

مجموعه مقالات

ششمین همایش ملی
و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
بار دیگر معلم آینده

دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی
۱۴ اردیبهشت ۱۴۰۲

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجموعه مقالات ششمین همایش ملی و اولین همایش بین‌المللی تربیت معلم

بهار ۱۴۰۲

حامیان

وزارت آموزش و پرورش
دانشگاه فردوسی مشهد
دانشگاه تهران
دانشگاه علامه طباطبائی
دانشگاه تربیت مدرس
دانشگاه تبریز
پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
دانشگاه خوارزمی تهران
دانشگاه محقق اردبیلی
دانشگاه شهرکرد
دانشگاه شیراز
دانشگاه سیستان و بلوچستان
دانشگاه پیام نور
پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش



رئیس شورای سیاست گذاری

دکتر رضامراد صحرایی

دیبر

دکتر محمدرضا دیمه کار

دیبر علمی

دکتر حسین کارشکی

دیبر اجرایی

دکتر سیدصادق نبوی

شورای سیاست گذاری

دکتر رضا مراد صحرايي
دکتر محمدرضا اصلاحي
دکتر محمد جوادى پور
دکتر محمد تقى فراهانى
دکتر رضا ساكى
دکتر سيد صادق نبوى
دکتر خسرو نظرى
دکتر ابوالفضل بختيارى
دکتر حسين کارشكى
دکتر حسين جعفرى ثانى
دکتر بهروز مهران
دکتر مهرى اعزازى
دکتر انسى کرامتى
دکتر محمدرضا ديمه کار
دکتر منيره صالحى
دکتر حسين قاسم پورمقدم

کمیته علمی

دبیر علمی: دکتر حسین کارشکی
دستیار دبیر علمی: دکتر محسن رضائی

اعضای کمیته علمی:

دکتر رضامراد صحرائی، دکتر سیدمحسن موسوی، دکتر علی باقر طاهری نیا، دکتر مسعود حسین چاری، دکتر محمد جواد پور، دکتر مرضیه دهقانی، دکتر غلامعلی احمدی، دکتر محمد ربیعی، دکتر سیدصادق نبوی، دکتر منیره رضایی، دکتر حسین کارشکی، دکتر حسین جعفری ثانی، دکتر بهروز مهران، دکتر بابک شمشیری، دکتر شهرام واحدی، دکتر محمود شیرازی، دکتر فریبرز درتاج، دکتر مرتضی کرمی، دکتر محمدرضا آهنگچیان، دکتر محسن رضائی، دکتر محمدرضا دیمه کار، دکتر سیدکمال الدین حسینی، دکتر مهری اعزازی، دکتر منیره صالحی، دکتر انسی کرامتی، دکتر سهیلا فرتاش، دکتر محمود تلخابی، دکتر رضا ساکی، دکتر منصوره حاج حسینی، دکتر الهه حجازی، دکتر رضوان حکیمزاده، دکتر سیدمحمدرضا امام جمعه، دکتر علیرضا عصاره، دکتر اسداله مرادی، دکتر حسن رحیمی، دکتر محمدتقی فراهانی، دکتر دوست محمد سمیعی، دکتر جواد پورکریمی، دکتر صدیقه کاظمی، دکتر زهرا آزاد، دکتر رضا صابری، دکتر هاشمیان، دکتر ابوالفضل بختیاری، دکتر علی سعیدی، دکتر حسین کدخدا، دکتر مسعود عمرانی، دکتر بهنام عباسی اول، دکتر شهرزاد رضایی رضوان، دکتر محمدرضا سرکارآرانی، دکتر علیرضا مقدم، دکتر محرم آقازاده، دکتر محمد عطاران، دکتر کیکو ساکورای، دکتر ناکاهیرو کویاما، دکتر تویو کوموریتا، دکتر عذرا کیانی نژاد، دکتر زینا کریمی، دکتر اسماعیل اولی، دکتر علی فرهادیان، دکتر حیدر قمری، دکتر حسین عبداللہی، دکتر فرامرز سهرابی، دکتر آیت سعادت طلب، و دکتر حسن ملکی.

کمیته اجرایی

دبیر:

دکتر محمدرضا دیمه کار

اعضای کمیته اجرایی:

لیلا علی محمدی

معصومه منقبتی

نیره کارگر دهکردی

حسین امیدی

محسن رضایی

نادر امیدی

حسین هدایتی فر

مهندس دینا دلیری

مهندس زهرا سادات وزیرنیا

مهندس سیدرضا دیانت

مهندس علی یزدی نریمانی

علی فرخنده کلات

حسین فلکی

کاظم عبدوی

مهندس حامد طالبی

دکتر علیرضا صفرنژاد

فائزه پروین محبی

امیررضا پرنگ

رضا فلاحتی

نوید عمادی

داوران

دکتر محمدرضا اسدی یونسی

دکتر زهرا آزاد دیسفانی

بیژن بابائی

دکتر فاطمه باقری

دکتر ابوالفضل بختیاری

مهناز بزمی

فرهاد تنهای رشوانلو

ابوبکر ثالیشو

دکتر محمد جواد پور

دکتر سید کمال الدین حسینی

سمیه حاتمی کیا

ثریا حسینی

دکتر محسن رضائی

زینب رضایی

دکتر امیر رفسنجانی

فاطمه زارع

دکتر آیت سعادت طلب

دکتر علی سعیدی

رضا شم آبادی

دکتر بابک شمشیری

دکتر منیره صالحی

صیامی

دکتر فاطمه علوی اصیل

دکتر فرزانه قربانی

دکتر داوود قرونه

دکتر حسین کارشکی

دکتر صدیقه کاظمی

دکتر انسی کرامتی

دکتر مرتضی کرمی

مرضیه کهندل

دکتر سید محسن موسوی

آزاده مؤمنی

امیر نامدار

دکتر مهدی نامداری پژمان

دکتر سید صادق نبوی



سخنرانان کلیدی:

دکتر محمدرضا آهنچیان

دکتر رضوان حکیم زاده

دکتر محرم آقازاده

سخن رئیس همایش

معلمان نقش تعیین کننده‌ای در موفقیت برنامه‌های درسی و آموزشی و اهداف تدوین شده دارند. شیوه عمل و نگرش معلم نیز از نحوه آموزش و کیفیت دوره‌های آموزشی در مراکز تربیت معلم تأثیر می‌پذیرد. کیفیت در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی تربیت معلم، محتوای کتاب‌های درسی، شیوه‌های آموزشی، عملکرد مدرسان در این مراکز و برگزاری دوره‌های کارورزی، مهارت‌ها، باورها و نگرش حرفه‌ای را در معلمان آینده تقویت می‌کند. از این رو، ماهیت عملکرد نظام تربیت معلم به عنوان یک سازمان در آماده‌سازی معلمان حرفه‌ای برای فعالیت در حساس‌ترین بخش جامعه، یعنی آموزش و پرورش اهمیت زیادی دارد.

اصطلاح «تربیت معلم» از معنای سنتی خود به معنای آموزش افراد برای انجام وظایف یک شغل معمولی، تغییر ماهیت داده و به تربیت معلم با مفهوم آماده‌سازی افراد برای ایفای نقش حرفه‌ای در مقام یک کارگزار فکور تبدیل شده است. با وجود آن که توجه به امر کیفیت و اطمینان از وجود آن در تربیت معلم سابقه طولانی ندارد، اما تأکید و تمرکز بر کیفیت آموزش، همواره از دل مشغولی‌های بسیاری از دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران بوده است. در برخورد با مسئله کیفیت، دو تمایز به وجود آمده است. یکی از تمایزها مربوط به تفاوت بین محصول و فرآیند آموزش و پرورش است و دیگری مربوط به زمانی است که یک فرد از درون سیستم (کیفیت درونی) به عنوان تناسب آن با جامعه می‌نگرد. بدان معنی که ممکن است مؤسسه‌ای از «درون عالی» مورد قضاوت قرار گیرد، یعنی به اهدافی که برای آن ترسیم شده، دست یابد در حالی که این اهداف در برآوردن نیازهای جامعه مناسب نباشند. این نوع نگاه‌ها موجب ایجاد پارادایم‌های مختلفی در عرصه تربیت معلم شده است و انتظار بر این است که پارادایم‌های بعدی نیز در راه باشد. علت این تغییر پارادایمی تربیت معلم‌ها آن است که تغییرات محیطی بر نظام تربیت معلم محاط شده و حالت انفعالی به خود گرفته است. در جایی که انتظار می‌رود این نظام بتواند رقم زننده تغییرات آتی جامعه باشد و کنشگری فعال و مداوم داشته باشد.

در دهه گذشته، اصلاحات آموزشی متعددی ناشی از پارادایم دوم تضمین کیفیت انجام شده است. بهره‌گیری از الگوهای تضمین کیفیت تعاملی برای اطمینان از کیفیت و اثربخشی آموزشی در محیط در بازخوانی تغییر پارادایمیک تربیت معلم دست کم چند پیام روشن دارد: نخست اینکه تربیت معلم در این پارادایم‌ها، بیش از آن که پیشران باشد تابع تحولات بیرونی و شرایط محیطی و اقتضائات خارجی جهت‌گیری خود را تعیین و تعقیب نموده است. دوم اینکه انتظار از نهاد تربیت معلم در ادوار گذشته به نوعی سطحی و مقطعی بوده است، نه بنیادین و عمیق و به همین دلیل شاهد تحولات عمده در پارادایم‌های تربیت معلم بوده‌ایم و سوم اینکه دسته‌بندی پارادایم‌های تربیت معلم متأثر از فلسفه و جهان‌بینی اندیشمندان این حوزه بوده است. به همین دلیل، با اوج و افول نظریه‌های فلسفی و جهان‌بینی، این پارادایم‌ها شکل گرفته و یا از مدار خارج شده است.

از این رو، به زعم بنده، راه برون‌رفت از این پارادایم‌ها، توسل و بازگشت به آموزه‌های سند تحول بنیادین است. بر اساس شاخص‌های معلم الگو در سند تحول بنیادین، می‌توان انسانی ساخت که برای همه نسل‌ها و اعصار، مفید باشد. دستیابی به

مراتبی از حیات طیبیه در سند تحول بنیادین، غایت مطلوب تربیت توصیف شده است. در مبانی نظری سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت ایران نیز حیات طیبیه به این صورت تعریف شده است، حیات طیبیه وضع مطلوب زندگی بشر بر اساس نظام معیار ربوبی است که با انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام معیار در همین زندگی دنیایی و در جهت تعالی آن از سوی خداوند به انسان اعطا می شود و تحقق آن باعث دستیابی به غایت اصیل زندگی انسان، یعنی قرب الی الله خواهد شد. با چنین تعریفی از مراتب دستیابی حیات طیبیه و نیز نگاهی به جایگاه معلم در اندیشه اسلامی، ویژگی های معلم برای چنین نظام الهی، عبارتند از معلم به عنوان مسئول و مراقب؛ معلم به عنوان تربیت کننده متخصص، معلم به عنوان عامل و الگوی اخلاقی، و معلم به عنوان کارگزار فکور.

مجموعه همایش های تربیت معلم، به ویژه همایش ششم که در شهر مقدس مشهد برگزار می شود، محل همگرایی دیدگاه ها درباره تحول تربیت معلم بر اساس منویات مقام معظم رهبری (مدظله العالی) و آموزه های سند تحول بنیادین است تا بر اساس آن بتوان الگویی جامع و یکپارچه برای «تربیت معلم آینده» تدوین و ارائه کرد. انتظار می رود صاحب نظران، استادان، دانشجویان و اهالی قلم و قدم، با همفکری و مشارکت علمی این مهم را رقم بزنند. در پایان از همه دست اندرکاران برگزاری این همایش کمال سپاس را دارم. از تلاش همکاران معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان، دبیران علمی و اجرایی دانشگاه تشکر ویژه دارم. هم چنین حضور اصحاب علم و قلم، صاحب نظران و پژوهشگران و تمامی عزیزانی که در این رویداد علمی اثرگذار بوده اند صمیمانه سپاسگزاری می کنم. رجاء واثق دارم این تلاش ها در ارتقای تربیت معلم موثر واقع خواهد شد و دستیابی به «تربیت معلم تراز» را تسهیل خواهد کرد.

دکتر رضامراد صحرایی

رئیس دانشگاه فرهنگیان و رئیس همایش

سخن دبیر علمی

تنوع و گستردگی ساحت‌های آموزش و پرورش، فراگیر بودن آن و نیازها و انتظارات جامعه باعث شده که همواره در طول تاریخ و به ویژه در جامعه معاصر، تربیت معلم با چالش‌های متعددی روبرو باشد. پرورش و توانمندسازی معلمان و دانشجومعلم و حل مسائل معطوف به تربیت معلم آن، به خصوص در عصر دیجیتال و بحران، اهمیت بیشتری دارد و انجام موفقیت آمیز آن، نیازمند تعامل پویای نهادها و دست اندرکاران دانشگاه، آموزش و پرورش و نهادهای وابسته به تربیت معلم و تشکیل اجتماعات و شبکه‌های علمی و اجرایی مناسب است.

بی شک، تربیت معلم یکی از مهمترین اجزای نظام آموزشی است. این بخش به رغم اهمیت آن تاکنون از ابعاد و جهات مختلف مورد توجه قرار نگرفته است. دشواری‌هایی در مهارت‌های زندگی دانش آموزان و ضرورت توجه بیشتر به آن، گسترش آسیب‌های اجتماعی، تعدد شبکه‌های اجتماعی مجازی و حقیقی و ناتوانی در مواجهه سازنده با رسانه‌های مختلف و شبکه‌های اجتماعی، شکاف نسل‌ها و بحران معنویت از ویژگی‌های مهم تربیت دانش آموزان معاصر است که باید در برنامه‌های تربیت معلم به آن پرداخته شود. شولمن می‌گوید حرفه معلمی یک کار تخصصی و نیازمند دانش‌های خاصی است که معلمان را از غیرمعلمان جدا می‌کند. معلم سنتی، صرفاً به معلمی می‌پرداخت، اما امروزه نمی‌توان صرفاً با داشتن دانش تخصصی به تدریس و آموزش موفقیت آمیز در موضوعی پرداخت. برای آموزش موفقیت آمیز، علاوه بر دانش تخصصی و مهارت‌های معلمی، توانمندهای روان شناختی و مشاوره‌ای و شناخت بسترهای و زمینه‌های آموزش و زندگی دانش آموز نیز ضروری است. این قابلیت‌ها معلم آینده را برای مواجهه با چالش‌های پیش رو و توانمندسازی دانش آموزان آماده خواهد کرد. برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت و سازگاری با اقتضات جامعه معاصر ضروری است که از ابعاد نظری و عملی به موضوع تربیت معلم پرداخته شود.

مساله مهم در اینجا، این است که آیا تربیت معلم و متولیان آن قادر به توانمندسازی معلمان برای مواجهه با چالش‌های پیش رو هستند یا خیر؟ چگونه می‌توان چنین چالش‌هایی را شناسایی و چاره اندیشی کرد. آنچه پاسخ به این سوال را ممکن می‌کند، فراهم کردن فضایی است که بتواند کنش گران حیطه تعلیم و تربیت را دور هم جمع کند تا دانش، تجربه و توانمندی‌های استادان دانشگاه‌ها، پژوهشگران، استادان تربیت معلم دانشگاه‌های فرهنگیان، مدیران و معلمان و دانشجویان در آن به اشتراک گذاشته شود.

ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم در صدد است تا با بهره‌گیری از توانمندی‌ها و ظرفیت‌های علمی دانشمندان و محققان سراسر کشور و بین المللی، به شناسایی مسائل و نیازها، محدودیت‌ها و انتظارات تربیتی در زیست بوم جدید بپردازد و از ابعاد مختلف به موضوع تربیت معلم در جامعه معاصر که برجستگی آن دیجیتال و بحران‌های متعدد است، بپردازد. فرصت‌ها و چالش‌های انطباق‌یابی مسیرشغلی معلم در عصر یادگیری الکترونیکی، کارورزی

و کارآموزی در تربیت معلم، الگوهای جهانی، برنامه‌های درسی و ساختارهای مدرسه و آموزش در عصر دیجیتال و فناوری‌های نوین محورهای مهم جالش‌های پیش روی تربیت معلم است که شایسته بررسی و بازاندیشی است. همچنین در این همایش، سعی خواهد شد تجارب زیسته دانشجومعلم، معلمان، مدیران، استادان تربیت معلم و دانشگاه‌ها مورد بررسی و بهره برداری قرار گیرد. علاوه بر این قرار است در همایش به فرصت‌ها و تهدیدهای تربیتی در فضای مجازی، بحران کرونا و آموزش مجازی پرداخته شود تا بتوان راهنمایی‌ها، توصیه‌ها، مداخلات، سیاست‌ها، و برنامه‌هایی را طراحی کرد که بتواند در عمل مورد استفاده دست اندرکاران نظام تربیت معلم و نهایتاً آموزش و پرورش قرار گیرد. از ریاست و معاونت پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، ریاست و معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد، شورای سیاست گذاری همایش، اعضای کمیته علمی و اجرایی، دانشگاه‌های داخلی و خارجی مشارکت کننده به خاطر فراهم کردن زمینه برگزاری این همایش سپاسگزارم.

دکتر حسین کارشکی

فهرست مقالات

- ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان براساس الگوهای جهانی (پریسا ابراهیم زاده)..... ۲۰
- بایسته‌های حقوق استاد و دانشجو (طیبه ابراهیمی)..... ۲۶
- بررسی ابعاد شخصیت معلم در عصر دیجیتال و تفکر انتقادی (افسانه ابراهیمی برادر، اکرم اکبرپور، مژگان اسمعیل نیا)..... ۴۰
- آموزش تلفیقی درس ریاضی با مهارت های حرکتی؛ مرور سیستماتیک مطالعات داخلی (عذرا احمدی)..... ۶۰
- تاثیر بحث‌های دانشگاهی پس از کارورزی بر رشد دانش و هویت حرفه ای دانشجو معلمان آموزش زبان انگلیسی (پرویز احمدی)..... ۶۵
- بررسی تاثیر فناوری های نوین در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (مرزبان ادیب‌منش)..... ۶۹
- مطالعه تطبیقی و نظام مند برنامه درسی آموزش تربیت معلم در کشورهای سنگاپور، فنلاند و ایران (مرزبان ادیب‌منش)..... ۸۰
- کارکرد کنش پژوهی در بهبود و رفع نواقص تدریس معلمان (نگین اسدی، عادل سلیمانی)..... ۹۷
- برنامه درسی چندفرهنگی، ضرورت فراموش شده تربیت معلم ایران (سعیده افضلی)..... ۱۰۷
- تاثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات و تکنولوژی آموزشی در برنامه درسی (فرناز اندایشگر، زهرا شیروانی، سید جواد هاشمی اردکانی)..... ۱۱۲
- سواد دیجیتالی معلمان : رویکرد ساینتمتریک از دیدگاه جهانی (تکتم اورعی، نرگس اورعی)..... ۱۲۲
- ارائه الگویی مطلوب برای پذیرش داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان (زهرا آزاد دیسفانی، زهرا بهفر)..... ۱۳۰
- بررسی عدالت آموزشی در مدارس حاشیه شهر و مناطق محروم در عصر کرونا (امین بابایی)..... ۱۳۷
- برسی جایگاه روش های نوین تدریس در مدرسه آینده (مهدی بابایی)..... ۱۴۳
- بررسی دانش و پیاده سازی رویکرد ارزشیابی ارتباطی توسط دبیران زبان انگلیسی (معصومه بندر، محبوبه تقی زاده)..... ۱۵۱
- مدیریت کلاس و تاثیرات آن (سوران پاشاخانی)..... ۱۵۴
- بررسی یکی از چالش های ارزشیابی دانش آموزان پایه اول در فهم نشانه های فارسی و شیوه برخورد صحیح با آن توسط معلمان آینده (زهرا پشتوان)..... ۱۵۹
- online curriculum delivery: A qualitative study of the experiences of Farhangian University faculty during the An
Pandemic (عظیمه تکریمی)..... ۱۶۳
- تاثیر شایستگی های حرفه ای نومعلمان و اثربخشی آنان بر اجرای واحد یادگیری (نوید ثنایی، پریا ثنایی)..... ۱۶۹
- رویکردی نوین برای سنجش روش آموزشی STEAM (بهرام فرهادی مقدم، حمید جامی الاحمدی، حسین خالقی نژاد، آرزو ذاکر،
سیمین ایرانخواه)..... ۱۷۷
- ساختارهای مدرسه و آموزش در عصر دیجیتال (احسان جعفری، مراد حسینی)..... ۱۸۵
- ارزیابی رفتارهای ضد شهروندی در بین کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان (سکینه جعفری، یگانه قلی زاده، زهرا بهاریان)..... ۱۹۳
- بررسی مهارت نویسندگی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان قم) (حمید جعفریان یسار، محسن
شهیدی)..... ۲۰۱

- نگاهی به رویکرد آینده نگری در تربیت معلم با تأکید بر آینده پژوهی (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان قم) (حمید جعفریان یسار) ۲۱۲.....
- تحلیل جنسیتی تصاویر کتاب مطالعات ایران و ترکیه (پارسا جلفایی)..... ۲۲۱
- واکاوی چگونگی کاربست مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمی در کلاس درس (مهسا جلیلی، صبا نیک فرجام)..... ۲۲۹
- بررسی تطبیقی چشم‌اندازهای تربیت‌معلم ایران و سنگاپور (محمد جوادی پور، سید فاطمه زارع شیخکلایی، خاتون علی پور)..... ۲۴۸
- چالش‌های آموزشی و منابع عاطفی- اجتماعی هراس از مدرسه: تجربه زیسته معلمان ابتدایی (منصوره حاج حسینی، مهدیه قویدل) ۲۵۵.....
- ارزشیابی توصیفی در مدارس؛ چالش‌ها و راهبردها (اسد حجازی)..... ۲۷۰
- کارروزی و واکاوی معایب و موانع آن در کشور ایران (حسین حسینی)..... ۲۷۹
- افزایش کیفیت تدریس در آموزش مجازی در پسا کرونا (محمد رضا حسینی)..... ۲۸۸
- اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب آینده‌ی دانش آموزان در دوران پسا کرونا (ثریا حسینی، امیر نامدار، زهرا نوروززاده، آزاده مومنی)..... ۲۹۶
- نقش و جایگاه کارروزی و کارآموزی در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای (سیدعلی حسینی، مهدی محمودی)..... ۳۰۱
- پژواک معلم برجسته از آیین‌ها نگاه دانشجویان (رضوان حکیم زاده، سید فاطمه زارع شیخکلایی، خاتون علی پور)..... ۳۰۸
- شناسایی مؤلفه‌های توانمندی حرفه‌ای معلمان برای آینده از دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان (کتایون حمیدی زاده، زهرا خلجی، محدثه زارعی باقرآبادی) ۳۱۵.....
- بررسی تاثیر هوش مصنوعی در آموزش و یادگیری (نادر خادمی)..... ۳۲۲
- مدیریت کلاس و تاثیرات آن (سوزان پاشاخانی)..... ۳۲۸
- نقش واقعیت مجازی در آموزش تاریخ (ساجده خسروی، فاطمه علی پور)..... ۳۳۳
- بررسی و تحلیل محتوای کتاب علوم و فنون ادبی پایه دوازدهم از نظر میزان توجه به مولفه‌های یادگیری خودنظم ده (الهه داداش زاده، محمدعلی ضیایی) ۳۳۷.....
- آسیب شناسی رویکرد تولید محور تربیت هنری توسط معلمان هنردر آموزش هنر (محمد امین دباغیان، سیده نرگس حسینی)..... ۳۴۳
- الگوهای اثر بخشی به تدریس دروس مبتنی بر داده‌های طبیعی مکان محور (اسماعیل دویران)..... ۳۴۷
- اثر بخشی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی یزد (محمد امین دهقانپور فراشاه، مژگان حکیمیان، مهناز خان فراشه، منصور دهقان منشادی)..... ۳۵۷
- واکاوی در تجارب بین‌الملل برای بهبود نوآوری در تربیت معلم (نفیسه دهقانی زاده، آیدا جباری) ۳۶۹.....
- تجربیات معلمان از آماده سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (میترا دهنوی، حسین جعفری ثانی، مرتضی کرمی)..... ۳۷۷

- ۳۸۶..... اثرگذاری آموزش بر مبنای نقشه مفهومی در درک مفاهیم زیست‌شناسی (آرزو ذاکر، علیرضا سهرابی، امیرحسین فلاحتی).....
- ۳۹۱..... واکاوی تجارب دانشجومعلم از کارورزی مجازی و حضوری (مهدیه رحیمی، سوگل یزدانخو).....
- ۳۹۸..... بررسی رویکرد یادگیری مشارکتی برای آموزش دانش آموزان در درس تربیت بدنی (مهارت حل مسئله) (مرتضی رزم پوش).....
- ۴۰۷..... چگونه توانستم اختلال املا دانش آموز به نام آناهیتا را کاهش بدهم (مریم رضائی).....
- ۴۱۹..... مقیاس های گزارش والدین از رشد اجتماعی-عاطفی نوزادان و کودکان نوپا (زبیده رنگریز، سیاوش طالع پسند).....
- ۴۲۳..... افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان بر اثر فعالیت درس پژوهی دبیران علوم (زهرا زارع، پریسا کردیان).....
- ۴۲۸..... بررسی تاثیر تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی (زهرا سالاری، فاطمه پیری، هانیه السادات قریشی نسب، منصور دهقان منشادی).....
- ۴۳۸..... بررسی ویژگی های زیبایی شناختی و آموزشی نگاره های کتاب فارسی پایه اول دبستان از نظر معلمان (علی سعیدی، محمد مهدی بامشاد).....
- ۴۵۸..... معلم تاثیرگذار: رویکردی نوین به منظور ایجاد تحول در زیر نظام تربیت معلم ایران (بابک شمشیری).....
- ۴۶۱..... بررسی تجارب دانشجومعلم از کارورزی مجازی در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ (محمد علی پور، محمد مهدی سنجرائی، علی عباسیان، احمد خرداد).....
- ۴۶۷..... شتابدهی آموزش مجازی (محمد سنقری).....
- ۵۲۳..... تاثیر فضای آموزشی بر تدریس معلمان (محمد مهدی شعبانی).....
- ۵۲۷..... چالش‌های درس کارورزی پس از دوران کرونا از دیدگاه دانشجو معلمان (علی شیر، محمد رضا حسنی).....
- ۵۳۲..... تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش الکترونیکی در دوران کرونا: رویکردی برای توسعه آموزش الکترونیکی در دوران پس از کرونا (زرین صادقی پور، محمدرضا احمدی).....
- ۵۴۴..... نقش سواد رسانه ای معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان در دوران کرونا (راضیه صادقی ندوشن، منیر دهقانی نجم آبادی، منصور دهقان منشادی).....
- ۵۵۷..... مقایسه ادراک دانشجو معلمان رشته های تحصیلی مختلف از محیط کلاس های دانشگاه فرهنگیان (منیره صالحی، سعیده زاهد).....
- ۵۶۵..... مقایسه و نقد دروس تربیت اسلامی با برنامه قصد شده در اسناد بالادستی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران (علی صحبت لو).....
- ۵۷۳..... چارچوب مفهومی چالش‌های کارورزی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران (اکرم صفری، بیتا عبدالحسینی).....
- ۵۸۶..... نقش معلم در خودآیینی فراگیران؛ معلم مانع-معلم حامی (مهدی طالبی).....
- ۵۹۴..... سرگردانی ذهن و ارتباط آن با یادگیری دانش آموزان (سیاوش طالع پسند، فاطمه زهرا مرادی، اسحق رحیمیان بوگر).....
- ۶۰۰..... چالش های آموزش مجازی در دانشگاه فرهنگیان (زهرا طرفی سلمانی، عظیمه تکرمی).....
- ۶۰۶..... تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی، طراحی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی (علی طیرانی راد، احسان پروین).....
- ۶۲۳..... تأثیر بحران کرونا بر نگرش معلمان در استفاده از فاوا (حمیده عبدالهی لاشکی).....

- چالش ها و فرصت های کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات برای معلمان (مصطفی علی اکبری) ۶۳۰
- چالش های یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی در دوران همه گیری کووید-۱۹ از نگاه استادان دانشگاه فرهنگیان (محمد علی پور، جواد اکبری مطلق، سیدعلیرضا قاسمی) ۶۴۰
- بررسی تجارب زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از دوره های ضمن خدمت مجازی (محمد علی پور، سجاد خواجه داد، محمد باهورزهی) ۶۴۶
- پیامدهای آموزشی زندگی خوابگاهی از نگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان: مطالعه پدیدارشناسی (محمد علی پور، حمیدرضا اکبری، علیرضا زمانی) ۶۵۱
- دلایل گرایش به انجام فعالیتهای پژوهشی از نگاه دانشجو معلمان فعال پژوهشگر دانشگاه فرهنگیان (محمد علی پور، امیرمحمد رجبی کاریزی، حمیدرضا امیری) ۶۵۶
- شناسایی استعاره های ذهنی دانشجویان درباره خود به عنوان یادگیرنده (خاتون علی پور، رضوان حکیم زاده) ۶۶۵
- واکاوی پیامدهای آموزشی بکارگیری تلفن همراه از منظر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (محمد علی پور، احسان محمدی مرام، مرتضی سنچولی، سیدعلیرضا قاسمی) ۶۷۱
- واکاوی پیامدهای تربیتی استفاده از اینستاگرام از نگاه دانشجومعلمان: مطالعه کیفی (محمد علی پور، طاهیا کیخا، امیرحسین محمدزاده شاهرودی) ۶۷۶
- واکاوی تجارب دانشجو معلمان از مشارکت کلاسی در آموزش مجازی (محمد علی پور، مهدی واحدی، عبدالله محمدی) ۶۸۲
- واکاوی تجارب زیسته دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از بکارگیری سامانه LMS در دوران کووید-۱۹ (محمد علی پور، یونس علی صوفی، عرفان خانی) ۶۸۸
- واکاوی دلایل بی انگیزگی دانشجو معلمان به فعالیت های فرهنگی و هنری (محمد علی پور، جواد اکبری مطلق، محمد سعیدی، علی پیری) ۶۹۳
- آسیب شناسی فعالیت های پرورشی مدارس متوسطه اول (سعید علیزاده، مهدی محمودی) ۶۹۷
- آموزش علوم ششم با تولید محتوای دیجیتال (محمد غفاری آبی سفلی) ۷۰۱
- بررسی رابطه بین خلاقیت، دانش و مهارت های معلمان ابتدایی (مورد مطالعه: شهرستان ارومیه) (سعید فرامرزینی، سارا شجاع جمال آباد) ۷۰۸
- شناسایی عوامل آموزشی انتقال یادگیری در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان (علیرضا فراهانی، محبوبه عارفی، غلامرضا شمس) ۷۱۶
- تجربه زیسته معلمان پژوهنده در مساله یابی و حل مساله در فرایند اقدام پژوهی (متانت فرهادی، مرضیه مومن، مرتضی کرمی) ۷۲۲
- اثربخشی کلاس وارونه مجازی بر بهبود اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش-آموزان در دوران آموزش مجازی (سپیده فلاحیه، پرستو بیاتی چالستری، سارا فلاحیه) ۷۲۸
- گذری بر مقررات حاکم بر کارورزی در کشور ترکیه (مرتضی قاسمی اقدمی، ناهید برمکی) ۷۳۶
- تعلیم و تربیت در همه گیری کرونا (فرصت ها و چالش ها) (راحله قربانی) ۷۴۱
- اختلالات رفتاری دانش آموزان در دوره پساکرونا (مهتاب قنبرپور) ۷۴۸

- ویژگی های معلم اثربخش در دوره پسا کرونا (مهتاب قنبرپور، لیلا هنرور)..... ۷۵۳
- بررسی اثربخشی روش های تدریس عربی در ایجاد انگیزه تحصیلی دانش آموزان دختر شهر ابهر (سیدسجاد کاظمی)..... ۷۵۷
- رسالت و جایگاه دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم و ارتقای سلامت دانشجویان (سیدسجاد کاظمی)..... ۷۶۴
- جستاری در برنامه درسی کارورزی کشور عراق (سمیه کاظمی، مجتبی حیدری)..... ۷۷۰
- بررسی ضرورت های برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز به منظور تجهیز دانشجومعلمان به شایستگی های مورد نیاز و اصلاح برنامه درسی (صدیقه کاظمی)..... ۷۸۲
- شبیه سازی های معلولیت مبتنی بر پارادایم اجتماعی به عنوان یک ابزار توسعه حرفه ای در برنامه درسی دانشجومعلمان رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه (صدیقه کاظمی)..... ۷۸۹
- پیش بایست های تربیت سیاسی در معلمان آینده (انسی کرامتی)..... ۷۹۵
- تقویت صلاحیت های تکنولوژیکی در دانشجومعلمان آینده توسط درس کارورزی (انسی کرامتی)..... ۸۰۰
- Global Research Trends in Curriculum: 1999-2022 (امیر کریمی، رباب رحمتی)..... ۸۰۵
- مقایسه عملکرد شغلی معلمان حق التدریس، پیمانی و رسمی دوره متوسطه اول شهر بوکان (عدالت کریمیان، ارسلان ابراهیم زاده یکشوه)..... ۸۲۱
- تحلیل تطبیقی هویت سیاسی برنامه درسی پیش دبستانی چین، سنگاپور و ایران و فهم مبنای اندیشه ای آنها (ایدئولوژی مسلط) ناصر کمالپورخوب، اسماعیل خان محمدی)..... ۸۲۸
- ساختارهای مدرسه و آموزش در عصر دیجیتال: مطالعه موردی مدارس متوسطه شهر تهران (محمد کمالی باغستانی)..... ۸۴۲
- "توسعه سواد حرفه ای معلم"؛ بدیلی برای "توسعه حرفه ای معلم" (مرضیه کهندل)..... ۶
- مقایسه سیستم تربیت معلم در بلغارستان و لهستان (مهشید گلستانه، سید محسن موسوی)..... ۱۰
- مروری بر جایگاه و اهمیت فاوا در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (نرگس مافلانی، عارفه سالاری)..... ۱۷
- مطالعه تطبیقی شیوه تربیت معلم تربیت بدنی در ایران و سایر کشورهای دنیا (علی محمدی)..... ۲۲
- آسیبهای فضای مجازی از منظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (محمود محمدی)..... ۲۸
- اهمیت تشخیص افسردگی کودکان در دوران پسا کرونا (فاطمه مرادی، فاطمه کلاه درازی)..... ۳۵
- طراحی و اعتبارسنجی چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه (طیبه مرتضائی، محمد جاودانی)..... ۳۹
- تربیت معلمان آینده: بهبود کیفیت آموزش (عصمت مطهرنژاد، سارا تقی زاده)..... ۶۱
- تجربه زیسته دانشجومعلمان از آموزش مجازی (مرضیه معتمدی)..... ۶۸
- تعیین ارتباط بین برخورداری دانش LCDL و کیفیت تدریس اثربخش در میان اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان (مرجان معیری)..... ۷۴
- نقش شایستگی های حرفه ای معلمان در پیش بینی رابطه معلم- شاگرد (مینو مکی، راضیه صمیمی، گیتی مکی)..... ۸۱
- تجربه زیسته معلم دهه ۸۰ از آموزش در زمینه دانش آموزش محتوا (نسرین مهدوی، سعیده افضلی)..... ۸۸
- نقش خودارزشیابی مرکزی در موفقیت شغلی اساتید (ایرج مهدیزاده، سید علیرضا قاسمی، مهدی سالارصادقی)..... ۹۱

- بررسی تاثیر فناوری های نوین آموزشی بر نوآوری و خلاقیت معلمان: شواهدی از ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری (سید کاظم میرجعفری، مرضیه دباغ، شعبان محمدی، حسین سیفی، علی سلطانی)..... ۹۶
- کارورزی در تربیت معلم ایران و جهان (اشرف میرحیدری)..... ۱۰۹
- الزامات تعلیم و تربیت در پسا کرونا (اشرف میرحیدری)..... ۱۲۰
- تبیین الگوی یادگیری فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان_مدل ترکیبی (سید عباس میرشجاعیان حسینی، سیده شیما میرشجاعیان حسینی، حسین بهرامی)..... ۱۲۷
- طراحی الگوی شایستگی معلمان (مریم نادری)..... ۱۴۵
- مطالعه تطبیقی تضمین کیفیت تربیت معلم در کشورهای منتخب و دلالت پژوهی آن بر نظام تربیت معلم ایران (مهدی نامداری پژمان)..... ۱۵۱
- بررسی وضعیت فعلی مؤلفه های موردنظر برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان (سیدصادق نبوی، سیده زهرا نبوی)..... ۱۵۷
- آسیب شناسی تربیت اسلامی دانشجویان در دوران کرونا و پسا کرونا (امین نصراله زاده حق گو)..... ۱۷۳
- بررسی میزان تاثیر نقش کتاب های درسی در آماده سازی دانش آموزان برای بازار کار (محمدباقر نصیری)..... ۱۷۹
- افزایش شایستگی های معلمان در عصر دیجیتال و دوران کرونا (زبیر نعمتی پشته ئی، عبدالرحیم اسلامی آبقه ئی، علی قائینی پساوه ئی)..... ۱۸۹
- یادگیری ترکیبی در امتداد همه گیری ویروس کرونا (امیرمحمد نعمتی نیا)..... ۱۹۵
- چگونه توانستم دانش اعداد دانش آموزانم را بهبود بخشم (زهرا نوروززاده)..... ۲۰۲
- رابطه الگوهای ارتباطی معلمان و نمرات دانش آموزان (زهرا نوروززاده)..... ۲۰۴
- راهکارهای معلمان برای اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران (سمیرا نوری قره بلاغ، علی ارژنگ)..... ۲۱۰
- شناسایی وضعیت شایستگی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان تربت حیدریه (شهلا وکیلی، حسین عباسی)..... ۲۲۲
- بررسی چالش ها و ارائه راهکارهای بهبود کیفیت آموزش زنگ ورزش در مدرسه نوروزآباد شهرستان نیشابور: اقدام پژوهی (جواد هراتی)..... ۲۳۶
- مقایسه ظرفیت های نوآورانه در تربیت معلم ایران و آلمان (مازیار یوسف نیا، محسن اسماعیلی قوهکی، سعید زعیمی)..... ۲۴۱

ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان براساس الگوهای جهانی

پریسا ابراهیم زاده*
وزارت آموزش و پرورش

چکیده

جوامع امروزی روز به روز در حال پیشرفت هستند و چه بسا که نظام آموزشی یک کشور در این مسیر نقش بسزایی دارد؛ از آنجایی که نقش معلمان در حوزه آموزش و پرورش بر کسی پوشیده نیست بر همین اساس تربیت معلمان فکور از اهداف مهم نظام آموزش و پرورش یک کشور است؛ در کشور ایران مسئولیت تربیت معلمان برعهده دانشگاه فرهنگیان است که براساس نظام آموزشی کشور برنامه مدونی برای تربیت دانشجو معلمان دارد که برنامه کارورزی یکی از کاربردی ترین آموزش های دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش حاضر در نظر دارد با مطالعه کیفی، برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان را در سه حیطه اهداف، وظایف اساتید و مربیان و مدت و مکان کارورزی را با کشورهای پیشرفته مقایسه کند و با دید تحلیلی راهکارها و پیشنهاد هایی را مطرح کند. باتوجه به یافته های پژوهش، برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان نیاز به بازبینی و اصلاح در سه حیطه مطرح شده را دارد.

کلیدواژه ها: تجارب جهانی، دانشجومعلمان، دانشگاه فرهنگیان، کارورزی

مقدمه

معلمان هر کشوری جزو آینده سازان آن کشور محسوب می شوند و چگونگی توسعه حرفه ای آن ها و تربیت معلمان شایسته مورد توجه برنامه ریزان و مدیران علوم تربیتی قرار گرفته است (هاینز، ۲۰۱۵: ۴۵؛ قربانی، میر شاه جعفری، نصر و نیستانی، ۱۳۹۸: ۴۵). بر این اساس تربیت معلم در ایران سابقه طولانی دارد و ورود نظام جدید تربیتی در ایران همراه با ایجاد مراکزی برای تربیت معلم شده است. اولین گام برای تأسیس تربیت معلم می توان تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۹۷ نام برد. در ایران بر اساس اسناد نظام آموزش و پرورش، تربیت معلم فرآیندی است که زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته حرفه ای معلمان، براساس معیارهای نظام اسلامی می شود و مسئولیت این فرآیند به دانشگاه فرهنگیان سپرده شده است (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۴). دانشگاه فرهنگیان به منظور رشد حرفه ای دانشجویان تحت تربیتش، برنامه مدونی در دست دارد. در این برنامه فعالیتی که پیش از سایرین به چشم می آید، اجرای دوره کارورزی است. اصطلاح کارورزی در حوزه آموزش و پرورش تجربی بسیار رایج بوده (بوکالیا، ۲۰۱۲) و شایان توجه است که در کشورهای توسعه یافته، تأکید بر دوره ی کارورزی یا تدریس عملی یکی از جنبه های برجسته تربیت معلم محسوب می شود (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱).

کارورزی در نگاه برنامه ریزان تربیت معلم ایران، یک درس در کنار دروس دیگر نیست؛ بلکه کارورزی پیوند دهنده آموزش های متنوع و متعدد و منفکی است که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می شود. بنابراین، قلب برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. به همین علت، برنامه کارورزی به مثابه «تاروپود» قالی، عمل می کند و «شاه کلید» برنامه تربیت معلم ایران است (احمدی، موسی پور، ۱۳۹۴).

بر این اساس، کارورزی مهم ترین پروژه دانشگاه فرهنگیان است. با توجه به اهمیت تربیت معلم در نظام آموزشی و جایگاه کارورزی در ابعاد جهانی، این مطالعه در نظر دارد برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان را با برنامه کارورزی کشورهای پیشرفته در حوزه آموزش و پرورش مقایسه کند. سوال تحقیق این است که آیا چهارچوب کارورزی دانشگاه فرهنگیان به الگوهای جهانی نزدیک است یا از آن ها فاصله دارد؟ این مطالعه قصد دارد ضمن ارزیابی برنامه کارورزی از منظر تجارب جهانی، با شناسایی فاصله و کاستی ها احتمالی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با تجارب جهانی پیشنهاد هایی برای این برنامه داشته باشد.

روش پژوهش

این پژوهش یک مطالعه کیفی است که برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان را از بعد اهداف، نقش و وظایف مربیان و زمان و مکان با دو کشور مقایسه و از سویی دیگر فاصله و کاستی های این برنامه در ارتباط با تجارب جهانی را با روش تحلیلی- استنباطی تحلیل می کند.

یافته ها

قبل از آنکه یافته‌های این پژوهش، به شکل تفصیلی ارائه گردد، روند کلی دوره‌های کارورزی هر سه کشور نشان داده می‌شود:

۱- نگاه کلی به دوره‌های کارورزی در سه کشور

۱-۱ اهداف دوره های کارورزی

کانادا در چهار دوره کارورزی اهداف زیر را دنبال می کند : (2016-2017) university of lakchcad

- توسعه تدریجی در اخلاق و مسئولیت‌های حرفه‌ای
- توسعه تدریجی در طراحی و اجرای تدریس
- توسعه تدریجی در ایجاد محیط مثبت
- توسعه تدریجی در ارزشیابی

استرالیا در پنج دوره کارورزی، اهداف زیر را دنبال می کند: (2013) university of Sydney

- توسعه تدریجی در شناخت دانش آموزان و نحوه یادگیری ها
- توسعه تدریجی در شناخت محتوا و نحوه تدریس آن
- توسعه تدریجی در طراحی و اجرای تدریس برای یادگیری موثر
- توسعه تدریجی در ایجاد محیط یادگیری توأم با احترام
- توسعه تدریجی در ارزشیابی ، ارائه بازخورد به یادگیری دانش آموزان
- توسعه تدریجی در تأمل و توسعه حرفه‌ای
- توسعه تدریجی در تعامل فعالانه به عنوان یک عضو حرفه‌ای

دانشگاه فرهنگیان در چهار دوره کارورزی اهداف زیر را دنبال می کند: (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳ الف)

- کارورزی یک: با مشاهده تأملی مسئله های آموزشی/تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را شناسایی و با استفاده از شواهد و مستندات علمی آن ها را تبیین نماید.
- کارورزی دو: با تداوم مطالعه موقعیت یادگیری (در سطح کلاس درس یا مدرسه) مشکلات/ نیازهای فردی، گروه های کوچک و بزرگ را شناسایی/ باز شناسی کند و فعالیت هایی را برای رفع مشکلات/ نیازهای یادگیری طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی نماید.

- کارورزی سه: با تحلیل محتوای برنامه درسی / کتاب درسی مفاهیم و مهارت های اساسی را شناسایی و طرح یادگیری را طراحی، اجرا و ارزیابی نموده و تأثیرات آن بر نتایج توانایی دانش آموزان در انتقال آموخته ها به موقعیت جدید را مورد ارزیابی قرار دهد. نتایج تجربیات خود از فرآیند طراحی، اجرا و ارزیابی و بازبینی و بازاندیشی را با تکیه بر عقلانیت عملی در قالب کنش پژوهی فردی گزارش کند.
- کارورزی چهار: با تحلیل محتوای برنامه درسی / کتاب درسی واحد یادگیری برای کسب شایستگی های مورد انتظار در برنامه درسی را با مشارکت معلمان در سطح مدرسه طراحی، اجرا و تأثیر آن را در بهبود عملکرد دانش آموزان مورد ارزیابی قرار دهد. با ثبت واکاوری تجربیات در فرآیند درس پژوهی، یافته های حاصل از عملکرد حرفه ای خود در سطح مدرسه را گزارش نماید.

۲-۱ نقش و وظایف مربیان (اساتید کارورزی و معلمان راهنما)

بررسی نقش معلمان و اساتید راهنما در برنامه کارورزی کشورهای مورد مطالعه و برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان نشان می دهد:

- در تمام کشورهای مورد مطالعه در کتابچه راهنمای برنامه کارورزی، وظایف معلم راهنما و استاد راهنما به روشنی با جزئیات مشخص شده است. در حالی که در برنامه دانشگاه فرهنگیان و به ویژه در ارتباط با معلم راهنما موارد بسیار اندک و مبهمی ذکر شده است و همچنین ارزیاب اصلی دانشجومعلمان در کشورهای مورد مطالعه، معلمان راهنما هستند، آنها هستند که مشخص می کنند آیا دانشجویی صلاحیت حضور در دوره بعدی کارورزی را دارد یا خیر، اما در دانشگاه فرهنگیان ارزیاب اصلی استاد کارورزی است (ملکی و همکاران، ۱۴۰۰).

۳-۱ زمان و مکان

- در کشور کانادا، دانشجویان دوره لیسانس رشته آموزش ابتدایی، تقریباً ۱۰۰ روز کارورزی دارند که به صورت چهار دوره ۲۵ روزه است. دانشجویان در دو سال اول تحصیل خود، کارورزی ندارند اما در دو سال پایانی و در چهار ترم آخر، هر ترم ۲۵ روز متوالی از دانشگاه جدا شده و کلا در مدرسه مستقر می شوند. از نظر مکان هم، دانشجویان در هر دوره کارورزی باید در کلاس متفاوتی باشند. در کارورزی های پایانی، دانشجویان موظفند در جلسات اولیاء که به منظور پاسخگویی به وضعیت درسی فرزندان آنها تشکیل می شود، شرکت کنند (National Institute of Education, 2016).

- کارورزی در کشور استرالیا ۸۸ روز در پنج دوره تنظیم شده است. در استرالیا هم مانند کانادا، دوره ها مشتمل بر روزهای متوالی هستند. به عنوان مثال، دوره آخر کارورزی در آنجا ۳۰ روز متوالی می باشد و چون دوره پایانی است، دانشجومعلمان باید بدون معلم راهنما در کلاس ها حضور پیدا کنند و کل مسئولیت های یک کلاس را که

شامل پاسخگویی به والدین هم می شود، به تنهایی به دوش کشند (National Institute of Education).

2016,

➤ در دانشگاه فرهنگیان، برنامه کارورزی ۶۴ روز و به شکل هفته ای یک روز است.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان می دهد که براساس اهداف کارورزی در دو کشور مورد مطالعه برخلاف برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، هر دوره کارورزی هدف جداگانه ای ندارد. اهداف کارورزی ثابت است اما در هر دوره، انتظارات به تدریج توسعه می یابد. علاوه بر این، با اینکه اهداف کارورزی در این کشور ها از نظر جمله بندی متفاوت هستند اما در تمام آنها، برنامه کارورزی دو هدف: توسعه تدریجی در تدریس و توسعه تدریجی در مسئولیت های حرفه ای را دنبال می کند که یکی از مولفه های آن "ارتقای تأمل" است که با اهداف برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان فاصله دارد و همچنین در برنامه کارورزی دو کشور مورد مطالعه نقش و وظایف استاد راهنما و معلم راهنما به طور واضح مشخص شده است اما در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با نقش معلم راهنما موارد بسیار اندکی ذکر شده است که برخلاف سه کشور مورد مطالعه معلم راهنما نقش چندانی در تعیین صلاحیت دانشجو ندارد. همچنین مدت کارورزی در دانشگاه فرهنگیان به نسبت دو کشور مورد مطالعه کمتر است و پیوستگی بین روزهای کارورزی مشاهده نمی شود (ملکی و همکاران، ۱۴۰۰). در برنامه ی کارورزی کشور های مورد مطالعه سعی بر این است که در هر دوره کارورزی، دانشجومعلم در کلاس های مختلفی باشند و علاوه بر یادگیری نحوه ارتباط با دانش آموزان با والدین آنها نیز تعامل داشته باشند اما در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان چندان به این موضوع اشاره نشده است و اینکه دانشجومعلم در کدام کلاس باشد به خود دانشجومعلم و مدیر مدرسه بستگی دارد.

با توجه به یافته های بدست آمده برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با بهره گیری از تجارب جهانی نیازمند بازبینی و ترمیم است؛ در بخش مربوط به اهداف براساس برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان در کارورزی یک، از دانشجویان خواسته می شود مسائل مدرسه را در چهار بعد؛ فیزیکی، اداری، عاطفی و آموزشی همراه با پژوهش روایی با مراحل کامل کدگذاری شناسایی و در کارورزی دو ضمن انجام خرده فعالیت ها، مسائل شناسایی شده ترم قبل را حل کنند؛ این تکالیف با سطوح تأمل همخوانی نداشته و جز دل زدگی و گنگی بهره ای برای اساتید و دانشجویان ندارد و در گذر زمان باعث می شود که دانشجویان فقط برای رفع تکلیف این موارد را انجام دهند و هدف اصلی را فراموش کنند (ملکی و همکاران ۱۳۹۹). در بخش وظایف مربیان، معلم راهنما در دوره کارورزی نقش مهمی دارد که این نقش در دانشگاه فرهنگیان چندان پر اهمیت نیست و معلمان راهنما از وظایف خود آگاهی ندارند که همین امر موجب می شود دانشجو دچار سردرگمی شود و نتواند به اهداف هر دوره کارورزی دست یابد؛ بهتر است از سمت دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش دوره های توجیهی و مهارتی برای این دسته از معلمان برگزار شود و همچنین بر روند کار آنها نظارت شود. در بخش مکان و زمان، مدت کارورزی در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان نسبت به کشورهای مورد مطالعه کم است؛ دانشگاه فرهنگیان باید برنامه های خود را به سمت حضور بیشتر و پیوسته دانشجو معلمان در مدارس متمایل کند؛ تا دانشجومعلم اکثر مطالب آموزشی و نحوه



ارتباط با والدین و دانش آموزان را به صورت تجربی و با قرار گرفتن در محیط آموزشی یاد بگیرند و در صورت امکان با فراهم سازی بستر لازم برای آشنایی دانشجومعلمان با روند کارورزی در کشورهای پیشرفته، می توانند تجارب جدید و ارزشمندی را برای دانشجومعلمان فراهم آورند.

واژگان کلیدی: تجارب جهانی، دانشجومعلمان، دانشگاه فرهنگیان، کارورزی

منابع

- قربانی، حسین؛ میرشاه جعفری، ابراهیم؛ نصر، احمد رضا؛ نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۷ (۱۴)، ۳۹۵-۴۴۲.
- معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۳ الف). مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی. دانشگاه فرهنگیان
- موسی پور، نعمت الله و احمدی، آمنه. (۱۳۹۴). طراحی کلان (معماری) برنامه ی درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران. تهران: دانشگاه فرهنگیان
- ملکی، صغری؛ احمدی، غلامعلی؛ میرمحمدی، محمود؛ امام جمعه، سید محمدرضا. (۱۴۰۰). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۹۸-۶۴.
- ملکی، صغری؛ احمدی، غلامعلی؛ مهرمحمدی، محمود؛ امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۹). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از منظر تجارب جهانی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۵ (۸)، ۳۸۳-۴۲۴.
- Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of - internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe open university. International journal on new trends in education and 3(1), 118-133 their implications,
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching, 21(3), 258-297.
- National Institute of Education (2016). Office of Teacher Education, Practicum. Practicum handbook. Nguyen, Q D., Fernandez., N., Karsenti, T., & charlin, B. (2014). What is reflection? Conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. Medical Education, 48(12), 1176-1189.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. Teaching & Teacher education, 27 (1): 116-126.
- The University of Sydney. Faculty of Education & Social Work. Office of Professional Experience. TEACHER EDUCATION PROFESSIONAL EXPERIENCE HANDBOOK 2013.
- The University of lakehead. Undergraduate Studies in Education. Reference Guide: PRACTICUM 2016-2017.

بایسته‌های حقوق استاد و دانشجو

(بازخوانی رساله حقوق امام سجاد علیه السلام)

طیبه ابراهیمی

دانشگاه فرهنگیان پردیس نسیمه، استادیار، عضو هیات علمی، ۰۹۱۲۴۱۲۵۹۸۰-

Ebrahimi.t@cfu.ac.ir

چکیده

یکی از عوامل اصلی بهبود زندگی، رشد و توسعه جوامع انسانی تعلیم و تعلم می‌باشد، نقش استاد و دانشجو در این ارتباط، منجر به پدید آمدن حقوقی فی مابین آنان شده است و امام سجاد (ع) اشاره ظریفی به لزوم کرامت استاد و دانشجو به شکل متقابل داشته‌اند. هدف اساسی این پژوهش تدوین و تبیین حقوق متقابل استاد و دانشجو از دیدگاه رساله حقوق امام سجاد (علیه السلام) است. این پرسش مطرح است که حقوق متقابل استاد و دانشجو چیست؟ وظایف استاد نسبت به دانشجو و همچنین وظایف دانشجو نسبت به استاد چیست؟ در این نوشتار از روش کتابخانه‌ای، تجزیه و تحلیل اطلاعات با استناد به رساله حقوق امام سجاد (علیه السلام)، کتب روایی، لغوی و متون اسلامی معتبر استفاده شده است. با بررسی‌های به عمل آمده در شماری از مهم‌ترین حقوق استاد و دانشجو این نتیجه حاصل شد که حق استاد و دانشجو یکی از مهمترین حقوق شهروندی است که تحقق آن منجر به موفقیت آنان در جامعه می‌شود. امید است بیان حقوق و تکالیف استاد و دانشجو نسبت به هم در این پژوهش گامی در جهت بهبود روابط حسنه بین استاد و دانشجو در تربیت معلم باشد.

کلید واژه‌ها: بایسته؛ حقوق؛ تکالیف؛ امام سجاد(ع)؛ رساله حقوق.

۱. مقدمه

«الْحَقُّ أَوْسَعُ الْأَشْيَاءِ فِي التَّوَاصُفِ وَ أَضْيَقُهَا فِي التَّنَاصُفِ لَا يَجْرِي لِأَحَدٍ إِلَّا جَرَى عَلَيْهِ وَ لَا يَجْرِي عَلَيْهِ إِلَّا جَرَى لَهُ» (نهج البلاغه خطبه ۲۱۶). (محمد دشتی، ۱۳۹۵: ۳۱۴). «حق آسان‌ترین چیزهاست به زبان و مشکل‌ترین کارهاست در عمل کسی را حقی نیست جز آنکه بر او نیز حقی است و بر او حقی نیست جز آنکه او را حقی بردیگری است».

امروزه تعلیم و تعلم به عنوان یکی از عوامل اصلی بهبود زندگی، رشد و توسعه جوامع انسانی است، مهم‌ترین و اساسی‌ترین موضوع در رابطه با علم، تعلیم و تعلم و به عبارت دیگر یاددهی و یادگیری است. در اهمیت این موضوع همین بس که خداوند در کلام مجیدش، خود را به عنوان معلم قرآن یاد می‌کند: «الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ» (الرحمن: ۱) و در برخی آیات دیگر نیز پیامبران عظام خویش را با این عنوان یاد می‌نماید: «رَبَّنَا وَأَبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ» (بقره: ۱۲۹). «پروردگارا، در میان آنان رسولی از خودشان برانگیز که بر آنان تلاوت آیات تو کند و آنان را علم کتاب و حکمت بیاموزد و روانشان را (از هر زشتی) پاک و منزّه سازد، که تو بر هر کار که خواهی قدرت و علم کامل داری». نیاز انسان‌ها به تعلیم و تعلم در طول تاریخ و در تمامی زمان‌ها و سرزمین‌ها از نظر هیچ فرهنگی نادیده گرفته نشده است و بر مبنای همین اندیشه به مطالعه و بررسی حقوق متقابل استاد و دانشجو در لایه معتبرترین منابع اسلامی پرداخته تا از این منابع برای اجرایی شدن هر چه بیشتر و بهتر چنین حقوقی استفاده شود.

۲. پیشینه

در باره موضوع تحقیق، تألیفات مختلفی نگاشته شده است. از میان آثار کهن اسلامی می‌توان به «منیة المرید فی آداب المفید و المستفید» از شهید ثانی اشاره کرد و نیز «تذکره السامع و المتکلم فی ادب العالم و المتعلم» ابن جماعه که شامل مطالبی درباره شرافت علم، کرامت علما و حقوق معلم و متعلم است. البته در این آثار، بیشتر به آداب تعلیم و تعلم اشاره شده است و هم‌چنین آثاری درباره این موضوع، در قالب مقاله نوشته شده است که به بعضی از آنها اشاره می‌شود: «آداب شاگردی و استادی در بازخوانی آیات مرتبط با موسی(ع) و خضر(ع)» اثر محمدرضا شاهرودی و مرضیه نورانی نگار که داستان ملاقات حضرت موسی(ع) و حضرت خضر(ع) را با توجه به تعاملات منطقی بین استاد و شاگرد بررسی کرده است و مقاله «زیر ساخت‌های اخلاق اسلامی آداب تعلیم و تعلم از منظر رساله حقوق امام سجاد»: اثر زهره جعفری راضیه حسینی نفیسه سادات شیخ الاسلامی در این آثار، هم‌چنین بیشتر به آداب تعلیم و تعلم اشاره شده است، اما در این مقاله سعی شده بطور مبسوط و روزآمد به بایسته‌های حقوق استاد و دانشجو از دیدگاه امام سجاد (ع) پرداخته شود.

۳. بیان مسأله

یکی از موضوعاتی که می‌تواند حسن احترام و تحمل عقاید دیگران را بوجود آورد «آشنایی با حقوق متقابل افراد با یکدیگر» است که مهمترین اثر این آشنایی و آگاهی در حفظ کرامت و ارزش‌های والای انسانی و احترام به آزادی‌های مشروع و حقوق شهروندی است. مسأله‌ای که در این پژوهش مطرح است حقوق شهروندی و حقوق متقابل استاد و دانشجو است که از ضروریات جامعه مدنی است و تحقق آن یکی از ملاک‌های اصلی توسعه یافتگی کشورها محسوب می‌شود. با توجه به اهمیت این موضوع،

به مطالعه و بررسی در قرآن کریم و رساله حقوق امام سجاد (ع) پرداخته شد از آنجایی که فراگیری حقوق و تکالیف متقابل استاد و دانشجو ضرورت مهمی است که اگر در دانشگاه‌ها این حقوق و تکالیف، شناسایی و بکار گرفته شود، آثار و برکات آن در تعالی و شکوفایی استعدادها و سعادتمندی افراد جامعه قابل مشاهده خواهد بود و استاد و دانشجو در مسیر تعالی و پیشرفت قرار می‌گیرند این تحقیق به روش توصیفی و تحلیلی صورت گرفته و شیوه جمع آوری و تدوین آن، به روش کتابخانه‌ای می‌باشد. سپس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است و هدف شناسایی حقوق استاد و دانشجو در جهت بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری می‌باشد.

۴. مفهوم شناسی مصطلحات

مفهوم در لغت آنچه مورد فهم واقع شده است و در اصطلاح: معنایی که لفظ بر آن دلالت می‌کند و از لفظ فهمیده می‌شود.

۱.۴. بایسته

لازم، ضروری، واجب (عمید، ۱۳۶۳: ۲۴۴) و هرآن چیزی که سزاوار، شایسته و مناسب است.

۲.۴. حقوق

مراد ما از حقوق در این پژوهش، جمع کلمه «حق» است و عبارت از امتیازاتی است که هر جامعه برای پاره‌ای از مردم در برابر دیگران به رسمیت شناخته و با ایجاد تکلیف برای گروه دوم توانایی خاصی به آنان عطا می‌کند. این امتیاز و توانایی را که هر جامعه منظم برای اعضای خود به وجود می‌آورد حق می‌نامند، که جمع آن حقوق است و حقوق فردی نیز گفته می‌شود (کاتوزیان، ۱۳۸۰: ۳۳).

۳.۴. تکالیف

تکالیف جمع تکلیف، در فرهنگ لغت به معنای فرمان به کاری سخت و پرمشقت دادن و کاری دشوار برعهده کسی گذاشتن به کار رفته است (عمید، ۱۳۶۳: ۴۱۴) و در اصطلاح و فرهنگ دین، تکلیف به فرمان الهی اطلاق می‌شود و حق و تکلیف دو مفهوم متلازم و جدا ناپذیراز یکدیگرند. یعنی حق ملازم با تکلیف است؛ هر جا حقی برای یک نفر باشد، تکلیفی نیز بردوش فرد دیگر می‌آید. در این صورت هر فردی باید بداند که در ازای حقوق و امتیازی که در جامعه برای او در نظر گرفته می‌شود یک سلسله تکالیف و تعهدات نیز متوجه او می‌گردد. حق دار مطلق و مکلف مطلق در هیچ نظام حقوقی وجود ندارد. تنها خداوند (حق دار مطلق) است و تکلیفی متوجه او نمی‌باشد (جوان آراسته، ۱۳۸۷: ۳۵).

۴.۴. امام سجاد (ع)

امام سجاد (علیه السلام) فرزند برومند حسین بن علی بن ابی طالب بنا بر قول مشهور نیمه ماه جمادی الآخر و یا در نهم ماه شعبان سال ۳۸ و یا ۳۶ در مدینه متولد شدند. نام آن بزرگوار علی کنیه مشهورشان ابوالحسن و لقب های معروفشان زین العابدین، سیدالسادین، زین الصالحین و سجاد و... است (بحرانی اصفهانی: ۱۴۱۳، ج ۱۸: ۱۵). براساس گواهی نقل‌هایی که در منابع شرح حال عمومی مسلمانان درباره امام سجاد (علیه السلام) آمده، آن حضرت فرد برجسته و چهره شاخص اهل بیت

پیامبر(صلی الله علیه و آله) در عصر خود بوده است. اساس این احترام از آن روی است که وی متعلق به خاندان پیامبر و یکی از مهمترین نوادگان آن حضرت بود. اما افزون بر این، شخصیت فردی آن حضرت هم در بعد علمی و هم اخلاقی برجستگی داشت (جعفریان: ۱۳۹۰، ص ۲۷۹).

۵.۴. رساله حقوق

رساله‌ای در باب حقوق اخلاقی واجب بر انسان از امام سجاد (علیه السلام) به روایت ابو حمزه ثمالی است. به دلیل احتوای رساله بر مباحث اخلاقی در کتب و مباحث فقهی به مطالب آن استناد نشده است و در سه کتاب «تحف العقول» اثر ابن شعبه حرّانی (۳۸۱ ق)، «من لا یحضره الفقیه» و «الخصال» اثر محمد بن علی بن بابویه معروف به صدوق (۳۸۲ ق) ذکر شده است و همچنین شرح های متعددی براین رساله نوشته شده است، از جمله شرح؛ (علی شیروانی، انتشارات: اندیشه مولانا- محمدحسین احمدیار، انتشارات یاس بهشت - محمد سپهری، ناشر دارالعلم) امام سجاد (علیه السلام) دراین رساله حقوق اشاره دارد، به حق خداوند بر انسان و حق فرد نسبت به خودش، که به دو قسم «حق اعضاء» و «حق افعال» تقسیم گردیده است و همچنین حقوقی اجتماعی که در ارتباط فرد با سایر افراد جامعه به وجود می آیند. در این رساله حضرت پنجاه و یک تکلیف واجب برانسان و نیز آداب معاشرت و مسائل مهم زندگی دنیوی و اخروی برشمرده‌اند و صبغه اخلاقی- فقهی دارد.

۵. ارزش علم و عالم

خداوند در اولین آیاتی که بر پیامبر اسلام (صلی الله علیه و آله) نازل فرموده، به این موضوع پرداخته و خود را در مقام یاددهنده و انسان را در مقام یادگیرنده معرفی نموده است: «الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ» (علق: ۴-۵) آن «خدایی که بشر را علم نوشتن به قلم آموخت. به آدمی آنچه را که نمی دانست تعلیم داد» و درمورد ارزش عالم در قرآن کریم می فرماید: «يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ» (مجادله: ۱۱). «خداوند به آنان که ایمان آورده‌اند و آنها که دارای علم و دانشند، رفعت و بلندی بخشیده است» و در سوره دیگر در این رابطه فرموده: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ» (جمعه: ۲). «اوست آن کس که در میان بی سوادان فرستاده‌ای از خودشان برانگیخت، تا آیات او را بر آنان بخواند و پاکشان گرداند و کتاب و حکمت بدیشان بیاموزد». ارزشی که علم و عالم در فرهنگ اسلامی دارد، نشان از اهمیت این حق دارد و پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) فرمودند: «طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ وَ مُسْلِمَةٍ» (ری شهری، ۱۳۸۴ ش: ۲۸). «طلب دانش بر هر مرد و زن مسلمان واجب است» و همچنین ارزش علم در گفتار و سخنان ائمه معصومین (علیهم السلام) نیز فراوان است. امام سجاد (علیه السلام) می فرماید: «لَوْ يَعْلَمُ النَّاسُ مَا فِي طَلَبِ الْعِلْمِ لَطَلَبُوهُ وَ لَوْ بِسَفْكِ الْمُهَجِّ وَ خَوْضِ اللَّجَجِ» (کلینی، ۱۴۰۷ ق، ج ۱: ۳۴). «اگر مردم بدانند که در طلب علم چه فایده‌ای است،

آن را می‌طلبند اگر چه با ریختن خون دل و فرو رفتن در گرداب‌ها بدان دست می‌یابد» امام صادق (علیه السلام) نیز در این رابطه فرموده‌اند: «الْعَامِلُ عَلَى غَيْرِ بَصِيرَةٍ كَالسَّائِرِ عَلَى غَيْرِ الطَّرِيقِ لَا يَزِيدُهُ سُرْعَةُ السَّيْرِ إِلَّا بُعْدًا» (حرعاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۷: ۲۴). «کسی که کارش را بدون دانش و بینش انجام می‌دهد مانند کسی که به بیراهه می‌رود و هر چه سریع‌تر حرکت کند از مقصدش دورتر می‌شود» گفتار ائمه معصوم (علیه السلام) علاوه بر آنکه اهمیت علم و دانش را در فرهنگ اسلام بیان می‌نماید. تعلیم و تربیت را نیز حق هر انسانی برمی‌شمارد.

۶. حق استاد

از جمله مصادیق حقوق شهروندی که در آیات و روایات، حقوق آنان مورد توجه قرار گرفته حق استاد است. ارزش و منزلت علم و عالم در مکتب اسلام از چنان اهمیتی برخوردار است که، قرآن کریم به مناسبت‌های مختلف به ارزش و منزلت علم و عالم اشاره نموده و می‌فرماید: «قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ» (زمر: ۹). «بگو آیا کسانی که می‌دانند و کسانی که نمی‌دانند یکسانند؟» آیت الله مکارم شیرازی می‌فرماید: این آیه عظمت و مقام علم و عالمان را در برابر جاهلان روشن می‌سازد و از آنجا که این نابرابری به صورت مطلق ذکر شده، معلوم می‌شود این دو گروه نه در پیشگاه خدا یکسانند و نه در نظر خلق آگاه، نه در دنیا در یک صف قرار دارند و نه در آخرت، نه در ظاهر و نه در باطن یکسانند (مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج ۱۹: ۳۹۴). استاد علاوه بر اینکه در رشته تخصصی خود عالم است علاوه بر آن باید فن بیان و مهارت‌های مختلف در تدریس را هم باید بدست بیاورد تا بتواند در فضای مجازی و حضوری مطالب را منتقل و تفهم کند. بنابراین استاد بودن، فراتر از عالم بودن است. استاد کسی است که بعد از عالم شدن و اندوختن علم، باید بتواند به دانشجو تعلیم دهد.

۱،۶. حرمت استاد

در روایت دینی، استاد جایگاه بسیار بالایی داشته و به انسان سفارش شده که استاد خویش را محترم دانسته و از نعمت وجود او بهره‌گیرید. راه‌هایی را که امام سجاد (علیه السلام) در این باره فرمودند، عبارتند از:

۱،۱،۶. تواضع و فروتنی

یکی از راه‌های ابراز احترام و محبت دانشجو به استاد، تواضع و فروتنی در برابر استاد است، امام سجاد (علیه السلام) در بند شانزدهم رساله، حقوق استاد را تحت عنوان (حَقِّ سَائِسِكَ بِالْعِلْمِ) بیان نموده و فرموده‌اند: «أَمَّا حَقُّ سَائِسِكَ بِالْعِلْمِ فَالتَّعْظِيمُ لَهُ» «اما حق کسی که عهده‌دار تعلیم تو می‌باشد: تعظیم او می‌باشد» (ابن شعبه حرانی ۱۴۰۴/ ۱۳۶۳: ۲۶۰). امام سجاد (علیه السلام) می‌فرماید: حق کسی که ترا تعلیم می‌دهد بر تو آنست که در تعظیم و تکریم او کوتاهی نکنی. فضیلت اخلاقی تواضع و فروتنی در برابر استاد و عالم در احادیث مؤکداً توصیه شده است. پیامبر اکرم (صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ) در این رابطه فرموده‌اند: «مَنْ

عَلَّمَ أَحَدًا مَسْأَلَةً مَلَكَ رَقَّةً...» «اگر کسی به دیگری یک مسأله بیاموزد، یا سخنی از یک علم به او بیاموزد، مالک او خواهد بود...» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱۰۵: ۱۷). امام صادق (علیه السلام) نیز در این رابطه فرموده اند: «وَتَوَاضَعُوا لِمَنْ تُعَلِّمُونَهُ الْعِلْمَ» «در برابر کسی که از او علم می آموزید فروتن باشید» (کلینی، ۱۴۳۰ق، ج ۱: ۸۶) و این اظهار تواضع از طرف دانشجو شایسته است که تداوم داشته باشد و مرتبه نخست این فروتنی، این است که متعلم به نیاز خود به تعلم و اقرار به برتری علمی استاد کند و حتی اگر مقام و مرتبه استاد پایین تر از متعلم باشد، متعلم موظف است به حکم آن که در آن دانش خاص، استاد از او آگاه تر است نسبت به وی متواضع باشد. حضرت موسی (ع) نیز علم استاد را تعظیم کرده، رسماً خود را شاگرد حضرت خضر (ع) خواند و نیاز به آموختن و نیز به علم استاد اقرار کرد (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۳: ۴۷۶). امروزه ما شاهد هستیم که بسیاری از دانشجویان حرمت استاد را نگه نمی دارند لازم است با برگزاری جلساتی به دانشجویان تفهیم شود که احترام به استاد باعث می شود عزت نفس خودش بالاتر برود.

۲.۱.۶. سکوت و فراگیری مطالب

احترام به استاد با خوب گوش کردن و توجه به سخنان او یکی از حقوقی است که امام سجاد (علیه السلام) در بیان حقوق استاد و معلم به آن اشاره می نماید: «وَالْتَوْقِيرُ لِمَجْلِسِهِ وَحُسْنُ الْإِسْتِمَاعِ إِلَيْهِ» «اما حق کسی که عهده دار تعلیم تو می باشد: احترام محضر او خوب گوش دادن به سخنانش و توجه و رو کردن به اوست». امام سجاد (علیه السلام) می فرماید: یکی از وظایفی که برعهده توست این است که محضر و مجلس استادت را بزرگ شماری و وقتی در محضر استاد هستی، سراپا گوش باشی، سخن او را خوب بشنوی و خوب تلقی کنی (یثربی، ۱۳۸۲، ج ۱: ۵۳۹-۵۳۶). از آنجایی که تعلیم و تعلم نیاز به تعامل دوسویه دارد، بنابراین لازم است، وقتی که استاد با دانشجویان سرگرم بحث و مذاکره است، دانشجویان باهم صحبت نکنند؛ بلکه موظفند سراپا گوش گردند و درس استاد را کاملاً استماع نموده و تمام حواس و قوای خود را به منظور درک و فهم بیان او متمرکز سازد.

۳.۱.۶. حضور و تشریف به محضر استاد

تواضع در برابر استاد تأثیر مهمی در پیشرفت علمی متعلم دارد. به همین دلیل امام تشویق می کند «وَالْإِقْبَالَ عَلَيْهِ» «برای آموختن به سوی او بروی؛ به محضر او تشریف شوی و نسبت به او اقبال داشته باشی» «وَأَنْ لَا تَرْفَعَ عَلَيْهِ صَوْتَكَ» «و صدایت را در نزد او بلند نکنی» در قرآن کریم خداوند می فرماید: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ» «ای اهل ایمان، فوق صوت پیغمبر صدا بلند نکنید و بر او فریاد بر مکشید، چنانکه با یکدیگر بلند سخن می گوئید،» (حجرات: ۲). در سخن امام سجاد (علیه السلام) نیز اینگونه بیان شده است که نباید دانشجو در محضر استاد، صدای خود را بالاتر از صدای استاد ببرد. شاید این نشان دهنده آن باشد که جایگاه استاد، جایگاهی است تراز مقام انبیا که باید در محضر ایشان، رعایت ادب کرد و صدای خویش را فراتر از صدای ایشان نکرد. در این مورد، استادان ساعتی را برای دانشجویان قرار می دهند تا سؤالات خود را بپرسند ولیکن از طرف دانشجویان استقبالی دیده نمی شود و گویا خودشان را بی نیاز از وجود استاد می بینند و این بی علاقهگی به کسب دانش در آنان منجر به بی احترامی می شود.

۲.۶. پیشی نگرفتن دانشجو به پاسخ پرسش ها

«وَلَا تُجِيبَ أَحَدًا يَسْأَلُهُ عَنْ شَيْءٍ حَتَّى يَكُونَ هُوَ الَّذِي يُجِيبُ وَلَا تُحَدِّثْ فِي مَجْلِسِهِ أَحَدًا» کسی از استاد چیزی می پرسد تو جواب نده، تا اینکه استاد خودش جواب بدهد. در نزد استاد با کسی سخن مگو. از آنجایی که دانشگاه جای نقد و بررسی افکار است و در این راه استادان می توانند با برخوردهای نقادانه و ارزیابی های اخلاقی پاسخگو باشند، برای دانشجو بهتر است منتظر استاد بماند و در پاسخگویی از استاد پیشی نگیرد.

۳،۶. حفظ حریم استاد در همه حال

«وَلَا تَغْتَابَ عِنْدَهُ أَحَدًا وَ أَنْ تَدْفَعَ عَنْهُ إِذَا ذُكِرَ عِنْدَكَ بِسُوءٍ وَ أَنْ تَسْتَرَّ عَيْبَهُ وَ تَظْهَرَ مَنَاقِبَهُ وَ لَا تُجَالِسَ لَهُ عَدُوًّا وَ لَا تُعَادِيَ لَهُ وَلِيًّا فَإِذَا فَعَلْتَ ذَلِكَ شَهِدْتَ لَكَ مَلَائِكَةُ اللَّهِ عَزَّ وَ جَلَّ بِأَنَّكَ قَصَدْتَهُ وَ تَعَلَّمْتَ عِلْمَهُ لِلَّهِ جَلَّ وَ عَزَّ اسْمُهُ»

در حضور استاد غیبت کسی را نکن. اگر کسی غیبت استاد را کرد، شما از او دفاع کن. در استاد عیبی مشاهده کردی افشا مکن، فضایل استاد را اظهار کن و با دشمن استادت مجالست نکن و با دوستان او دشمنی نکنی. اگر چنین کردی فرشتگان خدا گواهی می دهند که تو برای خدا نزد او علم آموخته ای (نه برای مردم).

۴،۶. کمک به استاد در تعلیم

«وَالْمُعُونَةُ لَهُ عَلَى نَفْسِكَ فِيمَا لَا غِنَى بِكَ عَنْهُ مِنَ الْعِلْمِ» «و او را کمک کنی تا آنچه را که از دانش و علم بدان

نیازمندی به تو بیاموزد» و این امر چگونه اتفاق می افتد «بأن تُفَرِّغَ لَهُ عَقْلَكَ وَ تَحْضُرَهُ فَهَمَكَ» «به اینکه عقل

و اندیشهات را فارغ سازی و فهم و زیرکیات را به کارگیری». در حال فرا گرفتن درس استاد ذهن، فکر را کاملاً آماده و متوجه او کنی «و تُزَكِّيَ لَهُ قَلْبَكَ وَ تُجَلِّيَ لَهُ بَصَرَكَ بِتَرْكِ اللَّذَاتِ وَ نَقْصِ الشَّهَوَاتِ» «و دل را پاکیزه کنی و چشم را با ترک شهوات جلا و روشنائی بخشی» انسان باید قلب و دل را برای پذیرش آنچه می شنود پاک گرداند و خاطرات را در آن حال فراموش کرده به لذاذ و امور شهوانی فکر نکند. در صورتی که اکثر دانشجویان به این مورد توجه ندارند و دائم با گوشی خودشان مشغول هستند و این باعث می شود بهره کافی از وجود استاد نبرند.

۵،۶. امانت داری

امام سجاد (علیه السلام) امانتداری را یکی دیگر از وظایف دانشجو در مقابل استاد برمی شمارد: «وَأَنْ تَعْلَمَ أَنَّكَ فِيمَا أُلْقِيَ إِلَيْكَ رَسُولُهُ إِلَى مَنْ لَقِيكَ مِنْ أَهْلِ الْجَهْلِ فَلَزِمَكَ حُسْنُ التَّأْدِيَةِ عَنْهُ إِلَيْهِمْ وَ لَا تَخُنْهُ فِي تَأْدِيَةِ رِسَالَتِهِ وَ الْقِيَامِ بِهَا عَنْهُ إِذَا تَقَلَّدْتَهَا» «و اینکه باید همچون رسول و فرستاده میان او و افراد نادان عمل نمائی و پیام استاد را به وجهی نیکو بدیشان برسانی و چون از جانب او عهده دار ابلاغ پیام و مأمور قیام بدان گشتی در ادایش خیانت نورزی» (ابن شعبه حرانی، ۱۴۰۴ / ۱۳۶۳: ۲۶۰). در اینجا امام سجاد (علیه السلام) می فرماید: تو به عنوان رسول و فرستاده استاد، باید به آموزش دیگران، اهتمام داشته باشی و بدانی که تو از طرف معلم و استاد رسالتداری تا آنچه را که از او می آموزی به غیر خودت منتقل نمائی و باید همانطور که شنیده ای به دیگران انتقال دهی و چیزی از آن کم یا به آن اضافه نکنی و امانت دار باشی و خیانت نکنی (یثربی، ۱۳۸۲، ج ۱: ۵۵۳ - ۵۵۰). در این خصوص تعبیر روشنی از امام محمد باقر (علیه السلام) آمده که فرموده اند: «مَنْ عَلَّمَ بَابَ هُدًى كَانَ

لَهُ أَجْرٌ مَنْ عَمِلَ بِهِ» «اگر کسی دری از هدایت را به روی کسی بگشاید چیزی به او بیاموزد و آن شخص به آموخته خود عمل کند، اجر عمل او برای استاد هم محاسبه خواهد شد» (برقی، ۱۳۷۱ق، ج ۱: ۲۷). در امانی طوسی نقل شده که پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) فرمود: «تَنَاصَحُوا فِي الْعِلْمِ، فَإِنَّ خِيَانَةَ أَحَدِكُمْ فِي عِلْمِهِ أَشَدُّ مِنْ خِيَانَتِهِ فِي مَالِهِ، وَإِنَّ اللَّهَ سَائِلُكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ» «پیامبر خدا (صلی الله علیه و آله) فرمود: در دانش با یکدیگر یکرنگ باشید؛ زیرا خیانت هر یک از شما در علمش، بدتر از خیانت کردن در مال است و در روز قیامت خداوند از شما بازخواست می‌کند. (طوسی، ۱۴۱۴ق، ج ۱: ۱۲۶). خیانت در مال این است که کسی کلاهبرداری کند و مال دیگری را به غیر حق تصرف کند. خیانت در علم این است که عمل به علم نکند و یا درست از علمش استفاده نکند. «وَإِنَّ اللَّهَ سَائِلُكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ» خدا روز قیامت می‌پرسد که علم خودت را چه کردید. یعنی تأکید بر وظائف عالم است؛ به علم خود عمل کردید و یکی اینکه عالم برای دیگران باید خیرخواهی داشته باشد و علم خودش را در جای درست نشرش دهد» و الْقِيَامِ بِهَا عِنْدَ إِذَا تَقَلَّدَتْهَا وَ لَا حَوْلَ وَ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ» «و اگر از آن تقلید می‌کنید، برای او این کار را انجام دهید و هیچ نیرو و توانی جز از سوی خداوند بلندمرتبه نیست». با الهام از فرمایش امام سجاد (علیه السلام) دانشجو معلمان در مراکز تربیت معلم باید از طریق کارورزی معلومات نظری خود را به عمل در آورند و دو عامل مؤثر در تدریس، دانایی و توانایی را با هم توأم سازند.

۶.۶. تبعیت و اطاعت پذیری از استاد

دانشجو باید همه دستورات استاد را به کمال و تمام انجام دهد، اگر دانشجو از استاد پیروی نکند نمی‌تواند به درستی به دانش دست یابد و در نتیجه دانشی را یا کسب نخواهد کرد یا به طور ناقص کسب می‌کند. اگر استاد به چیزی دستور داد، می‌بایست به طور دقیق بر پایه آن عمل کرد و عصیان نورزید. البته این به شرطی است که دانشجو حق انتخاب استاد را داشته باشد و او هم استاد کاملی را انتخاب کرده باشد و در غیر این صورت می‌بایست عقل و شرع را معیار قرار دهد و جز در معصیت پروردگار از استاد پیروی نکند؛ زیرا هدف از یاددهی، دستیابی به رشد و کمال است و این با معصیت و عمل خلاف شرع ممکن نمی‌شود.. خداوند در قرآن می‌فرماید: «قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَ مِمَّا عَلَّمْتَ رُشْدًا». «موسی به او گفت آیا تو را به شرط این که از بینشی که آموخته شده‌ای به من یاد دهی، پیروی کنم» (کهف: ۶۶). اجازه گرفتن، پاس داشت عمل و سخن استاد، پیروی از بیانات و دانش آموخته شده، عدم تعجیل در پرسش‌گری، از اصول تعلم است که دانشجو، باید مراعات کند و کوتاهی نکند.

۷. حق دانشجو

امام سجاد (علیه السلام) علاوه بر حقوق استاد، به حقوق دانشجو نیز تحت عنوان (رَعِيَّتِكَ بِالْعِلْمِ) اشاره نموده :

۱،۷. امانت دار گنج الهی

امام سجاد (علیه السلام) به استاد یادآوری می‌نماید که، ایشان امانتدار گنج الهی می‌باشد: «وَأَمَّا حَقُّ رَعِيَّتِكَ بِالْعِلْمِ فَإِنْ تَعَلَّمَ أَنَّ اللَّهَ قَدْ جَعَلَكَ لَهُمْ فِيمَا آتَاكَ مِنَ الْعِلْمِ وَوَلَّكَ مِنْ خَزَائِنِ الْحِكْمَةِ» «اما حق زیردستان علمی تو (یعنی دانشجویان) این است که بدانی خداوند در آن علم که به تو بخشیده و گنجینه حکمتی که بتو ارزانی داشته؛ تو را قیّم و سرپرست ایشان ساخته

است» (ابن شعبه حرانی، ۱۴۰۴/ ۱۳۶۳: ۲۶۱). اما وظیفه استاد این است که، بداند خداوند متعال او را امام و راهنما قرار داده است به جهت علمی که به او عطا کرده است و کلید خزانه حکمت را به دست او داده است؛ امام سجاد (علیه السلام) علوم و دانش بشری را خزائن و گنجینه‌ای خداوند تلقی می‌کنند و این برداشتی است از قرآن کریم؛ زیرا هر جا سخن از علم و دانش است، قرآن از آن به خزائن الهی تعبیر نموده است (انعام/۵۰). وقتی که از علم به خزانه و گنجینه الهی تعبیر شده است عالم را نیز کلید دار این گنج بزرگ می‌داند (یثربی، ۱۳۸۲، ج ۲: ۱۲۱ - حیدری نراقی، ۱۳۸۹: ۳۳۱-۳۲۹). امام خمینی (ره) می‌فرماید: «معلم امانتداری است که، غیر از همه امانت‌ها، انسان امانت اوست و باید او را از آلودگی‌ها و تباهی‌ها حفظ کرده و زمینه رشد و کمالشان را فراهم آورد و بدین ترتیب اسوه و الگوها از جانب استادان در دانشگاه شکل می‌گیرد.

۲.۷. مهربانی، خیرخواهی و دلسوزی و عدم خیانت در امانت

حضرت در این فراز به استاد سفارش می‌نماید که در حق دانشجویانش مهربان بوده و خیرخواه و دلسوز آنان باشد و در امانت خیانت نکند: «فَإِنْ أَحْسَنْتَ فِيمَا وَلَّاكَ اللَّهُ مِنْ ذَلِكَ وَقُمْتَ بِهِ لَهُمْ مَقَامَ الْخَازِنِ الشَّفِيقِ النَّاصِحِ لِمَوْلَاهُ فِي عِبِيدِهِ الصَّابِرِ الْمُحْتَسِبِ الَّذِي إِذَا رَأَى ذَا حَاجَةٍ أُخْرِجَ لَهُ مِنَ الْأَمْوَالِ الَّتِي فِي يَدَيْهِ كُنْتُ رَاشِدًا» «پس چنانچه در این مأموریتی که خداوند بتو داده بخوبی عمل نمودی و در برپاداشتن آن وظیفه همانند خزانه‌داری مهربان و خیر خواه- مانند مولا به بنده‌هایش- و همچون مأموری که چون فرد نیازمندی را ببیند از اموال تحت اختیارش به او می‌دهد صابر و شکیبا باشی». حضرت در این فراز به استاد توصیه می‌نماید: که علم گنج خداست و تو نگهبان و کلید دار این گنجه الهی هستی و کلید این گنج به عنوان امانت در دستت توسست همانطور که امین بیت المال یا امین شخص باید آن گونه که مورد رضای صاحب مال است، آن را مصرف کند و اگر برخلاف آن عمل کند یا به کسی که او توصیه کرده، ندهد، بخل ورزیده و در حق او ستم کرده است. این جا هم تو که عالمی، خداوند متعال، کلید گنجینه خود را در اختیار تو قرار داده است، پس رعایت امانت کن وقتی حاجت‌مندی را می‌بینی که به این گنجینه‌ها نیازمند است، در اختیار او بگذار. در این صورت اگر با آنها که نمی‌دانند احسان و نیکی کردی و از علمی که خداوند به تو عطا کرده با مهربانی به آنها آموختی و در نصیحت و راهنمایی آنان با صبر و حوصله قدم برداشتی و برای نجات جامعه از جهل و نادانی، از خزانه علمی که خدا در اختیار تو گذاشته است، انفاق کردی؛ اگر اینگونه عمل کردی، امین خوبی هستی و درست امانتداری کرده‌ای. اما اگر از آنچه می‌دانی انفاق نکنی و علم خود را از دیگران دریغ بداری؛ درحقیقت به امانت الهی و صاحب آن خیانت کرده‌ای و نسبت به بندگان خدا ظلم روا داشته‌ای (یثربی: ۱۳۸۲، ج ۲: ۱۲۵). یکی از ویژگی‌های استاد در یاد دادن این است که با صبر و حوصله قدم بردارد و از آنچه که می‌داند در اختیار دانشجویان قرار دهد و در قرآن کریم در باب ارزش والای صبر در آیات متعددی می‌فرماید: «...إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ»، «...وَاللَّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ» به صابران مژده می‌دهد که خداوند با صابران همراه است و آنان را دوست می‌دارد. صبر در صورتی ارزشمند است که به قصد تقرب و برای کسب رضای الهی باشد. خداوند، صبر را از ویژگی صاحبان خرد توصیف می‌کند و در این باره چنین می‌فرماید: «إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولَئِكَ الْأَلْبَاب...» (رعد: ۱۹).

۳،۷. تواضع و محبت

یکی از مواردی که استاد باید درباره دانشجویانش رعایت کند، تواضع است. قرآن کریم در آیات متعددی به موضوع فروتنی و تواضع اشاره کرده و پیامبر را نسبت به ایمان آورندگان، مانند استادی که دانشجویانش را آموزش می‌دهد، توصیه به فروتنی می‌کند و می‌فرماید: «وَاحْفَظْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ». «برای آن مؤمنانی که تو را پیروی کرده‌اند، بال خود را فرو گستر» (حجر: ۸۸). در تفسیر نمونه ذیل این آیه آمده است: ای پیامبر با محبت و تواضع از مؤمنانی که از تو پیروی می‌کنند استقبال کن. این تعبیر زیبا کنایه از تواضع توأم با محبت، مهر و ملاطفت است، همان‌گونه که پرندگان، هنگام اظهار محبت به جوجه‌های خود، بال‌های خود را گسترده و پایین آورده و آنان را زیر بال و پر می‌گیرند، تا هم در برابر حوادث احتمالی مصون مانند و هم از تشنگی و پراکندگی حفظ شوند، پیامبر (صلی الله علیه و آله) نیز مأمور است مؤمنان راستین را زیر بال و پر خود بگیرد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج ۱۵: ۳۶۷). بنابراین استاد نباید غرور داشته باشد و گمان کند آنچه که می‌داند تمام علم همان است در صورتی که خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «وَمَا أَوْتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا» «آنچه از علم به شما دادند بسیار اندک است.» (اسراء: ۸۶). بنابراین شایسته است استاد نیز با محبت و تواضع، رموز حکم مسأله مورد بحث و علل آن را توضیح داده و آرای مختلف را توجیه نموده و احتمالات ضعیف مسأله و پاسخ‌های لازم را یادآور گردد. اصل و فرعی را که با آن مسأله ارتباط دارد و بنیادی را که مسأله بر آن مبتنی است و مسایل مشابه با آن و این که حکم آن‌ها با هم مساوی یا مخالف است، همه را ذکر کرده و همچنین به مأخذ هر دو حکم اشاره نموده و فرق میان آن دو مسأله را بازگو نماید (حتی، ۱۳۵۹: ۲۳۹) و برای این که روش محبت کارساز شود استاد نباید از اعتدال خارج گردد و به افراط و تفریط کشیده شود. بنابراین برای ایجاد یک رابطه و تعامل صحیح و پایدار بین استاد و دانشجو توجه به محبت امری ضروری بوده و سبب تحکیم روابط بین آنان می‌گردد و خداوند در قرآن می‌فرماید: «فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ» «به مرحمت خدا بود که با خلق مهربان گشتی و اگر تندخو و سخت‌دل بودی مردم از گرد تو متفرق می‌شدند» (آل عمران: ۱۵۹)، «مِنْ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ» یعنی نرمی تو با آنها از چیزهاییست که موجب داخل شدن آنان در دین شد زیرا تو با صفات کریم و اخلاق حسن و سجایای نیکو که داری برهان و دلیل برایشان می‌آوری - وَلَوْ كُنْتَ - ای محمد اگر بودی. فَظًّا - جفا پیشه و بد خلق - غَلِيظَ الْقَلْبِ - سنگدل و بی مهر و عطوفت، لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ - یعنی اصحاب تو از اطرافت پراکنده شده و از تو فرار می‌کردند و اینکه بین فظاظه و غلظت جمع کرده با اینکه هر دو قریب المعنی هستند برای اینست که فظاظت خشونت در کلام است پس هم خشونت در کلام و هم قساوت و سختی دل را از او نفی فرموده است (طبرسی، ۱۳۶۰، ج ۴: ۳۱۴) و همچنین اهمیت محبت در دانشجو از این روست که محبت، اطاعت آور است و سبب همراهی می‌شود. رسول خدا (ص) فرموده است: «الْمَرْءُ مَعَ مَنْ أَحَبَّ». «انسان با کسی همراه است که او را دوست می‌دارد». میان محبت و اطاعت، رابطه محکمی وجود دارد. با ظهور محبت، اطاعت و هم رنگی پیدا می‌شود و محب به محبوب تأسی می‌کند. رسول خدا (صلی الله علیه و آله) می‌فرماید: «انسان با کسی همراه است که او را دوست می‌دارد». محبت هر که در دل آدمی نشیند، انسان مطیع او می‌شود و از خواست او سرپیچی نمی‌کند. روایت شده است که امام صادق (ع) فرمود: «مَا أَحَبَّ اللَّهُ مَنْ عَصَاهُ». «خدا را دوست ندارد کسی که او را نافرمانی کند» (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۵: ۹۹). در نتیجه یک استاد خوب باید مهر و محبت را چاشنی کار خود کند و پیش از این که به فضای ذهنی دانشجو راه یابد، با محبت و بیان دل نشین به حریم قلب او راه یابد. تا سبب تقویت اعتماد به نفس و پرورش عزت نفس آنان شود.

۴.۷. رعایت عدالت و احتراز از تبعیض

«الْعَدْلُ يَضَعُ الْأُمُورَ مَوَاضِعَهَا» «عدل هر چیزی را در جای خود قرار می دهد» (شریف رضی، ۱۴۱۴: ۵۳۳). عدالت مهمترین نقش را در پیشرفت همه جانبه و پایداری اجتماعی برعهده دارد... قرآن کریم درباره عدالت می فرماید: «اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى» «عدالت کنید که آن به تقوا نزدیکتر است» (مائده: ۸). افراط و تفریط در کارها زیان بخش است و باید استاد در نظر داشته باشد که بهترین کارها معتدل ترین آنها است و خداوند در قرآن کریم می فرماید: «وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا» «و ما شما را اینچنین امتی وسط قرار دادیم» (بقره: ۱۴۳). بنابراین افراط و تفریط در تکلیف دادن، نمره دادن و... همه اشتباه است زیرا از اعتدال به دور است و باید سطح متوسط دانشجویان در کلاس در نظر گرفته شود و از آنجایی دانشجویان یک کلاس همه از نظر هوش و استعداد در یک سطح و اندازه نیستند که تکلیف از نظر علمی، نه به حدی سخت باشد که فقط دانشجویان سطح بالای کلاس از عهدهی آن برآیند و نه به حدی سهل باشد که سطح علمی دانشجویان خوب، پایین بیاید و حقشان ضایع شود. «لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا» «خداوند هیچکس را به بیش از توانایی اش موظف نمی کند» (بقره: ۲۸۶). تبعیض از جهت لغوی عبارت است از: جزء جزء کردن، جدا کردن برخی را از برخی دیگر، برخی را قبول و برخی را رد کردن، بعضی را بر بعضی دیگر ترجیح دادن (عمید، ۱۳۶۳: ۳۷۳). در اصطلاح نیز، موقعیتی است که افراد در برابر نقش های یکسان از مزایای اجتماعی نابرابر برخوردار می شوند. در شرایط تبعیض فرصت تحرک اجتماعی یکسان برای افراد وجود ندارد و افراد در آموزش و کسب مهارت در شرایط نابرابری قرار دارند. رعایت عدالت و عدم تبعیض در برخورد با دانشجویان از سوی استاد، یکی از حقوق دانشجویی است و استادان ملزم به رعایت این حق در فرایند تعلیم و تربیت می باشند.

۵.۷. عامل بودن استاد به علم خود

امام صادق (ع) می فرماید: «مَنْ تَعَلَّمَ الْعِلْمَ وَ عَمِلَ بِهِ وَ عَلَّمَ لِلَّهِ دُعَىٰ فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ عَظِيمًا فَقِيلَ: تَعَلَّمَ لِلَّهِ وَ عَمِلَ لِلَّهِ وَ عَلَّمَ لِلَّهِ». «هر کس برای خدا علم بیاموزد و به آن عمل کند و به دیگران آموزش دهد، در ملکوت آسمان ها به بزرگی یاد شود و گویند: برای خدا آموخت و برای خدا عمل کرد و برای خدا تعلیم داد». علم هیچ گاه پایان نمی پذیرد و تعطیل نمی شود. دانسته های ما بسیار محدود و دایره علم بسیار وسیع است؛ لذا باید پیوسته در افزودن علم کوشید و فریفته معلومات نشد و به آنها اکتفا نکرد. از آنجایی که استاد در جایگاهی مقدس قرار دارد باید سعی کند مطابق گفته ها و معلوماتش عمل کند. درک صحیح مطلب و نورانیت علم در گرو عمل به آن است تا امداد الهی نصیب انسان شود و خداوند درهای جدیدی از معرفت و علم را به روی وی بگشاید (اسلامی فر، ۱۳۸۸: ۳۶). خداوند متعال در مقام سرزنش مردمی که به علم و آگاهی خود عمل نمی کنند، چنین می فرماید: «آیا مردم را به احسان و نیکی فرمان می دهید، و خویشان را فراموش می نمایید؟»: «أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ» (بقره/۴۴). در حدیث دیگر، امام صادق (ع) می فرماید: «علم و عمل، قرین یکدیگرند، آن که می داند، عمل می کند و آن که عمل می کند می داند. علم، آدمی را به کردار وامی دارد. اگر عمل، به دعوت علم پاسخ دهد، علم می ماند و در غیر این صورت می کوچد». یعنی آدمی در صورت عمل نکردن برطبق موازین علمی، از علم محروم می گردد. امام صادق (علیه السلام) در حدیثی دیگر می فرمایند: «اگر دانشمند به علم خود عمل نکند، اندرز او از دل ها می لغزد، آن چنان که

باران از روی سنگ صاف و لغزنده کوه صفا لغزان است» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۱: ۵۶). در روایتی نقل شده است که مردی حضور امام سجاد (علیه السلام) رسید و پرسش‌هایی با آن حضرت در میان گذاشت. امام سجاد (علیه السلام) پاسخ‌های لازم را به او داد. مرد دوباره بازگشت و سؤالاتی مطرح کرد. حضرت فرمود: تا آنگاه که نسبت به دانسته‌های خویش عمل نکردید، از آنچه نمی‌دانید سؤال نکنید؛ زیرا علمی که بدان عمل نشود، کفر و مراتب دوری انسان نسبت به خدا را فزاینده می‌سازد (همان). و اگر عامل بود، امام در این صورت می‌فرماید: «و کُنْتُ لَذَلِكَ أَمِلًا مُعْتَقِدًا» این عالم و استاد هدایت شده و هدایت‌گر است و از روی اعتقاد و ایمان؛ خدمتکار جامعه انسانی است «و الا کُنْتُ لَهُ خَائِنًا و لِيَخْلَقَهُ ظَالِمًا و لِيَسْلِبَهُ و عِزَّهُ مُتَعَرِّضًا» اما اگر از آنچه می‌داند انفاق نکند و علم خود را از دیگران دریغ بدارد؛ خیانتکار بوده و نسبت به خلق خداوند ظالم محسوب می‌گردد.

۶،۷. کارآمدی استاد

بسیاری از دانشجویان با وجود داشتن هوش و استعداد، به دلیل نداشتن روش مطالعه، یادداشت برداری، حفظ مطالب و... از درس و مطالعه خسته و زده می‌شوند. استاد توانمند و کارآمد علاوه بر به روز بودن از جهت علمی و ارائه روش‌های مختلف یادگیری، فن پرسش از مطالب درسی و شیوه امتحان، در دانشجویان انگیزه یادگیری مطالب را ایجاد می‌کند، همچنین استاد، با وادار کردن دانشجویان به تعقل، قدرت تجزیه و تحلیل را در بین آنان تقویت می‌کند. بنابراین هرگونه سرمایه‌گذاری علمی و هدفمند، نه تنها موجب ارتقاء بهره‌وری آنان می‌شود بلکه می‌تواند موجبات سرفرازی کشور با تربیت نسل برتر فراهم آورد.

۸. نتایج

انسان تنها موجودی است که مورد تکریم الهی قرار گرفته و از این حیث بر سایر موجودات برتری دارد و از جمله ظهور کرامت انسان در قرآن، می‌توان به «علم به اسماء الهی و قدرت تعقل و تفکر» انسان اشاره نمود و طبق فرمایش امام سجاد (ع) در این زمینه استاد نقش حیاتی در زندگی دانشجویان ایفا می‌کند و می‌تواند مسیر زندگی او را تغییر دهد و متذکر می‌شوند، استاد باید اهمیت، فضیلت و جایگاه علم را برای طالب علم بداند و شرط نافذ بودن کلام استاد هم در این است که خود به آن چه می‌گوید عامل باشد و به خدای بزرگ توکل کند و در مقابل خشنودی خداوند متعال و پاداش بزرگ او خالصانه قدم بردارد و برنامه ریزی و طرح درس مناسب و همچنین بیان قوی و شیوا داشته باشد. رعایت عدالت و احتراز از تبعیض در برخورد با دانشجویان، احترام به شخصیت آنان، حق برخورداری از نگاه عادلانه، رعایت حق تقدم دانشجویان در پاسخ به سؤال، حسن خلق و محبت، تواضع و فروتنی نسبت به آنان از وظایف استاد می‌باشد. علاوه بر این استاد توانمند و کارآمد از جهت علمی و ارائه بهترین روش‌های یادگیری، پرسش از مطالب درسی و شیوه امتحان، در دانشجویان باید انگیزه یادگیری مطالب را ایجاد کند، استاد نباید نسبت به دانشجویان فخرفروشی ورزد و صفاتی چون عجب، تکبر و خود برتر بینی را به هیچ وجه نباید در خود داشته باشد بلکه باید مهربان، خیرخواه و دلسوز باشد و همین طور امام سجاد (ع) می‌فرمایند: متقابلاً دانشجویان باید حرمت استاد در همه حال رعایت کرده و در برابر او متواضع و فروتن باشد و در محضر استاد، صدای خود را بالاتر از صدای استاد نبرد و با خوب گوش کردن و توجه به سخنان او تمام حواس و قوای خود را به منظور درک و فهم مطالب متمرکز سازد و در

ارائه درس به استاد کمک کند و از وی تبعیت و اطاعت پذیری داشته باشد. نتایج پژوهش نشان می دهد که استاد رکن اساسی نظام آموزشی و دانشجویان آینده سازان کشورند. فراگیری حقوق و تکالیف متقابل دانشجو و استاد ضرورت مهمی است که اگر در دانشگاه ها شناسایی شود، می توان امیدوار بود که در سایه تحقق عملی آن، آثار و برکات آن قابل مشاهده باشد و استاد و دانشجو در مسیر تعالی و پیشرفت قرار گیرند.

منابع

- ابن شعبه حرانی، حسن بن علی (۱۳۶۳/۱۴۰۴ق)، **تحف العقول**، قم، (علی اکبر غفاری/ مصحح) چ دوم.
- اسلامی فر، جعفر (۱۳۸۸ش)، **آداب سخن و سخنوری**، تهران: مشعر، چاپ دوم.
- بحرانی اصفهانی، عبد الله بن نور الله (۱۴۱۳ ق) **عوامل العلوم و المعارف والأحوال من الآيات والأخبار**، ایران- قم، چ اول.
- جعفریان، رسول (۱۳۹۰)، **حیات فکری سیاسی امامان شیعه**، تهران، انتشارات علم، چ اول.
- جوان آراسته، حسین (۱۳۸۷)، **حقوق اجتماعی و سیاسی در اسلام**، دفتر نشر معارف، چ چهارم.
- حجتی، محمدباقر (۱۳۵۹ش)، **آداب تعلیم و تعلم در اسلام**، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- حیدری نراقی، علی محمد (۱۳۸۹)، **رساله حقوق امام سجاد شرح نراقی**، قم: ناشر، مهدی نراقی، چاپ بیستم.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۵ش)، **سیری در تربیت اسلامی**، تهران: انتشارات دریا.
- محمدی ری شهری، محمد (۱۳۸۴ش)، **میزان الحکمه**، ج: ۸، انتشارات درالحديث.
- شریف رضی، محمد بن حسین (۱۴۱۴ ق)، **نهج البلاغه**، قم: (صبحی صالح محقق/مصحح) انتشارات هجرت، چ اول.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، (۱۴۱۷ق)، **المیزان فی تفسیر القرآن**، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- طوسی، محمد بن حسن (۱۴۱۴ ق) **أمالی**، قم: دارالثقافة، ج ۱، چاپ اول.
- عمید، حسن؛ (۱۳۶۳) **فرهنگ عمید**، تهران: امیرکبیر، چاپ اول.
- کاتوزیان، ناصر (۱۳۸۰)، **فلسفه حقوق (تعریف و ماهیت حقوق)**، ج ۱، تهران: شرکت سهامی انتشار، چ دوم.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ ق / ۱۳۶۹ش)، **الکافی**، ج ۱، تهران: دار الکتب الإسلامیه، چ چهارم.
- (۱۴۳۰ ق / ۱۳۸۷)، قم: مؤسسه علمی فرهنگی دار الحديث، سازمان چاپ و نشر.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۱)، **تفسیر نمونه**، ایران - تهران، دار الکتب الإسلامیه، چ ۱۰.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



- یثربی، محمد (۱۳۸۲)، سیری در رساله حقوق امام سجاد (علیه السلام) سلسله گفتارهای آیت الله یثربی (قاسم نصیرزاده/ محقق)

فرهنگ آفتاب، چ اول.

بررسی ابعاد شخصیت معلم در عصر دیجیتال و تفکر انتقادی

افسانه ابراهیمی برادر^۱، اکرم اکبرپور^۲، مژگان اسمعیل نیا^۳

^۱ پردیس فرهنگیان امام جعفر صادق (ع) بجنورد، خراسان شمالی

^۲ دانشجوی مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی پردیس امام جعفر صادق (ع) بجنورد

^۳ استاد دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی ابعاد شخصیت معلم در عصر دیجیتال و تفکر انتقادی در راستای تربیت معلم آینده است. بدین منظور از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان نمونه خراسان شمالی می‌باشد که طی سال‌های ۱۳۹۸ تا ۱۴۰۰ به عنوان معلم برگزیده انتخاب شده‌اند. انتخاب مشارکت کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انجام گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساخت‌مند می‌باشد. روند انجام مصاحبه‌ها تا جایی ادامه پیدا کرد که به اشباع نظری داده‌ها منجر شد. در نهایت با تعداد ۱۳ نفر از معلمان نمونه مصاحبه انجام شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام و در ۳ حوزه: فرادانش (مشمول بر معلم و تفکر انتقادی)، دانش پایه (شامل معلم و سواد اطلاعاتی دیجیتال، معلم و برنامه درسی) و دانش انسان‌گرایانه (معلم و مهارت‌های حرفه‌ای: دربرگیرنده مضامین اصلی: شناختی، روانشناختی، تخصص و شایستگی شغلی) طبقه‌بندی شدند. در پایان نیز پیشنهاداتی جهت تربیت معلم آینده ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، روش کیفی، عصر دیجیتال، معلم آینده

مقدمه

توسعه و پیشرفت هر جامعه‌ای در گرو چگونگی پرورش و تربیت نسل جوان کشور است. در این زمینه سازمان آموزش و پرورش به عنوان مرجع رسمی تعلیم و تربیت مسئولیت خطیری دارد. تعلیم و تربیت یکی از پیچیده‌ترین موضوعات در جوامع بشری است و به این خاطر دشوار است که موضوع آن انسان است. انسان از پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های زیادی برخوردار است که رسالت معلمی را دشوار ساخته‌اند. انسان از زمانی که پا به عرصه وجود میگذارد برای انجام دادن خواسته‌های روزافزون خود از همان آغاز زندگی نیاز به یادگیری دارد. یادگیری در واقع یکی از گسترده‌ترین و متنوع‌ترین فعالیت‌های بشری است که اساس برنامه‌های درسی در آموزشگاه‌های مختلف، دانشگاه‌ها، کارگاه‌ها، کارخانه‌ها، رشته‌های علوم اداری و مانند این‌ها را تشکیل میدهد (زرگوش و همکاران، ۱۳۹۹).

معلمان در حکم مهمترین منبع و مؤلفه در مدارس، در بالابردن استانداردهای آموزشی نقشی تعیین کننده دارند. درخواست‌های جوامع از مدارس و معلمان، روز به روز پیچیده‌تر میشود. در حال حاضر، جامعه انتظار دارد که مدارس و معلمان به گونه‌ای اثربخش، با دانش‌آموزان برخورد کنند، نسبت به موضوعات فرهنگ و جنسیت حساس باشند، همزیستی و به هم پیوستگی اجتماعی را تقویت کنند، به شکل موثر نسبت به دانش‌آموزان ناب‌خوردار و دانش‌آموزان دارای مسائل یادگیری یا رفتاری، واکنش نشان دهند، از فناوری‌های نو استفاده کنند و همگام با حوزه‌های در حال توسعه دانش و رویکردهای نوین ارزیابی دانش‌آموزان، پیش بروند. معلمان باید بتوانند دانش‌آموزان را برای جامعه و اقتصادی آماده کنند که در آن، از آنها انتظار میرود تا یادگیرندگانی مستقل باشند؛ بتوانند و انگیزه آن را هم داشته باشند که در طول زندگی خود به یادگیری ادامه دهند (رضایی، ۱۳۹۸). شکی نیست که معلمان با کیفیت، محرک یادگیری، پرورش‌دهنده دانش‌آموزان و از مولفه‌های مهم تعلیم و تربیت پیشرفته محسوب میشوند. دستیابی نظام آموزش و پرورش هر کشور به معلمان با کیفیت بدون شناسایی نقاط ضعف و قوت، توسعه حرفه‌ای آنها و ارائه آموزش‌های مداوم و متناسب با تغییرات ایجاد شده در فناوری اطلاعات امکانپذیر نمی‌باشد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۹).

امروزه با رشد و توسعه فناوری و به دلیل تداخل و ارتباط فناوری و پویایی‌ها با زندگی و کار معلمان نظام آموزش عالی باید برای انطباق معلمان با این تحولات چاره‌ای بیندیشد. آموزش و پرورش برای انطباق با این تغییرات به یادگیری و به کارگیری و تسهیم دانش و سواد دیجیتالی نیازمند است (اصغر نژاد و حق دوست، ۱۴۰۰). سواد دیجیتالی فقط به فناوری یا ابزارهای دیجیتالی مربوط نمیشود؛ زیرا درک موضوعات اجتماعی و فرهنگی، تفکر انتقادی و خلاق بودن، مهارت‌هایی است که افراد باید هنگام کار با هر ابزاری از آنها بهره‌مند باشند (سلیمانی نژاد و همکاران، ۱۴۰۰).

افزایش تغییرات و گسترش مناسبات بین‌المللی چالش‌هایی را برای انسان ایجاد کرده است که ضرورت به روزرسانی مداوم دانش و دانایی محوری را، به ویژه در نظام تعلیم و تربیت، گوشزد می‌کند، در جامعه دانایی محور، رکن اصلی و اساسی توسعه، نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آنها معلم قرار دارد (نیاز آذری و همکاران، ۱۳۹۰). در فصل دوم سند تحول و در بخش بیان ارزشها نیز به نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و نیز مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی اشاره شده است. با توجه به نقش کلیدی معلم در عرصه تربیت حال این پرسش مطرح میشود که معلم در آینده باید چگونه باشد تا بتواند با توجه به تحولات جدید به نیازهای تربیتی و نیازهای روز دانش‌آموزان پاسخ دهد؟

در زمینه ویژگی های معلم اثربخش و مشخصه هایی که یک معلم باید دارا باشد، تحقیقات مختلفی انجام گرفته است. عباباف و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی کیفی پدیدارشناسی، شایستگی های معلمی را از نگاه کنشگران عرصه تربیت بررسی کردند. نتایج تحلیل یافته ها نشان می دهد شاخص های شایستگی معلمی شامل ۶ مؤلفه شایستگی های دانشی، فردی، توحیدی و زیبا شناختی، حرفه ای، مهارتی و فراشایستگی ها هستند. در حوزه شایستگی های دانشی، دانش تخصصی در تدریس، فناوری، سبک های یادگیری، دانش یاددهی _ یادگیری مورد توجه بوده اند. در زمینه شایستگی های فردی یک معلم باید ظرفیت ذهنی واگرا، خلاقانه، تحلیلی و انسان گرایانه و همچنین ظرفیت روانشناختی همچون سعه صدر داشتن، همدلی و مسئولیت پذیر بودن و شفقت و دیگرخواه بودن را دارا باشد. نگاه توحیدی و زیباشناختی شامل اعتقاد به خدا و او را ناظر دانستن، نگاه مثبت به انسان و معلمی، معلمی به مثابه امری مقدس، شور حرفه ای و عشق معلمی می باشد. در حوزه شایستگی های حرفه ای معلم بایستی تعهد حرفه ای به شغل معلمی داشته باشد. نگاه ارزشی و اخلاقی به معلمی و هم جهت بودن با مضامین سند تحول بنیادین نیز از جمله ارزش های حرفه ای معلم هستند. شایستگی های مهارتی معلم همچون توانمندی برقراری ارتباط کلامی، توانایی موقعیت شناسی و حل مسئله، رهبری در یادگیری معنادار و لذت بخش، توانایی تاثیرگذاری بر دانش آموزان، ایده پردازی و توانایی اجرای خردمندانه آن. فراشایستگی ها به ظرفیت های فراشناختی - عاطفی - اجتماعی شخص حول محور "خود" اشاره دارند و به معلم کمک می کند تا نسبت به ارزش خود هم در جایگاه یک شخصیت فردی و هم به منزله یک معلم در حوزه اجتماعی آگاه شود. این شایستگی ها شامل خودتنظیمی، خود تأملی و شناخت سرنوشت حرفه ای خود و تولید دانش بومی - تربیتی هستند.

علی محمدی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی توانمندسازی معلمان در چشم انداز آینده و ارائه مدل پرداختند. مدل ارائه شده در این پژوهش رویکردی چندسویگر با دیدگاه بومی، برآمده از نتایج مصاحبه با خبرگان و تلفیق با اسناد و مدارک بالادستی سند تحول بنیادین و برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان و ارزش های فرهنگی بوده است. این مدل شامل ابعاد سواد دیجیتال، محتوای برنامه درسی و آموزشی، اخلاق و بصیرت دینی، بهسازی کارورزی، ساختار سازمانی و مهارت های حرفه ای معلم می باشد.

رزی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی ترکیبی به شناسایی ابعاد و مؤلفه های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران پرداختند. طبق نتایج یافته ها ویژگی های شخصیتی از جمله مؤلفه های معلم اثربخش می باشد. از آنجایی که اکثر فعالیت های کلاس درس در تعامل با دانش آموزان صورت می گیرد اگر معلم خود از ویژگی هایی همچون عظوفت و مهربانی، خلاق و متفکر، مسئولیت پذیر و پاسخگو، متعهد و وظیفه شناس، انتقادپذیر، موقعیت شناس و تصمیم گیر، باانگیزه و علاقه مند؛ داشتن مهارت اجتماعی؛ پذیرش تنوع فرهنگی؛ پویایی، انعطاف پذیری؛ آراستگی ظاهری؛ سازگاری برخوردار باشد میتواند تعامل بهتری با دانش آموزان برقرار کرده و وظایف شغلی را به نحو بهتری انجام دهد. مؤلفه دیگری که در این پژوهش به آن اشاره شده است، ساحت های تربیتی می باشد. طبق سند تحول بنیادین دانش آموزان بایستی در روند تحصیل در تمام ساحت های تربیت دینی و اخلاقی، سیاسی و اجتماعی، زیستی و بدنی، هنری و زیباشناختی، اقتصادی و حرفه ای، علمی و فناوری رشد و پرورش یابند. بنابراین ضرورت دارد معلم به ساحت های تربیتی توجه و دانش آموزان را به ارتقا آنها تشویق کند. کاراندیشی یا عمل فکورانه به عنوان جزئی از رشد حرفه ای معلمان مطرح شده است یعنی معلمان تحلیل کنند، بحث کنند و اعمال را ارزشیابی کنند و فکورانه عمل کنند. مؤلفه دیگر صلاحیت ها و شایستگی های معلمی است که شامل دانش فناوری و سواد اطلاعاتی، دانش تربیتی، صلاحیت

پژوهشی، شایستگی های اخلاقی و اعتقادی می باشد. تدریس موثر، نظارت و ارزشیابی و مدیریت کارآمد کلاس نیز مؤلفه های دیگر معلم اثربخش عنوان شده اند.

دیباچی صابر و همکاران (۱۳۹۵) در تبیین مؤلفه های شایستگی حرفه ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، محتوای چهارسند بالادستی نظام آموزش و پرورش شامل سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین، نقشه جامعه علمی کشور و برنامه درسی ملی را مورد بررسی و تحلیل قرار دادند. یافته های پژوهش بیانگر آن است که مؤلفه های شایستگی معلمان را بر اساس اسناد و مستندات مرتبط می توان در پنج حوزه دانش، نگرش، مهارت، توانایی و ویژگی های شخصیتی معلمان تدوین نمود. همچنین میزان توجه به مؤلفه های شایستگی در این اسناد متفاوت است به طوریکه بیشترین تأکید بر مؤلفه ویژگی های شخصیتی و کمترین تأکید مربوط به مؤلفه توانایی است.

سراجی و پایدار (۱۳۹۷) در مطالعه ای به تبیین ابعاد صلاحیت های تدریس دبیران برگزیده دوره متوسطه شهر همدان پرداخته اند. بنابر نتایج حاصل از تحلیل یافته ها، مشارکت کنندگان چهار بعد تسلط علمی، ویژگی های شخصیتی و روحیه معلمی، تدریس و کلاس داری و صلاحیت در تلفیق فناوری را به عنوان ابعاد یک معلم برگزیده بیان کرده اند.

شریف زاده و همکاران (۱۳۹۹) ویژگی های روانشناختی در انتخاب معلمان ابتدایی را در سه دسته بیان کرده اند. دسته اول شامل ویژگی های شناختی همچون تفکر انتقادی، هوش بالا و خلاقیت و نوآوری، دسته دوم ویژگی های عاطفی مانند خوش رویی، علاقه به معلمی، فروتنی و انصاف، دسته سوم ویژگی های شخصیتی هستند که شامل تعامل اجتماعی بالا، سعه صدر، مسئولیت پذیری، صداقت، عزت نفس و مدیریت کلاس می باشد. همچنین این پژوهش بیانگر تأثیر ویژگی های روانشناختی معلمان در ارتقای کفایت و صلاحیت حرفه ای آنان است که به کارایی و اثربخشی نظام آموزشی منجر می شود.

کلمنت و رنسویگ پی (۲۰۲۰) در مطالعه ای ویژگی های معلمان مؤثر را از دیدگاه دانش آموزان بررسی کردند. نتایج نشان می دهد دانش آموزان از معلمان خود انتظار دارند که نوآور، صبور، حرفه ای و با اعتماد به نفس باشند. دانش موضوعی بالا، آشنا به روش های تدریس و رویکرد دوستانه در رفتار با دانش آموزان موارد دیگری است که به آن اشاره شده است.

حسن و ظهیر (۲۰۱۹) طی تحقیقاتی بررسی نمودند که چه چیزی یک معلم را در قرن ۲۱ کارآمد میسازد؟ در پاسخ به این سوال مواردی همچون الهام بخشی به دانش آموزان، مهارت رهبری و مدیریت، تسهیل کننده و محرک روند یادگیری، تقدیر از دانش آموزان در امور بشر دوستانه، توانایی برنامه ریزی، علاقه مند و متعهد به حرفه معلمی را مطرح کرده اند.

مروری بر تحقیقات انجام گرفته نشان می دهد وجود معلمان اثربخش و کارآمد عنصر حیاتی و تضمین کننده موفقیت نظام آموزش و پرورش کشور است. در همین راستا اسناد بالادستی آموزش و پرورش از جمله سند تحول بنیادین، صاحب نظران تعلیم و تربیت و نهادهای ملی و بین المللی بر ویژگی هایی که یک معلم اثربخش باید داشته باشد تأکید و توجه ویژه ای دارند. از طرفی در عصر حاضر با توجه به وجود آمدن تحولات فناوری و چالش های جدید و نیازهای پیچیده دانش آموزان، ضرورت وجود معلمانی منطبق با این تغییرات و شرایط بیش از پیش احساس می گردد تا بتوانند به نیازهای حال حاضر دانش آموزان متناسب با تغییرات و تحولات موجود پاسخ دهند. نظام آموزشی همیشه باید متوجه آینده باشد و توجه به ویژگی های معلمان در آینده به عنوان عنصر کلیدی نظام تربیتی ضرورت دارد. از این رو پژوهش حاضر به دنبال شناسایی ابعاد شخصیت معلمان در عصر تفکر انتقادی و دیجیتال در راستای تربیت معلم آینده می باشد.

روش شناسی

هدف از پژوهش حاضر شناسایی ویژگی های شخصیتی معلمان در عصر تفکر انتقادی و دیجیتالی در راستای تربیت معلم آینده است. رویکرد پژوهش، مبتنی بر روش کیفی است. به زعم بازرگان (۱۳۸۹) زمانی که بخواهیم یک پدیده را از جهات گوناگون مورد بررسی قرار دهیم از روش کیفی استفاده می کنیم. همچنین روش تحقیق کیفی، بیش از روش های دیگر درک عمیق تر و غنی تر از رفتار اجتماعی را فراهم میکند (دلور، ۱۳۸۹). تحقق پذیری این امر مستلزم آن بود تا مسئله پژوهش از نگاه افراد زیربط (معلمان) مورد بررسی و تأمل قرار گیرد. همچنین برای تکمیل رویکرد کیفی از روش پدیدارشناسی استفاده شد. میدان پژوهش حاضر شامل معلمان نمونه خراسان شمالی می باشد که طی سال های ۱۳۹۸ تا ۱۴۰۰ به عنوان معلم برگزیده انتخاب شده اند. انتخاب مشارکت کنندگان با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند انجام شد. نمونه گیری هدفمند هنگامی به کار می رود که افراد با توجه به اطلاعات و درک غنی از موضوع موردنظر پژوهش انتخاب می شوند (گال و همکاران، ۱۳۹۱). در نهایت پس از تکرار مصاحبه ها و رسیدن به اشباع نظری با تعداد ۱۳ نفر از معلمان نمونه خراسان شمالی مصاحبه انجام گرفت. ابزار گردآوری داده ها مصاحبه نیمه ساخت مند می باشد. مصاحبه با چند سوال کلی از مشارکت کنندگان درباره ویژگی های معلم آینده شروع شد و در ادامه سوالات جزئی تر مطرح شد. به منظور تحلیل داده ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. از این رو داده ها به طور مکرر مورد بازخوانی قرار گرفتند و کدهای مفهومی اولیه استخراج شدند. در مراحل بعدی کدهای تکراری و ناقص حذف شدند و دسته بندی اولیه کدها صورت گرفت. سپس کدهای نزدیک به هم در یک مضمون سازماندهی شدند و مضامین اصلی و نهایی برآمده از آنها بدست آمدند. برای تأمین اعتبار داده ها، مضامین نهایی توسط مشارکت کنندگان مورد بازبینی قرار گرفتند تا در صورت مغایرت با گفته های ایشان، اصلاحات لازم صورت گیرد. همچنین بازنگری کلی توسط استاد متخصص به حوزه پژوهش انجام شد.

یافته های پژوهش

در این پژوهش داده ها از طریق مصاحبه با معلمان نمونه استان خراسان شمالی جمع آوری و پس از تجزیه و تحلیل، در ۳ حوزه : **فرادانش** (مشمول بر معلم و تفکر انتقادی) ، **دانش پایه** (شامل معلم و سواد اطلاعاتی دیجیتالی ، معلم و برنامه درسی) و **دانش انسان گرایانه** (معلم و مهارت های حرفه ای : دربرگیرنده مضامین اصلی : شناختی ، روانشناختی ، تخصص و شایستگی شغلی) طبقه بندی شدند .

فرادانش : معلم و تفکر انتقادی

موضوع و مسئله ای اساسی که امروزه در آموزش و پرورش وجود دارد، دسترسی هر چه بیشتر به اطلاعات نیست. در حقیقت، درک و فهم اطلاعاتی که فراگیران به طور مداوم در معرض آنها قرار دارند، چالش اساسی آموزش و پرورش در زمان حاضر است. می توان اینطور بیان نمود که درک و فهم تمامی اطلاعات موجود در عرصه ای حتی محدودترین دانش ها، امری محال و غیر ممکن می باشد. به دلیل همین انفجار اطلاعات است که نیاز به رویکردهای جدید احساس می شود (گریسون و اندرسون ، ۲۰۰۳)

امروزه موسسات آموزشی و مدارس به دلیل پیشرفت های علوم و فنون و بر اساس بعضی از رویکرد های روانشناختی ، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق معطوف کرده و از پرورش تفکر و تربیت انسان های متفکر و خلاق فاصله گرفته اند (عباسی یادکوری ، ۱۳۸۱) .

یکی از مهارت هایی که باید در هر نظام آموزشی به دانش آموزان آموخته شود ، مهارت اندیشیدن است . برای عملی شدن این مهم، معلم باید در افزایش مهارت های تفکر و استدلال شاگردان بکوشد و آنها را از مرحله یادگیری طوطی وار مطالب ، به مرحله تفکر سوق دهد (سلطان القرائی و سلیمان نژاد ، ۱۳۸۷) . امروزه که افراد با مسائل متعدد، متنوع و پیچیده رو به رو هستند و امکان تسلط بر اطلاعاتی که به طور روزافزون در حال تولید و انباشته شدن هستند وجود ندارد، داشتن مهارت تفکر انتقادی برای سنجش نتایج امور و تصمیم گیری درباره ی آنها بر اساس شواهد، ضرورتی اجتناب ناپذیر است.

معلم یکی از عوامل کلیدی در پرورش تفکر دانش آموزان است. بنابراین برای این که بتوانیم تفکر انتقادی را به دانش آموزان آموزش بدهیم، لازم است معلمین آن ها این نوع تفکر را آموخته باشند تا بتوانند آن را به دانش آموزان خود بیاموزند. در این بخش از پژوهش حاضر ، که مربوط به فرادانش است ؛ مفهوم تفکر انتقادی و ضرورت این مهارت برای معلمان در مواجهه با عصر حاضر تاکید شده است .

جدول ۱ فرادانش : معلم و تفکر انتقادی

الگوی ۷ عاملی پرورش تفکر انتقادی		تفکر انتقادی
ویژگی های معلم آینده		
<ul style="list-style-type: none">• ارائه دیدگاه های متفاوت :به نظر می رسد نقطه شروع تفکر انتقادی ایجاد عمدی جوی نامتعادل است تا فراگیران بتوانند مسیر فکری خود را به چالش بکشند ، آن را اصلاح کنند یا از نو بسازند.• توانایی طرح سوالات خلاقانه و هدایت توجه یادگیرندگان به چرایی امور :معلم باید بتواند با طرح پرسش ، علاوه بر درگیر کردن ذهن فراگیر، نقش تسهیل کننده و هدایت کننده را ایفا کند . او باید همزمان هم طرز تفکر قدیمی دانش آموز را زیر سوال ببرد هم از شیوه های جدید حمایت کند .	<p>محتوای آموزشی باید ذهن یادگیرنده را به چالش بکشد .</p>	
<ul style="list-style-type: none">• معلم باید از فکر کردن به جای دانش آموزان اکیدا بپرهیزد . متاسفانه امروزه دانش آموزان به جای فکر کردن در مورد مسئله ، منتظر پاسخ معلم می ماند .• معلم می تواند با برقراری سکوت عمدی در کلاس درس ، قوه تعقل و خردورزی را در فراگیران برانگیزد .	<p>یادگیرنده باید بتواند به تعریف مسئله بپردازد.</p> <p>حقایق چیست ؟ نکته اصلی چیست ؟ چه معنایی می دهد؟</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • برخورداری از قدرت تحلیل : آموزش توانایی تحلیل و پرورش نیروی تفکر دانش آموزان معلم آینده باید بتواند به هر دانش آموزی متناسب با شرایط سنی، تجزیه و تحلیل مسائل را یاد بدهد . برای تحقق این منظور ، لازم است خود معلمان در درجه نخست این نوع تفکر را آموخته باشند تا بتوانند آن را به دانش آموزان انتقال دهند. 	<p>یادگیرنده باید بتواند مسئله را تحلیل کند (بارش فکری) .</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • محیط آموزشی باید آنچنان سازماندهی و چیده شود که دانش آموزان به جای ذخیره سازی حقایق علمی ، درگیر مسئله شوند . • فضای کلاس باید طوری طراحی شود که موجب تسهیل در امر تفکر انتقادی شود . معلم با تقسیم شاگردان به گروه های کوچک تر برای بحث و حل مسئله باید فضایی ایجاد کند که سبب تبادل افکار در بین شاگردان شود . • شیوه های تدریس دانش آموز محور (فعالیت های کتابخانه ای ، کار عملی ، روش های پروژه ای ، روزنامه نگاری ، ایفای نقش و ...) ، موقعیت های آموزشی را جذاب تر و رغبت و تلاش دانش آموزان را در فرایند یاددهی- یادگیری افزایش می دهد . 	<p>ایجاد زمینه برای ارائه نظرات و اندیشه ها در محیط یادگیری باید مورد تاکید قرار بگیرد .</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • معلم باید بداند تفکر انتقادی امری نیست که او بتواند به دلخواه خود به شاگردان تحمیل کند ، بلکه شاگردان با تلاش خود برای پذیرش انواع رویکرد های جدید تفکر ، این فرایند را درونی می کنند . 	<p>یادگیرنده باید به روابط منطقی و علت و معلولی پی برده و ارزش اینگونه روابط در ایشان درونی شود.</p> <p>- فراگیر باید بتواند بین منابع توافق ایجاد کند . - متوجه شباهت ها و تفاوت ها شود.</p>	
<p>معلم باید در این مرحله آن دسته از تحلیل هایی را که روابط گسترده تری را در بر گرفته و پیوندهای جدیدی را ایجاد می نمایند، تشویق و با مشارکت یادگیرنده به تشریح و گسترش تحلیل ها میپردازد .</p> <p>رعایت انصاف در ارتباط با شاگردان و تبعیض نگذاشتن میان دانش آموزان : معلم آینده باید نسبت به اختلافات فردی موجود در کلاس حساس باشد . معلمان ضمن برخورد با مسئله تقویت تفکر انتقادی در کلاس ، باید متوجه اختلافات فردی باشد و شاگردان را با توجه به به تمایلات و تجربیات ایشان به تفکر تشویق کند (سلطان القرائی و سلیمان نژاد ، ۱۳۸۷).</p>	<p>تشویق</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • با توجه به توام بودن علم و عمل ، معلمان باید در تدریس خود هم به جنبه نظری و هم به جنبه عملی مطالب درسی توجه نمایند . 	<p>یادگیرنده باید بیاموزد که در قبال ارائه ای اندیشه های خود متعهد و مسئول است و باید او را از نتایج فردی و اجتماعی تحلیل ها و اندیشه های آگاه کرد .</p>	

دانش پایه

۱- معلم و سواد اطلاعاتی دیجیتال

سازمان آموزش و پرورش به عنوان رسمی ترین و مهم ترین سازمان آموزشی در زمینه افزایش سواد عمومی کشور نقش مهمی بر عهده دارد. در دنیای امروز اهمیت و ضرورت فهم درست از فناوری و مفاهیم آن و لزوم کسب عمیق قابلیت ها و مهارت های لازم برای استفاده از آن هرروز آشکارتر می شود. حاصل این شناخت در کشورهای پیشرفته، تمایل و تقاضای بسیار زیاد برای گنجاندن "آموزش فناوری" در ردیف آموزش ها و برنامه های درسی اصلی و معمول در همه دوره های تحصیلی (ابتدایی، میانی، دبیرستان) می باشد. (کوهستانی نژادطاری، ۱۳۹۵)

امروزه این طور به نظر می رسد در آینده ممکن است نقش و مفهوم معلم منسوخ شود و شرکت های خصوصی و رسانه ای جای نظام آموزش و پرورش عمومی را بگیرند، مگر اینکه معلمان بتوانند مخاطبین و دانش آموزان خود را متقاعد کنند که آنها کاری فراتر از انتقال مفاهیم و اطلاعات انجام می دهند. لازمه این امر، افزایش سواد رسانه ای و اطلاعاتی دیجیتال معلمان است. با توجه به این که معلمان از عناصر مهم نظام آموزشی در تحقق اهداف آن محسوب می شوند و عامل مهم و تاثیرگذاری در موفقیت برنامه درسی دانش آموزان به شمار می آیند، آموزش و توجه به سواد فناوری ایشان، آنها را قادر می سازد تا در فرآیند یاددهی-یادگیری از فناوری های نوین استفاده نموده، فعالیتهای یادگیری متنوعی را در طرح برنامه درسی بگنجانند، دانش آموزان با شرکت در آنها به نتایج یادگیری متنوعی دست یابند و از این طریق کیفیت آموزشی خود و سطح سواد اطلاعاتی دانش آموزان را ارتقا بدهند.

جدول ۲ دانش پایه : معلم و سواد اطلاعاتی دیجیتال

مضمون اصلی	مقوله	ویژگی های معلم آینده
سواد اطلاعاتی دیجیتال	سواد اطلاعاتی	<ul style="list-style-type: none"> • توانایی تشخیص نیاز های اطلاعاتی مورد نیاز • توانایی شناسایی پایگاه های اطلاعاتی معتبر • توانایی تشخیص این که اطلاعات ممکن است به تمام جنبه های یک موضوع نپرداخته باشد. • توانایی جست و جو در این پایگاه ها و استخراج منابع مورد نیاز • توانایی مقایسه و ارزیابی اطلاعات به دست آمده از منابع و سایت های مختلف به منظور استفاده یا تولید اطلاعات جدید • توانایی ایجاد پیوند میان اطلاعات جدید با دانش قبلی

<ul style="list-style-type: none"> • دسترسی و توانایی استفاده از رسانه ها • توانایی شناسی منابع معتبر و قابل اعتماد و تشخیص رسانه های زرد • توانایی معنی کردن پیام رسانه و درک زیرمتن • درک آگاهانه و انتقادی از رسانه ها • تشخیص نیاز دانش آموزان و انتخاب محتوای رسانه ای متناسب با ویژگی های روانشناختی ایشان • غلبه منطق بر احساسات در مواجهه با اخبار 	<p>سواد رسانه ای</p> <p>کودکان همانند بزرگسالان هر روز با حجم انبوهی از اطلاعات و اخبار مواجه می شوند . معلم آینده باید بتواند فراگیران را به مخاطبانی نکته سنج تبدیل کند .</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • معلم آینده تولیدکننده حرفه ای محتوای الکترونیکی است .او می داند امروزه فناوری در زندگی روزمره حل شده است ، پس می تواند در زمینه تخصص خود محتواهای جذاب و کاربردی ای تولید کند که فراگیران از آن لذت ببرند . • معلم آینده باید به تجهیزات مورد نیاز برای تولید محتوا مجهز باشد : لپ تاپ ، پرینتر ، پرده سبز ، میکروفون، و • شناخت قابلیت های تکنولوژی آموزشی و کسب مهارت لازم برای کار با نرم افزار های حرفه ای مرتبط با تولید محتوا مانند نرم افزار های شرکت ادوبی (Adobe) • توانایی درک و بهره گیری از تکنولوژی متناسب با تم درسی 	<p>سواد فناوری</p> <p>می توان سواد فناوری را داشتن دید و دانشی جامع راجع به فناوری، مهارت های ابزاری و ارزیابی فناوری، و آگاهی نسبت به فناوری های جدید و کاربردهای آن دانست (رضوی ، ۱۳۸۶)</p> <p>سواد فناوری یعنی بهره برداری حداکثری از تکنولوژی .</p>		

۲-معلم و برنامه درسی

برنامه ریزی درسی واقع گرایانه مستلزم مشارکت کلیه نیروهای اثرگذار و درگیر در مراحل گوناگون تصمیم گیری است که در میان آنها معلمان از اهمیت و جایگاهی ویژه برخوردارند . معلمان به سبب آشنایی با مسائل و نیازهای دانش آموزان و مدرسه و تجربیات ارزشمندی که در سایه تعامل با یادگیرندگان به دست می آورند ، مهم ترین عنصر در موفقیت برنامه های درسی هستند (فتحی و اجارگاه ، ۱۳۸۳) . امروزه معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی نقش اساسی ندارند و فقط برنامه درسی طراحی شده توسط مقامات وزارت آموزش و پرورش را در مدارس اجرا می کنند . در این بخش از مقاله ، چالش های برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفته است و در ادامه ، ویژگی های معلم آینده برای فایق آمدن بر این چالش ها بیان شده اند .

جدول ۳ دانش پایه : معلم و برنامه درسی

برنامه درسی	چالش ها	ویژگی های معلم آینده
-------------	---------	----------------------

<ul style="list-style-type: none"> • معلم آینده باید بتواند مباحث کتاب درسی را کاربردی سازد : معلم باید بتواند با طرح یک مشکل یا سوال برنامه ریزی شده در کلاس ، دانش آموزان را به سمت استفاده از آموخته های هایشان هدایت کند. انتقال آموخته های کلاسی به موقعیت های واقعی ، یکی از اهدافی است که معلمان آینده باید به آن توجه ویژه نشان دهند. • تسلط معلم بر رویکرد های جدید کتب درسی • توانایی تنظیم برنامه درسی انعطاف پذیر: <p>معلم آینده باید بتواند همزمان با پیشبرد اهداف کلی کتب درسی ، محتوایی که دانش آموزان نیازمند آن هستند ولی در برنامه درسی گنجانده نشده را در اختیار ایشان قرار دهد (با توجه به نیازها و شرایط منطقه تدریس)</p> <ul style="list-style-type: none"> • توانایی استفاده از روش های تدریس با هدف کسب تجارب جدید در بین فراگیران مانند روش های مشارکتی ، کاوشگری و ... • درک و پذیرفتن نقش خود به عنوان معلم تماتیک : <p>برقراری ارتباط مناسب بین تم های کتب درسی و مناسبت های ملی و مذهبی</p> <ul style="list-style-type: none"> • فراهم نمودن امکانات و شرایط برای تدریس در محیط های واقعی مرتبط به تم های کتاب درسی (درس ۱۶ مطالعات چهارم ابتدایی : آب و هوا . اجرا در مرکز هواشناسی) (درس ۱۹ مطالعات چهارم : از محیط زیست مراقبت کنیم . اجرا در طبیعت) 	<p>برنامه درسی کنونی دانش آموزان را برای هیچ یک از جنبه های زندگیشان آماده نمی کند .</p> <p>از طرفی حجم کتب درسی به قدری زیاد است که تلاش معلمین فقط صرف تمام کردن به موقع کتاب میشود و دیگر وقتی باقی نمی ماند تا صرف تحقیق و پژوهش ، آزمایشات علمی یا حتی فکر کردن و رسیدن به جواب از سمت فراگیران شود .</p>	<p>بی توجهی برنامه درسی به زندگی اجتماعی ، فرهنگی ، سیاسی ، زیباشناختی ، اقتصادی و.....</p>	<p>۱</p>	
---	--	---	----------	--

<ul style="list-style-type: none"> • شناسایی و ثبت استعداد ها و علایق فراگیران در پرونده تحصیلی ایشان • ایجاد موقعیت‌های کلاسی برای پرورش خلاقیت ، تفکر و اندیشیدن در بین فراگیران • ارائه تکالیف خلاقانه به دانش آموزان : تلاش برای تناسب تکالیف با تفاوت های فردی و همسویی آن با قابلیت های فراگیران 	<p>ضعفی که در آموزش و پرورش و به طبع آن در برنامه درسی مشاهده میشود ، بی توجهی به تفاوت‌های فردی و استعداد فراگیران است . امروزه در مدارس امکان پرورش توانایی های هنری و ورزشی وجود ندارد . تمامی دانش آموزان مجبور اند با بی میلی محتوای مشترکی را حفظ کنند در واقع تمام آنچه میان فراگیران و معلم می گذرد ، چیزی به جز ادای تکلیف تحصیل نیست .</p>	<p>بی ارتباطی برنامه درسی با ارزش‌ها و قابلیت‌های فراگیران</p>	<p>۲</p>
<ul style="list-style-type: none"> • تقویت مهارت های ارتباطی برای برقراری ارتباط صحیح و سازنده با والدین جهت کسب اعتماد ایشان • بیان اهداف کتب درسی در جلسات اولیا- مربیان جهت آگاهی بخشیدن به اولیا • تلاش برای همسو نمودن والدین در زمینه های آموزشی در جلسات اولیا-مربیان • داشتن ارتباط مداوم و سازنده با والدین و در جریان گذاشتن ایشان از اهداف ، روش های تدریس و روند کلی آموزش فراگیران 	<p>والدین به سختی تلاش می کنند تا فرزندانشان را از دالان اجباری و بدون نتیجه برنامه درسی عبور دهند (اشاره به شکاف میان سازمان سنجش و آموزش و پرورش در تعیین اهداف کتب درسی ، نتایج کنکور نشان دهنده این امر است که در پایان ۱۲ سال تحصیل پیوسته ، درصد فوق العاده ای از داوطلبان نمی توانند در رشته دلخواه خود یا والدینشان پذیرفته شوند .) به همین علت ، نه مجریان امر آموزش به برنامه درسی اعتماد دارند ، نه والدین و فراگیران .</p>	<p>عدم اعتماد فراگیران و والدین به کارایی برنامه درسی</p>	<p>۳</p>
<ul style="list-style-type: none"> • تشویق شاگردان به پرسیدن سوال و نقد مباحث درسی و تئوری های بیان شده در کلاس توسط بقیه فراگیران • فروتنی و نرمش هنگام پاسخگویی به سوالات فراگیران : نحوه پاسخگویی معلم به شاگردان باید به گونه ای باشد که سبب دلسردی یا احساس تحقیر در فراگیران نشود . • احترام به فراگیران : یکی از اولین نیاز های کودکان این است که مورد محبت و احترام معلم ساین قرار بگیرند . وجود روابط مملو از احترام میان معلم و فراگیر سبب می شود دانش آموز به معلم خویش اعتماد کند . این اعتماد دوطرفه 	<p>دانش آموزانی که به امید ساختن زندگی خود پا به مدرسه می گذارند، وقتی خود را با پرسش بینادین " برای چه تحصیل می کنند؟" (در مقاطع بالاتر) رو به رو میکنند و جوابی مناسب برای آن پیدا نمی کنند ، یا هنگام پرسیدن سوال های ساده تری درباره محتوای درسی ، نه تنها پاسخ مناسبی دریافت نمی کنند ، بلکه به خاطر پرسشگری شان مورد خشم معلم (به علت کمبود همیشگی وقت در کلاس های مقطع ابتدایی) قرار میگیرند ، احساس سرخوردگی می</p>	<p>سرکوب فراگیران</p>	<p>۴</p>

کنند و ریشه های پرسشگری و تفکر خلاق در ایشان خشکیده می شود .	منجر به شکل گیری محیطی امن می شود که از ضروری ترین پیش نیاز های یادگیری در کودکان است.
--	--

دانش انسان گرایانه : معلم و مهارت های حرفه ای

امروزه آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی که وظیفه تعلیم و تربیت افراد جامعه را برعهده دارد، از سوی آحاد جامعه اعم از مردم، مسئولین و اندیشمندان مورد توجه و تأکید قرار گرفته است و همگی بر این باور هستند که رشد و توسعه یک کشور به پرورش انسان های آگاه و برخوردار از مسئولیت بستگی دارد ؛ چیزی که در ادبیات توسعه به عنوان توسعه انسانی مطرح است. براین اساس نقش آموزش و پرورش در تربیت انسان های آگاه و پویا بر هیچ صاحب نظری پوشیده نیست و همگی برتأثیر بی بدیل آموزش و پرورش اتفاق نظر دارند (کاشانی و رستم پور، ۱۳۹۳).

برخی از پژوهش ها نشان میدهند بین سلامت روحی-روانی معلمان با موفقیت های حرفه ای آنان ارتباط معنادار وجود دارد (آقاجانی، ۱۳۸۱؛ الماسی و همکاران، ۱۳۹۹) که از جمله آنها میتوان به بهبود سازگاری اجتماعی (سالووی واسالتر، ۲۰۰۳) موفقیت های حرفه ای (گلمن، ۱۹۹۸) رهبری در شغل، کاهش استرس و اختلالات روانی و تطابق و سازگاری (پارکر ۲۰۰۸) معلمان اشاره نمود.

بالاکریشان و سینگلا (۲۰۱۰) معتقدند منابع انسانی به ویژه معلم، در فرایند یاددهی-یادگیری رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب میشود و دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش بدون وجود معلمان برخوردار از توانمندی ها و شایستگی های حرفه ای میسر نمی شود . برای آنکه چنین معلمان در اختیار نظام تعلیم و تربیت کشور باشند، باید فرایند جذب، تربیت و به کارگیری منابع انسانی نظاممند و مبتنی بر اهداف معین و از پیش تعریف شده باشد. در این بخش از مقاله ، با ارائه فهرستی از شایستگی های معلم آینده، این مهم را محقق کردیم .

جدول ۴ دانش انسان گرایانه : معلم و مهارت های حرفه ای

مضمون اصلی	مقوله	ویژگی های معلم آینده
شناختی	درایت	<ul style="list-style-type: none"> معلم باید اهل تدبیر باشد و به آینده نگری و تبیین امور در مسیر خود بپردازد. آینده نگری و تبیین امور انتخاب بهترین راه حل برای حل مسئله
	پداگوژی (دانش تعلیم و تربیت)	<ul style="list-style-type: none"> انتظار میرود فراگیران به جای این که نگرش و مهارت های خود را مستقیم از معلم دریافت کنند، بتوانند با راهنمایی معلم به کشف و نوآوری برسند . تا حد امکان به دانش آموزان خود آزادی عمل بدهد .

<ul style="list-style-type: none"> • با ایجاد محیطی امن ، به دانش آموزان اجازه اشتباه کردن بدهد . 			
<ul style="list-style-type: none"> • تحمل عقاید نو دانش آموزان را داشته باشد . • به تفاوت های فردی دانش آموزان احترام بگذارد . • پذیرای ایده ها و نظرات جدید و غیرعادی فراگیرانش باشد . • توانایی شکستن زنجیر های فکری و داشتن نگاه جدید و متفاوت به یک موضوع را داشته باشد . 	<p>بسیاری از ویژگی های ذهنی و شناختی دانش آموز در دوران کودکی شکل میگیرد. معلم خلاق و نوآور میتواند خلاقیت را در فراگیرانش افزایش دهد.</p>	<p>خلاقیت و نوآوری</p>	
<p>نشانه هوشمندی معلم ، ظرفیت بالای وی در برخورد با مسائل است . همچنین اگر هوش را به میزان سازگاری فرد با محیط تعریف کنیم ، معلم باید روابط بین فردی مناسبی را با محیط پیرامون خود ایجاد کند . (شریف زاده و همکاران ، ۱۳۹۹)</p>		<p>بهره مندی از هوش بالا</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • حفظ اسامی دانش آموزان و مورد خطاب قرار دادن فراگیران با نام ایشان • به خاطر سپردن ویژگی ها و تفاوت های فردی دانش آموزان • به خاطر سپردن توانمندی ها و مشکلات دانش آموزان در طول فرایند آموزشی جهت بازخورد دادن 		<p>برخورداری از حافظه قوی</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • تسلط بر احساسات و هیجان های خود • مدیریت احساسات و هیجان های خود • واکنش یکنواخت به رفتار های مشابه 	<p>۱. تعدیل و کنترل احساسات : کلاس درس مانند یک آزمایشگاه علوم است . دانش آموزان باید یاد بگیرند که در کلاس چگونه رفتار کنند بدون این که شاهد انفجار معلم باشند .</p> <p>۲. معلم باید احساسات خود را به دستاورد های دانش آموزان گره بزند، نه این که بر اساس احساسات فراگیران (که معمولا نوسان دارد) واکنش نشان دهد .</p>	<p>ثبات عاطفی</p>	<p>روانشناختی</p>

	روانی	<ul style="list-style-type: none"> • توانایی درک احساسات فراگیران • رعایت حریم شخصی فراگیران • مثبت اندیشی • قاطعیت در عین انعطاف پذیری • خودکارآمدی • شکیبایی ، صبر ، استقامت • تطابق پذیری • انتقادپذیری و خودسنجی • خودباوری • امانت ، رازداری و قابل اطمینان بودن • پرسشگری • تعهد و مسئولیت پذیری
		<ul style="list-style-type: none"> • عدالت و انصاف در برخورد با دانش آموزان • آشنایی با زبان بدن • فن بیان و برخورد کلامی مناسب
تخصص و شایستگی شغلی	برنامه ریزی مناسب و تنظیم فشار برنامه درسی	
	تسلط کامل بر اهداف کتاب درسی	
	مطالعه پیوسته	
	علاقه‌مندی به تدریس	نقطه آغاز اخلاق حرفه ای علاقه مندی معلم به حوزه تدریس است.
	اخلاق مداری	داشتن حساسیت نسبت به ارزش های انسانی و اخلاقی و برونداد های رفتاری
	رعایت احترام به خود ، همکاران و مدرسه	احترام به ارزش های انسانی ، احترام به تجربیات کاری و مراتب اداری در مدرسه ، احترام به محیط کاری و ... یکی از عناصر کلیدی در برقراری ارتباط سالم و حرفه ای در مدارس است .
	حل مشکلات و موانع محیط کاری	<ul style="list-style-type: none"> • برطرف کردن تعارضات • پرهیز از موقعیت های ناخوشایند • در نظر گرفتن جانب احتیاط
	ایجاد حس صمیمیت و امنیت در فراگیران	<ul style="list-style-type: none"> • یکی از راه های ایجاد محیطی امن و قابل اطمینان برای بحث های کلاسی ، احترام به فراگیران است . • توجه به فراگیران و حمایت از پیشرفت ایشان • مشارکت فعال در فعالیت های فوق برنامه

مدیریت نگرش	مشارکت دادن تمامی فراگیران در اجرای اهداف درسی و کلاسی فارغ از رتبه درسی ایشان در بین همکلاسی ها
	اعطای فرصت جبران به تمامی فراگیران
	مخاطب شناسی
شیوه های تدریس	<p>یکی از مهم ترین نکاتی که معلمان در طراحی آموزشی باید در نظر بگیرند ، ویژگی های مخاطب هدف است .</p>
	<p>آشنایی با انواع روش های تدریس و استفاده موثر از آنها با توجه به شرایط کلاس نمونه ای از روش های فعال تدریس :</p> <ul style="list-style-type: none"> • استفاده از مهارت نوشتن <p>مثال) تهیه خلاصه نویسی</p> <ul style="list-style-type: none"> • پرسش و پاسخ به شیوه سقراطی • اتصال عناصر بی ربط : <p>مثال) توصیف یک موضوع در دو کلمه متناقض : ثروتمند فقیر</p> <p>مثال) قیاس مستقیم : مقایسه دو مفهوم با یکدیگر</p> <ul style="list-style-type: none"> • بارش فکری • و

بحث و نتیجه گیری

رویکرد نظام آموزشی در آینده جزو مسائل مهمی است که همواره مورد توجه صاحب نظران و کنشگران عرصه تعلیم و تربیت بوده است. در این میان شناسایی ویژگی های معلم آینده گام مهمی در جهت کاهش شکاف های موجود بین معلمان و دانش آموزان و آماده سازی معلمان برای تربیت نسل آینده است. از این رو هدف از پژوهش حاضر شناسایی ویژگی های شخصیتی معلمان در عصر تفکر انتقادی و دیجیتالی در راستای تربیت معلم آینده است. طبق نتایج حاصل از تحلیل یافته ها ویژگی های معلم آینده در ۳ حوزه شامل فرادانش (مشمول بر معلم و تفکر انتقادی) ، دانش پایه (شامل معلم و سواد اطلاعاتی دیجیتالی ، معلم و برنامه درسی) و دانش انسان گراییانه (معلم و مهارت های حرفه ای : دربرگیرنده مضامین اصلی :شناختی ، روانشناختی ، تخصص و شایستگی شغلی) طبقه بندی شدند.

در حوزه اول که مربوط به فرادانش است مفهوم تفکر انتقادی و ضرورت این مهارت برای معلمان در مواجهه با عصر حاضر تاکید شده است. معلم در این حوزه با توجه به الگوی ۷ عاملی پرورش تفکر انتقادی، سعی بر پرورش ویژگی هایی متناسب با آن دارد. در گام اول معلم باید دیدگاه های متفاوت درباره موضوع را درک کند و با ایجاد جوی نامتعادل نقطه شروع تفکر انتقادی در دانش آموزان باشد و آنها را به چالش بکشد. توانایی طرح سوالات خلاقانه و واگرا و هدایت شاگردان در این مرحله از جمله توانایی های است که یک معلم با تفکر انتقادی باید دارا باشد. در گام دوم معلم باید از دادن پاسخ های مستقیم به فراگیران پرهیز کند و قوه تعقل و خردورزی را در آنان برانگیزاند. معلم انتقادی باید از قدرت تحلیل و تفسیر مسائل برخوردار

باشد تابتواند آنرا به دانش‌آموزانش بیاموزد به عبارتی لزوم برخورداری معلم آینده از مهارت های تفکر انتقادی در راستای پرورش نسلی متفکر و تحلیل گر امری ضروری است. معلم دارای تفکر باید بتواند طراحی محیطی را انجام دهد که دانش‌آموزان را به تفکر وادارد و درگیر مسئله شوند. همچنین باید بتواند روش‌های تدریس دانش‌آموز محور را به خوبی اجرا کند. نکته حائز اهمیت این است که معلم نمی‌تواند تفکر انتقادی را به دانش‌آموزان تحمیل کند بلکه این فرآیند و روشی است که فراگیر به دلخواه خودش برای پذیرش انواع رویکردهای تفکر آماده شود. معلم آینده باید نسبت به تفاوت‌های فردی موجود در کلاس حساس باشد و شاگردان را با توجه به تمایلات و تجربیات‌شان به تفکر تشویق کند.

در حوزه دانش پایه دو مضمون اصلی "معلم و سواد دیجیتال" و "معلم و برنامه درسی" مطرح شده است. معلمانی که وارد این حرفه می‌شوند باید برای مدارس و سیستم های آموزشی که به طور فزاینده‌ای دیجیتالی می‌شوند، آماده باشند (خزایی، ۱۴۰۰). سواد دیجیتالی نقش بی‌بدیلی در جامعه امروز ما ایفا میکنند، بدیهی است که با بهره‌گیری از آن، عملکرد شغلی بهبود یابد. سواد دیجیتالی این امکان را فراهم میکند تا با زمان کمتر و بهره‌وری بیشتر، مطالب را به دانش‌آموزان آموزش دهیم. امروزه مدارس بیشتر کشورهای جهان با استفاده از فناوری‌های نوین دیجیتالی اداره میشود که منجر به عملکرد بهتر دانش‌آموزان و تقویت تدریس معلمان شده است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۹).

تلفیق فناوری اطلاعات در برنامه‌های درسی و تدریس از ضروریات عصر حاضر است و معلمان با درک این واقعیت سعی میکنند؛ قابلیت‌های فناوریهای یادگیری را بشناسند، در کاربرد آنها مهارت کسب کنند، از ظرفیتهای آنها برای ایجاد محیط یادگیری فعال بهره گیرند و در انتخاب فناوریهای مناسب کوشا باشند. همچنین معلمان برگزیده یکی از عوامل موفقیت خود را تلفیق فناوری و تدریس می‌دانند (سراجی و پایدار، ۱۳۹۷). با افزایش سواد دیجیتال معلمان توانمندسازی آنان افزایش می‌یابد (اصغر نژاد و حق دوست، ۱۴۰۰). یافته های پژوهش گل‌صنم‌لو و همکاران (۱۴۰۰)، علی محمدی و همکاران (۱۳۹۸)، رزی و همکاران (۱۳۹۷) بر سواد دیجیتال به عنوان یکی از ویژگی های معلم تاکید دارند.

برنامه درسی حال حاضر مدارس به صورت عمومی و فراگیر با اهداف و انتظارات مشخصی از دانش‌آموزان اجرا می‌شود. در این زمینه برای معلم آینده به عنوان اجرا کننده برنامه درسی چالش های قابل توجهی وجود دارد. بی‌ارتباطی برنامه درسی با ارزش‌ها و قابلیت‌های فراگیران یکی از چالش‌های عصر حاضر است. عدم توجه به تفاوت‌ها و استعداد های دانش‌آموزان از نتایج ارائه محتوای یکسان برای همه گروه‌ها است. معلم در جهت بهبود اجرای برنامه درسی باید به شناسایی و ثبت استعدادهای فراگیران بپردازد. موقعیت‌هایی برای پرورش خلاقیت و نشان دادن استعداد فراگیران ایجاد کند. تمرینات خلاقانه و متناسب با تفاوت‌های شاگردان ارائه دهد. چالش بعدی بی‌توجهی برنامه درسی به جنبه‌های مختلف زندگی و حجم زیاد کتب درسی است. معلم در این زمینه باید تلاش کند تا آموخته‌های دانش‌آموزان را به صورت کاربردی در زندگی آموزش دهد و آنها را به سمت موقعیت‌های واقعی هدایت کند. کاستی‌های برنامه درسی را با تنظیم برنامه‌ای انعطاف‌پذیر پوشش دهد.

سرکوب فراگیران و عدم پاسخگویی به چرایی‌های نسل جوان از مسائلی است که در برنامه درسی مورد غفلت قرار گرفته‌است. توانایی پاسخگویی به چرایی‌های نسل جوان از ملزومات معلم است. با دلایل منطقی با دانش‌آموزان بحث کند، آنها را به سؤال کردن و نقد تئوری های بیان شده در کتب درسی تشویق کند. همچنین نحوه پاسخگویی به گونه‌ای باشد که موجب دلسردی و سرخوردگی شاگردان نشود. عدم اعتماد فراگیران مخصوصا والدین به کارایی برنامه درسی، لزوم برقراری ارتباط سازنده با

اولیای دانش‌آموزان را تاکید می‌کند. داشتن ارتباط مداوم و درست، همچنین آگاهی دادن به اولیا درباره اهداف کتب درسی می‌تواند زمینه همکاری و همراهی آنان با معلم و برنامه درسی را فراهم میکند.

مؤلفه دانش انسان‌گرایانه اشاره به مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دارد. این بخش خود شامل مهارت‌های شناختی، روانشناختی، تخصص و شایستگی شغلی است. مضمون ویژگی‌های شناختی شامل درایت، پداگوژی، خلاقیت و نوآوری، بهره‌مندی از هوش بالا و برخورداری از حافظه قوی است. مهارت‌های شناختی معلم در واقع مجموعه آگاهی‌ها، بینش‌ها و مهارت‌های ذهنی است که او را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد (شریف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها و نظرات معلمان در این بخش نشان می‌دهد درایت و اهل تدبیر بودن یکی از مهارت‌های شناختی است که معلم را در تبیین امور و انتخاب بهترین راه حل برای مسائل تربیتی و علمی توانا می‌سازد. پداگوژی به معلم کمک می‌کند تا با شناخت یادگیرنده و آشنایی با روش‌های یادگیری، آموزش و راهبردهای مدیریتی بتواند به شکلی مقتضی مسئولیت‌های حرفه‌ای خود را به انجام برساند (کدخدایی، ۱۳۹۵). برخورداری از حافظه قوی ویژگی شناختی دیگری است که معلم آینده باید دارا باشد. یک معلم باید هوشمندترین فرد در کلاس درس باشد (عباباف و همکاران، ۱۳۹۷). معلم هوشمند در برخورد با مسائل ظرفیت ذهنی بالایی دارد. همچنین اگر هوش را میزان تطابق‌پذیری با محیط بدانیم، معلم باید بتواند با محیط جدید آموزشی و فرهنگ و بافت جدید دانش‌آموزان کلاسش ارتباط برقرار کند. در مضمون مهارت‌های روانشناختی، ویژگی‌های روانی از جمله مثبت‌اندیشی، خودباوری، خودکارآمدی، انتقادپذیری، صبر و استقامت، رازداری و قابل اطمینان بودن مورد توجه بوده است. در رابطه با ویژگی‌های رفتاری مواردی همچون عدالت و انصاف در برخورد با دانش‌آموزان، آشنایی با زبان بدن، فن بیان و برخورد کلامی مناسب مورد تاکید قرار گرفته اند. این نتایج با یافته‌های شوشتری و مومنی (۱۳۹۹)، قنبرپور و همکاران (۱۳۹۸)، کلمنت و رنسوینگ پی (۲۰۲۰) همخوانی دارد.

از نظر تخصص و شایستگی شغلی معلم بایستی در نقطه آغاز علاقه‌مند به حوزه تدریس باشد، مخاطب را به درستی بشناسد تا به نیازهای تربیتی و آموزشی وی پاسخ دهد. برنامه ریزی مناسب و تسلط بر اهداف کتاب درسی داشته باشد. انواع روش‌های تدریس را بشناسد و بتواند آنها را با توجه به شرایط کلاس و شاگردان به کارگیرد. نگرش‌های سنتی به کلاس درس نداشته باشد و با دانش‌آموزان فارغ از رتبه درسی در کلاس، رفتار کند. معلم آینده به فراگیران فرصت جبران می‌دهد و آنها را در مسیر یادگیری راهنمایی می‌کند. معلم آینده مستلزم داشتن آگاهی و اطلاعات به‌روز است. یکی از راه‌های مهم رسیدن به این مهم، مطالعه پیوسته است. معلم عصر حاضر خود یادگیرنده است و همواره به دنبال یادگیری و ارتقای توانمندی‌های خویش می‌باشد. معلم عضوی از سازمان آموزش و پرورش است و هویت کارکنان یک سازمان برای ایشان الزاماتی ایجاد می‌کند. احترام به محیط کاری و همکاران، برقراری ارتباط سالم و حرفه‌ای و احترام به تجربیات کاری دیگر کارکنان از جمله مواردی است که معلم باید به آن اهتمام ورزد. این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش سبحانی‌نژاد و زمانی منش (۱۳۹۱)، سراجی و پایدار (۱۳۹۷) همسو است.

نتایج پژوهش حاضر در مجموع نشان می‌دهد شناسایی و توجه به ویژگی‌های معلم آینده، عامل مهمی جهت رشد و بهبود کیفیت نظام آموزشی در چشم‌انداز آینده است. بنابراین ضروری است نتایج حاصل از این پژوهش و دیگر الگوها مورد توجه صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران نظام آموزشی قرارگیرد و اقدامات لازم انجام شود. با توجه به موارد مطرح شده پیشنهاداتی جهت تربیت معلم آینده در ذیل ارائه می‌گردد:

- تفکر انتقادی به عنوان یکی از مهم ترین اهداف آموزشی ، به طور جدی به معلمان ابلاغ شود :
 - برگزاری کارگاه با هدف آموزش مهارت ها و پیش نیاز ها و روش های تفکر انتقادی برای معلمان دوره ابتدایی
 - برگزاری کلاس های ضمن خدمت با هدف آموزش روش های تدریس مبتنی بر تفکر انتقادی به معلمان
- آموزش مهارت های سواد اطلاعاتی دیجیتال برای توانمند سازی معلمان مورد توجه قرار بگیرد :
 - توجه جدی به آموزش سواد رسانه ای به صورت کاربردی (نه صرفا بیان تئوری ها)
 - استفاده از متخصصان حوزه تکنولوژی جهت تدریس در کلاس های ضمن خدمت مرتبط با فناوری و سواد دیجیتال
 - تشکیل سرگروه فعال فناوری در استان
 - ایجاد انگیزه لازم از سوی مدیران مانند ارتقای شغلی
 - تجهیز مدارس به زیرساخت های فنی (دیتا ، امکانات مورد نیاز برای استفاده از محتوای الکترونیک و ...)
- برنامه درسی مبتنی بر شایستگی های معلمان ، کشف استعداد های فراگیران و شرایط اجتماعی ، اقتصادی و فرهنگی هر منطقه از کشور تدوین شود :
 - ایجاد نگرش تازه نسبت به حرفه معلمی و آموزش و پرورش در میان برنامه ریزان درسی
 - برگزاری آزمون شایستگی معلمی به صورت دوره ای با ملاک های ارزشیابی دقیق برای سنجش کیفیت تدریس و میزان نوآوری ، ابتکارات و خلاقیت دخیل در آن با در نظر گرفتن پرورش معلمان به عنوان فرایندی مستمر و مادام العمر
- به دانش روانشناسی در هنگام پذیرش دانشجو-معلمان هم در مراکز تربیت معلم اهمیت بیشتری داده شود :
 - اصلاح وبازنگری شیوه ها و معیار های جذب دانشجو-معلمان متناسب با نیاز های جامعه و با در نظر گرفتن ویژگی های معلم آینده
 - تاکید بر جنبه های روانشناختی ، شناختی و عاطفی داوطلبان دانشگاه فرهنگیان در گزینش و مصاحبه های بدو ورود
 - جذب دانشجو-معلمان با توجه به شاخصه های مندرج در سند تحول بنیادین صورت گیرد .

منابع

- آقاجانی، مریم، (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش های مهارت های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا .
- اصغرنژاد، نجف ،حق دوست، سالار. (۱۴۰۰). بررسی رابطه سواد دیجیتال و مدیریت دانش با توانمندسازی معلمان شهردهدشت. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش، ۳(۴)، ۳۶-۱۹. doi: 10.22034/jmep.2022.316075.1083
- الماسی، حجت الله، زارعی زوارکی، اسماعیل، دلآور، علی، نیلی احمد آبادی، محمد رضا. (۱۳۹۹). طراحی و اعتباریابی الگوی آموزشی کارورزی بر اساس نظریه استاد شاگردی شناختی برای اجرای درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه روان شناسی تربیتی (۱۶) ۵۶(۱)، ۳۰-۱.

- القرائی، خلیل سلطان، سلیمان نژاد، اکبر. (۱۳۸۷). تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، ۳(۶)، ۱۸۱-۱۹۵.
- حسینی، سید احمد، مهدیون، روح الله، قاسم زاده علیشاهی، ابوالفضل. (۱۳۹۹). نقش سواد دیجیتالی و شایستگی های کانونی معلمان بر عملکرد شغلی آنان. علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۶(۲)، ۴۲-۱۷. doi: 10.22091/stim.2020.3857.1277
- خزایی، فاطمه، (۱۴۰۰). استانداردهای فناوری آموزشی رهیافتی به سوی تضمین کیفیت و شایستگی معلمان و دانش آموزان در عصر دیجیتال، اولین کنفرانس بین المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی
- دیبايي صابر، محسن، عباسی، عفت، فتحی واجارگاه، کوروش، صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۵). تبیین مولفه های شایستگی حرفه ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. پژوهش های آموزش و یادگیری، ۱۳(۲)، ۱۰۹-۱۲۳. doi: 10.22070/tlr.2017.13.2.109
- رزی، جمال، امام جمعه، سید محمدرضا، احمدی، غلامعلی، صدق پور، بهرام صالح. (۱۳۹۶). شناسایی ابعاد و مولفه های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران: پژوهش ترکیبی. پژوهش های آموزش و یادگیری، ۱۴(۱)، ۲۹-۱۵. doi: 10.22070/tlr.2020.2501
- رضایی، منیره، (۱۳۹۸). شایستگی های حرفه ای معلمان: گذشته، حال، آینده. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، دوره ۳۵، پیاپی (۲): ۱۲۹-۱۵۰.
- رضوی، عباس. (گردآورنده و مترجم) (۱۳۸۶). مباحث نوین در فناوری آموزشی. اهواز: دانشگاه شهید چمران
- زرگوش، شکوفه، قیصریگی، زهرا، زرگوش، فاطمه، (۱۳۹۹). بررسی تفکر انتقادی در دانش آموزان. مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، دوره سوم، شماره ۳۳.
- سبحانی نژاد، مهدی، زمانی منش، حامد. (۱۳۹۱). شناسایی ابعاد معلم اثربخش و اعتبار سنجی مولفه های آن توسط دبیران دوره متوسطه شهر یاسوج. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۹(۳۲)، ۸۱-۶۸.
- سراجی، فرهاد، پایدار، حمزه، (۱۳۹۷). تبیین ابعاد صلاحیت های تدریس دبیران برگزیده دوره دوم متوسطه شهر همدان. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، ۶(۳)، ۸۲-۶۴.
- سلیمانی نژاد، عادل، درودی، فریبرز، فاطمه، اهجو (۱۳۹۰). تأثیر سواد دیجیتال بر بررسی میزان مصرف محتوای دیجیتال در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید باهنر کرمان، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران. (IranDoc) جلد ۳۷، شماره ۲؛ ۶۴۱-۶۶۴.
- سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، تهران: انتشارات دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش
- شریف زاده، سیدعلی، برجعلی، احمد، اسکندری، حسین، فرخی، نورعلی، سهرابی، فرامرز. (۱۳۹۹). شناسایی ویژگی های روان شناختی در انتخاب معلمان ابتدایی. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۶(۵۷)، ۳۰۱-۲۸۲. doi: 10.22054/jep.2021.46550.2770
- طالب زاده شوشتری، لیلا، مؤمنی، آزاده. (۱۴۰۰). مطالعه کیفی مهارت های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر (نمونه مورد مطالعه: معلمان شهرستان تربت حیدریه). مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، ۱۴(۱)، ۲۸۶-۲۵۵. doi: 10.52547/MPES.14.1.255
- عباسی یادکوری، (۱۳۸۱). بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارت های تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی برنامه ی درسی. دانشگاه علامه طباطبائی، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران.
- عباباف، زهره، فراستخواه، مقصود، قدوسی، فائزه. (۱۳۹۷). شایستگی های معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت: نقاط اشتراک و تمایز، فصلنامه تعلیم و تربیت سال ۳۶ شماره ۱ پیاپی ۱۴۱.

- علی محمدی، غلامعلی، جباری، نگین، نیازآذری، کیومرث. (۱۳۹۸). توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز آینده و ارائه مدل. نوآوری های آموزشی، ۱۱۸(۱)، ۳۲-۱۰۸. doi: 10.22034/jei.2019.88531۷
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۳). امکان سنجی مشارکت معلمان در فرآیند برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۸، سال سوم، تابستان.
- قنبرپور، امید، عباسیان، حسین، آراسته، حمیدرضا، نوابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۹۸). طراحی الگوی اخلاق حرفه‌ای معلمان: یک مطالعه آمیخته. نوآوری های آموزشی، ۱۱۸(۱)، ۶۰-۳۳. doi: 10.22034/jei.2019.88538۳
- کاشانی، مجید، رستم پور، منیره، (۱۳۹۳). آموزش و پرورش، حیاتی ترین ابزار در مسیر توسعه ی پایدار، علوم اجتماعی، ۱۷ (۶۷) - ۸۹-۸۱
- دخدایی، محبوبه السادات. (۱۳۹۵). معلم دانشمند: نگاهی کاستی جویانه به دانش معلم. راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۲(۲)، ۳۳-۵۰.
- کوهستانی نژادطاری، آذر دخت، (۱۳۹۵)، سواد فناوری، شایستگی معلم در عصر دیجیتال، سومین کنفرانس بین المللی علوم و مهندسی گل صنم لو، محمد، نعیمی، ابراهیم، خورسندی طاسکوه، علی، شریعتی، سید صدرالدین. (۱۴۰۰). طراحی الگوی معلم خوب با تکیه بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مطالعات راهبردی بسیج، ۲۴(۹۰)، ۱۷۹-۲۲۲.
1. گریسون، دی. آر. و آندرسون، تری. (۲۰۰۳) یادگیری الکترونیکی در قرن ۱۲. ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و سعید صفایی موحد. تهران: علوم و فنون. انتشار کتاب به زبان اصلی (۲۰۰۳).

Balakrishnan, s. & Singla P. K (2010). Competency Based Education System. India Institute of Science, Bangalore

Clement, A, Rencewigg, Roland. (2020). Qualities of Effective Teachers: students' Perspectives. International Journal of Advances in Engineering and Management (IJAEM) Volume 2, Issue 10, pp: 365-368.

Goleman, D (1998). Working with Emotional Intelligence. New York. Bantam Books.

Hasan, Mohammad, Zaheer, Afroz. (2019). What Makes an Effective Teacher in the 21st Century? Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Sciences: Vol. 13, No. 01, pp. 29-32, DOI: 10.30954/2230-7311.1.2022.5

Parker, JDA. (2008). Relationship between alexithymia and Emotional Intelligence. Personality and individual differences, 30, 107-115.

آموزش تلفیقی درس ریاضی با مهارت های حرکتی؛ مرور سیستماتیک مطالعات داخلی

عذرا احمدی*

دانشگاه فرهنگیان استان سمنان

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی آموزش تلفیقی درس ریاضی با مهارت های حرکتی و درس تربیت بدنی بود. برای بررسی مطالعات انجام شده در زمینه مورد بررسی، در پایگاه های اطلاعاتی اس آی دی، مگ ایران و گوگل اسکولار با کلمات کلیدی مشخص شده بین مقالاتی که به زبان فارسی منتشر شده بودند، انجام پذیرفت. بعد از غربالگری اولیه، بررسی متن کامل و ارزیابی نقادانه مطالعات، مقالاتی که معیارهای ورود به پژوهش را داشتند مورد آنالیز قرار گرفتند. یافته ها: از بین مطالعات وارد شده، ۸ مطالعه شرایط اولیه حضور در مرور سیستماتیک را داشتند که بعد از حذف یک مورد با اطلاعات تکراری و دو مورد با نمونه های آماری سن پیش از دبستان، در نهایت اطلاعات پنج مطالعه شامل ۳ مقاله و دو پایان نامه وارد مطالعه شد. هر پنج مطالعه، سطح بالاتر یادگیری و نمرات بالاتری در آزمون های تحصیلی برای درس ریاضیات در گروه آموزش تلفیقی گزارش کردند. نتیجه گیری: برنامه ی آموزش درس ریاضی، به صورت تلفیقی با مهارت های حرکتی و درس تربیت بدنی، موجب یادگیری و یادداری بیشتر دانش آموزان نسبت به آموزش معمولی می شود.

کلیدواژه ها: آموزش تلفیقی، ریاضی، مهارت حرکتی، تربیت بدنی

مقدمه

هدف اصلی هر نظام آموزشی، تربیت نسلی سالم و ارائه مهارت های لازم به افراد برای مفید بودن در جامعه است. شاید بتوان هدف اصلی آموزش و پرورش را کمک به دانش آموزان جهت کسب دانش و مهارت های لازم برای حل مشکلات زندگی عنوان کرد و مشخص است که هموار ساختن راه یادگیری است که شامل چگونه یادگرفتن و چگونه عمق بخشیدن و پایدار نمودن یادگیری است می تواند نقطه عطف هر نظام آموزشی باشد (سالاری و همکاران، ۱۳۹۶).

آموزش و پرورش امروزه با چالش های فراوانی روبه رو است، تاکید بر حفظیات و از بین بردن تدریجی خلاقیت دانش آموزان یکی از این چالش ها است. روش های معمول آموزش فرصت تجربه و به چالش کشیدن اطلاعات را نمی دهد. نگه داری حجم زیاد اطلاعات در ذهن، روحیه نقد کردن را از دانش آموز سلب می کند. به عبارت دیگر روش آموزشی سنتی دانش آموزانی با اطلاعات تئوری بسیار تحویل جامعه می دهد که قدرت کاربردی کردن این اطلاعات را در زندگی ندارند (آزمون، ۱۳۸۶).

کنکاشی در برنامه های تحول در کشورهای پیشگام، مؤید سرمایه گذاری و تمرکز آنها در کیفیت بخشیدن به نظام آموزش و پرورش به ویژه آموزش ابتدایی با هدف آشنایی دانش آموزان با اهداف واقعی زندگی و چگونگی به کار بستن دانش کسب شده در آن می باشد. آنها به درستی بر این نکته اذعان دارند که برنامه درسی تلفیقی، با ایجاد یکپارچگی در تجربیات یادگیری دانش آموزان و ارتباط آن با نیازها، علایق و واقعیت های زندگی، باعث افزایش انگیزه و یادگیری بهتر فراگیران میشود (عباسی، ۱۳۹۵).

درس ریاضی به عنوان یکی از اصلی ترین دروس دانش آموزان در دوره ی ابتدایی است. شیوه ی آموزش تلفیقی این درس با درس تربیت بدنی، یکی از شیوه های نوظهور در بخش آموزش است که با پرورش روحیه ی پژوهشگری و تفکر نقادانه کودک فرصت تجربه و اکتشاف را بر مبنای جسم و حرکت و با کمک بازی های تربیتی برای کودک فراهم می کند (آزمون، ۱۳۸۶).

دیدگاه جدید آموزش ریاضیات بر یادگیری ریاضی به عنوان فرایندی فعال و سازنده تاکید دارد و انتقال بی روح و غیرفعال مفاهیم را رد می کند. پس دانش آموزان از طریق تجربیات یادگیری فعال بهتر می آموزند و تربیت بدنی می تواند به عنوان عامل مهمی در تولید این نمونه از تجربیات تلقی شود (هاشم زاده، ۱۳۹۸).

این پژوهش با هدف بررسی مطالعات انجام شده در زمینه آموزش تلفیقی درس رباضی با فعالیت های ورزشی و درس تربیت بدنی انجام پذیرفت.

روش تحقیق

این مطالعه از نوع مطالعات مرور سیستماتیک بوده که سعی گردیده است بر اساس دستورالعمل Cochrane (هاگین، ۲۰۱۱) انجام پذیرد. بر همین اساس با استفاده از یک استراتژی جستجو در پایگاه های اطلاعاتی داخلی شامل SID، Magiran و google Scholar با کلمات کلیدی "آموزش ریاضی"، "ریاضی"، "آموزش تلفیقی" و "درس ریاضی" همراه با کلمات "تمرین"، "فعالیت بدنی"، "ورزش"، "فعالیت"، "تربیت بدنی" و "مهارت های حرکتی" کلیه مقالات مرتبط استخراج گردید. لازم به ذکر است محدوده زمانی برای مقالات در نظر گرفته نشد. بعد از غربالگری اولیه، فهرست منابع مقالات مرتبط نیز مورد بررسی قرار گرفت.

معیارهای ورود به مرور سیستماتیک حاضر شامل موارد زیر بود: مقالات اصیل باشند، در نشریه معتبر علمی به چاپ رسیده باشند و یا پایان نامه ثبت شده در مراکز دانشگاهی باشند، به شکل مستقیم دانش آموزان را مورد بررسی قرار داده باشند، جمع آوری اطلاعات با استفاده از ابزارهای معتبر علمی انجام شده باشد.

بر اساس معیارهای خروج از پژوهش نیز کلیه مقالات مروری، گزارش های موردی، مقالات همایش ها و کنفرانس ها که تنها با چکیده مقاله ارائه شده بودند، مقالاتی که داده های آن به صورت تکراری در چند مقاله مورد استفاده قرار گرفته بود (از طریق ارتباط با نویسنده) از مطالعه حذف گردیدند.

یافته ها

براساس جستجوهای انجام شده در پایگاه‌های اطلاعاتی، تعداد ۹ مقاله و ۱۱ پایان‌نامه انتخاب شدند. بعد از بررسی اولیه عناوین و چکیده‌ها و حذف مطالعات غیرمرتبط مجموعاً ۸ مطالعه وارد پژوهش شدند که از این تعداد اطلاعات یک مورد به دلیل تکراری بودن و دو مورد دیگر به دلیل انتخاب نمونه پژوهشی از بین کودکان زیر سن دبستان از پژوهش حذف شدند و در پایان ۵ مطالعه شامل ۳ مقاله و ۲ پایان‌نامه وارد سیستماتیک ریویو گردید. بر اساس اطلاعات این پنج مطالعه، مجموعاً ۲۷۵ دانش‌آموز مورد بررسی قرار گرفتند. اطلاعات کاملتر مطالعات وارد شده در پژوهش در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱: اطلاعات مطالعات وارد شده به مرور سیستماتیک

پژوهشگر	سال	گروه سنی	پایه تحصیلی	تعداد افراد نمونه	متغیرهای مورد بررسی
حاجی رستم‌لو و همکاران (مقاله)	۱۳۹۵	۸-۹ سال	دوم ابتدایی	۳۰	مهارت‌های بنیادین حرکتی، آمادگی جسمانی و یادگیری درس ریاضی
فرقانی اوزرودی و همکاران (مقاله)	۱۳۹۹	۱۱-۱۲	ششم ابتدایی	۶۰	یادگیری مفاهیم ریاضی
ندایی و همکاران (مقاله)	۱۴۰۰	۱۰-۱۱	پنجم ابتدایی	۶۰	پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، عملکردهای شناختی
معماری (پایان‌نامه)	۱۳۹۶	۸-۱۲	چندپایه (دوم تا ششم)	۳۲	یادگیری مفاهیم ریاضی، نگرش نسبت به ریاضی
اسدیان (پایان‌نامه)	۱۳۸۹	۱۲-۱۳	سال اول راهنمایی	۹۳	یادگیری درس ریاضی، علاقه-مندی به درس ریاضی

دانش‌آموزان حاضر در پژوهش حاجی‌رستم‌لو و همکاران (۱۳۹۵) و ندایی و همکاران (۱۴۰۰) و اسدیان (۱۳۸۹) از دانش‌آموزان مدارس دخترانه و در پژوهش معماری (۱۳۹۶) از مدارس مختلط و چندپایه انتخاب شده بودند اما در مطالعه فرقانی و همکاران (۱۳۹۹) جنسیت و شهر محل زندگی دانش‌آموزان مشخص نشده است.

هر پنج مطالعه، سطح بالاتر یادگیری و نمرات بالاتری در آزمون‌های تحصیلی برای درس ریاضیات در گروه آموزش تلفیقی گزارش کردند. آمادگی جسمانی دانش‌آموزان فقط در مطالعه حاجی رستم‌لو و همکاران (۱۳۹۵) مورد توجه قرار گرفته بود و بهبود معنی‌داری نسبت به گروه روش تدریس سنتی گزارش شد. نگرش دانش‌آموزان به درس ریاضی در هر دو مطالعه معماری (۱۳۹۶) و اسدیان (۱۳۸۹) در گروه تدریس تلفیقی نمره بالاتری را نشان داد. تعداد جلسات تدریس در هر پنج مطالعه بین گروه‌های آموزش سنتی و آموزش تلفیقی برابر بود.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر مطالعات انجام شده در زمینه تلفیق درس ریاضی با درس تربیت بدنی مورد بررسی قرار گرفت. باتوجه به معیارهای ورود و خروج، تنها پنج مطالعه معیارهای لازم برای حضور در پژوهش را دارا بودند. اگر چه هر پنج مطالعه تفاوت معنی‌داری بین روش تدریس تلفیقی و روش تدریس سنتی گزارش کردند اما ملاحظات در زمینه تعمیم نتایج وجود دارد و باید مورد توجه قرار گیرد. تعداد مطالعات انجام شده در این زمینه بسیار محدود است و هر مطالعه در یکی از پایه‌های تحصیلی انجام شده است. اگر چه در زمینه

آموزش‌های دوره پیش از دبستان و مهدکودک نیز مطالعاتی انجام شده است. تمامی مطالعات در سال‌های اخیر انجام پذیرفته است و نشانگر حرکت جدیدی در مسیر تحول در آموزش محسوب می‌شود.

نتایج تحقیقات حاکی از آن است که آموزش بوسیله ی تربیت بدنی یا استفاده ازفعالیت های ورزشی در کنار امر آموزش هر دو باعث ایجاد انگیزه بیشتر در دانش آموزان برای یادگیری مسائل می شوند و در مورد مقایسه ی انگیزه دانش آموزان بین آموزش سنتی و آموزش بوسیله تربیت بدنی درمبحث ریاضی مشاهده می شود که انگیزه ی دانش آموزان با آموزش تربیت بدنی به اندازه ی قابل توجهی بالاتر می باشد. همچنین استفاده از فعالیت های ورزشی بعنوان یک عامل انگیزشی سبب افزایش یادگیری دروس مختلف مانند ریاضی و مهارت خواندن می شود (هاشم زاده و همکاران، ۱۳۹۸). دانش آموزان از طریق یادگیری فعال بهتر مفاهیم ریاضی را درک می کنند و تربیت بدنی به عنوان ابزار و یک عامل مهم در تحقق این تجربیات نقش کلیدی را بازی می کند. بسیاری از مفاهیم ساده و مرکب، هنگامی که با فعالیت بدنی عینی سازی می شوند به طور واضح تری قابل درک هستند.

در تعاریف کلاسیک و مشهور، یادگیری، تغییرات نسبتاً پایدار در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی است که بر اثر تجربه و تعامل بیرونی اتفاق می افتد. اما آنچه امروز در مدارس شاهد آن هستیم غالباً در حیطه شناختی، آن هم در لایه های سطحی آن است در حالیکه در یادگیری فعال، به فرد کمک می کند تا مهارت های شناختی، عاطفی و رفتاری خود را در تعامل با محیط گسترش دهد. یافته ها نشان داد که معلمان در برنامه درسی تلفیقی نقش راهنما و تسهیل گر جریان یاددهی -یادگیری را برعهده دارند. نقش معلم از سخنران، ارائه کننده و برنامه ریز به تسهیل کننده و کسی که باعث می شود چیزی اتفاق بیفتد، به آهستگی تغییر می یابد. معلم به گروه های کوچک دانش آموزان نشان می دهد که چگونه وظایف را سازماندهی، طراحی و واگذار کنند. این مهارت ها بخشی از آن چیزی است که دانش آموزان در طول شرکت در برنامه ریزی تلفیقی می آموزند (احمدی، ۱۳۸۸).

هر برنامه درسی دارای نتایج خاصی است و برخی از این نتایج در همه برنامه های درسی یکسان است مانند تحقق یادگیری، ولی هر برنامه درسی علاوه بر نتایج مشترک، آثار و نتایج خاصی به همراه دارد. فرایند ارزشیابی عملکرد در برنامه درسی تلفیقی، دانش آموزان را ملزم می کند که پیشرفتشان را از راه ارائه پاسخ های صحیح به تکالیف ارزشیابی مانند نوشتن و یا خواندن، ارائه فعالیت های حرکتی و یا موزیکال، مجموعه کار و یا حل گروهی یک مسئله تعریف شده نشان دهند. طرفداران این شیوه، استدلال می کنند که این آزمون، مهارت های زندگی دانش آموزان را تقویت می کند. افزون بر این، دانش آموزان تنها برای انتخاب بهترین پاسخ از بین چند گزینه آموزش ندیده اند، بلکه آنان باید مهارت ها را فراگرفته و از موضوعات درک اساسی پیدا کرده و آن را در موقعیت های واقعی و مسائل روزمره زندگی به کار برند. علاوه بر این، برنامه های درسی تلفیقی جو و فرهنگی را بر نظام آموزشی حاکم می کند که تحت تأثیر آن، ویژگی های مثبت عقلانی، عاطفی و به طور کلی، ویژگی های مثبت شخصیتی در دانش آموزان تقویت شود (میرسلیمانی و همکاران، ۱۳۹۸).

در کنار فواید فراوان، این روش معایبی نیز دارد؛ برخی معایب روش تلفیق تربیت بدنی عبارتند از بی انگیزگی دبیران برای استفاده از این روش - بی اطلاعی از چگونگی استفاده این شیوه (که می تواند به دلیل آگاه نبودن با شیوه ی تدریس و محاسن آن مانند افزایش خالقت دبیر و دانش آموز، یادگیری سریعتر و ماندگار دانش آموزان باشد) - سخت تر بودن کنترل دانش آموزان در کلاس و وقتگیر بودن باشد.

از طرف دیگر توجه به این نکته لازم است که صرف استفاده از فعالیت های ورزشی برای مفاهیم سایر دروس مفید نیست بلکه این موضوع بسیار اهمیت دارد که طراحی هدفمند طرح درس ها متناسب با شرایط محیطی توسط دبیران انجام گردد تا بهترین استفاده از زمان آموزش محقق شود و فعالیت آموزشی به بازی های کودکانه ی بدون هدف تبدیل نگردد، دستیابی به این هدف می بایست در سیستم آموزشی دبیران آینده مورد توجه قرار گیرد (شعبانی بهار، ۱۳۹۰ و میرسلیمانی و آراین فرد، ۱۳۹۷).

منابع

اسدیان، فاطمه (۱۳۸۹). تلفیق درس تربیت بدنی با دروس ریاضی و جغرافیا. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رازی.

آزمون جواد. (۱۳۸۶). تلفیق درس تربیت بدنی با سایر مواد درسی در مدارس ابتدایی دانش آموزان استثنایی، تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، شماره ۷۹، ص ۳۷-۳۹.

احمدی، پروین. (۱۳۸۸). برنامه درسی میان رشته ای. فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی. ۳ (۲). ۹۷-۱۲۶.
حاجی رستمی، حوریه، امیرتاش، علی محمد، صفانیا، علی محمد. (۱۳۹۹) تأثیر تلفیق درس تربیت بدنی با درس ریاضی بر یادگیری مهارت های بنیادی دانش آموزان دختر. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، دوره ۱۴، ۹-۲۵.

سالاری، مصطفی، امیر تیموری محمدحسن، ۱۳۹۶. بررسی تأثیر الگوی طراحی آموزشی چهار مؤلفه ای بر میزان بار شناختی بیرونی و یادگیری موضوع های پیچیده روانشناسی تربیتی، ۴۴، ۳۸-۴۵.

شعبانی بهار، غلامرضا. (۱۳۹۰). روش تربیت بدنی در مدارس، انتشارات دانشگاه بوعلی سینا، همدان.

فرقانی اوزرودی، محمدباقر، رئیس پور، علی اکبر، خدادادی، مهدی. (۱۳۹۹) بررسی تأثیر آموزش تلفیقی مباحث ریاضی در ساعات تربیت بدنی بر یادگیری دانش آموزان. پژوهش در آموزش ریاضی، ۱ (۲)، ۶۷-۷۹.

عباسی، حسن. (۱۳۹۵). امکان سنجی برنامه درسی تلفیقی در دروس علوم تجربی، علوم اجتماعی و تربیت بدنی در دوره ابتدایی از نگاه معلمان و متخصصان برنامه درسی در شهرستان همدان، سال تحصیلی ۹۵-۹۴. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی. معماری، امید (۱۳۹۶). تأثیر آموزش برنامه ی درسی تلفیقی ریاضی با تربیت بدنی بر یادگیری، یادداری و نگرش دانش آموزان چندپایه دوره ابتدایی در درس ریاضی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی شیراز
ندایی، طاهره، حسین زاده، محدثه. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش تلفیقی ریاضی با بازی های حرکتی بر پیشرفت یادگیری ریاضی و عملکرد شناختی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی، فصلنامه علمی پژوهش در ورزش تربیتی، ۹ (۲۵)، ۱۳۱-۱۱۱.

میرسلیمانی، محمد حسین؛ آرین فرد، ابراهیم. (۱۳۹۷). شیوه ی آموزشی تربیت بدنی تلفیقی مبتنی بر المپیزم. آموزش پژوهی. ۴ (۱۵). ۶۴-۷۹.

میرسلیمانی، محمدحسین، نادریان جهرمی، مسعود، قادرپور، ادریس. (۱۳۹۸). تربیت بدنی تلفیقی و آموزش مفاهیم ریاضی. پوشش در آموزش علوم پایه، ۵ (۱۴)، ۸۳-۵۶.

هاشم زاده، فاطمه؛ خنجرخانی، مسعود و حیدرزادگان، علیرضا. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه چهارم شهرستان خاش. فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۶ (۳۳): ۱۷۱-۱۹۸.

Higgins JPT GS, editors. Cochrane handbook for systematic reviews of interventions Version 5.1. The Cochrane Collaboration. 2011.

تاثیر بحث‌های دانشگاهی پس از کارورزی بر رشد دانش و هویت حرفه ای دانشجوی معلمان آموزش زبان انگلیسی

پرویز احمدی*

هیات علمی

چکیده

این مطالعه بررسی کرد که چگونه چندین معلم زبان انگلیسی پیش از خدمت در یک برنامه آموزش زبان انگلیسی پس از تجربیات تدریس خود در سال سوم در یک سری بحث‌های دانشگاهی شرکت کردند و چگونه تعاملات دانشگاهی باعث رشد حرفه‌ای آنها شد. مصاحبه‌های فردی و بحث‌های گروهی به صورت صوتی ضبط و به صورت کلمه به کلمه رونویسی شد. یافته‌ها نشان داد که شرکت کنندگان تجربیات عملی شخصی خود را به اشتراک گذاشتند که در نهایت منجر به رشد هویت حرفه ای آنها شد. آگاهی آنها از چالش‌های آموزشی افزایش یافت و به نیازها و استراتژی‌های یادگیری فراگیران خود در محیط‌های کلاس درس واقعی به طور مؤثرتری پرداختند. تعاملات دانشگاهی منجر به انتقال نظریه‌های آموخته شده از کتاب‌های درسی به واقعیت‌های آموزشی محیط‌های آموزشی شد و درگیر شدن دانشجوی معلمان در بحث‌های دانشگاهی باعث شد که در باورها و عملکردهای آموزشی خود تجدید نظر کنند.

کلیدواژه‌ها: بحث‌های دانشگاهی، کارورزی، دانشجوی معلمان، هویت حرفه ای

مقدمه:

جوامع گفتمانی به عنوان گروه‌هایی از افراد دیده می‌شوند که دارای باورها، دانش و عملکردهای مشترک هستند، مکانیزمی برای ارتباطات درونی، سازمان‌های حرفه‌ای، دروازه‌ای برای عضویت و تغییر عضویت از کارآموز به متخصص هستند. یکی از مکانیسم‌های عملکردی جامعه گفتمان از طریق آموزش دانشجویی است. برنامه‌های کارورزی آموزش معلمان، آنها را وارد جامعه گفتمانی می‌کند و به آنها مشروعیت عضویت می‌دهد یا فرصت‌های آموزش حرفه‌ای بیشتری را برای اعضای کم‌تجربه جامعه گفتمانی فراهم می‌کند تا بالغ‌تر و با تجربه‌تر شوند (لاو و ونگر، ۱۹۹۱). همچنین، می‌تواند دانشجویان فارغ‌التحصیل را به عنوان اعضای قانونی جامعه، از طریق معرفی آن‌ها با موضوعاتی که در حال حاضر در جامعه مورد بحث قرار می‌گیرند، در جوامع گفتمان حرفه‌ای خود پرورش دهد، و فرصت‌های قابل‌توجهی برای دستیابی به ارزش‌ها، قراردادهای و شیوه‌های رایج جامعه گفتمانی فراهم نماید. بحث‌های دانشگاهی پس از تجربیات تدریس دانشجویان می‌تواند به طور مشابه دانشجویان تحصیلات تکمیلی را تشویق کند که به طور فعال در جامعه عملی خود از طریق تعامل و تعامل با اعضای باتجربه جامعه خود شرکت کنند، که در نهایت می‌تواند تخصص حرفه‌ای و احساس فراگیری در جامعه را تسهیل کند.

تقریباً تمام برنامه‌های تحصیلی دانشگاهی که برای آماده‌سازی معلم در ایران در نظر گرفته شده‌اند، بر اساس یک مدل سنتی است. هدف نهایی این برنامه‌ها کسب دانش است. بیشتر زمان در دسترس آنها صرف انتقال اطلاعات از مربی به معلمان شرکت‌کننده به عنوان گیرندگان منفعل می‌شود و در نهایت ارزیابی انجام می‌شود تا بررسی شود که آیا اطلاعات توسط آنها به دست آمده است یا خیر. تمرین تابع دانش نظری معلمان زبان انگلیسی است با این فرض که دانش نظری ممکن است منجر به تغییر رفتار در بخشی از معلمان شود. این مدل فرض می‌کند که اگر تئوری به کار گرفته شود، ممکن است در نهایت عمل موثر حاصل شود. با این حال، بعید است که این برنامه‌ها با الگوی فعلی منجر به تغییر در شیوه‌های حرفه‌ای معلمان شود زیرا توجه کمی به دانش عملی شخصی معلمان در زمینه‌های واقعی می‌شود (رزمنجو و ریاضی، ۲۰۰۶).

الگوی سنتی رشد حرفه‌ای معلمان، الگوی رایج در ایران است. یادگیری را به عنوان کسب دانش می‌داند که توسط یک متخصص در جامعه گفتمان منتقل می‌شود. از زبان آموزان انتظار دارد که دانش حرفه‌ای را انباشته کنند. بنابراین، در درجه اول غیر فعال است و توسط متخصص کانالیزه می‌شود. فلسفه زیربنایی این مدل را می‌توان به معرفت‌شناسی عینی گرایانه مرتبط کرد که اجرای یافته‌های تحقیق تجربی را ترویج می‌کند. آنها قرار است شیوه‌های تدریس خود را بهبود بخشند تا دانش آموزان آنها بتوانند در امتحانات نهایی به نمره بالاتری برسند. در سطح مدرسه، بیشتر مدیران، زمینه یادگیری کافی را برای معلمان فراهم نمی‌کنند که می‌تواند مشارکت در فضاهای یادگیری جمعی‌تر مانند اجتماعات معلمان را تضمین کند.

علیرغم اینکه بیشتر آموزش معلمان در ایران از طریق برنامه‌های تحصیلی دانشگاهی انجام می‌شود، مطالعات کیفی در مورد تجربیات تدریس دانشجویان به طور عام و معلمان زبان انگلیسی به طور خاص وجود ندارد. هیچ مطالعه موردی قوم‌نگاری برای بررسی تجربیات تدریس دانشجویان پیش از خدمت معلمان زبان انگلیسی، به ویژه آنهایی که در برنامه‌های کارشناسی هستند، انجام نشده است. هیچ مطالعه‌ای در مورد تجربیات تدریس دانشجویان مقطع کارشناسی پیش از خدمت در ایران و نحوه اجتماعی شدن آنها با ارزش‌ها و عملکردهای جامعه گفتمانی انجام نشده است. این مطالعه با هدف بررسی تأثیر احتمالی مشارکت در بحث‌های دانشگاهی بعدی معلمان زبان انگلیسی پیش از خدمت بر شکل‌گیری دانش و هویت حرفه‌ای آنها انجام شد. علاوه بر این، به مسائلی مانند باورهای قبلی معلمان دولتی می‌پردازد.

روش پژوهش

طرح پژوهش از نوع مطالعه کیفی موردی بود. این رویکرد پژوهشی برای بررسی مزایای یک مدل تعامل دانشگاهی تدریس در یک برنامه کارشناسی آموزش زبان انگلیسی استفاده شد. این می‌تواند بینشی عمیق از ماهیت پیچیده فرآیند یادگیری معلمان از طریق پیگیری بحث‌های دانشگاهی بر اساس فلسفه «مدل تحقیق تعاملی» ارائه دهد. دانشگاهی در غرب ایران به دلیل دسترسی محقق و آشنایی وی با زمینه آموزشی به عنوان محیط مطالعه انتخاب شد.

دانشجو معلمان قبلاً چندین دوره تخصصی را برای معلمان زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی گذرانده بودند، از جمله روش شناسی آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، نظریه‌های یادگیری و آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و آموزش مهارت‌های انگلیسی به عنوان زبان خارجی. اکثر آنها دوره‌ها را گذرانده بودند و با روش شناسی آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و نظریه‌های یادگیری و آموزش زبان انگلیسی آشنا بودند.

محقق به آنها توضیح داد که آنها باید تجربیات تدریس دانش آموزان خود را از طریق ده جلسه بحث های دانشگاهی پیگیری کنند. جلسات بعد از ظهر چهارشنبه، دو روز پس از تجارب تدریس دانشجویان برگزار شد. پیگیری بحث های دانشگاهی اجباری نبود. با این حال، کل دانشجو معلمان داوطلبانه در جلسات شرکت کردند و همانطور که بعداً در نظرات خود بیان کردند، بحث های دانشگاهی برای آنها فرصتی بود برای تمرین زبان انگلیسی و دانش خود از کتاب های آموزشی که قبلاً در دو سال گذشته مطالعه کرده بودند.

داده های این مطالعه از نظرات ضبط شده توسط شرکت کنندگان در طول ده جلسه بحث های دانشگاهی به دست آمد. یافته های به دست آمده از تحلیل متن مصاحبه های صوتی ضبط شده معلمان شرکت کننده به عنوان منابع داده اولیه استفاده شد. اما برای اعتبار افزایی یافته ها و به منظور دستیابی به بینش بهتر نسبت به ایده های فردی آنها نسبت به تجربیاتشان، از مصاحبه های فردی نیمه ساختاری ضبط شده استفاده شد. محقق دو مصاحبه با شرکت کنندگان در مطالعه انجام داد. اولین جلسه قبل از برگزاری اولین جلسه بحث و گفتگو برگزار شد. مصاحبه اول بر باورهای قبلی آنها در مورد یادگیری و آموزش زبان انگلیسی در محیط های آموزشی متمرکز بود و مصاحبه دوم در پایان جلسات با تمرکز بیشتر بر نحوه مشارکت آنها در تمرین ها و برداشت آنها از کارورزی انجام شد. محقق سعی کرد از طریق بررسی رونویسی مداوم از کیفیت تفسیر داده ها اطمینان حاصل کند. داده ها با حذف موارد اضافی ویرایش و اصلاح شدند، زیرا برخی اطلاعات اضافی و غیر ضروری به نظر می رسیدند. فرآیند بررسی اعضا مقطعی نبود و محقق از مصاحبه شوندگان می خواست هر زمان که بخشی از داده ها نامشخص بود به او کمک کنند.

پس از ضبط صوتی مصاحبه ها و شیوه های گفتمان شفاهی و سپس رونویسی آنها، محقق برای تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده از روش مقایسه ای ثابت (جونز، تورس، و آرمینیو، ۲۰۰۶) استفاده کرد. مضامین به دست آمده از منابع داده های مختلف به طور مداوم مدون شده و محقق داده های به دست آمده را در طول دوره مطالعه مقایسه می کند. به گفته جونز و همکاران (۲۰۰۶)، "روش مقایسه ای ثابت، محقق را درگیر فرآیند تجزیه و تحلیل دائمی داده ها در تمام مراحل جمع آوری و تفسیر داده ها می کند و منجر به شناسایی کد می شود" (ص. ۴۳). کدگذاری داده های رونویسی شده در دو مرحله مختلف متوالی کدگذاری باز و محوری انجام شد. در فرآیند مفهوم سازی داده ها، گفته های شرکت کنندگان که همان مفهوم را منعکس می کردند به عنوان یک مفهوم گروه بندی شدند و سپس ارتباط نزدیک بین مفاهیم منجر به طبقه بندی آنها در دسته های مختلف شد.

یافته ها:

جدای از تشویق مشارکت فعال، بحث های گروهی و بحث ها نیز تفکر انتقادی را در میان شرکت کنندگان نسبت به باورها و عملکردهای خود ترویج می کرد. شرکت کنندگان به طور فزاینده ای در مورد اعتقادات و شیوه های تدریس خود بازتاب انتقادی داشتند. یافته ها نشان داد که در برخی از مسائل تدریس، تناقضی بین عملکرد معلمان زبان انگلیسی و فلسفه های پشت آن شیوه ها وجود دارد. در مورد آموزش گرامر، معلمان شرکت کننده همچنان به آموزش گرامر تمایل داشتند قبل از اینکه دانش آموزان خود را در معرض فرصت های مکالمه قرار دهند که در آن نکات گرامری هدف استفاده می شد.

بحث های بعد از کارورزی نیز منجر به کسب مهارت های ارتباط شفاهی شد. بحث ها ابزاری برای اصلاح و تقویت مهارت های ارتباط شفاهی بود. در خلال بحث های پس از کارورزی، دانشجویان یاد گرفتند که چگونه وارد بحث شوند و چگونه حرفه ای صحبت کنند تا از ایده های خود دفاع کنند. حتی زمانی که بحث ها گاهی داغ می شد، یاد می گرفتند که چگونه بر بحث ها مسلط شوند یا بحث ها را حل و فصل کنند. چنین بحث هایی در برخی موارد جرقه صحبت های بیشتری را برانگیخت که در نهایت معلمان شرکت کننده را منطقی تر و گاهی قانع کننده تر در حمایت از دلایل خود برای اعتقادات و عملکردهای تدریس خود کرد. بازتاب انتقادی معلمان شرکت کننده به آن ها کمک کرد تا از فرآیند تفکر خود آگاه تر شوند و بر درک خود از مفاهیم نظری نظارت کنند که منجر به تأمل در شیوه کار خود می شود، همچنین منجر به ارزیابی انتقادی خودشان شد.

معلمان شرکت کننده سعی کردند در مورد مسائل آموزشی نظریه پردازی کنند و شرکت کنندگان به طور مداوم از دیدگاه های منحصر به فرد و تجربیات عملی خود استفاده کردند. معلمان شرکت کننده با درگیر شدن در تعاملات دانشگاهی، گوش دادن به گزینه های دیگر برای یادگیری و تدریس، گزارش دادند که چگونه شیوه های تدریس منحصر به فرد را در کلاس های خود گنجاندند و روش هایی را اجرا می کنند که با نیازهای فراگیرانشان کارآمدتر عمل می کند.

یافته‌های به‌دست‌آمده از اولین مصاحبه در ابتدای برنامه نشان داد که تاریخچه شخصی و باورهای معلمان شرکت‌کننده تحت تأثیر تجارب یادگیری و تدریس نقش زیادی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنها داشته است. تجارب یادگیری و آموزشی قبلی دانش‌آموزان نقش اساسی در شکل‌گیری چنین تصویری داشته است. این یافته‌ها با مطالعات گذشته در این زمینه (السون، ۲۰۰۸) همخوانی دارد.

یافته‌های به‌دست‌آمده از اولین مصاحبه در ابتدای برنامه نشان داد که تاریخچه شخصی و باورهای معلمان شرکت‌کننده تحت تأثیر تجارب یادگیری و تدریس نقش زیادی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنها داشته است. تجارب یادگیری و آموزشی قبلی دانش‌آموزان نقش اساسی در شکل‌گیری چنین تصویری داشته است.

از آنجایی که معلمان شرکت‌کننده در نظام آموزش سنتی ایران تحصیل کرده بودند، به طور قابل توجهی تحت تأثیر روش‌های تدریس غالب قرار گرفتند که آزمونی، معلم‌محور و متمرکز بر روش ترجمه‌گرا است. شرکت‌کنندگان میزان تأثیر تجربیات یادگیری قبلی‌شان را بر نحوه دید آنها از خود حرفه‌ای خود تأیید کردند.

بحث و نتیجه‌گیری:

یافته‌های مطالعات قبلی شواهدی برای نقش عوامل زمینه‌ای در تصمیم‌گیری معلمان زبان می‌دهد. این مطالعات نشان می‌دهد که چگونه عوامل زمینه‌ای از جمله عوامل اداری و نهادی بر فرآیندهای تصمیم‌گیری آنها تأثیر می‌گذارد. هویت معلمان شرکت‌کننده تحت تأثیر مؤسسات آموزشی که مقررات و انتظارات خاصی را بر آنها تحمیل می‌کند، شکل گرفته و دگرگون شده است. دیدگاه‌های معلمان شرکت‌کننده منعکس‌کننده ایده‌ای است که توسط محققان آموزشی که با ویژگی‌های آموزش در زمینه‌های مختلف سروکار دارند حمایت می‌شود. آنها بیان می‌کنند که یک جامعه‌گفتمانی سیاست‌ها، قراردادها و گفتگوهای آکادمیک خاص خود را دارد (فلورز و همکاران، ۲۰۰۶).

فضای گفتگوی موجود در دوره‌ها و بحث‌های تمرینی به معلمان شرکت‌کننده کمک کرد تا نظرات مخالف خود را نسبت به وضعیت موجود تدریس و زمینه آموزشی خود آزادانه‌تر به شیوه‌ای آزادانه بیان کنند تا رویکردی دگرگون‌کننده نسبت به آموزش انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی اتخاذ کنند و چگونه بحث‌های گروهی باعث تشویق تفکر انتقادی آنها می‌شود.

کلمات کلیدی: بحث‌های دانشگاهی، کارورزی، دانشجو معلمان، هویت حرفه‌ای

منابع:

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities. A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

Jones, S. R., Torres, V., & Arminio, J. L. (2006). *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education. Fundamental elements and issues*. New York: Brunner Routledge.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olsen, B. (2008). How "reasons for entry into the profession" illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.

Razmjoo, S. A., & Riazi, A. M. (2006). Schools and institutes. *Reading*, 6(3).

بررسی تاثیر فناوری های نوین در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

مرزبان ادیب منش*

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه

چکیده

پژوهش حاضر با هدف، بررسی تاثیر فناوری های نوین در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. جامعه آماری در این پژوهش عبارت است از نظام برنامه ریزی آموزشی و درسی دانشگاه فرهنگیان و حجم نمونه هم برنامه درسی آموزش فناوری در دانشگاه فرهنگیان را تشکیل می دهد که اطلاعات مورد نیاز بر اساس اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای، جستجو در سایت آموزش و پرورش و گزارش های تحقیقی گردآوری شده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که پدیده فناوری اطلاعات این توانایی را دارد که نه به عنوان یک ابزار بلکه به عنوان یک زمینه ساز تحول و نوآوری در کار آموزش مطرح شود. در پایان نیز جهت بهبود وضعیت فناوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می شود: دوره های آشنایی و کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشجوی- معلمان ارائه شود که در این زمینه لازم است ابتدا صلاحیت های لازم بهره گیری از فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان تعریف شود، بر این اساس مراکز دانشگاه فرهنگیان باید از نظر ساختاری با این فناوری تجهیز شوند و امکان بهره گیری از اینترنت در برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان فراهم شود.

کلیدواژه ها: فناوری اطلاعات - برنامه درسی - دانشگاه فرهنگیان - نظام آموزشی.

مقدمه

امروزه، با ورود فن‌آوری‌های جدید آموزشی و به ویژه دسترسی به اینترنت در میان جامعه فراگیر در مراکز آموزشی و تأثیر آن‌ها از فرهنگ‌های غیروبومی جهانی، شرایطی به وجود آمده است که در آن نظام‌های آموزشی مجبور هستند توابع جدیدی را متناسب با نیازهای زمان خود انتخاب کنند. رشد و دستیابی به مشاغل جدید نیازمند نگاهی جدید به سیستم آموزشی است. آنچه مسلم است ناچاریم سیستم‌های آموزشی جدید را به عنوان یک فناوری آموزشی مدرن در نظر بگیریم و نه اینکه چالشی در سیستم آموزشی (بیرانوند و صیف، ۱۳۹۸). در ماده ۱ مربوط به کلیات اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و همچنین در بند ۲ و ۴ از ماده ۲ اساسنامه که مربوط به اهداف می باشد، به بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریت‌های آموزشی اشاره شده است. در بند ۴ ماده ۲ مربوط به اهداف چنین آمده است: "ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف عالیه تعلیم و تربیت اسلامی"، بر این اساس استفاده از فناوری‌های نوین و جدید در جهت تحقق اهداف عالیه تعلیم و تربیت اسلامی بعنوان یک هدف اصلی و اساسی در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان مدنظر قرار گرفته شده است. در نظام برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم، فناوری اطلاعات مجموعه وسایل و ترکیبات به کارگیری کامپیوتر و برقراری ارتباط است، که به اشکال مختلف معلمان، فرایند یادگیری و گستره‌ای بالایی از فعالیتهای آموزشی را مورد حمایت قرار می‌دهند (سراجی، ۱۳۸۶). لذا بر این اساس نظام آموزش و پرورش در کل و برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک جزء از آن نمی‌توانند به دور از تحولاتی باشند که در عرصه فناوری‌های نوین رخ داده‌اند و باید اذعان کرد که فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان دارای قابلیت‌های فراوان در انتقال دانش و سرعت بخشیدن به روند روبه رشد توسعه دانش و اطلاعات می‌باشد، البته همه این‌ها در صورت بهره‌گیری صحیح از این پدیده امکان‌پذیر است (عطاران، ۱۳۸۷). علاوه بر این در عصر حاضر فناوری اطلاعات زندگی بشر را در عرصه‌های مختلف علمی تحت تأثیر قرار داده است و رسالت فناوران آموزشی (دانشجو معلمان، معلمان و استادان) سنگین‌تر و حساس‌تر شده است. صاحب‌نظران و متخصصان برنامه درسی با توجه به این تحولات، چشم‌اندازهای جدیدی را در مسیر نظام‌های آموزشی قرار داده‌اند، از سوی دیگر جامعه ملی و جهانی نیز انتظارات تازه‌ای از این نظام‌ها دارند. در این شرایط لازم است با استفاده از نظرات صاحب‌نظران، وضعیت و فرصت‌های کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار گیرد تا در رقابت جهانی از قافله علوم بشری دور نمانده و نیز به توسعه همه‌جانبه دست پیدا کنیم. بی‌تردید فناوری آموزشی این قابلیت و توانایی را دارد که فرایند یادگیری را، تسریع و تسهیل کند و به آموخته‌ها عمق و معنای بیشتری ببخشد. فناوری آموزشی از روش‌ها، فنون، ابزار و امکاناتی برخوردار است که با به کارگیری و اعمال درست، به جا و به موقع آنها می‌توان سطح یادگیری را به گونه‌ای شگفت‌انگیز به حداکثر ممکن مطلوب رساند. فناوری اطلاعات در طی زمان کوتاهی توانسته است به یکی از اجزاء تشکیل‌دهنده نظام آموزش و پرورش تبدیل شود، به گونه‌ای که در نظام آموزش و پرورش ایران به موازات خواندن، نوشتن و حساب کردن، درک فناوری اطلاعات و ارتباطات و تسلط بر مهارت‌ها و مفاهیم پایه فناوری اطلاعات به عنوان بخشی از هسته مرکزی وزارت آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است. (محمودی، ۱۳۸۶). هرچند موضوع بهره‌گیری از فناوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در کشورمان ارائه نشده است، اما این هنوز بصورت منسجم در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کشورمان ارائه نشده است، علاوه بر این در عرصه حاضر فناوری اطلاعات برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان را به شدت تحت تأثیر قرار داده، زیرا بسیاری از تئوری‌های تعلیم و تربیت که قبلاً به علت محدودیت‌های محیطی قابل اجرا نبوده هم اکنون با کاربرد رسانه‌های آموزشی قابل پیاده شدن است. آموزش الکترونیکی به هر نوع دوره و آموزشی اطلاق می‌شود که به شکلی غیر از روش‌های حضوری و رودررو انجام گیرد. محتویات دروس ممکن است از طریق اینترنت و یا استفاده از ویدئو و تصاویر فعال و متعامل دو طرفه انتقال یابند. همچنین تلویزیون‌های کابلی یا ماهواره‌ای می‌توانند رسانه انتقال‌دهنده این مواد درسی باشند و یا می‌توان مواد درسی را روی CD و DVD و یا نوار ویدئو در اختیار داشت و یا ترکیبی از موارد بالا را به کار گرفت (گاریدو، اونایندی، ساپنا، ۲۰۱۸). آموزش مجازی، مهم‌ترین کاربرد فناوری اطلاعات

است که در قالب نظام‌های مختلف مثل یادگیری رایانه‌محور، یادگیری برخط، یادگیری شبکه‌محور و آموزش تحت شبکه ارائه می‌شود (کرمی باغطیفونی، ۱۳۹۵)

آموزش مجازی با روش‌های سنتی که چهره به چهره انجام می‌شود، متفاوت است. محتوای دوره ممکن است با استفاده از فیلم و تصاویر فعال و تعاملی از طریق اینترنت منتقل شود (علی احمدی، شمس عراقی، ۱۳۹۲). آنچه در بُعد جهانی آموزش و ضرورت وجودی آن مسلم است این است که توسعه آموزش یک ضرورت جهانی است و آموزش مجازی یکی از بهترین راه‌حل‌هاست (فرامرزیان و همکاران، ۱۳۹۷)

از آنجا که در ایران موضوع کاربرد فناوری‌های نوین در آموزش و پرورش خصوصاً در برنامه درسی مراکز تربیت معلم، نسبتاً جدید و نو می‌باشد تحقیقات اندکی در این زمینه انجام شده است. که در قالب جدول ذیل به چند مورد که با موضوع پژوهش ارتباط بیشتری دارند، اشاره شده است.

جدول ۱: پیشینه پژوهش های داخلی و خارجی

ردیف	موضوع	مجری	سال اجرا	محل اجرا	نتایج اصلی
۱-	تدوین سیاست های راهبردی فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش	محمود مهر محمدی و عبدالحسین نفیسی	۱۳۸۳	تهران	بهره گیری از فناوری های نوین-بومی سازی تولید فناوری آموزشی
۲-	نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم	غلامعلی احمدی	۱۳۸۹	دانشگاه خوارزمی	توجه نظام آموزش و پرورش به برنامه های آموزش معلمان، هماهنگ نمودن برنامه درسی تربیت معلم با برنامه توسعه فناوری در نظام آموزشی
۳-	کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه درسی تربیت معلم	سعید مذبوحی	۱۳۸۹	دانشگاه خوارزمی	بازسازی و بازاندیشی تسلط در زمینه برنامه های درسی برای بر اطلاعات جدید و به روز
۴-	بررسی ماهیت و ویژگی های مدارس مجازی و طراحی نظام برنامه ریزی درسی متناسب با آن	علی اکبر جلالی	۱۳۸۱	تهران	موضوع مدارس مجازی جایگاه مناسبی در ساختار آموزشی در سر تا سر دنیا پیدا کرده است. لذا نظام های آموزشی باید به این سمت حرکت کنند.
۵-	مطالعه تطبیقی تاثیر فناوری در مدارس: طراحی کلاس درس و بازنگری در برنامه درسی در چهار کشور (ایالات متحده امریکا، انگلیس، استرالیا و هنگ کنگ)	گیلیان.ام ادای	۲۰۰۲	ایالات متحده امریکا	استفاده از فناوری باعث افزایش حضور در فعالیت ها و افزایش آگاهی آنها از موضوعات دشوار می شود.
۶-	مطالعه تطبیقی "تلفیق یا تغییر" در کشورهای استرالیا، ایالات متحده امریکا، استونی و انگلیس	آندرو فلاک	۲۰۰۲	استرالیا	گرایش غالب مدارس کشورهای مورد بررسی، تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی موجود بوده است.

سوال های پژوهش

هدف اصلی این مقاله، (لذا با توجه به ضرورت و اهمیت استفاده از فناوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، در این مقاله سعی می شود به بررسی وضعیت و تاثیر فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پرداخته شود.

ایران است، که بر پایه این هدف کلی سئوالهای مشخص تری به شرح زیر مطرح و پاسخگویی به آنها مورد نظر بوده است:

۱. ماهیت فناوری برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟
۲. تاثیر فناوری های نوین در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟
۳. چه متغیرهایی در شرایط کنونی الزام استفاده از فناوری را در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پدید می آورد؟
۴. کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟
۵. برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چگونه با فناوری اطلاعات روبرو شده است؟

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیق کتابخانه ای می باشد، که در آن وضعیت و تاثیر فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (مراکز تربیت معلم) مورد مطالعه قرار گرفته شده است، جامعه آماری در این پژوهش عبارت است از نظام برنامه ریزی آموزشی و درسی دانشگاه فرهنگیان و حجم نمونه عبارت است از برنامه درسی آموزش فناوری در نظام برنامه ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان، که اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسشها از طریق جستجو در سایت آموزش و پرورش و همچنین از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای و گزارشهای تحقیقی گردآوری شده است.

یافته های پژوهش

ماهیت فناوری اطلاعات برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

برای روشن شدن ماهیت فناوری اطلاعات برنامه درسی در ذیل تعریف فناوری تدریس و برنامه درسی مبتنی بر فناوری آورده می شود. **فناوری تدریس:** فعالیتی است همراه یا جدا از وسایل و ابزار ماشین برای ایجاد تاثیر و تغییر در زندگی انسان به این امید که این گونه تاثیرات در رفتار یا بازده هایی یادگیری افراد تغییر به وجود آورد (سیمون ، ۲۰۱۳) و (نزویچ، ۲۰۰۸) **برنامه درسی مبتنی بر فناوری:** برنامه ای که از قابلیت و توانایی فناوری استفاده می کند و بهترین ابزار فناوری را برای پشتیبانی از اهداف یادگیری به کار می گیرد و فناوری را در آموزش مواد درسی به کار می برد (میلر، ۲۰۰۰، نقل از عطاران، ۱۳۸۷). در واقع اتکا به فلسفه تعلیم و تربیت مبتنی بر فناوری در هزاره سوم و در دوران سلطه و حاکمیت بلامنازع فناوری های نوین، ضرورتی اجتناب ناپذیر است که باید از تمامی جوانب به آن توجه شود. (کلری، ۲۰۱۶) فناوری اطلاعات دارای قابلیت های فراوانی به منظور انتقال دانش ، تسهیل ارتباطات و تعاملات، در نظام تعلیم و تربیت می باشد. در همین راستا مهر محمدی (۱۳۸۳) معتقد است: رقابتی بی سابقه در جوامع در گرفته است تا نظام های آموزشی خود را هرچه بیشتر به برجسته ترین مظهر و نماد قرن بیست و یکم مزین کنند به گونه ای که نظام های آموزشی جهان در دو دهه اخیر به ویژه در کشورهای توسعه یافته یکی از راهبردهای خود را توسعه فناوری در برنامه های درسی قرار داده اند، علاوه بر این در هزاره جدید، فناوری به سرعت جهان را در نوردیده و بر بسیاری از ابعاد زندگی انسان، تاثیر گذاشته، دانشگاه فرهنگیان نیز که یکی از نهادهای اساسی محسوب می شود از این تاثیر مثبتی نبوده است. در واقع می توان گفت تمامی اقداماتی که در برنامه های درسی لحاظ می گردد با فناوری و تکنولوژی آمیخته شده است. (ادیب منش، ۱۳۸۹). لذا استفاده از فناوری در برنامه های درسی به عنوان یک ابزار آموزشی در دانشگاه فرهنگیان مورد استقبال قرار گرفته است .

تأثیر فناوری های نوین در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

مطالعات برنامه درسی به منظور فهم برنامه درسی متأثر از خاستگاه، زمینه ها، هویت ها و تغییرات نوظهور در ابعاد مختلف اجتماعی، سیاسی، فرهنگی است. ، تاثیر فناوری در تحول و باز سازی فرایند تدریس نباید نادیده گرفته شود، توانایی و ارزشمندی سطوح مختلف فناوری و تاثیر آن بر قدرت و فرصت های یادگیری نمی توانند محدود به آموزش رسمی و سنتی شوند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۲). در باره تاثیر فناوری اطلاعات در دانشگاه فرهنگیان دو دیدگاه تحول گرا و اصلاح گرا وجود دارد. دیدگاه تحول گرا که معتقد به تحول زدایی در آموزش و پرورش می باشد بر این باور است که فناوری اطلاعات، ابزارها و حتی خط مشی ها و اهداف نظام تربیت معلم را به صورت اساسی تغییر داده و متحول می کند. از طرف دیگر رویکرد اصلاح گرا بر این باور است که تاثیر فناوری برنامه ی درسی در تربیت معلم مبتنی بر فناوری در هزاره سوم و در دوران سلطه و حاکمیت بلامنازع فناوری های نوین ضرورتی اجتناب ناپذیر است که

باید از تمامی جوانب به آن توجه شود، در این راستا نظام آموزش و پرورش کشورمان یکی از راهبردهای خود را توسعه فناوری آموزش و پرورش و برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان قرار داده است، در سال های اخیر ، یکی از هیجان انگیزترین و ابتکاری ترین رویدادها در آموزش و کارورزی، استفاده از فن آوریهای آموزشی جدید بوده است این فناوری ها جان تازه ای در کالبد بسیاری از کلاس های درس دمیده اند- تدریس علوم به وسیله دستگاههای جدید در آزمایشگاه ها دوباره زنده شده است (ذوفن، ۱۳۹۷).

علاوه بر این در دنیای امروز فناوری رشد چشمگیری پیدا کرده است و استفاده از فنون و ابزار تکنولوژی فوق العاده در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان دارای اهمیت هستند، که این خود نشان از تاثیر چشمگیر فناوری اطلاعات در برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان دارد. به عنوان مثال در دوران کرونا، رایانه ها به دانشجو معلمان قدرت داد که در محیطهای یادگیری تغییرات کلی ایجاد کنند ، سرعت پیشرفت فناوری های آموزشی جدید به مثابه ی اعضای معنادار آموزش و پرورش و کارورزی هنوز ناشناخته است. در این زمینه با تجهیز برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به فناوری های نوین در دوران کرونا، پیشرفت های زیادی در حال حاصل شدن است.

چه متغیرهایی در شرایط کنونی الزام استفاده از فناوری را در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پدید می آورد؟

آموزش فناوری های اطلاعاتی می تواند ضامن توسعه و پیشرفت کشورها باشد و از سوی دیگر عاملی است که توجه لازم به آن جوامع را به سوی دنیای مدرن سوق می دهد . از دیدگاه یونسکو داشتن شناختی از تکنولوژی در جهان مدرن امری حیاتی است و باید بخشی از آموزشهای اولیه برای هر فرد باشد .بنابراین آموزش فناوری های اطلاعاتی باید بخشی تلفیقی از برنامه آموزش و پرورش عمومی افراد باشد .چنین نیاز و ضرورتی در کشورهای جهان سوم بیشتر به چشم می خورد.(لوپز، ۲۰۱۸). در عصر حاضر فناوری زندگی بشر را در عرصه های مختلف علمی تحت تاثیر قرار داده و رسالت فناوران آموزشی سنگین تر و حساس تر شده است. زندگی در دنیای کنونی نیازمند آموزش و پرورش مبتنی بر دانایی، تحقیق و نوآوری است و استفاده از فناوریهای جدید ارتباطی در موارد ذیل می تواند یاری رسان باشد.

۱. ارتقای کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری

۲. ایجاد فرصت های یادگیری برابر

۳. توجه به تفاوت های فردی

۴. کمال بخشیدن به خود و دیگران

نفیسی، (۱۳۸۳) الزامات ذیل را برای استفاده از مبانی فناوری در برنامه های درسی مراکز تربیت معلم مطرح کرده است: نخستین الزام برای بکارگیری فناوری در کلاس درس و برنامه های درسی، تمرکز زدایی در فرایند برنامه ریزی و فعالیتهای یاددهی - یادگیری و اعطای اختیارات گسترده تر در این زمینه به معلمان است. این به معنای آن است که توانمند سازی معلمان برای ایفای نقش جدید باید از اولویت برخوردار باشد. نکته دیگری که متخصصان برنامه درسی باید به آن اهتمام ورزند وضع ابزارها و معیارهایی برای ارزش گذاری است که نه تنها به سنجش مهارت فناوری قادر باشد بلکه بتواند مهارت های مانند حل مساله، ارتباط و مشارکت را در یادگیری نیز اندازه گیری کند.

گذشته از مواردی که در بالا ذکر گردید باید اذعان کرد که امروزه فراگیران در جامعه ای فناورانه «تکنولوژیک» بزرگ می شوند، کاربردهای فناوری تجارت، صنعت و جامعه بطور گسترده مشاهده می گردد. آگاهی فراگیران از فناوری امروزه بسیار عمیق تر و واقع بینانه تر از بزرگسالان است و از همه مهمتر این که گروه فناوری را پذیرفته و به آن وابسته شده اند. یک فراگیر از طریق فناورهای ارتباطی که در دسترس دارد از قبیل رادیوهای چند موجی، دستگاه های تلویزیون، دستگاه های پخش دیسک فشرده، تلفن های همراه، دوربین های عکاسی یا فیلم برداری، ماشین های حساب الکترونیکی و تعداد بیشمار بازیهای الکترونیکی با دنیای خارج در تماس است کاملاً روشن است شخصی که در چنین محیطی پرورش یافته باشد، اگر در یک محیط فاقد فناوری های مشابه قرار گیرد، محیط برای او بیگانه و ناآشنا خواهد بود.

بنابراین فناوری اطلاعات را می توان در خدمت چنین راهبردی گرفت و ضمن یاری رساندن به ایجاد اصلاحات آموزشی برای کسب مهارتهای مورد نیاز بازار کار و نیز کمک به افزایش بهره وری و اثربخشی فعالیتهای یاددهی - یادگیری زمینه را فراهم کرد.

لازمه این کار این است که تصمیم گیرندگان آموزش و پرورش بیش از آنکه بر جنبه های ابزاری فناوری اطلاعات تکیه کنند بر مهندسی مجدد فرایندها، تدوین برنامه های درسی با رویکرد ساخت و سازگاری و ایجاد انگیزه در مدیریت میانی و معلمان برای پذیرش نوآوری و پرورش خلاقیت و انعطاف پذیری در کارهای اجرایی تاکید ورزند. (نیلی، ۱۳۸۶).

کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

فناوری بعنوان یک متغیر پر قدرت و تاثیر گذار با سرعت فزاینده بر قلمروهای متفاوت برنامه ی درسی سایه افکنده و نمی توان از تاثیرات آن غافل بود دنیای امروز دنیایی است که علم در آن با سرعت بسیار در حال گسترش است و همزمان با آن ادغام این دانش را در مهارتها و شغلهای جدید طلب می کند. اگر فناوری در فرایندهای آموزشی فعلی انجام شود می تواند نقش موثری را در ایجاد محیطهای آموزشی داشته باشد، زیرا نمایشگر نحوه برخورد مردم با آن در دنیای واقعی است. (ذوفن، ۱۳۹۷)، پیشرفت روز افزون فناوری به قدری چشمگیر و فراگیر است که بر جنبه های گوناگون زندگی بشر، تاثیر فراوانی داشته است (عطاران، ۱۳۸۷) در واقع فناوری می تواند با بکارگیری راهبردهای مشکل گشا در موقعیت های یادگیری، تفکر خلاقانه را هدایت کند، امروزه بسیاری از مراکز تربیت معلم برای معلمان تابلوهای نمایش الکترونیکی تدارک دیده اند. این دستگاه به معلمان، دانشجو معلمان و دانش آموزان این امکان را می دهد تا با معلمان، استادان و دانشجویان دانشگاه ها و مدارس دیگر تبادل اطلاعات کنند.

ویدیوهای تعاملی این فرصت را به معلمان می دهد تا دانش آموزان را با فرهنگ های مختلف گرد هم آورده، تا بر روی موضوعات درسی متفاوت یا امور مشترک و مورد علاقه شان، با هم همکاری نمایند، با استفاده از این تکنولوژی دانش آموزان این امکان را می یابند تا موضوع های مورد نظر خود را به تصور بکشند و به دیگران عرضه کنند. (موسی پور، ۱۳۸۵).

استفاده از فناوری های پیشرفته فرصت های بیشماری را برای معلمان فراهم می آورد تا بیشتر و زودتر به صورت متخصصان حرفه ای شغلشان در آیند، آنان با استفاده از پست الکترونیکی و ارتباط با معلمان دیگر می توانند طرح درسها یا راه حل های مشکلات و موضوعات کلاسی را با یکدیگر در میان بگذارند. همچنین معلمان در بسیاری از نقاط دنیا می توانند دانش آموزان خود را به همکاری و تشریک مساعی در موضوعاتی مانند اطلاعات زیست محیطی، شعر و کارهای هنری و بحث در باره ی دیدگاه های فرهنگی متعدد وادار کنند. بسیاری از سازمانهای حرفه ای دارای سایتهایی روی وب برای متخصصان آموزشی هستند و به بسیاری از مجله ها و منابع اطلاعاتی تحقیق، مانند ERIS، روی وب می تواند دست یافت. منابع اطلاعاتی تخصصی مواد خام لازم را برای ساختن برنامه های درسی و ارزشیابی آنها بدست می دهد و استانداردهای محلی، استانی، ملی و حتی بین المللی در یک موضوع خاص را به دور نگه می دارد. در ارتباط با کاربرد فناوری در برنامه درسی باید گفت که فناوری و به تبع آن شبکه های الکترونیکی موانع سنتی اجتماعی و جغرافیایی را از میان برداشته و یادگیری تعاملی و دسته جمعی را تسهیل بخشیده است. اینترنت به دانش آموزان امکان می دهد تا علم خود را خود بسازند و از فناوری به عنوان ابزاری قدرتمند استفاده کنند. همچنین همکاری گروهی بین دانش آموزان را از راه پروژه های متعدد امکان پذیر می سازد و به معلمان امکان می دهد تا به دانش آموزان بر اساس نیازهای آنان آموزش دهند (ذوفن، ۱۳۹۷، ۲۸۱).

جلالی و عباسی، محورهای عمده کاربرد فناوری در نظام آموزش و پرورش و برنامه های درسی را اینگونه جمع بندی کرده اند:

- ♦ ارتقا و افزایش توانایی معلمان در زمینه به کارگیری فناوری
 - ♦ تجهیز مدارس با امکانات و ابزارهای مورد نیاز به منظور گسترش فناوری
 - ♦ بهره گیری بهینه از فناوری اطلاعات برای تغییر ساختار آموزش
 - ♦ استفاده از فن آوری برای ایجاد فرصت فرصت های یادگیری و تحصیل برای همه افراد جامعه
 - ♦ استفاده از فناوری به منظور ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود روشهای تدریس
- فناوری می تواند با ارائه موضوعات، تنگناها و مشکلاتی که از فعالیت های اصیل و معتبر سرچشمه گرفته اند، وسیله ای برای حرکت به ماوراء مشکل گشایی سنتی فراهم آورد. اگر متخصصان آموزشی به جای اینکه فناوری های امروز و فردا را خطر و تهدید بدانند آنها را

ابزاری قدرتمند برای یادگیری و زندگی تلقی کنند، می توانند با انتخاب عاقلانه، چگونگی استفاده از فن آوریها را از عملکردهای امروزی بر عملکردهای مبتکرانه تبدیل کنند. (ذوفن، ۱۳۹۷ ص ۶۳).

فناوری در فرایند آموزشی دارای کاربردهای گوناگون دیگری نیز هست بعنوان مثال می توان با استفاده از CD-ROM، اطلاعات فراوانی را بر روی یک دیسک کوچک ذخیره کرد. این وسیله برای معلمان مناطق آموزشی که به کتابخانه، برای برآورده ساختن نیاز های برنامه درسی، دسترسی ندارند. ضروری است (موسی پور، ۱۳۸۵). فناوری یادگیری با استفاده از قابلیت و توانایی فناوری های نوین مانند چند رسانهای و یادگیری الکترونیکی، این امکان را فراهم می آورد تا یادگیرندگان در محیطی سرشار از اطلاعات و تجربه به اکتشاف و جستجو بپردازند و بتوانند مسائل خود را حل کنند. (رضوی، ۱۳۸۶). در واقع بهره گیری از فناوری در برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان ابزاری بارور در انتقال مثبت در حوزه آموزش و پرورش فراهم نموده است، هرچند که فناوری لز برنامه های آموزشی و پرورشی پیروی نکرده ولی موجب بروز تحولاتی در سایر زمینه های آموزشی گردیده است (قورچیان، ۱۳۸۳، ص ۱).

برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چگونه با فناوری اطلاعات روبرو شده است؟ (سابقه تاریخی استفاده از مبانی فناوری در برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان)

فضای حوزه مطالعات برنامه ریزی درسی در دهه نود در قرن بیستم و در دهه ی نخست قرن بیست و یکم با مسایل عدیده ای مواجه بوده که برنامه ریزی درسی را تحت تاثیر قرار داده است. یکی از این مسائل که به طور خاص مورد توجه متخصصان حوزه برنامه درسی قرار گرفته است، بحث فناوری است. درباب ورود فناوری به آموزش و پرورش گسترده ای از دیدگاه قابل شناسایی است گروهی با دیدگاه ابزار گرایانه به این فناوری ها می نگرند و آنها را نه تنها ابزاری برای ایجاد و اصلاح در فرایند تعلیم و تربیت و برنامه درسی می دانند و بعضی دیگر معتقدند ورود فناوری به تعلیم و تربیت تاثیر گسترده ای در تمامی عناصر و اجزای تعلیم و تربیت به جای می گذارد و با دیدگاه تحول گرایانه به این پدیده می نگرند (آیتی، ۸۵). نکته ای که در خصوص مواجه شدن برنامه ریزی های درسی با فناوری مطرح است این است که اگر متخصصان برنامه درسی به جای اینکه فناوری های امروز خود را خطر و تهدید بدانند آنها را ابزاری قدرتمند برای یادگیری تلقی کنند می توانند با انتخاب عاقلانه، چگونگی استفاده از فناوری ها را از عملکردهای امروزی به عملکردهای مبتکرانه تر تبدیل کنند (ذوفن، ۸۵ ص ۶۲). در واقع اگر قرار است تکنولوژی و فناوری موثر واقع شود باید ارتباطات مشابهی بین استفاده از فناوری در مدارس و بکارگیری آن در جامعه پدید آید معلمان می توانند با آوردن صاحبان مشاغل و دیگران از جامعه محلی به مدارس این ارتباط برقرار سازد البته این را نباید از ذهن دور داشت که ورود کامپیوتر به عرصه تعلیم و تربیت موجب شده که بسیاری از معلمان در مقابل آن عکس العمل منفی از خود نشان بدهند از این رو باید با گذراندن آموزش های ضمن خدمت، این قشر را بر محاسن استفاده بهینه از این تکنولوژی آگاه شود و آنان را در بکارگیری کامپیوتر متبحر ساخت (گایزر، دان، ۱۹۹۱، نقل از موسی پور، ۱۳۸۵). پس از بررسی های گوناگون در زمینه های گسترده به کار گیری فناوری، یافته ها موید این است که انگیزه پیشرفت تحصیلی پس از تطبیق برنامه درسی افزایش یافته است (برنر ۱۹۹۱، نقل از موسی پور). در کشورهای توسعه یافته نزدیک به سه دهه است که فناوری در قلمرو برنامه درسی ورود پیدا کرده و در کشور ایران نیز چند سال است که این مسئله به صورت جدی مطرح است در آموزش و پرورش ایران رشد فناوری و ورود آن به برنامه های درسی پر شتاب بوده است و در اشکال گوناگون متظاهر شده است. تجهیز مراکز تربیت معلم به آزمایشگاه رایانه ای، شکل گیری شبکه ملی مدارس ایران در شهر، ایجاد رشته های مرتبط با فناوری اطلاعات و ارتباطات در هنرستان های فنی حرفه ای، برگزاری دوره های «آل سی دی - آل» برای معلمان و کارمندان، اجرای آزمایشی مدارس هوشمند، انجام طرح های پژوهشی، تلاش برای تدوین سند ملی، توسعه فناوری در آموزش و پرورش و برنامه های درسی و... از جمله اقداماتی است که در آموزش و پرورش صورت گرفته اند (عطاران، ۱۳۸۷). بهره گیری از فناوری در برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان ابزاری بارور در انتقال مثبت اطلاعات در حوزه آموزش و پرورش فراهم می نماید، هرچند که فناوری از برنامه های آموزشی و پرورشی پیروی نکرده ولی موجب بروز تحولات در سایر زمینه های آموزشی گردیده است (قورچیان، ۱۳۸۳ ص ۱)، از پیامدهای عصر فناوری در دانشگاه فرهنگیان توجه جدی به مقوله یادگیری مداوم است، انفجار دانش، تغییرات سریع و همه جانبه ایجاب می نماید که شهروندان جامعه جهانی برای بقا و تداوم حیات در صحنه های رقابتی خود را نیازمند یادگیری مداوم بدانند (آیتی، ۸۵) بدیهی است

تفاوت جوامع مختلف از حیث دانش فنی، زیر ساخت ها، گرایش ها و فرهنگ در مواجه با فناوری های جدید اطلاعاتی، به کارگیری روشی متفاوت و متناسب را برای ادغام این فناوری ها در نظام آموزشی هر کشوری طلب می کند.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان می دهد که برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نمی تواند به دور از تحولاتی باشد که در عرصه فناوری های نوین رخ می دهد، علاوه بر این روند گسترش فناوری و تأثیر گذاری آن در نظام آموزشی، شرایط دوران کرونا و برگزاری کلاس های دانشگاه فرهنگیان در بستر سامانه الکترونیکی LMS، ضرورت استفاده از فناوری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را امری مهم جلوه می دهد. گسترش فناوری اطلاعات در جهان امروز ایجاب می کند تا نظام های رسمی آموزشی که به دنبال تامین نیروی انسانی مورد نیاز جامعه، و پرورش استعداد های مخاطبان هستند، در صدد تهیه یک استراتژی جامع و خط مشی مناسب مبتنی بر اصول برنامه ریزی درسی بر آیند. پدیده فناوری اطلاعات این توانایی را دارد که نه بعنوان یک ابزار بلکه به عنوان یک زمینه ساز تحول و نوآوری در کار آموزش مطرح شود، نمونه چنین برنامه ای در دوران کرونا و با برگزاری کلاس های دانشگاه فرهنگیان در بستر سامانه الکترونیکی LMS برگزار گردید. لذا برای اینکه برنامه درسی از قابلیت اثربخشی لازم برخوردار باشد عوامل مختلفی می بایست کنار هم قرار گیرند. از این رو دانشگاه فرهنگیان می تواند با داشتن برنامه ی جامع در خصوص توسعه حرفه ای معلمان برای استفاده موثر از فناوری در کلاس های درسی فاصله بین وضعیت مطلوب را کاهش دهند. لذا در چنین شرایطی که فناوری بطور چشمگیری در برنامه های درسی نفوذ کرده باید در بستری معقول و به دور از افراط و تفریط از ظرفیت های آن استفاده کرد و متناسب با شرایط و اولویت های بومی از آن بهره جست. همچنین در این زمینه باید صلاحیت های لازم بهره گیری از فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان تعریف شود، بر این اساس دانشگاه فرهنگیان باید از نظر ساختاری با این فناوری تجهیز شوند، پیش شرط بهره گیری از فناوری در برنامه درسی این است که ابتدا دانشجو معلمان از فنون بهره گیری از فناوری های که در برنامه های درسی است، آگاهی یابند. در صورتی که این بستر سازی انجام نگیرد یا بطور ناقص انجام شود نمی توان امید داشت که ورود فناوری های جدید بتواند موجب تحول برنامه درسی و بطور کلی فرایند آموزش شود؛ زیرا امروز دیگر بحث درباره اینکه از فناوری آموزشی استفاده شود یا نه، تنها دور کرد نظام آموزشی از قافله تحولات است. بنابراین باید بحث بر سر این باشد که چگونه از این فناوری ها به بهترین شکل برای ایجاد بهترین شرایط و موقعیت یادگیری استفاده شود و چه برنامه ها و راهبردهایی برای استفاده بهینه از آنها اتخاذ شود. به علاوه مسئولان امر باید به سرمایه گذاری مناسب تر و بیشتر در بعد فرهنگی و اقتصادی بپردازند، واقعیت این است که جامعه و به تبع آن نظام آموزش و پرورش ما هنوز در قبول این فناوری اطلاعات با مشکلات فرهنگی و اجتماعی متفاوتی روبه رو است، مضاف بر این بودجه ای که برای پر کردن این شکاف در آموزش صرف می شود بسیار اندک و در مقابل نیازها بسیار ناچیز است. بنابراین در دانشگاه فرهنگیان باید از لحاظ اجتماعی، بستر سازی مناسبی صورت گیرد و بودجه های مناسبی نیز برای تهیه امکانات اختصاص داده شود.

پیشنهادهای

- ۱- چون نتیجه گرفتیم که برنامه درسی آموزش فناوری می تواند در انتقال مثبت اطلاعات تأثیرگذار باشد پیشنهاد می شود: برنامه ای که در دوران کرونا و با برگزاری کلاس های دانشگاه فرهنگیان در بستر سامانه الکترونیکی LMS اجرا شد، تقویت گردد و به جنبه های گوناگون تفکر در فضای برنامه درسی مبتنی بر فناوری دانشگاه فرهنگیان توجه شود، همچنین در این راستا افزایش همکاری بین موسسات آموزشی و جامعه در جهت بسط فناوری در برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان ضروری به نظر می رسد.
- ۲- چون نتیجه گرفتیم که پیش شرط بهره گیری از برنامه درسی آموزش فناوری به میزان آگاهی و دانش معلمان بستگی دارد، در این راستا پیشنهاد می شود: شرایطی فراهم گردد که دانشجو معلمان از فناوری جدید و ابزارهای ارتباطی مربوط و نیز فناوری جدید در برنامه های درسی به نحوی که بتوانند از شبکه مزبور استفاده مفید و موثری بعمل آورند، آگاهی یابند. و بر رویکردهای جدید در باره نقش معلم، دانش آموزان شیوه های آموزش و ارزشیابی در برنامه های درسی مبتنی بر فناوری تأکید گردد، همچنین در این زمینه باید تمرکز زدایی در فرایند برنامه ریزی درسی و فعالیت های یاددهی - یادگیری و اعطای اختیارات گسترده تر در زمینه برنامه درسی

آموزش فناوری به معلمان صورت گیرد (این به معنای آن است که توانمند سازی معلمان برای ایفای نقش باید از اولویت بر خور دار باشد).

۳- چون نتیجه گرفتیم که فناوری به طور چشمگیری در برنامه های درسی نفوذ کرده لذا نظام آموزش و پرورش ، و به تبع آن برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نمی توانند به دور از تحولاتی باشند که در عرصه فناوری های نوین رخ داده اند ، بر این اساس در این راستا پیشنهاد می شود : دوره های آشنایی و کاربرد فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشجو معلمان ارائه شود که در این زمینه لازم است ابتداء صلاحیت های لازم بهره گیری از فناوری اطلاعات در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان تعریف شود. براین اساس دانشگاه فرهنگیان باید از نظر ساختاری با این فناوری تجهیز شوند و امکان بهره گیری از اینترنت در برنامه درسی تربیت معلم فراهم شود

۴- یافته های پژوهش نشان می دهد برای که برنامه درسی مبتنی بر فناوری از قابلیت اثربخش لازم برخوردار باشد ، عوامل مختلفی می بایست در کنار هم قرار بگیرند، بر این اساس در این رابطه پیشنهاد می شود: تعیین سیاست های کلی کشور باید از جامعیت، همبستگی درونی بین عناصر برنامه مانند (ارتباط بین آموزش انفورماتیک در مدارس و دانشگاه فرهنگیان) و همبستگی برونی مانند (ارتباط بین مدل های برنامه و برنامه توسعه ملی و نیاز های جامعه) برخوردار باشد.

منابع

-اساسنامه دانشگاه ویژه فرهنگیان (۱۳۹۰)، مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، قابل دسترسی از www.farhangian-ac.ir

- ادیب منش ،مرزبان، موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۰): **مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش فناوری در ایران با کشورهای ژاپن و مالزی**، مقاله ارائه شده در اولین همایش بین المللی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، جزیره کیش.
- ۱-حمیدی ، غلامعلی. (۱۳۸۹): **نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم**، ارائه شده در دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- ۴-جلالی، علی اکبر، عباسی، محمد علی. (۱۳۸۳): **فناوری اطلاعات و ارتباطات در سایر کشور های دنیا، همایش برنامه درسی در عصر اطلاعات و ارتباطات**، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- ۵-حمزه بیگی ، طیبه. (۱۳۸۳): **نگرشی بر برنامه درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و نظام مدیریت یادگیری**، همایش برنامه درسی در عصر اطلاعات و ارتباطات، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- ۶- ذوفن، شهناز. (۱۳۹۷): **کاربرد فناوری های جدید در آموزش**، تهران: انتشارات سمت.
- ۷-رضوی ، صید عباس. (۱۳۸۶): **مباحث نوین در فناوری آموزشی**، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.
- ۸-سراجی، فرهاد. (۱۳۸۶): **تاثیر فناوری های جدید اطلاعاتی و ارتباطاتی بر آموزش و پرورش**، همایش فناوری آموزشی ، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- ۹-عطاران، محمد، آیتی، محسن. (۱۳۸۷): **اصول برنامه درسی مبتنی بر فاوا**، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ، سال سوم، شماره ۱۲.
- ۱۰-عطاران، محمد. (۱۳۸۳): **تحلیل رویکردهای نقادانه بر توسعه فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش**، همایش برنامه درسی در عصر اطلاعات و ارتباطات، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- ۱۱-قورچیان، نادرقلی. (۱۳۸۳): **برنامه درسی مقدمات فناوری اطلاعات و ارتباطات برای تربیت معلم**، تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه
- ۱۲-لطفی پور، خسرو. (۱۳۸۵): **رسانه های آموزشی برای کلاس های درس**، تهران: چاپ و نشر کتب درسی
- ۱۴-موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۵): **سواد اطلاعاتی و چگونگی پیگیری آن از طریق بخش مکتوب** (سخنرانی منتشر نشده در انجمن مطالعات برنامه درسی)



- ۱۵- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۷): برنامه درسی، نظرگاه ها، رویکردها، چشم اندازها، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی
- ۱۶- مذبوحی، سعید، طاهری، معصومه. (۱۳۸۹): کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم کشور، ارائه شده در دهمین انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- ۱۷- نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۸۳): الزام ها، شرایط و زمینه های مناسب برای کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش
- ۱۸- نیلی، محمدرضا. (۱۳۸۳): فناوری آموزشی (رویکردهای نوین در نظام های آموزشی)، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی

- 19-Cleary – Aetal.(1976)Education technology:Implications for early and special Education.New York:john wiley
- 20-Knezevichs.g.& Eye.G.G(Ads)(1970).instructional technology and the school administrator.Washington.DC:American Association of school Administrator.
- 21-Simon.Y.R.(2013).Pursuit of happiness and lust for power in technological society inc.Mitcham&R.maclcey(Eds).philosophy and technology.new york:free press.
- in England. Devon, UK: 22-Watson, J. (2004). UTEACHER: *Teachers' professional profile in ICT for education-* University of Exeter.
- 23-Lewis,Theodore(2018).Technology Education and Developing CountriesInternational Journal Of Technology And Design Education vol.10, 163–179.

مطالعه تطبیقی و نظام مند برنامه درسی آموزش تربیت معلم در کشورهای سنگاپور، فنلاند و ایران

مرزبان ادیب منش*

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه

چکیده

پژوهش حاضر با هدف، مطالعه تطبیقی و مرور نظام‌مند تربیت معلم در کشورهای ایران، سنگاپور و فنلاند انجام شده است. دلیل انتخاب این کشورها از یک طرف نیاز مبرم دانشگاه فرهنگیان کشور ایران به بهبود و ارتقاء کیفیت در زمینه تربیت معلم هست؛ زیرا تربیت و پرورش نسل‌های آینده کشور به وضعیت این نظام در کشور بستگی دارد و از طرف دیگر کشور های مورد مطالعه، سنگاپور و فنلاند هستند که توجه به تجارب آموزشی این کشورها در زمینه تربیت معلم می‌تواند در بالا بردن کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در ایران بسیار موثر باشند. این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها کیفی از نوع مطالعات تطبیقی جرج بردی است که به مقایسه و تطبیق نظام تربیت معلم این سه کشور می‌پردازد. نتایج نشان می‌دهد. که نظام تربیت معلم در کشورهای سنگاپور و فنلاند در نیل به اهداف، کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری، محتوای برنامه درسی، اجرای دوره های کارورزی و شیوه های ارزشیابی نسبت به ایران از موفقیت بیشتری برخوردار بوده‌اند. بنابراین برای موفقیت در این خصوص، نظام تربیت معلم کشور نیازمند طراحی و تدوین برنامه درسی منسجم و متناسب با شرایط سخت افزاری و نرم افزاری است، برای تحقق چنین برنامه ای به مطالعات نظام‌مند در کشور و توجه به فرآیند تربیت معلم در جهان نیاز است.

کلیدواژه ها: مطالعه تطبیقی، برنامه درسی، آموزش، تربیت معلم، سنگاپور، فنلاند.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



مقدمه

برنامه ریزی برای آموزش و تربیت معلمان از مهمترین مسائل یک نظام آموزشی پویا و کارآمد محسوب می گردد. در قرن بیست و یکم از معلم به عنوان مدیر یادگیری نام برده می شود (لیو و همکاران، ۲۰۱۴). و او با بکارگیری مجموعه ای از امکانات مادی و معنوی و توانایی که در خود سراغ دارد می کوشد با ایجاد فرصتهای مناسب به سازماندهی و جهت دهی فعالیت های یادگیری دانش آموزان پرداخته و از این طریق تغییرات مطلوب و مطابق با اهداف تعلیم و تربیت را در آنها ایجاد نماید (سرسرابی، ۱۳۹۹). با توجه به تاریخچه آموزش و پرورش پیش از نیمه دوم قرن بیستم، نظام های تربیت معلم در ساختارهای سنتی خود به طور مشابه با کم و بیش تفاوت هایی از الگوهای متداول کشورهای اروپایی پیروی می کردند. ساختار کلی این الگوها منحصر به آموزشکده ها یا واحدهای آموزشی به نام دانش سرا یا کالج های تربیت معلم در کشورهای گوناگون جهان، با اعتبارهای علمی آموزشی متفاوت بود. تربیت معلم از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های نظام های تعلیم و تربیت دانست؛ چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی، منوط به توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند. بی دلیل نیست که ژاپنی ها می گویند، شایستگی هر نظام آموزشی، به اندازه شایستگی معلمان آن نظام است؛ لذا توجه به تربیت معلم با توجه به چالش های جدید، امری ضروری است (صادق زاده، ۱۴۰۰).

از آنجایی که، بهبود تعلیم و تربیت در هر کشوری مبتنی بر بهبود کیفیت تربیت معلم آن کشور است. لذا ایجاد تحول در نظام های تربیت معلم را باید پیش نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام های آموزشی دانست. تربیت معلم را می توان از جمله حساسترین و مهمترین مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت دانست چرا که موفقیت و یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی، منوط به توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند (نبوی، ۱۳۹۸). به هر حال، موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی، منوط به توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند (پوشتای و انگلر، ۲۰۱۴). معلم کارگزار اصلی نظام تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می شود (سالمو، براون، رات و هنی، ۲۰۲۰). از اینرو سرمایه گذاری در بخش تربیت معلم بیشتر از هر چیز دیگری می تواند عملکرد علمی و عملی دانش آموزان را توسعه دهد (توکورو و تالیدانگ، ۲۰۲۰).

تحول معلمان بر جنبه های تکنیکی و حرفه ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. معلم حرفه ای باید درک عمیق تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک های یادگیری، راهبرهای تدریس و مجموعه ای جدید از ارزش ها همراه با احترام به تفاوت های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد. رویکردهای جدید در تربیت و آموزش مداوم معلمان، بر اساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه ای و سیاست های حمایت کننده توسعه حرفه ای به وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه ای معلمان شده است. تحول در نقش معلم، موجب شد در برنامه های تربیت معلم تغییراتی پدید آید. از جمله اینکه اغلب کشورهای پیشرفته دوره های تربیت معلم را طولانی ساختند و برای معلمان کارآموزی ها و بازآموزی هایی پیش بینی کردند (لیو و همکاران، ۲۰۱۴). تنوع و گستردگی ساحت های آموزش و پرورش، فراگیر بودن آن و نیازها و انتظارات جامعه باعث شده که همواره در طول تاریخ و به ویژه در جامعه معاصر، تربیت معلم با چالش های متعددی روبرو باشد. پرورش و توانمندسازی معلمان و دانشجو معلم و حل مسائل معطوف به تربیت معلم آن، به خصوص در عصر دیجیتال و بحران، اهمیت بیشتری دارد و انجام موفقیت آمیز آن، نیازمند تعامل پویای نهادها و دست اندرکاران دانشگاه، آموزش و پرورش و نهادهای وابسته به تربیت معلم و تشکیل اجتماعات و شبکه های علمی و اجرایی مناسب است.

در زمینه نظام تربیت معلم ایران و سایر کشورها، پژوهش هایی صورت گرفته است اما در بحث مرور نظام مند نظام تربیت معلم و ارائه الگویی برگرفته از سایر کشورها پژوهش خاصی صورت نگرفته است و بیشتر پژوهش های صورت گرفته به معرفی تجارب کشورهای موفق در حوزه تربیت معلم پرداخته اند. با مروری بر پیشینه تحقیق و نیز ادبیات نظری حوزه نظام تربیت معلم، این مسئله روشن



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



³ Salerno, A. S., Brown, A., Rutt, A., & Henry



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



می‌شود که پژوهشگران در انجام پژوهش مرور نظام‌مند نظام تربیت معلم معمولاً از معیار خاصی استفاده نمی‌کنند و برای انجام تطبیق، تنها معیارهایی را برمی‌گزینند که به آن احساس نیاز می‌کنند یا در آن زمینه منابع و اطلاعات بیشتری دارند و یا علاقه‌مند به آن زمینه هستند. همچنین در حوزه مرور نظام‌مند تربیت معلم بیشتر به سراغ کشورهای موفق در دنیا می‌روند و کشور خود را با آن کشور یا کشورها مقایسه می‌کنند که این مسئله نیز نشان می‌دهد شروط مرور نظام‌مند نظام تربیت معلم دو یا چند کشور را لحاظ نمی‌کنند، لذا در این پژوهش که با هدف مرور نظام‌مند نظام تربیت معلم به منظور فراهم آوردن یک مرور نظام‌مند است، به بررسی منابع معتبر پرداخته است و درصدد است که با تحلیل یافته‌های پژوهش‌های مرور نظام‌مند نظام تربیت معلم، به ترکیب جدیدی از شاخص‌ها برسد. بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤالات ذیل می‌باشد:

- ۱- اهداف برنامه درسی و شباهت‌ها و تفاوت‌های آموزش تربیت معلم در کشورهای ایران و سنگاپور و فنلاند چیست؟
- ۲- محتوای برنامه درسی و شباهت‌ها و تفاوت‌های آموزش تربیت معلم در کشورهای ایران و سنگاپور و فنلاند چیست؟
- ۳- راهبردهای تدریس و یادگیری برنامه درسی و شباهت‌ها و تفاوت‌های آموزش تربیت معلم در کشورهای ایران و سنگاپور و فنلاند چیست؟
- ۴- ارزشیابی برنامه درسی و شباهت‌ها و تفاوت‌های آموزش تربیت معلم در کشورهای ایران و سنگاپور و فنلاند چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک پیمایش تطبیقی است و اطلاعات مورد نیاز آن برای پاسخگویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی و جستجو در شبکه جهانی اینترنت مرتبط مانند یونسکو، دیزرتیشن، پروکوست و سایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه گردآوری شده است. الگوی مورد استفاده در این زمینه الگوی بردی است که چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه را در مطالعات تطبیقی مشخص می‌کند (آقازاده، ۱۳۹۷). بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورها از منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده‌اند، سپس طبقه‌بندی و در مرحله آخر تفاوت‌ها و شباهت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند. نمونه مورد بررسی دو کشور سنگاپور و فنلاند انتخاب شده است که در این کشورها محقق نظام برنامه درسی تربیت معلم دو کشور سنگاپور و فنلاند را برای این مطالعه انتخاب کرده است. این دو کشور در زمینه فعالیت‌های مربوط به بهسازی تربیت معلم از جمله کشورهای پیشرو بوده‌اند. دلیل انتخاب این کشورها از یک طرف نیاز مبرم دانشگاه فرهنگیان کشور ایران به بهبود و ارتقاء کیفیت در زمینه تربیت معلم هست؛ زیرا تربیت و پرورش نسل‌های آینده کشور به وضعیت این نظام در کشور بستگی دارد و از طرف دیگر کشور های سنگاپور و فنلاند هستند که توجه به تجارب آموزشی این کشورها در زمینه تربیت معلم می‌تواند در بالا بردن کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در ایران بسیار موثر باشد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: اهداف برنامه درسی و شباهت‌ها و تفاوت‌های آموزش تربیت معلم در کشورهای ایران و سنگاپور و فنلاند چیست؟

جدول ۱- اهداف برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	اهداف برنامه درسی
------	-------------------

<p>در نظام آموزشی سنگاپور، تربیت معلمان با قابلیت بالا که بتوانند تمام نیازهای مربوط به مدارس ابتدایی و راهنمایی را پاسخگو باشند، در اولویت قرار دارد. مدرنیزه و روزآمد کردن مداوم دانش، کارایی سنگاپور و توانایی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه ای و همچنین توسعه کالج های تربیت معلم به عنوان مراکز رشد حرفه ای معلمان، در دستور کار مسئولان آموزش و پرورش سنگاپور قرار دارد (سایت وزارت آموزش و پرورش سنگاپور).</p>	<p>فنلاند</p> <p>آموزش و پرورش معلمان حرفه ای طوری طراحی شده اند که نیازهای دانش آموزان بزرگسال را برآورده می کنند : شیوه مطالعه انعطاف پذیر است، از محیط یادگیری دیجیتال استفاده می شود و هر دانشجو می تواند مطالعات خود را به صورت جداگانه تطبیق دهد. تکمیل این برنامه انعطاف پذیر پس از دوره معمولاً ۱-۲ سال طول می کشد. این برنامه در درجه اول برای کسانی که زبان مادری آنها فنلاندی نیست توصیه می شود اما برای هر کسی که می خواهد مهارت های بین المللی خود را افزایش دهد، باز است. اهداف برنامه پیش از خدمت معلمان در قالب صلاحیتها و توانایی های لازم برای معلمان مطرح شده است که عبارتند از:</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱. کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوعات درسی ۲. دارا بودن دانش عمومی گسترده ۳. کسب مهارت های کاربردی آموزشی. افزون بر این ویژگی ها و قابلیت ها، معلمان باید از ویژگی ها و قابلیت هایی برخوردار باشند که به ویژه برای آینده ضروری به نظر می رسند و به ایفای نقش در گستره جهانی و زندگی در حکم یک عضو فعال جامعه در عصر تغییرات بپردازند.
<p>هدف از دوره کارشناسی آموزش ابتدایی، تربیت معلمانی است که از طریق کسب دانش های نظری و فراگرفتن مهارت های عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت های آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی آماده شوند. به طور کلی می توان گفت هدف از برنامه های درسی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارت های عملی و ایجاد نگرش مثبت در دانشجو - معلمان است (نامداری و پاک نظر، ۱۴۰۰).</p> <p>در کشور ایران اهداف در قالب صلاحیت ها و توانایی های کلی مطرح شده است. بدیهی است که موضوع برقراری توازن میان آموزش های نظری و عملی، برقراری ارتباط بین دانشگاه ها و مؤسسات تربیت معلم، تدوین استانداردهای روشن و توجه به آموزش های عملی از مهم ترین نکات مورد توجه کشورها در تدوین اهداف هستند. تدوین استانداردهای روشن و صلاحیت های مشخص در تدوین اهداف، کمکی قابل توجه به تدوین شاخص های ارزشیابی و به تبع آن آنچه در فرایند یاددهی - یادگیری به آنها توجه کرد می کند و این در حالی است که در این صلاحیت ها کلی تعریف شده اند.</p>	<p>ایران</p>

در کشورهای مورد مطالعه، اهداف تربیت معلم در سطح ملی تدوین شده‌اند و همه کشورهای مورد مطالعه در تلاش‌اند که از طریق افزایش برنامه‌های عملی و برقراری ارتباط و توازن میان آموزش‌های نظری و عملی، برقراری ارتباط میان دانشگاه‌ها و مؤسسات دانشگاهی تربیت معلم و اطمینان یافتن از نحوه گزینش دانشجویان برای جذب بهترین داوطلبان برای ادامه تحصیل در تربیت معلم به افزایش کیفیت برنامه درسی دانشجو معلمان بیفزایند.

همه کشورها بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم را به عنوان هدف کلی تربیت معلم ذکر کرده و بر برنامه‌های آموزش و پرورش معلمان متمرکز شده‌اند. موضوع کیفیت بخشی به معلمان ترکیبی است از: ارتقای دانش تعلیم و تربیت، دانش محتوایی موضوعی، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تدریس مؤثر، درک و فهم قوی از رشد و تحول دانش آموزان، مهارت‌های مؤثر ارتباطی، داشتن تعهدات اخلاقی و توانایی یادگیری مادام العمر و روزآمد شدن.

ب) تفاوت‌ها

برنامه آموزشی در فنلاند مبتنی بر شایستگی از جمله سه حوزه صلاحیت کلیدی است: تسهیل یادگیری، ایجاد آینده و توسعه هویت معلم، هر کدام از آنها به مهارت‌ها و صلاحیت‌های خاص بیشتر تقسیم می‌شوند (سررابی، ۱۳۹۹). این در حالی است که در کشور ایران و سنگاپور تا حدودی متفاوت تر عمل می‌شود. کشور فنلاند به منظور دستیابی به هدف کلی یعنی کیفیت بخشی به آموزش معلمان اقدام به تأسیس مؤسسات استانداردسازی در این زمینه کرده‌اند که با مراکز اداره کننده تربیت معلم در این کشور ارتباط مستقیم دارند. این مؤسسات، استانداردهای مورد نیاز تربیت معلم را تدوین نموده‌اند. تدوین استانداردها در دستیابی دانشجو معلمان به صلاحیت‌ها و انتظارات تدوین شده کمکی مؤثر می‌کند. چرا که این استانداردها انتظارات و توانمندی‌ها را کاملاً مشخص و کمکی مؤثر به ارزشیابی می‌کنند (سررابی، ۱۳۹۹).

در دو کشور سنگاپور و ایران اهداف در قالب صلاحیت‌ها و توانایی‌های کلی مطرح شده است. بدیهی است که موضوع برقراری توازن میان آموزش‌های نظری و عملی، برقراری ارتباط بین دانشگاه‌ها و مؤسسات تربیت معلم، تدوین استانداردهای روشن و توجه به آموزش‌های عملی از مهمترین نکات مورد توجه کشورها در تدوین اهداف هستند. تدوین استانداردهای روشن و صلاحیت‌های مشخص در تدوین اهداف، کمکی قابل توجه به تدوین شاخص‌های ارزشیابی و به تبع آن آنچه در فرایند یاددهی - یادگیری به آنها توجه کرد می‌کند و این در حالی است که در ایران این صلاحیت‌ها کلی تعریف شده‌اند.

سؤال دوم: محتوای برنامه درسی و شباهت‌ها و تفاوت‌های آموزش تربیت معلم در کشورهای ایران و سنگاپور و فنلاند چیست؟

جدول ۲. محتوای برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	محتوای برنامه درسی
سنگاپور	در محتوای برنامه درسی سنگاپور آموزش ارتباطات، زبان انگلیسی حرفه‌ای، مهارت‌های فکری خلاق، آموزش محیط زیست و غیره در آموزش معلمان در اولویت قرار دارد. برنامه درسی دوره تربیت معلم شامل سه سرفصل اصلی است که عبارتند از: دروس تخصصی، دروس تربیتی و آموزش‌های ارتقای حرفه‌ای معلمان. آموزش‌های تربیتی شامل واحدهای درسی با عناوین: روانشناسی آموزشی، روش‌های تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش در سنگاپور، زبان انگلیسی و مالیایی، تکنولوژی آموزشی، آموزش اخلاقی، و دیگر دروس خدمات آموزشی است. در بخش دروس تخصصی، لازم است تا دانشجویان دوره تربیت معلم، دروس اختصاصی مربوط به علوم و ریاضیات را که هماهنگ با برنامه درسی تلفیقی مدارس است، فرا بگیرند. در بخش آموزش‌های حرفه‌ای نیز معلمان

<p>آینده علوم موظف هستند تا واحدهایی در زمینه، اقتصاد خانواده، موسیقی، هنر، رایانه و فناوری ITC بگذرانند (نظری، ۱۳۹۹).</p> <p>همچنین دانشجو - معلمان باید واحدهایی را برای کسب مهارت‌های ثبت و نگهداری فعالیتهای دانش آموزان و ارائه گزارشهای منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیتهای تدریس با آن، کار با کودکان استثنایی اعم از عقب مانده و تیزهوش، بهداشت، شهروندی و نیز آموزشهای لازم را برای دستیابی به استانداردهای درسی و واحدهای تربیت بدنی بگذرانند (سایت وزارت آموزش و پرورش سناپور)..</p>	<p>فنلاند</p> <p>ساختار واحدها و برنامه های درسی درجه کارشناسی ارشد معلمان کلاسی یک دوره ۳ ساله و یک دوره ۲ ساله می باشد که دانشجویان در سطح کارشناسی باید ۱۸۰ اعتبار و در سطح ارشد ۱۲۰ اعتبار را کسب نمایند. موضوع های اصلی آموزشی ۱- شامل مطالعات بین رشته ای ۲- - موضوعهای فرعی ۳- مطالعات زبانی و ارتباطی را نمایش می دهد. مطالعات آموزش و پرورش معلم حرفه ای بین المللی شامل گذراندن دوره های زیر با میزان تعیین شده می باشد: مبانی علوم تربیتی ۱۶ اعتبار، درک یادگیری بزرگسالی ۸ اعتبار، آموزش و پرورش و جامعه ۸ اعتبار، محیط کار معلم ۸ اعتبار، یادگیری تسهیل کننده ۱۴ اعتبار، توسعه شخصی به عنوان یک تسهیل کننده حرفه ای یادگیری ۷ اعتبار، توسعه مهارت های آموزشی و صلاحیت ۱۵ اعتبار که شامل ارزیابی از فرآیند یادگیری و صلاحیت، محیط یادگیری، کیفیت کار و بازخورد دانشجویی، مجوز رسمی، برنامه ریزی مطالعات می باشد و پس از اتمام این دوره، درک جامعی در مورد حرفه ی معلمی بدست می آید (سرسرابی، ۱۳۹۹).</p>
<p>در ایران محتوای دوره شامل موضوعات مربوط به آموزش و پرورش، موضوعات تخصصی و مهارت های تدریس است. افزایش برنامه های عملی و برقراری ارتباط و توازن میان آموزش های نظری و عملی را در دستور کار برنامه درسی تربیت معلم قرار دارد. ضمن تأکید بر گذراندن واحدهای نظری و درک و فهم مطالب معتقدند که واحدها باید به نحوی طراحی شوند که: دانشجو - معلمان بتوانند همگام با این واحدها واحدهای عملی مربوطه را نیز بگذرانند و توانایی استفاده از مفاهیم نظری را در عمل و کلاس درس داشته باشند (امراالله و حکیمزاده، ۱۳۹۳). محتوا شامل دروس عمومی، دروس تربیتی و دروس تخصصی است. به طور کلی این دوره ها نظری است و برخی از دروس تربیتی و تخصصی عملی و نظری طراحی شده اند. محتوا شامل دروس عمومی، دروس تربیتی و دروس تخصصی است. به طور کلی این دوره ها نظری است و برخی از دروس تربیتی و تخصصی عملی و نظری طراحی شده اند. محتوای برنامه درسی تربیت معلم در ایران شامل دروس عمومی، دروس تربیتی و دروس تخصصی است. دروس اختصاصی در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد با توجه به رشته های متفاوت و مربوط به موضوعات تخصصی رشته تدوین می شود.</p>	<p>ایران</p>

در کشورهای مورد مطالعه محتوای دوره شامل موضوعات مربوط به آموزش و پرورش، موضوعات تخصصی و مهارت‌های تدریس است. بیشتر کشورها افزایش برنامه‌های عملی و برقراری ارتباط و توازن میان آموزش‌های نظری و عملی را در دستور کار نظام برنامه درسی تربیت معلم قرار داده‌اند. این کشورها ضمن تأکید بر گذراندن واحدهای نظری و درک و فهم مطالب معتقدند که واحدها باید به نحوی طراحی شوند که: دانشجو - معلمان بتوانند همگام با این واحدها واحدهای عملی مربوطه را نیز بگذرانند و توانایی استفاده از مفاهیم نظری را در عمل و کلاس درس داشته باشند.

ب) تفاوت‌ها

با توجه به طول دوره و تدوین استانداردها تعداد واحدهای ارائه شده در کشورها، موضوعات و چگونگی برقراری توازن میان واحدهای عملی و نظری تفاوت‌هایی وجود دارد.

در کشور فنلاند واحدهایی در زمینه کسب مهارت‌های ثابت و نگهداری فعالیت‌های دانش‌آموزان و ارائه گزارش‌های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیت‌های تدریس با آن نیز ارائه می‌شود. موضوع قابل توجه در ارائه واحدها این است که دانشجو معلمان واحدهای تخصصی خود را هم به صورت نظری و هم عملی به صورت تلفیقی می‌گذرانند. محتوای دوره برای دانشجو معلمانی که می‌خواهند در مدارس متوسطه کار کنند، مجموعه‌ای از موضوعات آموزش و پرورش، مدیریت و ارزشیابی و موضوعات تخصصی است که باید آن را تدریس کنند آنان همچنین واحدهایی را در زمینه مهارت‌های تدریس در موضوعات خاص مانند مهارت تدریس در علوم، ریاضی و حتی مذهب می‌گذرانند. تفاوت دیگر، مربوط به افزایش برنامه‌های عملی دانشجویان است که ایجاد یک دوره تکمیلی در این کشور برای اخذ مدرک مهارت‌های حرفه‌ای است. همچنین دانشجو معلمان باید پس از پایان دوره یک دوره یکساله را که بیشتر عملی است بگذرانند تا برای کار عملی در مدرسه کاملاً آماده شوند.

در سنگاپور با توجه به اصلاحات اخیر در محتوای برنامه درسی گروه سومی با عنوان "محتوای مربوط به برنامه درسی و حرفه تدریس" که تلفیقی از واحدهای عملی و نظری است و به منظور ایجاد توازن میان این واحدها طراحی شده است.

در ایران محتوا شامل دروس عمومی، دروس تربیتی و دروس تخصصی است. به طور کلی این دوره‌ها نظری است و برخی از دروس تربیتی و تخصصی عملی و نظری طراحی شده‌اند.

سؤال سوم: راهبردهای تدریس و یادگیری برنامه درسی و شباهت‌ها و تفاوت‌های آموزش تربیت معلم در کشورهای ایران و سنگاپور و فنلاند چیست؟

جدول ۳. فرایند یاددهی - یادگیری در نظام برنامه درسی تربیت معلم کشورهای مورد مطالعه

کشور	فرایند یاددهی - یادگیری برنامه درسی
سنگاپور	برنامه درسی تربیت معلم در سنگاپور، بیشتر دانش آموز محور بوده و این امر استفاده از روش سخنرانی در فرایند یاددهی - یادگیری را به شدت کاهش داده است. در حال حاضر حرکت به سمت فعال شدن سیستم آموزشی و درگیر شدن دانشجویان تربیت معلم در فعالیت‌های خود یادگیری است. در پایان دوره تحصیلی، دانشجویان باید دوره کارورزی را بگذرانند (نظری، ۱۳۹۹). این دوره بین ۱۲ تا ۱۶ هفته بوده و بعد از سپری شدن آن ارزشیابی انجام می‌شود. کاربرد تمرین‌های عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و

<p>مواد آموزشی روزآمد است. در واحدهای عملی از انواع وسایل و تجهیزات کمک آموزشی اعم از دیداری، شنیداری استفاده می شود (سایت وزارت آموزش و پرورش سنگاپور)..</p>	
<p>در فنلاند بر مشاهده تدریس، تدریس و بازخورد معلم کلاس تاکید می شود. کشور فنلاند با توجه به حساسیت های زیاد که در جذب معلم دارد نسبت به ایران و سنگاپور از معلمان متخصص تری برخوردار است و در آموزش از انواع تکنولوژی های آموزشی استفاده می شود و طبیعی است که برخورداری نظام تربیت معلم سنگاپور از وسایل سمعی بصری مهارت معلمان را در استفاده از این وسایل در فرآیند آموزش افزایش خواهد داد. (سایت وزارت آموزش و پرورش فنلاند).</p>	<p>فنلاند</p>
<p>فرآیند یاددهی - یادگیری معلم - محور و یکسویه است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می جویند. در دروس اختصاصی بررسی کتاب های دوره ابتدایی به صورت عملی و واحدهای روش تدریس کتاب های دوره ابتدایی عملی و نظری تدوین شده اند. واحدهای دروس تربیتی اغلب به صورت نظری هستند.</p>	<p>ایران</p>

الف) شباهت ها

در کشورهای مورد مطالعه بهره گیری از شیوه کارگاهی برای اداره کلاس های درس مورد تأکید است. استفاده نظام تربیت معلم هر سه کشور از وسایل سمعی بصری در فرآیند تدریس، مهارت معلمان را در استفاده از این وسایل در فرآیند آموزش افزایش داده است، اما در چگونگی استفاده از آن روش، در عمل و میزان آن تفاوت های آشکاری میان کشورها وجود دارد. همچنین با توجه به تأکید بر توازن میان تئوری و عمل در برنامه های درسی و افزایش برنامه های عملی، فرآیند یاددهی یادگیری نیز به سمت بهره گیری از روش های فعال سوق داده شده است.

ب) تفاوت ها

در فنلاند، توسعه حرفه ای در قالب کارورزی تحقیقاتی، تمرین تدریس، محیط یادگیری دیجیتال، شیوه مطالعه انعطاف پذیر و... در فرآیند تدریس مورد توجه قرار می گیرند، برای اینکه دانشجویان بتوانند در فعالیتهای کلاسی درگیر شوند و اساتید نقش تسهیل کننده داشته باشند. همچنین وسایل کمک آموزشی گوناگون در اختیار دانشجویان-معلمان قرار می گیرد تا آنان ضمن شناخت این وسایل، روش کاربرد آنها را در کلاس درس بیاموزند. کاربرد تمرین های عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد برای واحدهای عملی در نظر گرفته شده است.

در سنگاپور در سال های اخیر، به روشهای فعال روی آورده اند و تلاش دارند که آموزش سنتی را تغییر دهند. لیکن گزارش ها حاکی از تمرکز در آموزش پیش از خدمت معلمان بر درسهای نظری است تا عملی و کمتر به تجارب عملی پرداخته می شود. در ایران نیز فرآیند یاددهی - یادگیری یک سویه و معلم-محور است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می جویند. هر چند که در مواردی استفاده از رویکردهای فعال در تدریس در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ایران مورد توجه قرار می گیرد و اساتید استفاده از روش های فعال را در کلاس های درس خود پیاده سازی می کنند.

سؤال چهارم: ارزشیابی برنامه درسی و شباهت ها و تفاوت های آموزش تربیت معلم در کشورهای ایران و سنگاپور و فنلاند چیست؟

جدول ۵- روش های ارزشیابی برنامه درسی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	روش های ارزیابی
------	-----------------

ارزشیابی از دانشجو معلمان هم طی دوره تحصیلی و هم در پایان دوره به صورت کتبی انجام می گیرد. دولت سنگاپور برای برقراری توازن بین تئوری و عمل، تعداد مدارس تجربی را برای تمرین معلمی و کارورزی افزایش داده است. این ارزیابی هم در طول ترم و هم به صورت امتحان برگزار می شود.	سنگاپور
در فرآیند ارزشیابی صلاحیت حرفه ای معلمان از آزمون های عملکردی گوناگونی از قبیل ارائه مقاله پژوهشی، آزمون شفاهی و کتبی از مجموعه دروس تربیتی مبتنی بر قابلیت حرفه ای معلمان استفاده می شود.	فنلاند
نگاهی به نتایج تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان می دهد که ارزشیابی از آموخته های دانشجو - معلمان بیشتر در سطح شناختی انجام می شود.	ایران

الف) شباهت ها

در کشورهای سنگاپور و فنلاند و همچنین ایران، ارزشیابی از دانشجو - معلمان با توجه به استانداردهای تدوین شده و چارچوب پذیرفته شده در نظام ارزشیابی انجام می شود. همچنین در کشورهای مورد مطالعه، نگرش به ارزشیابی دانشجو-معلمان در طول دوره و براساس سنجش مباحث نظری و کارهای عملی است. ارزشیابی از دانشجو-معلمان در برنامه تمرین معلمی در همه کشورها دارای اهمیت است و معلمان راهنما و اساتید دوره آن را از جنبه های گوناگون مورد ارزیابی قرار می دهند. در مجموع فرایند ارزشیابی در کشورهای مورد مطالعه، شامل امتحانات کتبی پایان ترم، نمرات کارهای عملی، نمرات کارورزی، کارهای گروهی و انجام دادن پروژه ها است.

ب) تفاوت ها

ارزشیابی در فنلاند شامل فرآیند دو مرحله ای: نیازمند یک نمره بالا در آزمون ورودی کالج، میانگین بالا در طول تدریس و داشتن سطح بالا در فعالیتهای فوق برنامه است. توسعه مهارت های آموزشی و صلاحیت در فنلاند که شامل ارزیابی از فرآیند یادگیری و صلاحیت، محیط یادگیری، کیفیت کار و بازخورد دانشجویی، مجوز رسمی، برنامه ریزی مطالعات می باشد و پس از اتمام این دوره، درک جامعی در مورد حرفه ی معلمی بدست می آید (سرسرابی، ۱۳۹۹). همچنین در فنلاند ارزشیابی هم در طول ترم و هم به صورت امتحان برگزار می شود. دانشجو - معلمانی که پس از شرکت در این دوره تمام انتظارات را برآورده سازند و معیارهای لازم را کسب کنند نشان معلم کیفی را دریافت می کنند.

در ایران و سنگاپور تا حدودی فرایند ارزشیابی مشابه است. در برنامه درسی برخی از رشته ها توصیه شده است که ارزشیابی هم در طول ترم و هم در پایان دوره و با توجه به کارهای عملی دانشجویان انجام شود. لیکن نتایج تحقیقات، نشان می دهد که ارزشیابی از آموخته های دانشجو - معلمان بیشتر در حیطه شناختی انجام می شود. این روش حتی در درس روش های ارزشیابی نیز به چشم می خورد. شیوه ارزشیابی از تمرین عملی دانشجو-معلمان در برنامه مصوب، را معلمان راهنما و اساتید مراکز تربیت معلم تعیین می کنند. اهمیت ارزشیابی و اطمینان از صلاحیت های حرفه ای معلمان آینده از مهمترین مباحث کشورها به شمار می رود، که در کشورهای مورد مطالعه با وجود تفاوت در شکل اجرا فلسفه و هدف واحدی را دنبال می کنند.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف، مطالعه تطبیقی و مرور نظام‌مند تربیت معلم در کشورهای ایران، سنگاپور و فنلاند انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که با وجود همگرایی آموزشی کشورهای مورد مطالعه، ساختار برنامه درسی تربیت معلم، از جمله، اهداف، محتوا و راهبردهای یادگیری و ارزشیابی نظام‌های تربیت معلم در این کشورها متفاوت است و نظام تربیت معلم سنگاپور و فنلاند طی سال‌های اخیر از نظر ساختاری و محتوایی متحول شده است.

هر چند با وجود تفاوت‌ها در کشورهای مورد مطالعه، شباهت‌های بسیاری در ماهیت برنامه درسی تربیت معلم وجود دارد و بیشتر این شباهت‌ها در خصوص برقراری ارتباط و توازن میان تئوری و عمل در برنامه تربیت معلم و نیز تلاش برای برقراری توازن میان تأمین و درخواست‌ها و مطالبات معلمان، میزان کنترل مرکزی تربیت معلم، شرایط استخدام، مکان برگزاری کلاس‌ها و ویژگی‌های مدرسان بود.

در کشورهای مورد مطالعه در بعد برنامه درسی، از نظر افراد مشارکت‌کننده شرایط مشابهی دارند اما در اجرا، تفاوت‌های اساسی وجود دارد. به نحوی که بین نظام تربیت معلم سنگاپور و فنلاند با ایران در مواردی همچون میزان واحدهای برنامه درسی تربیت معلم از جمله کارورزی و عملکرد آموزشی تفاوت وجود دارد. در کشورهای، فنلاند، سنگاپور، استاد راهنما موظف است بخشی از زمان خود را در مدرسه با دانشجو معلمان بگذارند یا در مواردی کلاس‌هایی را در همان مدرسه برگزار کرده و سپس دانشجو معلمان را در موقعیت‌هایی که ممکن است در آینده با آن‌ها مواجه شوند هدایت کند؛ اما در ایران، بعضی از اساتید راهنما، دانشجویان خود را همراهی نکرده و یا حتی ممکن است در طول ترم حتی یکبار هم به مدرسه کارورزی مراجعه نکنند. معلمان راهنما در مدارس فنلاند، معلمانی هستند که اختصاصاً برای این موضوع آموزش دیده‌اند که چگونه دانشجو معلمان مورد نظر را هدایت کنند و دوره‌های تربیت معلم در مدارس اجرا می‌شود که به دانشگاه‌ها وابسته هستند؛ اما این موضوع در ایران کاملاً متفاوت است به گونه‌ای که مدیران مدارس و معلمان راهنما هیچ شناختی از فرآیند کارورزی و دستورالعمل‌های آن نداشته و بعضاً همکاری ناقصی با دانشجو معلمان دارند که در اغلب موارد باعث دل‌سردی دانشجویان و یا حتی کاهش علاقه آنها به حرفه معلمی است.

در مجموع با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان نتیجه گرفت نظام تربیت معلم در ایران، برای اینکه بتواند معلمان حرفه‌ای و شایسته‌ای تربیت کند، تنها طراحی برنامه‌های درون نظام تربیت معلم کافی نیست، بلکه گام‌های بلندتری الزام است تا تربیت معلم را به درون جامعه برد و نوعی فرهنگ‌سازی در کشور داشت که منشأ اولیه آن در نظام تربیت معلم شکل می‌گیرد (نامداری و همکاران، ۱۴۰۰). و از طریق معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاقی، می‌تواند فرهنگ سازی در جامعه میسر شود، مانند بسیاری از کشورهای موفق در امر تعلیم و تربیت همچون فنلاند و سنگاپور که از این جایگاه رفیع یعنی معلم با کفایت، کشور را به توسعه و رشد و بالندگی رسانده‌اند. اما در این مسیر نظام تربیت معلم کشور نیازمند طراحی و تدوین برنامه درسی منسجم و متناسب با شرایط سخت افزاری و نرم افزاری است، برای برداشتن این گام‌های بلند نیاز به مطالعات نظام‌مند در کشور و توجه به فرآیند تربیت معلم در جهان است. از این رو پیشنهاد می‌شود نگاه‌های مرور نظام‌مند بیشتری را مدنظر قرار داده و از برنامه‌های موفق استفاده نمایند تا بتوانند ابعاد مهم و تأثیرگذار در تربیت معلم را شناسایی کرده و درصدد تقویت نقاط مثبت و حذف نقاط ضعف آن برآیند و متناسب با این تغییر و تحولات نظام تربیت معلم کشور را به شکوفایی برسانند.

منابع

-آقازاده، احمد. (۱۳۹۷). آموزش و پرورش تطبیقی، انتشارات سمت.
-سرسرابی، شراره سادات (۱۳۹۹). بررسی نظام تربیت معلم در فنلاند با تأکید بر دانشگاه تربیت معلم حرفه‌ای جمک، دوفصلنامه پویش در علوم تربیتی و مشاوره.

-صادق زاده، م. (۱۴۰۰). ذهن آگاهی در تعلیم و تربیت: نیاز به فهم درست یک سازه اثربخش. پژوهش در تربیت معلم، ۴(۲) (پیاپی ۸) ۸۵-۱۰۷.



نظری، خسرو؛ فراهانی، محمد (۱۳۹۹). کارورزی در سنگاپور، چشم انداز کلی، فصلنامه مطالعات کارورزی در تربیت معلم، ۲(۲)-۱۰-۲۵.
نبوی، سیدصادق (۱۳۹۸). واکاوی و تحلیل فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به منظور آرایه الگو، دوفصلنامه
راهبردهای نوین تربیت معلم، ۵(۸)، ۱۴۵-۱۲۵.
نامداری پژمان، م. و پاک نظر، م. (۱۴۰۰). ساختار تربیت معلم در کشورهای شرق آسیا با تأکید بر نظام سنجش صلاحیت و رتبه بندی
معلمان. پژوهش در تربیت معلم، ۴(۲) (پیاپی ۸)، ۳۵-۱۰.

-Pusztai, G., Engler, A., (2014). Comparative research on Teacher Education. Verbum ISBN 978-80-561-0122-3.
-Ramirez carpeno, E., Mekochi, Y., (2015). Initial Teacher Education In Japan and Spain. A comparative study. Revista
Espanola de Education Comparada, 10(2), 101-127.
-Liu, W. C., Tan, G. C. I., & Hairon, S. (2014). Developing teacher competency through practice in Singapore. In J.
Calvo de Mora & K.

-Salerno, A. S., Brown, A., Rutt, A., & Heny, N. A. (2020). How pre-service teachers construct Quad Text Sets for use
in secondary classrooms. Teaching and Teacher Education, 96, 103147.

-Toquero, C. M., & Talidong, K. J. (2020). Webinar Technology: Developing Teacher Training Programs for
Emergency Remote Teaching amid COVID-19. Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences,
11(3), 200-203.

www.ministry of education Finland-

www.ministry of education Singapore-

کارکرد کنش پژوهی در بهبود و رفع نواقص تدریس معلمان

نگین اسدی^۱، عادل سلیمانی^۲

^۱ دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید صدوقی کرمانشاه

^۲ استاد دانشگاه فرهنگیان ، پردیس شهید صدوقی

چکیده

هدف از پژوهش کیفی حاضر که با رویکرد مشارکتی انجام شده، بررسی کارکرد کنش پژوهی در بهبود و رفع نواقص تدریس معلمان است. در این راستا، دانشجو معلم در طول یک ترم، با تامل در رفتارها و مراجعه به مدرسه به عنوان کارورز، داده های لازم را به شیوه ی مشاهده و مصاحبه گردآوری نموده است. ابتدا با نگارش بیانیه ی من و تحلیل موقعیت های فیزیکی، سازمانی - اداری، روانی - عاطفی، آموزشی و فضای مجازی و ترسیم نقشه ی ذهنی، طرح درسی آماده و اجرا شد. از تدریس دانشجو معلم فیلمی ضبط شد و برای دوستان و همکاران ارسال شده تا از تدریس انتقاد کنند، تمامی نقد ها که حاصل نظرات دیگران و نگاه های موشکافانه خود دانشجو معلم بوده نوشته شد، داده های حاصل از نقد کدگذاری شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تعداد ۶۰ کد باز، ۹ کد محوری و ۴ کد گزینشی از نقد تدریس و تاملات استخراج گردید. از جمله کدهای محوری پژوهش حاضر، می توان به بی نظمی کلاس، شلوغی دانش آموزان، ارتباط چشمی، صدای معلم، درگیر کردن دانش آموزان، اهمیت به همهی دانش آموزان، تاثیر استرس بر عملکرد معلمان، نقش ایجاد انگیزه، اشتیاق معلم، اشاره کرد که در کدهای گزینشی تحت عنوان اهمیت کنترل کلاس و برقراری نظم، اهمیت ایجاد ارتباط صحیح، توجه به دانش آموزان، عوامل موثر بر تدریس ذکر شده است.

کلیدواژه ها: کنش پژوهی؛ بهبود تدریس معلمان؛ رفع نواقص تدریس معلمان

مقدمه:

معلمی ورای نام های متنوعی که در فرهنگ های مختلف داشته، همواره مکانت و مرتبت محترم و گرانمایه بوده؛ تا جایی که فیلسوفان معنی گرا «در کمک به رشد و تکامل شخصیت، معلم را همکار خداوند» دانسته اند ابراهیم زاده، (۱۳۸۴، ص ۸۴)، و در آموزه های اسلامی، منصبداران این جایگاه جلیل القدر، آراسته به شأنی از شئون الهی و ادامه دهنده طریق پیامبران معرفی شده اند. این جایگاه رفیع برآمده از این حقیقت است که بدون صحنه گردانی معلمان در فرایند تعلیم و تربیت، غالب مردمان را نه توان و انگیزه رشد و تعالی است، نه جوامع و فرهنگ ها را قدرت استواری و شکوفایی. افزایش تغییرات و گسترش مناسبات بین المللی چالش هایی را برای انسان ایجاد کرده است که ضرورت به روزرسانی مداوم دانش و دانایی محوری را، به ویژه در نظام تعلیم و تربیت، گوشزد می کند، در جامعه دانایی محور، رکن اصلی و اساسی توسعه، نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آنها معلم قرار دارد (نیاز آذری، اسماعیلی شاد و ربیعی، ۱۳۹۰)؛ آن هم معلمی که از قابلیت های لازم متناسب با حرفه معلمی برخوردار باشد.

پیوند مستحکمی بین نقش سرمایه ی انسانی و رشد توسعه کشورها وجود دارد. با باور به نقش اساسی نظام های تعلیم و تربیت در توسعه، ترقی و کمال جامعه، باید به پیش نیاز بودن تحول در نظام های آموزشی برای نیل به تحول و توسعه کشور ایمان آورد. از آن جا که معلم رکن هر نظام تعلیم و تربیت شناخته می شود و با توجه به جایگاهی که تربیت نیروی انسانی در دستیابی به اهداف توسعه جامعه در دهه های اخیر پیدا کرده است، می توان نتیجه گرفت که هر قدر برای تربیت نیروی انسانی و معلم سرمایه گذاری شود. شایسته، به جا و قابل دفاع است (مهر محمدی ۱۳۷۹). لازمه موفقیت تلاش های انجام شده در زمینه به سازی آموزش و پرورش، توسعه حرفه ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است.

یکی از رویکرد هایی که باعث توسعه ی حرفه ای معلمان میشود، کنش پژوهی است. در واقع کنش پژوهی یکی از موثرترین فرایندهای اثربخشی فعالیت معلمان و به خصوص دانشجویان است. و برای یاری رساندن به خود و دانش آموزان و غلبه بر ترس از تغییر می باشد. همچنین ترویج خلاقیت و تفکر انتقادی را به ارمغان دارد. و آزمایش درآوردن طراحی آموزشی و الگوهای برتر تدریس است. از این رو، می توان گفت که کنش پژوهی در افزایش سطح دانش معلمان و یادگیری دانش آموزان نقشی بی بدیل دارد.

روش تحقیق:

این تحقیق یک تحقیق کنش پژوهی کیفی است، تحلیل کیفی عبارت از مجموعه فعالیت هایی چون (مشاهده، مصاحبه و شرکت گسترده در فعالیت های پژوهشی) است، که هر کدام به نحوی محقق را در کسب اطلاعات دست اول، درباره موضوع مورد تحقیق یاری می دهند. بدین ترتیب، از اطلاعات جمع آوری شده، توصیف های تحلیلی، ادراکی و طبقه بندی شده حاصل می شود.

مبنای تحقیق خودتاملی و مشاهدات و مصاحبه های دانشجو معلم طی کارورزی در طول یک ترم میباشد. به این صورت که دانشجو معلم به مدرسه مراجعه نموده و با مشاهده ی تاملی گزارشاتی مبنی بر گزارش فیزیکی، عاطفی، آموزشی، اداری، مجازی گردآوری نموده و سپس برای هر یک تاملاتی به عمل آورده سپس یک درس مشکل الفهم و مشکل التدریس انتخاب کرده، طرح درس و نقشه ی ذهنی مرتبط با آن را طراحی کرده و سپس در کلاس درس پیاده نموده است.

روش اجرای این پژوهش به این صورت است که روایتی از نقد تدریس توسط دیگران و خود دانشجو معلم گردآوری شده است، با این تعاریف ما با داده های خام روبه رو هستیم که نمیتوان از آن نتیجه گیری به دست آورد بنابراین برای جمع آوری داده ها باید به انجام کدگذاری باز، محوری و گزینشی پرداخت. کدگذاری باز فرآیندی است که در آن داده به صورت واحد های معنادار مجزا در می آیند و در شروع مطالعه میتوان از آن استفاده کرد. هدف اصلی کدگذاری باز مفهوم سازی و برچسب زدن به داده ها و شکل گیری مفاهیم اصلی است. با خواندن متن و روایت ها مفاهیم اصلی کدگذاری شد. مرحله بعد کدگذاری محوری است که روند حذف و ادغام مفاهیم موجود به یک مقوله یا پیوند میان آنهاست به این ترتیب مفاهیمی که اشتراکات معنایی داشتند در یک محور قرار گرفتند. گام بعدی کدگذاری گزینشی است که روند ادغام مفاهیم موجود در کدگذاری محوری در یک مقوله و یافتن پیوند میان آنهاست به این ترتیب کدهای محوری را در طبقه بندی کلی تری سازماندهی میکنیم که کانون اصلی این کدها و پژوهش حاضر بهبود تدریس و رفع نواقص تدریس معلمان میباشد.

یافته ها:

این تحقیق یک تحقیق کنش پژوهی، کیفی است و مبنای آن روایت های شخص کارورز می باشد. در این پژوهش ابتدا دانشجو معلم با تامل بر ویژگی های شخصیتی خود، گزارشی تحت عنوان بیانیه ی من، نقاط ضعف و نقاط قوت خویش و راهکارهایی برای رفع نقاط ضعف و بهبود نقاط قوت نوشته است. سپس با توجه به تاملات به عمل آمده و به کمک ایده پردازی و نقشه ی ذهنی، طرح درس پنج مرحله ای به روش ساختن گرایی به نگارش در آورده است. بعد با اجرای تدریس خود طبق طرح درس نوشته شده، نقدهای تدریس توسط معلم راهنما و دیگر دوستان و همکاران و همچنین خودتاملی جمع آوری کرده است. پس از تجزیه و تحلیل نقد های تدریس، داده های خام با استفاده از کدگذاری های باز، محوری و گزینشی تجزیه و تحلیل شد. تعداد ۶۰ کد باز در جدولی آورده شده است که کدهای باز پس از بازبینی بر حسب دلالت های معنایی که داشته اند حول یک محور گردآوری شدند و ۹ کد محوری از جمله بی نظمی کلاس، شلوغی دانش آموزان، ارتباط چشمی، صدای معلم، درگیر کردن دانش آموزان، اهمیت به همه ی دانش آموزان، تاثیر استرس بر عملکرد معلمان، نقش ایجاد انگیزه، اشتیاق معلم، اشاره کرد که در کدهای گزینشی تحت عنوان اهمیت کنترل کلاس و برقراری نظم، اهمیت ایجاد ارتباط صحیح، توجه به دانش آموزان، عوامل موثر بر تدریس اشاره کرد. محورهای مشترک با توجه به قرابت مقوله ها ۴ کد انتخابی تحت عنوان اهمیت کنترل کلاس و برقراری نظم، اهمیت ایجاد ارتباط صحیح، توجه به دانش آموزان، عوامل موثر بر تدریس که کانون اصلی این کدها بهبود و رفع نواقص تدریس معلمان می باشد.

جدول ۱: جدول کدگذاری باز، محوری و گزینشی

ردیف	کدهای محوری	نماد محور	کدهای گزینشی
	کد A: شلوغی دانش آموزان		اهمیت کنترل کلاس و برقراری نظم
۱	توانایی کنترل همه ی دانش آموزان را نداشتیم.	A1	
۲	کلاس شلوغ بود.	A2	
۳	برخوردی با دانش آموزان شلوغ نداشتیم.	A3	
۴	این شلوغی باعث بی نظمی کلاس شده بود.	A4	
۵	عدم اداره درست کلاس به معنای ضایع کردن حقوق آن دسته از دانش آموزانی است که میخواهند از فضای کلاس نهایت استفاده را ببرند.	A5	
۶	یک دانش آموز شلوغ کافی است تا حواس همه را پرت کند.	A6	
۷	میتوانستم به دانش آموزان شلوغ تذکر بدهم.	A7	
۸	بهتر بود به دانش آموزان شلوغ مسئولیت میدادم.	A8	
۹	دانش آموزان هرچه بیشتر در قبال اعمالشان احساس مسئولیت کنند نیاز کمتری به اعمال مدیریت از سوی معلم خواهد بود.	A9	

ردیف	کد های محوری	نماد محور	کد های گزینشی
۱۰	بر حسب توانایی های دانش آموز از مسئولیت های ساده شروع کنیم.	A10	
۱۱	حتی یک نگاه یا تشویق زبانی ساده یا انتقاد در خلوت به دور از مطرح شدن در جمع میتواند بسیار موثر باشد.	A11	
۱۲	چنانچه دانش آموزان در کلاس احساس آرامش نکند زحمات معلم به بار نخواهد نشست.	A12	
۱۳	اگر جو اضطراب و تحکیم بر کلاس حاکم باشد یا در مقابل هیچ کنترلی نباشد و کلاس خسته کننده باشد دچار هرج و مرج و در نهایت عدم توجه دانش آموزان میشود .	A13	
۱۴	اگر روش برخورد با دانش آموز شلوغ را ندانیم نمی توانیم کلاس را به خوبی اداره کنیم	A14	
	کد:بی نظمی کلاس		
۱۵	یکی از فاکتور های موثر در سطح علمی دانش آموزان یک کلاس نظم و انضباط آنهاست.	D1	
۱۶	در صورتی که بی نظمی بر کلاس حاکم باشد معلم و دانش آموز هردو آسیب میبینند.	D2	
۱۷	اگر دانش آموز درس خوان میخواهیم باید به نظم و انضباط آنها توجه کنیم.	D3	
۱۸	تنها کسی که میتواند به بهبود شرایط انضباطی کلاس کمک کند معلم است.	D4	
۱۹	هرچقدر معلم در نحوه برخورد با دانش آموزان بازیگوش هوشمندانه تر عمل کند کلاس نظم بیشتری دارد.	D5	
	کد: صدای معلم		
۲۰	تغییر تن صدا در تدریس دیده نمیشد.	F1	
۲۱	لحن و تن صدای معلم موثر است.	F2	
۲۲	معلم باید بداند چه مواقعی تن صدای خود را بالا و پایین ببرد تا توجه دانش آموزان را جلب کند.	F3	

اهمیت ایجاد ارتباط صحیح

ردیف	کد های محوری	نماد محور	کد های گزینشی
۲۳	صدا یک ابزار مهم در امر تدریس به شمار می رود و چگونگی اجرای آن نقش مهمی را ایفا میکند.	F4	
۲۴	صدا رسا و پر انرژی نبود.	F5	
۲۵	تغییر تن صدا دیده نمیشد.	F6	
۲۶	برای مدیریت صحیح کلاس باید موضوعاتی نظیر رسا بودن، پراثری بودن، تنوع در صدا و بهبود کیفیت صدا را بیشتر رعایت کنم.	F7	
۲۷	نحوه گفتار و حتی نگاه معلم تاثیر ویژه ای بر دانش آموزان دارد.	F8	
	Nد: ارتباط چشمی		
۲۸	ارتباط چشمی خیلی ضعیفی داشتم.	N1	
۲۹	فقط با عده ی محدودی از دانش آموزان ارتباط چشمی برقرار کرده بودم.	N2	
۳۰	شواهد زیادی نشان میدهد ارتباط چشمی بسیار تاثیرگذار است.	N3	
۳۱	ما بیشتر جذب چهره هایی میشویم که نگاهشان به سمت ماست.	N4	
۳۲	ارتباط چشمی مثبت به ما در ایجاد ارتباط خوب با مخاطبان و درگیر ساختن شان در طول ارائه کمک میکند.	N5	
۳۳	ارتباط چشمی به مخاطبان این حس را می دهد که تعاملات ما به صورت شخصی در جریان است.	N6	
	Mد: درگیر کردن دانش آموزان		
۳۴	بهتر بود دانش آموزان به صورت گروهی خودشان وسایل مختلفی که جذب آهن ربا میشوند را امتحان میکردند.	M1	
۳۵	وسيله ها مناسب نبود.	M2	
۳۶	خود دانش آموزان باید آزمایش و نتیجه گیری میکردند.	M3	
۳۷	سرعت تدریس خیلی بالا بود.	M4	

توجه به تمامی دانش آموزان

ردیف	کد های محوری	نماد محور	کد های گزینشی
۳۸	اسم بردن از قطب N و S اشتباه بود.	M5	
۳۹	جمع بندی درست انجام نشد. جمع بندی میتوانست توسط خود دانش آموزان انجام شود.	M6	
	G: اهمیت به همه دانش آموزان		
۴۰	وسيله هايي که برای آزمایش به کلاس برده بودم باید بالا میگرفتم تا همه دانش آموزان ببینند.	G1	
۴۱	بیشتر دانش آموزان نیمکت جلو مشارکت داشتند.	G2	
۴۲	یکی از مسائل قابل ذکر در هنر معلمان سهیم کردن تمام دانش آموزان در کلاس و فعالیت های آموزشی است.	G3	
	B: نقش ایجاد انگیزه		
۴۳	دانش آموزان بی انگیزه شنوندگان خوبی نبودند.	B1	
۴۴	توجه معلم به دانش آموزان تاثیر قابل ملاحظه ای بر آنها دارد.	B2	
۴۵	توجه معلم به دانش آموزان تاثیر قابل ملاحظه ای بر آنها دارد.	B3	
۴۶	انگیزه است که شروع یک کار و ادامه ی آن را ممکن میکند.	B4	
۴۷	انگیزه وقتی که دانش آموزان روی کاری میگذارد افزایش میدهد.	B5	
۴۸	انگیزه نقشی تعیین کننده در یادگیری و رسیدن به هدف دارد.	B6	
۴۹	انگیزه فرایند شناختی را بهبود میبخشد .	B7	
۵۰	انگیزه روی نوع اطلاعات و نحوه ی پردازش آنها اثر میگذارد.	B8	
۵۱	دانش آموزان بی انگیزه فقط به شکل مصنوعی سعی میکنند فرایند یادگیری را پشت سر بگذارند.		
۵۲	دانش آموزان بیشتر باید مورد تشویق قرار میگرفتند.	B10	
۵۳	کار های خوب افراد را به رخ آنها بکشیم.	B11	
	: تاثیر استرس بر عملکرد معلمان C		
۵۴	قادر به تمرکز کافی بر آگاهی ها و اندوخته ها نبودم.	C1	
۵۵	استرس داشتم و این باعث شد آنگونه که انتظار داشتم ظاهر نشوم.	C2	

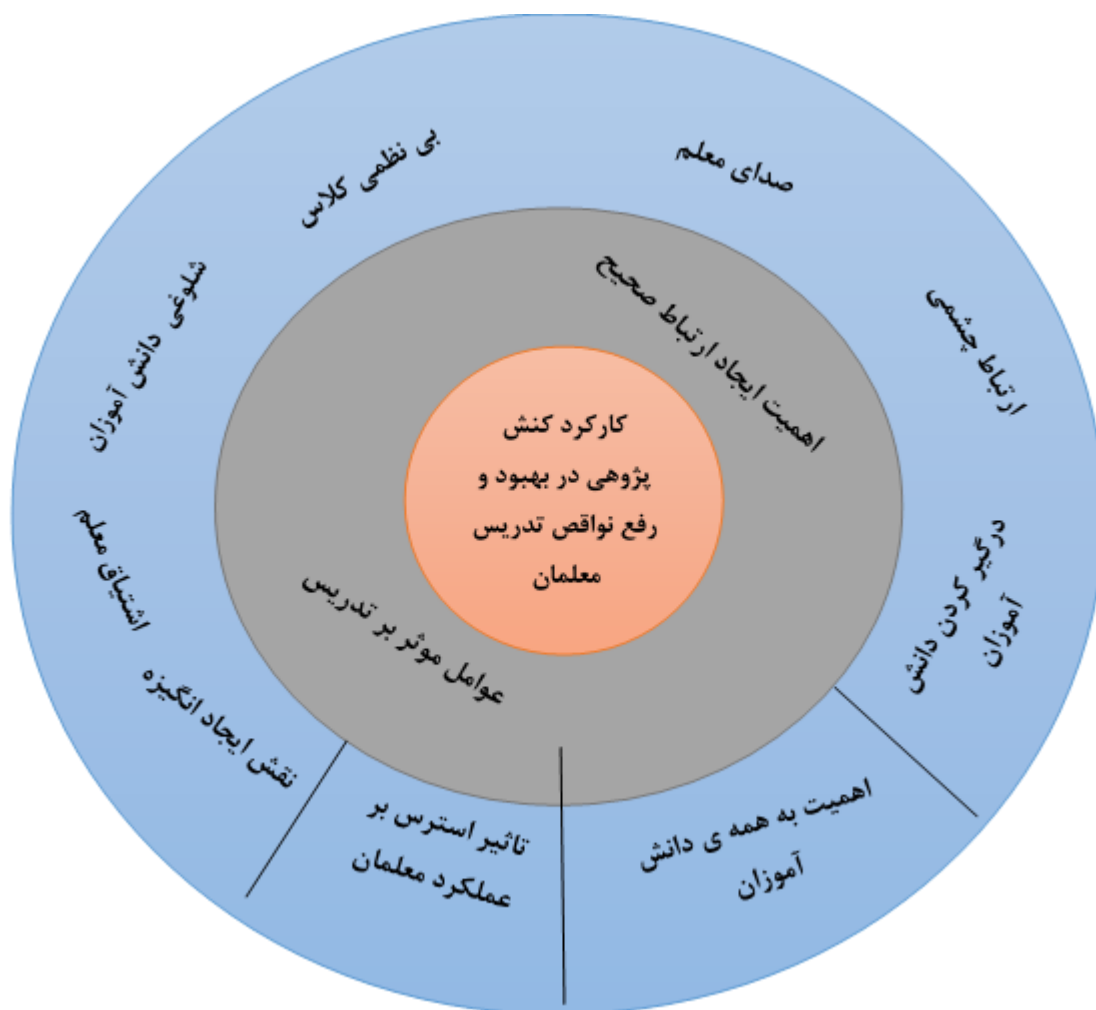
عوامل موثر بر تدریس



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



ردیف	کد های محوری	نماد محور	کد های گزینشی
۵۶	استرس و اضطراب معلمان بر عملکرد شغلی شان تاثیرگذار است و به عملکرد ضعیف آنها منجر میشود.	C3	
	اشتقاق معلم E کد		
۵۷	انرژی بالایی نداشتم.	E1	
۵۸	باید با اشتقاق بیشتری درس میدادم.	E2	
۵۹	وقتی معلم نسبت به موضوعی علاقه نشان میدهد حرف او برای شاگردان باورپذیر تر میشود.	E3	
۶۰	اشتقاق امری مسری است.	E4	



شکل ۱: مدل تحلیلی استنباطی استخراج شده از پژوهش حاضر

منبع: یافته های پژوهش حاضر، ۱۴۰۱

بحث و نتیجه گیری:

کارورزی مبتنی بر کنش پژوهی امکان و فرصتی برای آشنایی ما محیط کار محسوب میشود که نه تنها باعث افزایش قابلیت های ما میشود بلکه این قدرت را در ما به وجود می آورد که در انجام وظایف ارئه شده بهتر عمل کنیم و با نقاط قوت و ضعف خود بهتر آشنا شویم و سعی در تقویت یا رفع آنان کنیم. از همه مهم تر اینکه میتواند به ما مهارت های شغلی مهمی همانند برقراری ارتباط، تعهد کاری، وقت شناسی، حل مسئله، کارگروهی، خودمدیریتی، برنامه ریزی و سازماندهی و آشنایی با فن آوری را بیاموزد که امروزه برای مشاغل بسیار ضروری است. امید است خداوند متعال ما را در این راه یاری کرده تا در آینده افرادی را تربیت کنیم که همواره و در همه حال خداوند را ناظر اعمال خویش بدانند و افراد موفقی برای جامعه خود باشند.

این پژوهش به منظور بررسی کارکرد کنش پژوهی بر بهبود و رفع نواقص تدریس معلمان طراحی و اجرا شد. برای دسترسی به این هدف، بهترین روش انجام کنش پژوهی و قرار گرفتن در فضای کلاس واقعی و همچنین پیاده کردن نقشه ذهنی و طرح درس مدنظر بود. در مرحله ی اول با نوشتن بیانیه ی من و نوشتن ویژگی های شخصیتی از جمله نقاط قوت و ضعف مربوط به این حرفه سعی بر آن شد تا اینجانب نقاط ضعفم را شناسایی و در طول این ترم برطرف کنم. در مرحله ی بعدی یکی از دروس نسبتا مشکل برای تدریس انتخاب نمودم، نقشه ذهنی و طرح درس مربوط به آن را آماده کردم سپس در کلاس درس پیاده کردم. در مرحله ی بعد با خود تاملی

و فرستادن فیلم تدریس برای همکاران نقد های وارده را جمع آوری کردم، حال وقت آن بود تا این داده های خام (نقد های جمع آوری شده) را پردازش و کدگذاری کنم. در نهایت کد های باز، محوری و گزینشی نگاشته شد تعداد ۶۰ کد باز در جدولی آورده شده است کد های باز پس از بازبینی بر حسب دلالت های معنایی که داشته اند حول یک محور گردآوری شدند و ۹ کد محوری از جمله بی نظمی کلاس، شلوغی دانش آموزان، ارتباط چشمی، صدای معلم، درگیر کردن دانش آموزان، اهمیت به همه ی دانش آموزان، تاثیر استرس بر عملکرد معلمان، نقش ایجاد انگیزه، اشتیاق معلم، اشاره کرد. محور های مشترک با توجه به قرابت مقوله ها ۴ کد انتخابی تحت عنوان عنوان اهمیت کنترل کلاس و برقراری نظم، اهمیت ایجاد ارتباط صحیح، توجه به دانش آموزان، عوامل موثر بر تدریس می باشد. کلاس درس باید بستر مناسبی برای رشد و توسعه دانش آموزان باشد از این رو معلم باید به همه دانش آموزان توجه کرده، با همه ی آنها ارتباط برقرار کند، کنترل کلاس را در دست داشته باشد، در دانش آموزان انگیزه ایجاد کند و سایر مهارت های خود را در امر تدریس ارتقا بخشد. رعایت نظم و انضباط در محیطهای آموزشی یکی از مهمترین اهداف تربیتی است که اولیاء مدارس آن را در اولویت قرار می دهند و رفتار و فعالیت آموزشی دانش آموزان نیز تا حد زیاد بر اساس این پدیده شکل می گیرد (مقدم، ۱۹۹۰). نظم و انضباط موجب می گردد که فعالیتهای دانش آموزان با موفقیت انجام گیرد و در نهایت، زندگی با نشاط توأم شود و شکوفایی حاصل گردد (مظاهری سیف، ۱۳۷۷، افضل راد؛ ۱۳۷۷). در صورتی که بی نظمی بر کلاس درس حکمفرما باشد، معلم و دانش آموز هر دو آسیب می بینند. معلم قادر به تمرکز کافی بر آگاهی ها و اندوخته ها نخواهد بود و از آنجا که آرامش لازم را ندارد قادر به انتقال مفاهیم به دانش آموزان هم نیست. از طرفی با دانش آموزان نیز نمی تواند رابطه ای دوجانبه ایجاد کند و زمانی که شنونده خوبی نباشد، مطالب از هماهنگی و پیوستگی لازم خارج می شوند. دانش آموز نیز کنترلی بر رفتار و اعمال خود ندارد و نمی تواند به درس و مطالب ارائه شده توجه کند، پس با نوعی حالت گیجی روبه رو شده و زمانی که مفاهیم اصلی درس را نیاموزد، نمی تواند تکالیف خود را به نحو احسن انجام دهد. از این رو عصبی و مضطرب می شود و آرامش فکری لازم برای کارایی بعدی بهتر را نیز از دست می دهد، اگر دانش آموزان درس خوانی می خواهیم باید به نظم و انضباط آنها نیز توجه کنیم. اگر روش برخورد با دانش آموزان شلوغ را ندانیم، نمی توانیم کلاس را به خوبی اداره کنیم عدم اداره درست کلاس هم، به معنای ضایع کردن حقوق آن دسته از دانش آموزانی است که می خواهند از فضای درسی کلاس نهایت استفاده را ببرند. مهم نیست چند نفر از دانش آموزها آماده اند تا به درس شما گوش کنند؛ یک دانش آموز شلوغ کافی است تا حواس همه ی آنها را پرت کند. تنها کسی که می تواند به بهبود شرایط انضباطی کلاس کمک کند معلم است. هر چقدر که معلم در نحوه برخورد با دانش آموزان بازگوش هوشمندانه تر عمل کند در این هدف موفق تر خواهد بود. توجه معلم به دانش آموزان تاثیر قابل ملاحظه ای بر آنها دارد. حتی یک نگاه یا تشویق زبانی ساده یا انتقاد در خلوت و به دور از مطرح شدن در جمع دانش آموزان بسیار می تواند موثر واقع شود. رابطه مثبت با معلم، علاوه بر پیشرفت تحصیلی، متضمن مشارکت بالای کلاسی، انگیزش مثبت تحصیلی و متغیرهای تحولی مثبت بسیار دیگری است. در عصر حاضر، فراگیران اکثر اوقات خود را در محیط های آموزشی سپری می کنند. لذا نظام آموزشی تنها مسوولیت تدریس و انتقال مواد آموزشی و انباشتن اطلاعات در ذهن فراگیران را بر عهده ندارد، بلکه نظام آموزشی باید محیطی را برای فراگیران فراهم سازد که بتوانند از نظر عاطفی، اجتماعی و جسمانی رشد شایسته ای داشته باشند (جعفری، عابدی و لیاقت دار، ۱۳۸۳). به این ترتیب پرورش این بعد از سلامت شخصیت، از اهداف عالی تعلیم و تربیت می باشد و تلاش برای وصول به این هدف از اهمیت ویژه ای برخوردار است (مرادی و همکاران، ۱۳۸۶). انگیزه است که شروع یک کار و ادامه دادن آن را ممکن می کند. انگیزه وقتی را که دانش آموزی روی کاری می گذارد افزایش می دهد و نقشی تعیین کننده در یادگیری و رسیدن به هدف دارد. انگیزه فرآیندهای شناختی را بهبود می دهد. شاید عجیب به نظر برسد، اما انگیزه واقعا روی نوع اطلاعات و نحوه ی پردازش آنها اثر می گذارد، چرا که دانش آموزان با انگیزه با احتمال بیشتری به درس توجه نشان می دهند و سعی می کنند درس را بفهمند. در عوض دانش آموزان بی انگیزه فقط به شکلی مصنوعی سعی می کنند فرآیند یادگیری را پشت سر بگذارند. تن و لحن صدای معلم بسیار موثر است. معلم باید بداند چه مواقعی تن صدای خود را بالا و پایین ببرد تا توجه دانش آموزان را جلب کند. چنانچه دانش آموزان در کلاس احساس آرامش نکنند، زحمات معلمان گرامی به بار نخواهد نشست. نحوه رفتار گفتار و حتی نگاه معلم در این باره تاثیر ویژه ای دارد. اگر جو اضطراب و تحکیم بر کلاس حاکم باشد یا در مقابل هیچ کنترلی نباشد و کلاس خسته کننده

شود، دچار هرج و مرج شده و در نهایت به عدم توجه به مطالب ارائه شده می‌انجامد. صدا یک ابزار مهم در بهبود امر تدریس به شمار می‌رود و در چگونگی اجرای آن نقش مهمی را ایفا می‌کند. شواهد زیادی نشان می‌دهد که تماس چشمی بسیار تاثیرگذار است. ما بیشتر جذب چهره‌هایی می‌شویم که نگاهشان به سمت ماست، نه آن‌هایی که سمت دیگری را نگاه می‌کنند. ارتباط چشمی مثبت به ما در ایجاد ارتباط خوب با مخاطبان و درگیر ساختن شان در طول ارائه کمک می‌کند. همچنین به آن‌ها این حس را می‌دهد که اطلاعات و تعاملات ما بصورت شخصی در جریان است. استرس و اضطراب معلمان، بر عملکرد شغلی آنان تاثیرگذار است و به عملکرد ضعیف آنان منجر خواهد شد. استرس یا فشار عصبی از مسایل بسیار حاد در سازمان‌های امروزی است که سلامت جسمی و روانی نیروی کار را به خطر انداخته و هزینه سنگینی را به سازمان‌ها وارد ساخته است (خنوفر، ۱۳۸۷). به طور مسلم، در زندگی همه افرادی که دارای شغلی هستند، استرس وجود دارد و به گونه‌های مختلف بر آن‌ها فشار روانی وارد می‌کند. در نتیجه، چنانچه استرس کاری زیادی بر فرد تحمیل شود، به طور حتم، سلامت جسمی و روحی وی را تحت تاثیر قرار میدهد که این خود، هم بر عملکرد فرد در سازمان و هم بر کیفیت زندگی خانوادگی وی تأثیر مخربی می‌گذارد (عموزاده و همکاران، ۱۳۹۲).

فهرست منابع:

- یزدی، صمد، هاشمی، سهیلا، برزمینی، لیلا (۱۳۹۱) "بررسی عوامل مؤثر در شاداب سازی مدارس از دیدگاه دانش آموزان و اولیای مدرسه با تاکید بر توسعه فرهنگی" فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی - فرهنگی.
- الهی "راهنمای آموزشی بهداشت محیط مدارس.
- زمانی، بی بی عشرت؛ نصر اصفهانی، احمد رضا (۱۳۸۶) "ویژگی‌های فیزیکی و فرهنگی فضاهای آموزشی دوره ابتدایی چهار کشور پیشرفته جهان از دید دانش آموزان ایرانی و والدین آنان" فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۲۳، سال ششم.
- معین پور، حمیده و همکاران "تاثیر عوامل فیزیکی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان"
- احمدی، الهه (۱۳۸۷). بررسی رابطه جوسازمانی موجود و مطلوب با انواع تعهد سازمانی و خشنودی شغلی به منظور ارائه الگو در کارکنان سازمان تفریحی شهرداری اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی صنعتی، دانشگاه اصفهان.
- احمدی، شهناز (۱۳۸۹). بررسی رابطه ابعاد توانمندسازی کارکنان با افزایش خلاقیت در سازمان آموزش و پرورش در سازمان آموزش و پرورش خراسان شمالی. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد واحد بجنورد.
- اسدیان، عزیزی (۱۳۹۷) رویکردی جهت بهبود نگرش دانش آموزان به مدرسه.
- انصاری، مریم؛ بختیار نصر آبادی، حسنعلی و باقری، خسرو. (۱۳۹۲). تجربه زیباشناختی تحولی جدید در شیوه‌های نوین تدریس و یادگیری در راستای محور تحول در مفهوم فرایندهای تربیتی.
- پورحسینی، محمد؛ سجادی، سید مهدی و ایمانی محسن. (۱۳۹۳). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری.
- سلیمی، سید حسن. (۱۳۹۴). مطالعه تاثیر رفتار معلم بر نظم پذیری دانش آموزان در مدرسه.
- لاری، نرجس؛ حجازی، الهه؛ جوکار، بهرام؛ اژه‌ای، بهرام (۱۳۹۳). تحلیل پدیدار شناسی ادراک دانش آموز از ویژگیها و کنش‌های موثر معلم دانش آموز.
- جلال زاده، محمد؛ زکیه، نصیریان (۱۳۹۹). بررسی رابطه استرس شغلی با عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی.
- غلامی، سمیه؛ چاری، حسین (۱۳۹۰). پیش‌بینی شادمانی دانش آموزان با توجه به ادراک آنها از انتظارات معلم.

برنامه درسی چندفرهنگی، ضرورت فراموش شده تربیت معلم ایران

سعیده افضلی*

رئیس گروه فعالیت های پژوهشی دانشگاه فرهنگیان

چکیده

این پژوهش با هدف اهمیت و توجه به برنامه درسی چندفرهنگی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان تبیین شده است و از روش تحلیل کتابخانه‌ای و اسنادی که در زمره تحقیقات کیفی است استفاده شده است. برای این منظور مقاله‌ها، پژوهش‌ها، کتاب‌ها و نوشته‌های مرتبط با «سواد چندفرهنگی»، «برنامه درسی چندفرهنگی» و «تربیت معلم چندفرهنگی» جستجو شدند و در نهایت پس از فیش‌برداری و یادداشت‌برداری از آن‌ها، مضامین استخراج شده در قالب جملات بهم پیوند داده شده و خروجی آن به این مطلب اذعان دارد که اگر چه طی دو سال گذشته درسی به نام آموزش مهارت‌های زندگی (چندفرهنگی و شهروندی) ویژه رشته آموزش ابتدایی، ورودی سال ۱۳۹۹ به بعد قرار گرفته است، اما باید اذعان داشت که موضوع سواد چندفرهنگی برای تمامی دانشجومعلمان در تمامی رشته‌ها بدلیل حساست حرفه و شغلی که دارند لازم و ضروری بنظر می‌رسد و چنانچه سرفصل‌های این درس درست تبیین شده و از اساتیدی که در زمینه چندفرهنگی متخصص و صاحب‌نظر باشند، استفاده شود، قطعاً سطح دانش و نگرش و مهارت چندفرهنگی دانشجو معلمان تغییر خواهد یافت.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی - چندفرهنگی - تربیت معلم.

مقدمه

توجه به فعالیت‌های چندفرهنگی در برنامه‌های درسی فرصت‌های مناسبی را برای کسب تجربیات یادگیری درحوزه آموزش و پرورش فراهم می‌نماید، زیرا مدرسه ازساختارهای خانواده‌ها و فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف فراگیرانی تشکیل یافته که آن‌ها پس از ورود به دانشگاه باشتیاق فراوان درانتظار تجربه‌های بسیار متفاوت ازدوره‌ی قبل خود می‌باشند، وبا توجه به این که جامعه ایران رنگین‌کمانی از فرهنگ‌های گوناگون می‌باشد، پیش بایسته‌ها والزامات زندگی دراین کشور نیز باید بر اساس اصول زیست چندفرهنگی تدبیر شود (صادقی، ۱۳۹۱). نیتو (۱۹۹۲) عنوان می‌کند که دانش چندفرهنگی معلمان؛ آنها را وامی‌دارد تایادگیری‌های خودرا به منظور تحقق عدالت اجتماعی بکارگیرند وی درادامه می‌گوید: آموزش چندفرهنگی، آموزش و پرورشی انتقادی و آزادی خواه است، رویکرد چندفرهنگی، تنوع را ارج نهاده و مشوق تفکر انتقادی، تامل و عمل است. کسب سواد چندفرهنگی جزئی از رویکرد آموزش عمومی لازم برای معلمان است، که به ایجاد یک جامعه دموکراتیک یکپارچه که در آن افراد می‌توانند فرهنگ و هویت های شخصی شان را حفظ کنند، کمک می‌کند. هدف این آموزش، تربیت افرادی است که بتوانند در محیط متنوع امروزی فعالیت کنند و به دیگر فرهنگ‌ها احترام بگذارند؛ به عبارت دیگر، هدف این نوع آموزش شکل‌دهی به درک و دریافت افراد از تنوع فرهنگ‌های موجود در جهان و ایجاد نگاه مثبت نسبت به ویژگی‌های فرهنگی، تمدنی و قومی مختلف است. لذا این معلمان هستند که در این جریان‌سازی، نقش بسیار مهمی را ایفا می‌نمایند و توجه به سواد چندفرهنگی معلمان اینجاست که نمود پیدا می‌نماید. زیرا معلمانی که فاقد سواد چندفرهنگی می‌باشند چگونه می‌توانند در ایجاد زمینه پیوند اقوام ونژادهای جامعه و وحدت بخشی فرهنگی و وحدت ملی و احترام به قومیت‌ها و فرهنگ‌ها در میان دانش‌آموزان و به طبع آن در جامعه بدرستی ایفای نقش نمایند.

روش

این پژوهش به روش تحلیل کتابخانه‌ای و اسنادی که در زمره تحقیقات کیفی است انجام شد. برای این منظور مقاله‌ها، پژوهش‌ها، کتاب‌ها و نوشته‌های مرتبط با «سواد چندفرهنگی»، «برنامه درسی چندفرهنگی» و «تربیت معلم چندفرهنگی» جستجو شدند و در نهایت پس از فیش‌برداری و یادداشت‌برداری از آن‌ها، مضامین استخراج شده در قالب جملات به هم پیوند داده شده و خروجی آن در قالب این مقاله ارائه شد.

مفهوم چندفرهنگی

چندفرهنگی، حضور چند فرهنگ متفاوت را در کنار هم تداعی می‌کند و جوامع چندفرهنگی، جوامعی هستند که چند فرهنگ مختلف بنا به دلایلی به طور همزمان در کنار یکدیگر امکان زیست پیدا کرده‌اند. با توجه به ویژگی‌هایی که برای فرهنگ بیان گردید (قابل انتقال بودن، اجتماعی بودن، تطبیقی بودن و...) حضور چند فرهنگ مختلف و بعضاً غیر همسو در کنارهم، امکان ایجاد چالش و تنش در میان افراد و فرهنگ‌ها را محتمل می‌سازد. رویکرد چندفرهنگی درصدد ایجاد تعامل تفاهم وتبادل بین فرهنگی است، به طوری که فرهنگ‌های مختلف با کمترین تنش را به صورت مسالمت‌آمیز امکان همزیستی پیدا کنند (صادقی، ۱۳۹۰). بر اساس نگرش نسبی‌گرایی فرهنگی انسان‌ها ذاتاً نسبت به یکدیگر پست‌تر یا برتر نیستند، آن‌ها فقط با یکدیگر متفاوت‌اند (بنکس، ۲۰۰۸) اگر درست باشد که هر شخص و گروه انسانی هم دارای فرهنگ است و هم چندفرهنگی است، پس داشتن یک زاویه دید چندفرهنگی، در مورد اهداف واجرای آموزش از اهمیت اساسی برخوردار است. وقتی جامعه، نگرشی احترام‌آمیز نسبت به تفاوت‌های قومی وفرهنگی داشته باشد، افراد می‌توانند بدون تناقض یا خجالت تعریفی قومیتی از خود ارائه کنند(گرانث و پرترا، ۲۰۱۸). فرهنگ، رفتار و نگرش و ارزش‌های انسان‌ها را شکل می‌دهد. احترام به تفاوت‌های قومی باید به انسجام اجتماعی کمک کند؛ نه آن را نابود کند. بیشتر اعضای گروه‌های قومی خواهان جدایی نیستند، اما به شدت خواستار آن هستند که تاریخ و فرهنگ، آن‌ها به بخش اصلی برنامه‌های آموزشی و جامعه‌ی بزرگ‌تر تبدیل شود (بنکس، ۲۰۱۲).

سواد چندفرهنگی

سواد چند فرهنگی کلیه دانش ها و مهارت های مورد نیاز برای عمل به شایستگی های بین فرهنگی را می توان به عنوان سواد چندفرهنگی تعریف کرد، که به موازات توسعه سواد اطلاعاتی یا سواد رسانه ای، تبدیل به یکی از ابزارهای ضروری در زندگی مدرن شده است (کیتلین مکمون دولی، ۲۰۰۸). این عبارت از این جهت دارای اهمیت است که دقیقاً مثل دیگر اشکال سواد، تحقق آن مستلزم آموزش یا الگوسازی فعال است، گرچه لازم نیست این کار به عنوان بخشی از آموزش رسمی در نظر گرفته شود. تجارب مشترک، گفتگوها و قصه ها، راه هایی هستند که اعضای یک گروه متنوع، می توانند از طریق آنها یکدیگر را درک کنند باید عدم احتمال ارتباط را به رسمیت شناخت. در سال های اول زندگی سوادآموزی برپایه روابط و تعامل است و پیوندهای سوادآموزی اولیه از ارتباطات گروهی ناشی می شود و به درک و دانش بیشتر درمورد جهان منجر می شود (لوپز، ۲۰۱۳). صلاحیت توسعه سواد از روابط و تعامل بین کودکان و والدین آنها ناشی می شود، به عنوان مثال، فعالیت های مختلفی از قبیل بازی، نقاشی، رنگ آمیزی و خواندن انواع متنوع کتاب های کودکان می توانند مهارت های سوادآموزی آنها را توسعه دهد (لنس و همکاران، ۲۰۱۲).

در واقع سواد چندفرهنگی برپایه آموزش چندفرهنگی حاصل می شود. در برخی جوامع، چندملیتی بودن و تعدد اقشار، برای طراحی محتوای آموزش چندفرهنگی در شرایط جهانی سازی، تاحدودی مشکلات عینی ایجاد می کند؛ که این مشکلات در ابتدا ناشی از ناهمگونی زبان، فرهنگ و ذهن جامعه است. در دنیای کنونی چندفرهنگی، فرد در مرز فرهنگ ها قرار دارد و در مقابل او، مشکلات حفظ هویت فرهنگی و سازگاری با محیط چندفرهنگی وجود دارد. شخصیت چندفرهنگی شخصیتی است که دارای هوشیاری قومی و مدنی، شیوه های خودسازماندهی خلاق و تحقق خود در دنیای چندفرهنگی دارد و شایستگی های کلیدی باید در آن مشخص باشد و این شایستگی ها عبارتند از دانش مشترک در مورد پایه ها، نظم توسعه یافته در دنیای چندفرهنگی، توانایی هدایت در تنوع فرهنگی جهان. همچنین شایستگی های مربوط به زندگی در جامعه چندفرهنگی عبارتند از توانایی سازماندهی تعامل متقابل فرهنگی، شایستگی های مرتبط با سازمان و مدیریت ارتباطات در شرایط محیطی چندفرهنگی، توانایی در حل مشکلات ارتباطی مؤثر، وجود توانایی های ارتباطات بین فرهنگی در کارهای حرفه ای، اجتماعی و فرهنگی. تعلیم و تربیت شخصیت چندفرهنگی گرا بر پایه آموزش های چندفرهنگی مستلزم استفاده از روش های نوآورانه، اشکال و فن آوری های آموزش چندفرهنگی با توجه به عملکردهای مناسب قومی-فرهنگی و قومی-اجتماعی در مدرسه است (اولگا و همکاران، ۲۰۱۶).

برنامه درسی چندفرهنگی

هدف اساسی برنامه های درسی چند فرهنگی، ایجاد وفاق و اتحاد است نه افتراق و انتزاع. برخلاف باور عمومی، برنامه درسی چندفرهنگی خواهان «هرج و مرج»، «نگاه ترحم آمیز به اقوام و فرهنگ ها»، «سلطه جویی فرهنگی» و در صدد «استانداردسازی فرهنگ ها» نیست، بلکه خواهان زندگی مسالمت آمیز و همکاری میان فرهنگ های مختلف است که در برخی از موارد، چندفرهنگی و تنوع فرهنگی با موارد مطروحه معادل گرفته شده است درحالی که این موارد اساساً با روح چندفرهنگی ناسازگار بوده است (صادقی، ۱۳۹۱). سلینتر (۲۰۱۸) عنوان می کند برخی اندیشمندان معتقدند دانش چندفرهنگی باید در لایه های مختلف آموزش و پرورش از جمله در برنامه های درسی، تدابیر آموزشی، تعامل بین معلمان، دانش آموزان و والدین نمود یابد، و به طور کلی جزء اصلی ماهیت تدریس و یادگیری باشد. محمدی و همکاران (۱۳۹۵) معتقدند برنامه درسی چندفرهنگی باید گمشده در نظام آموزش متمرکز ایران است و مهم ترین عامل اقتدار، انسجام و وحدت ملی ایران چندفرهنگی و متکثر به شمار می رود و ضرورت این نوع برنامه درسی به دلیل پرورش و شکوفایی خلاقیت در تمام افراد جامعه و تعالی یکسان تمام فرهنگ ها، حفظ وحدت و انسجام ملی و اسلامی، تقویت زمینه هایی همچون مشارکت پذیری، رهایی از تعصبات هویتی خاص، شهروند خوب بودن و جز این ها لازم و حیاتی است. درواقع، برنامه درسی نقشی اساسی برای توسعه و گسترش ارزش های مشترک فرهنگی دارد. این نوع برنامه درسی می تواند از طریق تبادل ارزش های فرهنگی اقوام مختلف دگرآگاهی فرهنگی را افزایش دهد و اهمیت دیگری (توجه به غیر) را شکل دهد.

ایران اسلامی هویت رنگین کمانی و تنوع قومیتی دارد؛ درعین حال، برنامه درسی تک فرهنگی و یکسان، که اصولاً در برابر تفاوت های فردی و فرهنگی بالقوه جامعه ایران خنثی و بی اعتناست، تسلط و حاکمیت دارد. این امر به سهم خود باعث از میان رفتن ارزش های بومی

می شود و بر معضلات اجتماعی، فرهنگی و قومیتی می افزاید و اکنون چالشی بزرگ برای آموزش و پرورش ایجاد کرده است. برای رفع این مشکل به مطالعه، واکاوی و اقدام مناسب برای همگرایی و انسجام اجتماعی نیاز است و نباید با سرپوش گذاشتن و نپرداختن به این تنوع با واقعیت های اجتماعی فاصله گرفت. به بیان دیگر، می توان گفت جامعه امروز ایران با برخورداری از بسیاری از ویژگی های چندفرهنگی نیازمند نوعی سیاست گذاری است که این نوع، تنوع و تکثر را در عرصه های مختلف به رسمیت بشناسد و بسترهای لازم را برای توجه بدان فراهم کند (کیهان، ۱۳۹۴). بنابراین یکی از مهم ترین مواردی که باید در محتوای کتاب های درسی مدنظر قرار گیرد، توجه به مسئله قومیت ها و فرهنگ ها در کشور چندقومی و چندفرهنگی ایران و ارائه الگوی مطلوب برنامه درسی است. می توان نتیجه گرفت نهاد آموزش و پرورش در قالب های مختلف، به ویژه با استفاده از کتب درسی مناسب و پاسخ گو به ویژگی های چندفرهنگی جامعه، می تواند نقش برجسته ای در تقویت و ترویج هویت هر کشوری ایفا و حیات فرهنگی آن را تضمین کند.

برنامه درسی تربیت معلم

برنامه درسی تربیت معلم به طور خاص به لحاظ دو جنبه کارکردی و هویتی دارای دو وجه است: در وجه نخست و کارکردی آن، برنامه درسی تربیت معلم به عنوان برنامه ای علمی با هدف آماده سازی افراد برای اجرای برنامه مدرسه ای معرفی می شود. در وجه دوم و هویتی آن، ضرورت وفاداری به برنامه دانشگاهی و ساختار و قوانین آموزش عالی مطرح است. به دلیل توجه به این وجه است که اغلب برنامه درسی تربیت معلم بعنوان نوعی برنامه علمی ویژه در آموزش عالی تعریف می شود که ماهیتاً با برنامه درسی قبل از دانشگاه از لحاظ اهداف و ساختار برنامه تفاوت دارد. با در نظر گرفتن هر دو وجه می توان چنین تعریفی از برنامه درسی تربیت معلم ارائه داد: مجموعه ای از دروس در قالب طرحی علمی که با هدف ارائه فرصت های یادگیری به دانشجو معلمان و آماده سازی آنان برای اجرای برنامه مدرسه ای، تحت نظارت و مسئولیت دانشکده یا گروه آموزشی در قالب دوره های رسمی آموزش عالی طراحی و اجرا می شود. در حال حاضر تربیت معلم و استفاده از معلمان کارآمد و شایسته به دلایل مختلفی همچون تغییر نظام آموزشی، توسعه مدارس، تراکم و تنوع واحدهای درسی و رشته های تحصیلی، گسترش تحقیقات علمی و تربیتی و ضرورت توجه به معلم پژوهنده و تولید اسنادی همچون سند «تحول بنیادین آموزش و پرورش» (۱۳۹۰)، «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» (۱۳۹۱) و طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (۱۳۹۵)، مورد توجه و تأکید صاحب نظران تعلیم و تربیت و برنامه ریزی درسی ایران قرار گرفته است. در دوره کنونی تاریخ برنامه درسی تربیت معلم، مفاهیم نوینی همچون تربیت معلم فکور، عمل فکورانه، دروس پژوهش و توسعه حرفه ای و دروس تلفیقی موضوعی-تربیتی به منظور ارتباط دادن دانش رشته ای و دانش تربیتی برای نخستین بار در برنامه های درسی تربیت معلم گنجانده شد (عطاران، ۱۳۹۶).

بحث و جمع بندی

مطالعه پژوهش های انجام شده در حوزه سوادآموزی چندفرهنگی و آموزش چندفرهنگی و سواد چندفرهنگی نشان می دهد که در جوامع پیشرفته به بحث چندفرهنگی توجه شده و در خصوص آموزش و سوادآموزی چندفرهنگی کار شده است. آموزش چندفرهنگی باید به بخشی جدا نشدنی از آموزش عمومی، از جمله آموزش حرفه ای برای معلمان تبدیل شود، زیرا روابط بین فردی در یک محیط چند ملیتی و چندفرهنگی صورت می گیرد تأکید بر این است که دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان باید علاوه بر آموزش حرفه ای که برای دانشجو معلمان در نظر گرفته اند در بخش آموزش عمومی به مبحث چندفرهنگی بصورت ویژه توجه نموده و در این خصوص فعالیت های رسمی و غیر رسمی را برای ارتقا سطح دانش و نگرش و مهارت دانشجو معلمان تدارک ببینند، مراکز تربیت معلم وظیفه دارند مهارت های لازم را برای معلمان آینده فراهم کنند تا نیازهای فکری، اجتماعی و شخصی بصورت متنوع برای آنها برآورده شود و فعالیت های آموزشی را به گونه ای تدبیر نماید که در محیط پردیس ها و مراکز آموزش عالی این دانشگاه ابتکارات چندفرهنگی در میان دانشجو معلمان رشد کند و درک فرهنگی بالا در نومعلمان بوجود آید.

اگر چه به تازگی درسی به نام آموزش مهارت‌های زندگی (چندفرهنگی و شهروندی) ویژه رشته آموزش ابتدایی، ورودی سال ۱۳۹۹ به بعد قرار گرفته است، اما باید اذعان داشت که موضوع سواد چندفرهنگی برای تمامی دانشجومعلمین در تمامی رشته‌ها بدلیل حساست حرفه و شغلی که دارند لازم و ضروری بنظر می‌سد و چنانچه سرفصل‌های این درس درست تبیین شده و از اساتیدی که در زمینه چندفرهنگی تخصص داشته و صاحب‌نظر باشند، استفاده شود تا سطح دانش و نگرش و مهارت چندفرهنگی دانشجو معلمان تغییر یابد.

منابع

- حاتمی، جواد. قاسمی، مریم. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه درسی رشته‌های کار دانش با رویکرد کارآفرینی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۴(۵۴)، ۱۱۷-۱۵۲.
- صادقی علیرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. فصلنامه راهبرد و فرهنگ، ۵(۱۷)، ۹۳-۱۲۱.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۰). طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی تربیت معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران. رساله دکتری، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی
- عطاران، عاطفه (۱۳۹۶). مطالعه بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در ایران و ارائه الگویی معتبر. رساله دکتری، تهران، دانشگاه خوارزمی
- کیهان، جواد (۱۳۹۴). تحلیل جایگاه آموزش و پرورش چندفرهنگی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی به روش آنتروپی شانون، مطالعات آموزش و آموزشگاهی، دوره ۴، شماره ۱۲، ۷۹ - ۹۵.
- محمدی، شیرکوه؛ خرازی، کمال سیدعلی نقی؛ کاظمی فرد، محمد؛ پورکریمی، جواد. (۱۳۹۵) مدیریت آموزش چند فرهنگی در مدارس ایران: فراتحلیلی کیفی، مجله مدیریت مدرسه پاییز و زمستان ۱۳۹۵، دوره ۴، شماره ۲، ۸۷ - ۱۰۷.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129- 139.
- Banks, J. A. (2012). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 247- 269). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Dilworth, P. P. (2008). Multicultural citizenship education. In J. Arthur, I. Davies, & C. L. Hahn (Eds.), *The sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 424-437). London.
- Grant, C., & Porter, A. (2018). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York & London: Routledge (Taylor & Francis Group).
- Lopez Elena (2013). Texas Child Care quarTerly / fall 2013 / VOluMe 37, NO. 2 / ChildCarequarTerly.com
- Mosty Nichole Leigh, Ragnarsdóttir Samúel Lefever og Hrafnhildur (2013), Parents' perspectives towards home language and bilingual development of preschool children. [Netla – Online Journal on Pedagogy and Education] [Special Issue 2013 – Research and School Practice] [University of Iceland – School of Education].
- Nieto, S. (1992). Affirming diversity: *The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman.
- Olga V. Gukalenko, and Vladimir P. Borisenkov. (2019). *Multicultural education in the conditions of globalization*. January 2016SHS Web of Conferences 29:01026.DOI:10.1051/shsconf/20162901026
- Sleeter, C. E. (2020). Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5–20.
<https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1663>

تاثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات و تکنولوژی آموزشی در برنامه درسی

فرناز اندایشگر^۱، زهرا شیروانی^{۱*}، سید جواد هاشمی اردکانی^۲

^۱ دانشجوی

^۲ استادیار، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران

چکیده

فناوری اطلاعات و ارتباطات و تکنولوژی آموزشی، یکی از اساسی ترین امور در فرایند یادگیری و آموزش است. یکی از ویژگیهای مهمی که پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات از آن برخوردار است، اینست که باعث می شود ارتباط انسان با انسان، همچنین انسان با محیط تسهیل یافته و ارتقاء یابد. درباره تاثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات (تکنولوژی آموزشی) در حوزه تعلیم و تربیت دو دیدگاه وجود دارد. رویکرد اول که اصلاح گرا نام گرفته، بر این باور است که اثر فناوریهای جدید بر آموزش و پرورش تدریجی است و رویکرد دوم که تحول گرا است معتقد به تحول زایی ICT در آموزش و پرورش می باشد و بر این باور است که فناوری اطلاعات و تکنولوژی، ابزارها و حتی خط مشی ها و اهداف تعلیم و تربیت را به صورت اساسی متحول می کند. این مقاله تلاش دارد با بیان نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه تعلیم و تربیت سبز، به بررسی تاثیر این پدیده بر روی برنامه درسی بپردازد.

کلیدواژه ها: فناوری اطلاعات و ارتباطات، تکنولوژی آموزشی، ICT، برنامه درسی، تعلیم و تربیت.

مقدمه

عصر حاضر که عصر تغییر از جامعه صنعتی به جامعه فراصنعتی یا جامعه اطلاعاتی لقب گرفته است، طبیعی است که اطلاعات، دانش و آگاهی بعنوان اساسی ترین دارائیهها برای انسانها و جوامع بشری بحساب آید. امروزه رشد و گسترش فناوری اطلاعات و تکنولوژی بر جنبه های گوناگون زندگی اعم از فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی تاثیر گذاشته است. از نتایج ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات در زندگی می توان به ظهور مفاهیم و اصطلاحاتی از قبیل جامع اطلاعاتی، عصر ارتباط و اقتصاد دانش محور اشاره کرد. (قلاوندی، ۱۳۹۴)

رشد و گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در جامعه امروز به حدی سرعت گرفته است که میزان توجه به آن را بعنوان مهمترین شاخص توسعه یافتگی برای کشورهای در حال توسعه در نظر گرفته اند، و معتقدند که عصر حاضر، دنیای متفاوتی خواهد بود که راهبری آن را تکنولوژی و فناوری اطلاعات برعهده خواهد داشت. ویژگی مهمی که پدیده تکنولوژی و فناوری اطلاعات از آن برخوردار است این است که باعث می شود ارتباط انسان با انسان و همچنین انسان با محیط تسهیل یافته و ارتقا یابد. فناوری اطلاعات به دلیل تحول پذیری و قدرت تاثیر فراوانی که در رشد آموزشی، فرهنگی، اقتصادی، امنیت ملی، جهانی شدن و تعدیل مشکلات اطلاع رسانی سنتی دارد، یکی از پویاترین و بحث برانگیزترین رشته های علم و فناوری محسوب می شود. البته این نکته را نیز نباید از نظر دور داشت که فناوری اطلاعات (IT) به دلیل ویژگیهای خاصی که از آنها برخوردار است، همواره مورد سوءاستفاده هایی نیز قرار گرفته است که این سوءاستفاده ها، سوءتعبیرهایی را در زمینه بکارگیری از این پدیده موجب شده است. با این وجود باید به این مسئله اعتراف کرد که فناوری اطلاعاتی دارای قابلیت های فراوانی به منظور انتقال دانش، تسهیل ارتباطات و تعاملات و سرعت بخشیدن به روند رو به رشد توسعه دانش و اطلاعات می باشد که البته همه اینها در صورت بهره گیری صحیح از این پدیده امکان پذیر است.

ماهیت فناوری اطلاعات و ارتباطات

دنیای امروز را نمی توان بدون فناوری اطلاعات و ارتباطات تصور کرد. به گونه ای که امروز به کمتر سازمانی برمی خوریم که بحث فناوری اطلاعات و ارتباطات در آنجا مطرح نبوده و به یکی از دغدغه های مدیران آن مبدل نشده باشد. در جهان امروز فناوری اطلاعات امکان سودمندی و کارآمدی اطلاعات را ممکن ساخته و بکارگیری آن تحول گسترده ای را در امور اداری و سیستم های اطلاعاتی باعث شده است، بطوری که امکان انتقال الکترونیکی داده ها، مدارک، اسناد و مکاتبات مختلف از طریق کامپیوتر و خطوط ارتباطات مخابراتی فراهم شده است. تعاریف فناوری اطلاعات فناوری اطلاعات، «به مطالعه، طراحی، توسعه، پیاده سازی، پشتیبانی یا مدیریت سیستم های اطلاعاتی مبتنی بر رایانه، خصوصا برنامه های نرم افزاری و سخت افزار رایانه می پردازد». به طور کوتاه، فناوری اطلاعات با مسائلی مانند استفاده از رایانه های الکترونیکی و نرم افزار سروکار دارد تا تبدیل، ذخیره، حفاظت، پردازش، انتقال و بازیابی اطلاعات به شکلی مطمئن و امن انجام پذیرد. اخیرا تغییر اندکی در این عبارت داده میشود تا این اصطلاح به طور روشن دایره ارتباطات مخابراتی را نیز شامل گردد. فناوری اطلاعات به اشکال مختلف فناوری اطلاق می شود که به پردازش، نگهداری و ارسال اطلاعات به شکل الکترونیک می پردازد. تجهیزات فیزیکی برای این امر شامل رایانه، تجهیزات ارتباطی، شبکه ها، تجهیزات انتقال داده مثل فکس و یا حتی موبایل است. (صرافی زاده، ۱۳۸۶) فناوری اطلاعات را می توان این طور تعریف کرد که: فناوری اطلاعات مجموعه ابزاری است که میتواند برای تبدیل داده ها به اطلاعات و انتقال آن به جاهای متعدد با مسافت های مختلف مورد استفاده قرار گیرد. رایانه و شبکه های ارتباطی راه دور، ابزار فیزیکی ای هستند که تحت عنوان فناوری اطلاعات شناخته شده اند. فناوری اطلاعات متشکل از چهار عنصر اساسی انسان، ساز و کار، ابزار، ساختار است، به طوری که در این فناوری، اطلاعات از طریق زنجیره ارزشی که از بهم پیوستن این عناصر ایجاد میشود جریان یافته و پیوسته تعالی و تکامل سازمان را فراهم خود قرار می دهد (طیب زاده، ۱۳۸۴). فناوری اطلاعات، واسطه ای است که امکان بیان طیف گسترده ای از اطلاعات، اندیشه ها، مفاهیم، و پیام ها را فراهم می کند. این پدیده به دلیل برخورداری از ویژگیهای متفاوت، دارای تعاریف گوناگونی است.

اسلیزر و همکاران (۲۰۰۲) فناوری اطلاعات را به عنوان یک چتر تعریف کرده اند که حجم وسیعی از سخت افزار، نرم افزار و خدمات بکار گرفته شده برای جمع آوری، ذخیره سازی، بازیابی و مخابره اطلاعات را در برمی گیرد. تاریخچه بکارگیری فناوری اطلاعات به دهه

های ۴۰ و ۵۰ میلادی بر می‌گردد که شرکت هایی از قبیل جنرال موتورز ، فناوری اطلاعات را در سیستم پرسنلی و پرداخت حقوق بکار گرفتند. البته باید ذکر کرد که این نوع سیستم ها بسیار ابتدایی بودند. اما رشد سریع، هم برای مدیریت منابع انسانی و هم برای فناوری اطلاعات به این منجر شده که امروزه اکثر قریب به اتفاق شرکت ها و سازمانها اعم از دولتی و غیر دولتی، به سمت بکارگیری فناوری اطلاعات در بخش منابع انسانی روی آورده اند. اصطلاح بکار گرفته شده جاری برای مدیریت منابع انسانی الکترونیک شامل منطقه وسیعی از مسئولیت های مدیریت منابع انسانی است از قبیل: انتخاب الکترونیک، یادگیری از راه دور، مدیریت عملکرد الکترونیک، و جبران خدمات الکترونیک و غیره.

فناوری اطلاعات به مجموعه ای از ابزار و روشها اطلاق می‌شود که به نحوی اطلاعات را در اشکال مختلف جمع آوری ، ذخیره ، بازیابی ، پردازش و توزیع می‌کند . فناوری اطلاعات در جهت گسترش توانمندیهای اندیشه انسان تکوین یافته است ۱ . اصطلاح فناوری اطلاعات را می‌توان از دو دیدگاه مورد مشاهده قرار داد . از دیدگاه اول ، اصطلاح فناوری اطلاعات برای توصیف فنونی بکار می‌رود که ما را در ضبط ، ذخیره سازی، پردازش ، بازیابی ، انتقال و دریافت اطلاعات یاری می‌کند . از دیدگاه دوم، فناوری اطلاعات به مجموعه ای از ابزارها و روشها گفته می‌شود که امکان تولید ، پردازش و عرضه ی اطلاعات را برای کاربر انسانی فراهم می‌آورد. همچنین فناوری را می‌توان بعنوان یک فعالیت هدفمند بشری دانست که برای طراحی و ساخت محصولات مختلف از آن بهره گرفته شده و نوع خاصی از دانش اطلاعاتی که فناوری برای حل مسأله علمی به صورتی علمی به کار می‌برد ، فناوری اطلاعات گفته می‌شود . فناوری اطلاعات به دلیل تحول پذیری و قدرت تاثیر فراوانی که در رشد اقتصادی ، اجتماعی ، امنیت ملی ، جهانی شدن و تعدیل مشکلات اطلاع رسانی سنتی دارد ، یکی از پویاترین و بحث انگیزترین رشته های علم و فناوری محسوب می‌شود . اهمیت این پدیده در حدی است که آنرا « همانند محور و مرکز مجموعه ای از فعالیت های هدایت شده دانسته اند که کنترل مدیریت ، بهره‌وری ، تولید ، آموزش و ارتقای یک سیستم را با یک مرکزیت به عهده دارد.» تعریف کرده اند. در جای دیگر و با افقی بالاتر در تعریف فناوری اطلاعات آورده شده است که : فناوری اطلاعات بیشتر یک استراتژی ، اندیشه ، فکر و ابزار در حوزه انسانها است که با نوآوری همراه می‌باشد. (ابراهیمی، ۱۳۷۷)

فناوری اطلاعات و ارتباطات به دلیل قدرت تحول پذیری و توانایی برقراری ارتباط پویا که می‌تواند با دانش آموزان داشته باشد ، از نقش مهمی در انتقال دانش برخوردار است .

در کنار تعاریفی که این پدیده را با نگاهی مثبت نگرسته اند باید توجه شود که آن از محدودیتهایی نیز برخوردار است . قرار گرفتن ویژگیهای همچون شمول مفاهیم عمومی ، پیچیدگی ، سرعت ، رشد ، مقیاس های تعیین پذیری و در عین حال انعطاف پذیری و ... نشان دهنده برخی محدودیتهای فناوری اطلاعات هستند که در بهره گیری از آن نمی‌توان این محدودیتها را از نظر دور داشت .

فناوری اطلاعات و ارتباطات و تکنولوژی آموزشی در حوزه تعلیم و تربیت

فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) را می‌توان به بارانی تشبیه کرد که اگر در جای مناسب ببارد می‌توان باعث رویش و زنده شدن طبیعت شود ولی در صورتی که در جای نامناسب ببارد می‌تواند سبب جاری شدن سیل یا منشاء شکل گیری باتلاق شود . ورود این پدیده به حوزه تعلیم و تربیت نیز خالی از این دو نقش نیست . بنابراین لازم است به این نکته توجه شود که پیش از فراهم کردن امکان آمیختگی این دو مقوله باید زمینه سازی فرهنگی - علمی مناسب برای آن صورت گیرد . اگر اساس تعلیم و تربیت انتقال دانش و آگاهی است و دانش نیز چیزی جز اطلاعات شناخته شده نمی‌باشد ، پس لازم است برای انتقال اطلاعات به مهارتهای مناسب برای این منظور توجه کرد . فناوری اطلاعات و ارتباطات در طی زمانی کوتاه ، توانسته است به یکی از اجزای اساسی تشکیل دهنده جوامع مدرن تبدیل شود بگونه ای که در بسیاری از کشورها به موازات خواندن ، نوشتن و حساب کردن ، درک فناوری اطلاعات و ارتباطات و تسلط بر مهارتها و مفاهیم پایه فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان بخشی از هسته مرکزی آموزش و پرورش این جوامع مورد توجه قرار گرفته است . (به نقل از دانیل معاون مدیر کل در امور آموزش و پرورش یونسکو) در حوزه تعلیم و تربیت، فناوریهای اطلاعات و ارتباطات مجموعه وسایل و ترکیبات به کارگیری کامپیوتر و برقراری ارتباط است که به اشکال مختلف معلمان، دانش آموزان، فرایند یادگیری و گستره بالایی از فعالیتهای آموزشی را مورد حمایت قرار می‌دهند. (ابراهیمی، ۱۳۷۷)

معلمان با استفاده از تکنیک های تکنولوژی آموزشی که می دانند، طرح هایی را برای آموزش ارائه می دهند که ضمن تسهیل آموزش، یادگیری سریع تر، موثر و پایدار تر خواهد داشت. (احمدیان، ۱۳۷۷)

در گذشته اغلب آموزش های فردی بر این فرض مبتنی بودند که تمامی بخش های مغز در فرایند یادگیری سهیم هستند و نمی توان بخش مشخصی را مختص یادگیری دانست. این عقیده دیدگاهی روشنگرانه درباره هوش و یادگیری ارائه کرد که در ابزارهای سنجش هوش نیز تجلی یافت.

فرصت هایی را که تکنولوژی آموزشی برای یادگیری دانش آموزان فراهم نموده است مشروط بر این است که معلمان از این ابزارها و وسایل در آموزش هایشان به طرز صحیحی استفاده نمایند. تکنولوژی آموزشی این قدرت را دارد که موانع بین والدین و معلمان و خانه، کلاس درس و مناطق آموزش و پرورش در سراسر کشور را از بین برده و تعامل بین دانش آموزان و والدین و معلمان را تسهیل و به گسترش یادگیری فراتر از مدرسه کمک کند. ایجاد نگرش های مثبت در معلمان نسبت به تکنولوژی آموزشی و توسعه و کاربرد آن در فرایند یادگیری و یاددهی از مباحث چالش برانگیز مطالعات تربیتی موثر است. در این میان معلم به عنوان یکی از عناصر توسعه بخش آموزش اهمیت خاصی در نظام تعلیم و تربیت دارد و رضایت او می تواند در تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش تاثیر به سزایی داشته باشد. (سعیدی، ۱۳۹۵)

تکنولوژی آموزشی را می توان به عنوان یک ابزار و روش برای ارتقای کیفیت و کارایی آموزش مورد استفاده قرار داد که باعث تغییر در تدریس آنان می شود. پس باید معلمان بتوانند آگاهی کامل از نقش فناوری در کارایی تدریس و یادگیری داشته باشند تا بتوانند خود را با تغییرات فناوری آموزشی سازگار کنند.

رویکردها :

به طور کلی درباره ی تاثیر ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه تعلیم و تربیت دو دیدگاه وجود دارد. در این باره می توان به گستره ای از آراء اشاره کرد که همه آنها به این نکته قائلند که : اثر فناوری های جدید بر آموزش و پرورش ، تدریجی است و این اثر باعث می شود که آموزش به شیوه ی سنتی به گونه ای کارآمدتر انجام شود . بر این اساس ICT باعث تسریع اطلاعات در آموزش و پرورش می شود (رویکرد اصلاح گرا). در کنار این رویکرد ، رویکرد دیگری وجود دارد که معتقد به تحول زایی ICT در آموزش و پرورش بوده و بر این باور است که فناوریهای جدید، ابزارها و حتی اهداف تعلیم و تربیت را به صورت اساسی تغییر داده و آنها را متحول می کند (رویکرد تحول گرا). (زرگر، ۱۳۸۰)

از جمله کسانی که دیدگاه اصلاح گرانه ICT را پذیرفته اند ، می توان به ماسون اشاره کرد . او تاریخ شکل گیری فناوری جدید را تاریخ یک انقلاب ناکام می داند و ایده تحول بنیادی آموزش و پرورش بر اثر فناوری های جدید را رد می کند . به عبارت دیگر او معتقد است که فناوریهای جدید فرایند تعلیم و تربیت را تسریع می کند و نه متحول . در مقابل راست در دیدگاه تحول گرانه خود ، معتقد است که فناوری اطلاعات و ارتباطات بر مرزهای ساختاری نظام آموزشی سنتی فائق آمده است . در این رابطه بیگم و گرین نیز معتقدند که ورود فناوری جدید به مدارس و محیطهای آموزشی ، صرفاً منجر به کارآمد کردن روش انتقال دانش نشده ، بلکه موجب خلق زمینه های جدید اجتماعی (و اطلاعاتی) برای یادگیری شده است. همچنین رزنیک به سه دیدگاه درباره اینترنت (بعنوان جزئی از فناوری اطلاعات و ارتباطات) اشاره می کند:

۱- به زعم او عده ای اینترنت را به عنوان یک راه و روش جدیدی برای آموزش می دانند. (در اینجا با تأکید بر رویکرد تحول گرایی ICI در آموزش و پرورش، اعتقاد بر اینست که اینترنت، فرایند آموزش را متحول کرده و اهداف آموزشی و متناسب با آن روشهای آموزش را تغییر می دهد.)

۲- عده ای دیگر اینترنت را بعنوان یک پایگاه اطلاعاتی وسیع می دانند که برای دانش آموزان فرصت کشف کردن را فراهم می آورد. (این دیدگاه با تأکید بر دو رویکرد تحول گرانه و اصلاح گرانه ICI در آموزش و پرورش، اینترنت را ابزاری می داند که بوسیله آن دانش آموزان امکان خودآموزی و خودمحوری را به دست می آورد و در نتیجه آن امکان کشف پدیده های علمی، برای آنها فراهم می شود.

۳- عده ای نیز آنرا بعنوان یک رسانه جدید می بینند که فرصت جدید را برای دانش آموزان به منظور بحث و گفتگو، مشارکت و همکاری

بر روی ساخت‌ها و موضوعات علمی فراهم می‌آورد. (این دیدگاه با تأکید بر رویکرد اصلاح گرانه ICI در آموزش و پرورش، معتقد بر اینست که اینترنت، سبب می‌شود که آموزش به همان شیوه سنتی ولی با ابزاری جدید که فرصت‌های مناسب‌تری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند، انجام پذیرد.) (زرگر، ۱۳۸۰)

بنابر آنچه گفته شد، توجه به این نکته حائز اهمیت است که در جهان امروز و با وضعیتی که بر اثر حرکت بسوی دهکده جهانی بوجود آمده است، دیگر رویه‌های سنتی انتقال دانش از طریق متن، ورقه، تمرین و مانند آنها نمی‌تواند توجه جوانانی را که در جهان اشباع شده از رسانه‌ها بسر می‌برند را به خود معطوف کند. به نظر ضروری می‌رسد که عناصر اصلی نظام‌های آموزشی بویژه معلمان در معرض تحولات آموزشی متناسب با پیشرفتهای جهان امروز قرار گیرند و آگاهی بیشتری از قابلیت فناوری‌های جدید بیابند و به موازات آن راهبردهایی طرح شود که به ورود فناوری‌های جدید به کلاسها و محیطهای آموزشی، منجر به آموزش و یادگیری بهتر شود. و در عمل باعث شود که نقش معلم به عنوان منبع قدرت که اطلاعات در انحصار اوست از بین برود. و نقش او از ناشر اطلاعات به نقش تسهیل کننده فرایند کسب اطلاعات تغییر یابد. (عطاران، ۱۳۸۱)

به موازات تغییراتی که در عناصر نظام آموزشی در نتیجه ورود فناوری اطلاعات به وجود می‌آید، تغییرات در سطح مدارس نیز قابل توجه است. در این رابطه به هفت تغییر اساسی می‌توان اشاره کرد:

۱. تغییر در بصیرت افراد درون مدرسه: بصیرت به آرزوها و آرمانهای افراد درون مدرسه و درون نظام آموزشی به عنوان یک کل اشاره دارد. ۳. با ورود فناوریهای جدید به مدرسه، رسالت‌ها شفاف‌تر می‌شود و مبنای روشن‌تری را برای تصمیم‌گیری فراهم می‌کنند. بیان واضح و روشن رسالت‌ها به اعضای جامعه یادگیری این امکان را می‌دهد تا آرمانهای مدرسه را برای آینده و اقدام موزون و هماهنگ به طور مناسب‌تری تجسم نمایند.

۲. تغییر در فلسفه یادگیری و پداگوژی: نحوه تعامل معلمان و دانش‌آموزان و نحوه اداره مدرسه برای یادگیری، بخشی از فلسفه یادگیری و پداگوژی مدرسه است. با ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات به محیط مدرسه، این فلسفه دچار تغییر شده و محیطی که در آن معلم به عنوان فراهم‌کننده اصلی محتوای آموزش شناخته می‌شود (فلسفه معلم محور) به محیطی تبدیل می‌شود که در آن معلم نقش تسهیل کننده فرایند کسب اطلاعات توسط دانش‌آموزان را بر عهده دارد (فلسفه دانش‌آموز محور).

۳. تغییر در تدوین طرحها و خط‌مشی‌ها: ورود فناوری اطلاعات به محیط مدرسه و تغییراتی که در نتیجه آن در فلسفه آموزش و یادگیری در مدرسه بوجود می‌آید این زمینه را فراهم می‌کند که خط‌مشی‌های آموزش نیز دچار تغییر شوند. با شکل‌گیری این تغییر رویه‌های دستیابی به اهداف کلی و جزئی نیز تغییر می‌کنند.

۴. تغییر در تسهیلات و منابع اطلاعات: علاوه بر تغییرات ساختاری که جهت آنها بسوی طراحی ارگونومیک (امنیت و مهندسی محیط کار) می‌باشد ورود فناوری‌های جدید به مدرسه این امکان را فراهم می‌آورد که دانش‌آموزان و معلمان بتوانند از اطلاعات روز جهان در سطحی وسیع آگاهی یابند. همچنین ابزارهای جانبی مانند میکروسکوپ‌های دیجیتالی، نرم‌افزارهای مختلف تحقیقاتی و غیره این امکان را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان ارتباط نزدیکتری با محتوای آموزشی برقرار نمایند.

۵. تغییر در توانائی‌های حرفه‌ای کارکنان مدرسه، بویژه معلمان: به موازات توسعه فناوری‌های اطلاعات در مدرسه، این احساس نیاز در کارکنان شکل می‌گیرد که توانائیهای خود را بالا برده و به مهارتهای اساسی در سطحی وسیع دست یابند.

۶. تغییر در میزان مشارکت جامعه: همانطور که مشخص است فناوری اطلاعات این امکان را فراهم می‌کند که تعامل میان مدرسه با جامعه (والدین، بنگاههای علمی، صنعت، مؤسسات خصوصی، سازمانهای اجتماعی، مذهبی و حرفه‌ای و همچنین سایر موسسات آموزشی) به طور چشم‌گیری افزایش یابد.

۷. تغییر در شیوه ارزیابی: ارزیابی هم شامل ارزیابی از دانش‌آموزان و هم ارزشیابی کلی نظام آموزشی بعنوان دو جنبه‌ای که کاملاً در هم تنیده هستند، می‌باشد. ارزشیابی کلی نظام آموزشی از طریق بررسی حجم تعاملات میان نظام آموزشی با ابعاد مختلف جامعه

مانند صنعت ، دانشگاه و ... سنجیده می شود . فناوری اطلاعات این امکان را فراهم می کند که ارزیابی دانش آموزان بجای شیوه قلم و کاغذ، روش ترکیبی و تحولی باشد بگونه ای که متناسب با ویژگیهای هردانش آموز تهیه گردد. (یزدانی، ۱۳۹۶)

تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی

اگرچه که تعاریف متعددی در رابطه با برنامه درسی وجود دارد اما در تعریفی ابتدایی و ساده می توان آنرا عبارت از ۱- موضوعات و مواد درسی دانست که باید توسط معلم به دانش آموزان تدریس شود . ۲- در این رابطه الکساندر و سیلور برنامه درسی را نقشه ای دانسته اند که در آن فرصت های مناسب یادگیری برای رسیدن به هدفهای کلی و جزئی مربوط به آن برای جمعیت معین فراهم می شود . ۳. دکتر شریعتمداری معتقد است که کلیه تجربیات ، مطالعات ، بحث ها ، فعالیتهای گروهی و فردی و سایر اعمالی که شاگرد تحت سرپرستی و راهنمایی مدرسه انجام می دهد ، برنامه درسی نام دارد . ۴. برنامه درسی را می توان دستور کار آموزش دانست ، آن طرح کلی و کلان فعالیت آموزشی است که محتوای دوره ، انتظارات یا خواسته های فراگیران ، روش تدریس محتوا ، روشهای تسهیل فرایند یادگیری ، نحوه ارزشیابی میزان یادگیری و حتی چهارچوب زمانی فعالیتهای آموزش را مشخص می کند . ۵. بطور کلی برنامه درسی مشخص می کند که چه مطالبی باید آموزش داده شود و این مهم ، چگونه و با چه روشی باید انجام گیرد .

بررسی روند تحولات برنامه درسی حکایت از این دارد که توجه به برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی و بعنوان محصول فرایند برنامه ریزی درسی ، عملاً در اوایل قرن بیستم و با انتشار کتاب برنامه درسی توسط فرانکلین بوبیت آغاز شد . در طول این زمان تاکنون محتوای برنامه درسی در اثر تحولات گوناگون ، تغییرات بسیاری را پذیرفته و همواره ، در خدمت نظامها و حکومتها برای دستیابی به اهداف و آرمانهایشان بوده است . تدوین برنامه درسی از فرایندی پیروی می کند که این فرایند شامل نه مرحله است :

مرحله اول - تعیین نیازهای آموزشی : برای آنکه محتوای برنامه درسی بتواند از سوی فراگیران پذیرفته شود ، می بایست یک تجزیه و تحلیل مناسب از نیازها صورت گیرد . برای این منظور می توان به بررسی تفاوت و یا ناهمخوانی میان عملکرد مطلوب و عملکرد واقعی فراگیران پرداخت تا در نتیجه آن نیازها جهت تکمیل یا اصلاح برنامه درسی مشخص گردد .

مرحله دوم - تعیین اهداف آموزشی : پس از آنکه نیازهای آموزشی مشخص شدند ، مورد تشریح قرار می گیرند تا از طریق آن اهداف آموزش مشخص شوند . اهداف آموزشی تعیین کننده جهت فعالیتهای آموزشی هستند تا از این طریق بتوانند نیازهای آموزشی را مرتفع سازند .

مرحله سوم - سازماندهی محتوای آموزشی : هریک از اهداف آموزشی دارای اطلاعات خاصی هستند که برنامه ریز آموزشی می تواند آنها را در فعالیت آموزشی منظور کند تا فراگیران بتوانند برای تحقق اهداف آموزشی ، براساس آنها عمل کنند . سازماندهی محتوای آموزشی این امکان را فراهم می آورد که تک تک جزئیات درس مورد برنامه ریزی قرار گیرد .

مرحله چهارم - انتخاب فنون و روشهای آموزشی : از طریق تعیین فنون و روشهای مناسب آموزش ، زمینه های لازم برای یادگیری اثربخش محتوای آموزشی برای فراگیران فراهم می شود . انتخاب فنون و روشهای مناسب آموزش به معلم کمک می کند تا بتواند یک رهیافت یا راهبرد مؤثر را برای اجرای آموزش مورد استفاده قرار دهد .

مرحله پنجم - شناسایی منابع آموزشی مورد نیاز : در این مرحله ، معلم باید مشخص کند که چه منابع و امکاناتی برای ارائه آموزش مورد نیاز است . بعلاوه او ، باید هم نوع تسهیلات ، تجهیزات و مواد مورد نیاز را تعیین کند و هم باید نوع پشتیبانی مورد نیاز اداری و نیروی انسانی را مشخص سازد .

مرحله ششم - تهیه طرح درس : عبارت دیگر ، تنظیم یک طرح مناسب که در آن اهداف آموزشی ، محتوای آموزش ، روشهای آموزش و منابع آموزشی در کنار هم تنظیم شده اند . این طرح بعنوان یک سند مکتوب است که چگونگی برنامه ریزی برای هدایت روند آموزش را به معلم نشان می دهد .

مرحله هفتم : تهیه مواد کمک آموزشی : مواد کمک آموزشی ، عبارت از هر آنچه یزی است که به معلم کمک می کند تا در تدریس محتوای آموزشی به فراگیر در یادگیری مطالب ، به نحو مؤثرتری عمل نماید .

مرحله هشتم - تهیه آزمونها و روشهایی برای سنجش میزان یادگیری فراگیر : ارزیابی فراگیری محتوای آموزشی توسط فراگیران این

امکان را به معلم می‌دهد که بتواند اصلاحاتی در نحوه تدریس و روش کار خود بوجود آورد تا در نتیجه آن فرایند یاددهی - یادگیری به شیوه بهتری انجام گیرد.

مرحله نهم - آزمایش و بازنگری آموزش: در این مرحله ارزشیابی مناسبی از مواد آموزش و سنجش کیفی میزان دقت فنی آنها صورت می‌گیرد و امکان بازنگری مجدد و انجام اصلاحات موردنیاز را برای معلم فراهم می‌سازد. (قورچیان، ۱۳۸۲)

برنامه‌ریز آموزشی برای ادغام فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌ریزی درسی به سه نوع فعالیت می‌پردازد:

۱- فعالیتهای توسعه‌ای:

- با همکاران درون مدرسه درباره راهبردها و منابعی که ICI را با فضای کلاس درس هماهنگ می‌کند، مشورت می‌نماید.

- از منابع و اطلاعات الکترونیکی به منظور برنامه‌ریزی جهت استفاده از ICI در کلاس درس کمک می‌گیرد و در رابطه با آن به پژوهش می‌پردازد.

- برای بهبود عملکرد معلمان در زمینه استفاده از استانداردهای بکارگیری ICI در کلاس درس، بازخوردهائی را ایجاد می‌کند.

- به منظور یکپارچه سازی (هماهنگ کردن) ICI با فعالیتهای درون کلاس برای رسیدن به خورجیهای علمی، برنامه‌ریزی می‌کند.

- از رویکردهای متنوعی (همچون حرفه‌ای کردن همکاران) برای دسترسی به منابع ICI در سطح کلاس درس استفاده می‌کند.

- اثربخشی استفاده از ICI در واحدهای کار کلاسی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد.

- با نگرشی مثبت، اجازه می‌دهد که دانش‌آموزان، اطلاعات مربوط به نیازهایشان را جستجو کنند. (از طریق منابع ICI) و از ICI به صورتهای مختلف در واحدهای کار کلاسی استفاده می‌کند.

۲- فعالیتهای نوآورانه:

- گفتگوهای تخصصی راباهمکارانش فراهم می‌کند تا از طریق راه‌اندازی اینگونه بحث‌های مؤثر، گروه منسجمی را در مدرسه بوجود آورد.

- در کارگاه‌های آموزشی مربوط به کاربردهای ICI در برنامه درسی شرکت فعال دارد.

- نیازها را شناسایی کرده و براساس آنها منابع شبکه اینترنت را تعیین می‌کند و میزان برخورداری آنها از واحدهای کار کلاسی مناسب را ارزیابی می‌کند.

- راهبردهای مشارکت جویانه و متنوعی را برای ایجاد هماهنگی در بهره‌گیری از ICI بکار می‌بندد.

- دانش‌آموزان را به فعالیتهای چالش‌انگیز شناختی در زمینه بکارگیری مداوم ICI مشغول می‌کند.

۳- فعالیتهای رهبری:

- کارگاه‌های آموزشی مربوط به ICI که در آنها موضوعاتی چون نیازهای یادگیری، برنامه‌ریزی درسی و مدیریت کلاس درس هم‌ردیف شده‌اند را رهبری می‌کند.

- معلمان را در زمینه فعالیتهای تخصصی، هدایت می‌کند.

- بعنوان یک دوست منتقد که اقدام پژوهی را لازمه استفاده از ICI در مدرسه می‌داند، عمل می‌کند.

- ادراکات سطح بالائی از ICT را پرورش می‌دهد تا از این طریق، تفکر توسعه یافته و منظم به همراه ادبیاتی انتقادی مورد حمایت قرار گیرد.

معلمان به عنوان مجریان اصلی طرح‌های مبتنی و فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش مهمی در اثربخشی این طرح‌ها دارند. برای ایفای این نقش مهم آن‌ها به دانش، باور و مهارت‌هایی نیاز دارند که بتوانند فناوری را متناسب با نظریه‌های یادگیری، اصول تربیتی و شیوه‌های آموزشی به کار گیرند. تلفیق فناوری در برنامه درسی مدرسه به کاربرد صرف فناوری محدود نمی‌شود، بلکه فرآیند تعاملی پیچیده‌ای است که معلم باید با توجه به فهم خود از قابلیت‌های فناوری، نظریه‌های تربیتی، زمینه‌های فرهنگی یادگیری، شیوه‌های آموزش و ارزشیابی، شرایط دانش‌آموزان و ویژگی‌های محتوای درس به خلق موقعیت و ترکیب متناسبی دست بزنند. (یزدانی، ۱۳۹۶)

ویژگیهای برنامه درسی که با فناوری اطلاعات و ارتباطات آمیخته شده است :

پیش از آنکه به بررسی ویژگیهای یک برنامه درسی که با فناوری اطلاعات و ارتباطات آمیخته شده است ، پرداخته شود ، لازم به اشاره است که تحقق چنین برنامه‌ای بدون برنامه‌ریزی مناسب جهت توسعه مهارتها و بالندگی معلمان امکان‌پذیر نیست . به عبارت دیگر ، پیش شرط بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی اینست که ابتدا معلمان از فنون بهره‌گیری از چنین پدیده‌ای آگاهی یابند . در صورتی که این بسترسازی انجام نگیرد یا بطور ناقص انجام شود ، نمی‌توان امید داشت که ورود فناوریهای جدید بتواند موجب تحول در برنامه درسی و بطور کل فرایند آموزش شود . بلکه ممکن است صدماتی همچون ایجاد فاصله هر چه بیشتر میان معلمان و دانش‌آموزان را سبب شود . در ادامه به ویژگیهای یک برنامه درسی که بخوبی در آن از فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده شده است ، اشاره می‌شود :

۱. امکان بهره‌گیری از یک برنامه درسی تلفیقی را فراهم می‌آورد : منظور از برنامه درسی تلفیقی برنامه‌ای است که به نحوی فرصت لازم برای یادگیری تلفیقی یا مطالعه تلفیقی توسط آن فراهم می‌شود . در برنامه درسی تلفیقی دیوارهای بلند و مستحکم میان موضوعات و مواد درسی در رشته‌های مختلف کوتاه‌تر و منعطف‌تر می‌گردد . این نوع برنامه بیش از آنکه بخواهد دانش معینی را به دانش‌آموزان القا کند ، به دنبال فراهم کردن زمینه‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های فردی دانش‌آموزان و گسترش تجربه‌های فردی و مستقل آنها می‌باشد .

۲. میزان اهمیت و اعتبار محتوای برنامه درسی را افزایش می‌دهد : گسترش روزافزون دانش در عصری که تحت عنوان « انفجار دانش » نامیده شده است و قابلیت فناوریهای جدید اطلاعات و ارتباطات در انتقال دانش سبب شده است که در هر لحظه نظریه‌های علمی جدیدتری مطرح شود که نسبت به دانش قبلی از اعتبار بیشتری برخوردارند . بنابراین بهره‌گیری از علوم و دانش روز که بواسطه فناوریهای اطلاعات و ارتباطات صورت می‌پذیرد ، باعث می‌شود که محتوای برنامه درسی به گونه‌ای تنظیم شود که از درجه اعتبار و اهمیت بیشتری برخوردار باشد .

۳. افزایش میزان علاقمندی فراگیران را به همراه دارد : برنامه درسی که براساس نیازهای واقعی فراگیران تعیین شده است به گونه‌ای وافر ، علاقه آنها را جهت یادگیری بیشتر افزایش می‌دهد . فناوریهای جدید ، این ویژگی را دارند که به دلیل متنوع بودن و برخورداری از حجم بالای اطلاعات ، بتوانند نیازهای گوناگون فراگیران را تحت پوشش قرار داده و باعث افزایش علاقمندی آنان به محتوای برنامه درسی گردند .

۴. ارائه دانش با ساختاری مناسب : بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تنظیم برنامه درسی ، این امکان را فراهم می‌کند که بتوان اطلاعات ، مفاهیم و اصول محتوای مورد یادگیری را به گونه‌ای در اختیار فراگیران قرار داد که آنها اطلاعات علمی موضوع موردنظر خود را در حد مناسب در اختیار داشته باشند . به عبارت دیگر فناوریهای جدید باعث می‌شوند که محتوای غنی از دانش مورد یادگیری در برنامه درسی ، در اختیار فراگیران قرار گیرد .

۵. میزان سودمندی برنامه درسی را افزایش می‌دهد : میزان کارایی و کاربرد برنامه درسی در حقیقت ، سودمندی آن برنامه را مشخص می‌کند . برنامه درسی که بتواند دانش و مهارتهای به‌روز و اساسی فراگیران را جهت کسب مشاغل آینده فراهم کند ، یا آنان را در مهارت‌آموزی یاری کند ، قطعاً از سودمندی بیشتری برخوردار است .

۶. افزایش میزان یادگیری فراگیران را به همراه دارد : برنامه درسی که متناسب با رشد ذهنی ، جسمی ، روانی یا عاطفی فراگیران تنظیم شده باشد و در آن به تفاوت‌های فردی فراگیران توجه شده باشد ، می‌تواند موجب افزایش یادگیری فردی فراگیران شود . فناوریهای جدید این امکان را فراهم می‌آورد که بتوان بوسیله آنها ، محتوای برنامه درسی را متناسب با ویژگیهای فردی فراگیران تنظیم کرد . و از این طریق باعث افزایش میزان یادگیری آنها شد .

۷. فناوریهای اطلاعات و ارتباطات ، انعطاف‌پذیری برنامه درسی را موجب می‌شود : محتوای برنامه درسی باید به گونه‌ای باشد که فراگیران بتوانند براساس مهارتهای مورد علاقه خود ، به تسهیل و کسب دانش بپردازند . محتوای برنامه درسی که در آن انواعی از امکانات به گونه‌ای استفاده شود که باعث افزایش انگیزه و توانایی فراگیران شود ، بسیار مهم است . فناوریهای جدید باعث می‌شوند که

برنامه درسی از قدرت انعطاف پذیری مناسب برخوردار بوده و بتواند انگیزه و توجه تمام فراگیران را جهت یادگیری محتوای مورد آموزش جلب نماید. (یزدانی، ۱۳۹۶)

فناوری تدریس بعنوان بخشی از برنامه درسی

فناوری تدریس مکانیزم فرایندهای آموزشی در موقعیتهای کلاس درس، سطوح تدریس، تئوریهای تدریس، عملکردهای اصلی تدریس و تعیین روابط بین تئوریها و عملکردهای تدریس را شامل می شود.

فناوری تدریس بعنوان یک مفهوم در چهار مؤلفه بخوبی طبقه بندی شده است. این مؤلفه ها عبارت از : نیروی انسانی [منابع انسانی]، روشها، مواد و رسانه ها می باشد. روش (متد)، دلالت بر استفاده از توصیه های مفیدی همچون یادگیری برنامه ریزی شده، تدریس گروهی، تدریس با موضوعات تخصصی، سیستم آموزش فردی (مبتنی بر فرد) و ... دارد. مواد، شامل مواد آموزشی، کتابهای درسی برنامه ریزی شده، کتابهای راهنما، مواد آموزشی متنی که محتوای منابع و مواد آموزشی را در معرض دسترسی یادگیرنده قرار می دهد، می شود. رسانه ها نیز شامل رسانه های شنیداری یا دیداری یا هر دوی آنها است، همچون رادیو، کاست ها، فیلم ها، برنامه های آموزشی تلویزیونی، که همه بعنوان مکمل های تدریس برای افزایش اثربخشی و ارتقاء بیشتر یادگیری محسوب می شوند.

لازم به توجه است، هر بقدر روش ها، مواد یا رسانه ها وجود داشته باشند، آنها نیازمند نیروی انسانی [منابع انسانی] مناسب برای بکارگیری آنها در محیط یادگیری تدریس هستند. بنابراین چهار مؤلفه مورد نظر، تشکیل حلقه های متوالی و کاملی را از ورودیها یا وسایل تسهیل کننده (تدریس) در فناوری تدریس می دهند.

فناوری تدریس، بعنوان بخشی از فناوری برنامه درسی، می تواند نقش مهمی در اثر بخشی آموزش ایفا کند. تحولات صورت گرفته در چند دهه اخیر بویژه توسعه فناوریهای اطلاعات و ارتباطات سبب شده است که فناوری نوین تدریس از رویکردی متفاوت و توسعه یافته نسبت به فناوری سنتی تدریس برخوردار شود که در ادامه به مقایسه آنها می پردازیم. (J.C. Aggarwal, P.31-33)

نتیجه گیری

همانطور که در تعاریف برنامه درسی اشاره شد ، برنامه درسی نقشه ای است که در آن فرصتهای مناسب یادگیری برای رسیدن به هدفهای کلی و جزئی مشخص ، برای گروهی از فراگیران فراهم می شود . همچنین اشاره شد که برنامه درسی طرح کلان و کلی فعالیت آموزشی است که محتوای دوره ، انتظارات یا خواسته های فراگیران (متناسب با نیازها) ، روش تدریس محتوا ، روشهای تسهیل فرایند یادگیری ، نحوه ارزشیابی میزان یادگیری و حتی چهارچوب زمانی فعالیت های آموزشی را مشخص می کند . برای آنکه برنامه درسی از قابلیت اثربخشی لازم برخوردار باشد ، عوامل مختلفی می بایست در کنار هم قرار گیرند ، پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات این توانایی را دارد که نه بعنوان یک ابزار بلکه بعنوان یک زمینه ساز تحول و نوآوری در کار آموزش مطرح شود . آموزش یکی از مهم ترین عامل های پیشرفت هر جامعه ای محسوب می شود و در کل پیشرفت یک جامعه به آموزش آن بستگی دارد . به دنبال پیشرفت کردن جامعه روش های سنتی آموزش جای خود را به روش های نو و جدید داده است. این امر در کشورهای پیشرفته به خوبی قابل دیدن است. استفاده از تکنولوژی های نوین آموزشی که می تواند به عنوان روشی نو و جدید استفاده شود باعث پیشرفت خواهد شد. در جهانی که بسوی دهکده جهانی حرکت می کند ، دیگر رویه های سنتی انتقال دانش همچون متن ، ورقه ، تمرین و مانند آنها نمی توانند توجه جوانانی را که در جهان اشباع شده از رسانه ها به سر می برند را به خود معطوف کنند. با این وصف، به نظر ضروری می رسد که تعلیم و تربیت و عناصر آن همچون برنامه درسی نیز متناسب با تحولات پیرامونی دچار تحول شده و تغییر یابند . بهره گیری از پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی دارای فواید فراوانی است . با بهره گیری از فناوری و تکنولوژی روز دنیا می توان تا حد چشم گیری سطح یادگیری را ارتقاء داد و در نتیجه آن سطح آگاهی جامعه را بالا برد . فناوری اطلاعات ، امکان بهره گیری از یک برنامه درسی تلفیقی را در آموزش فراگیران فراهم می نماید . همچنین این پدیده می تواند دانش ساختارمندتری را در اختیار فراگیران قرار دهد . افزایش میزان اهمیت و اعتبار محتوای برنامه درسی از دیگر فواید بهره گیری از فناوری های جدید در تنظیم برنامه درسی است . انعطاف بخشی به محتوای برنامه درسی ، افزایش میزان علاقمندی فراگیران و افزایش سودمندی برنامه درسی از دیگر فوایدی هستند که استفاده از فناوریهای جدید ، رسیدن به آنها را ممکن می سازد ، اما لازم به توجه است که این پدیده

محدودیتها و معایبی را نیز می‌تواند به همراه داشته باشد. از جمله اینکه بکارگیری فناوریهای اطلاعات در آموزش می‌تواند باعث ایجاد فاصله میان معلم و دانش‌آموز گردد و برای آنکه نظام تعلیم و تربیت دچار چنین معایبی نگردد نیازمند بسترسازی علمی و فرهنگی مناسب جهت بهره‌گیری هر چه بیشتر و بهتر فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش می‌باشد. بنابراین ضروری است به موازات اینکه محتوای برنامه درسی در جهت بهره‌گیری بیشتر از فناوری اطلاعات و ارتباطات دچار تغییر می‌شود، فرایند بسترسازی علمی و فرهنگی آن نیز به اجرا گذاشته شود.

فهرست منابع

- ۱- قلاوندی، حسن (۱۳۹۴): «عوامل موثر بر استفاده از رایانه‌ها در بین آموزگاران: آزمون نظریه یکپارچه پذیرش و استفاده از فناوری»، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۱، شماره ۳، تهران
- ۲- صراف‌زاده، اصغر، فناوری اطلاعات در سازمان، چاپ دوم، انتشارات میر، ۱۳۸۶
- ۳- طبیب‌زاده، مریم (۱۳۸۴)، نظامهای کنترل مدیریت در سازمانهای امروز، ماهنامه تدبیر، شماره ۱۶۳، صفحات ۴۹-۵۰
- ۴- ابراهیمی، علی، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای نوین)، تهران، فکر نو، ۱۳۷۷
- ۵- احدیان، محمد، مباحث تخصصی در تکنولوژی آموزشی، انتشارات ققنوس، تهران، ۱۳۷۷
- ۶- سعیدی، یاسین و همکاران (۱۳۹۵): «نگرش معلمان نسبت به کاربرد تکنولوژی آموزشی در تدریس و رابطه آن با رضایت شغلی در مدارس هوشمند»، فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره هفتم، سال دوم، صفحات ۹۱-۱۲۲
- ۷- زرگر، محمود. اصول و مفاهیم فناوری اطلاعات، تهران، بهینه، ۱۳۸۰
- ۸- عطاران، محمود. جهانی شدن، فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. تهران: آفتاب مهر، ۱۳۸۱
- ۹- یزدانی، راضیه (۱۳۹۶): «بهره‌مندی از تجهیزات و فناوری‌های آموزشی و تربیتی مبتنی بر نظام معیار اسلامی، با محوریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی، شماره ۱۹، صفحات ۷۷-۸۵
- ۱۰- قورچیان، نادرقلی، فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش، تهران: فراشناختی اندیشه، ۱۳۸۲

سواد دیجیتالی معلمان : رویکرد ساینتمتریک از دیدگاه جهانی

تکتم اورعی^{۱*}، نرگس اورعی^۲

^۱ اداره آموزش و پرورش خراسان رضوی

^۲ دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی وضعیت تولیدات علمی حوزه سواد دیجیتالی معلمان با استفاده از پایگاه استنادی وب آو ساینس بود. این پژوهش با رویکرد آمیخته و روش تحلیل محتوای کمی و کیفی انجام شد. جامعه پژوهش تولیدات علمی نمایه شده در پایگاه استنادی وب آو ساینس است و نمونه گیری صورت نگرفت. ابزار پژوهش کمی، سیاهه محقق ساخته است. برای بررسی این که تولیدات علمی به چه موضوعاتی پرداخته‌اند، تحلیل محتوای کیفی آنها انجام شد و به کدگذاری با استفاده از نرم افزار مکس کیودا مبادرت شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح کمی از آماره‌هایی نظیر فراوانی و درصد و نمودارهای خاص استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که از ابتدای ۲۰۰۸ تا سال ۲۰۲۲ است. تعداد ۳۳۴ مدرک در پایگاه اطلاعاتی استنادی مزبور در این حوزه نمایه شده است، تعداد انتشارات در سال ۲۰۲۱ به نقطه اوج خود رسید. همچنین یافته‌ها نشان داد که فعال‌ترین پدیدآورنده، گولن گامز با نه مقاله، اسپانیا بیشترین تولید کننده و دانشگاه گرانادا فعال‌ترین کشور در حوزه سواد دیجیتالی معلمان بوده‌اند. همچنین بیشتر تولیدات علمی به زبان انگلیسی و در قالب مقاله بوده است. تولیدات علمی در حوزه سواد دیجیتالی معلمان از نظر موضوعی در شش مقوله دسته‌بندی شدند. نتایج پژوهش حاکی از این است که ایران در این حوزه در عرصه بین‌المللی نمود چندانی نداشته که نیاز به پژوهش و کار بیشتر در موضوعات مختلف دارد.

کلیدواژه‌ها: دیجیتال، ساینتمتریک، سواد دیجیتالی، معلم.

مقدمه

یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش، ایجاد تغییرات درست و مناسب با توجه به شرایط جامعه در کلاس‌های درس می‌باشد. یکی از این عوامل سطح سواد دیجیتال معلمان است. برای ارتقای این سواد، معلمان لازم است خود را با تغییرات جدید وفق دهند (مورای، ۲۰۰۵). بروز بحران‌هایی نظیر کرونا بر اهمیت این موضوع تاکید می‌کند. معلمان ناگزیرند با توجه شرایط روش آموزش، تفکر و دیدگاه سنتی خود را بهبود داده و از این طریق فرایند تدریس خود را ارتقا دهند. افزایش و تنوع فناوری‌های دیجیتالی و همچنین تغییر سبک نوشتاری و گفتاری به سبک دیجیتالی تحولات زیادی را در شیوه تدریس معلمان به همراه داشته است. لازم است معلمان برای آموزش کارآمد و موثرتر، از بین فناوری‌های دیجیتالی انتخاب صحیح و مناسبی داشته باشند. این انتخاب صحیح نیازمند کسب سواد دیجیتالی است. عدم سواد دیجیتالی مانع استفاده بهینه از فناوری‌های دیجیتال است. دسترسی به فناوری‌های دیجیتال سبب افزایش نوآوری در روش‌های تدریس و یادگیری می‌شود (بورت، ۲۰۱۱) و در نتیجه بهبود شایستگی دیجیتالی معلمان و فرصتی برای دسترسی به حجم زیاد اطلاعات را فراهم می‌کند (واتسون، ۲۰۱۳).

ساینتمتریک یکی از متداول‌ترین روش‌های ارزیابی فعالیت‌های علمی و مدیریت پژوهش است. بررسی کمی تولیدات علمی، سیاست‌گذاری علمی، ارتباطات علمی دانش پژوهان و غیره برخی از موضوعات این قلمرو هستند. در ساینتمتریک، ارتباطات علمی و شیوه‌های تولید، اشاعه و بهره‌گیری از اطلاعات علمی ارزیابی و سنجش می‌شود. به همین خاطر ساینتمتریک را دانش اندازه‌گیری علم تعریف کرده‌اند (عصاره و همکاران، ۱۳۸۸). یکی از طرق ساینتمتریک بررسی آثار علمی نمایه شده در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر مانند وب آو ساینس و امثال این است که سیمای آثار علمی در حوزه پژوهشی خاص را به نمایش می‌گذارد. بنابراین در پژوهش حاضر جستجوها در این بستر علمی انجام شد.

لازم به ذکر است که برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری برای تعلیم و تربیت معلمان آشنا و دارای مهارت‌های سواد دیجیتالی بدون آگاهی از موضوعات مهم آن امکان‌پذیر نمی‌باشد و نیاز به پژوهش دارد. از سویی، پژوهشگران حوزه سواد دیجیتالی بدون داشتن شناخت و آگاهی کافی از آثار علمی و در نتیجه، شناسایی نکردن صحیح و کارآمد همکاران تأثیرگذار این حوزه و آثار علمی آنان، ممکن است از مسیر اصلی پژوهش خود، منحرف یا در این راه دچار دوباره‌کاری شوند. از این رو، پیگیری و شناخت کافی از آثار علمی منتشر شده امری لازم و ضروری می‌باشد. اگر چه پژوهش‌هایی مانند آل هوسانی و ناندیانو (۲۰۲۲)، ستیورونی (۲۰۲۲)، آلگو و تانوسکدی (۲۰۱۹) و کومار (۲۰۱۴) در حوزه سواد دیجیتالی انجام شده است. در این میان جای خالی پژوهشی با رویکرد ساینتمتریک در حیطه سواد دیجیتالی معلمان قابل مشاهده است. همچنین، از آنجایی که تاکنون پژوهشی با رویکرد آمیخته (کیفی و کمی) در بررسی آثار علمی حوزه سواد دیجیتالی معلمان صورت نگرفته است، پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت آثار علمی این حوزه از دیدگاه جهانی می‌پردازد.

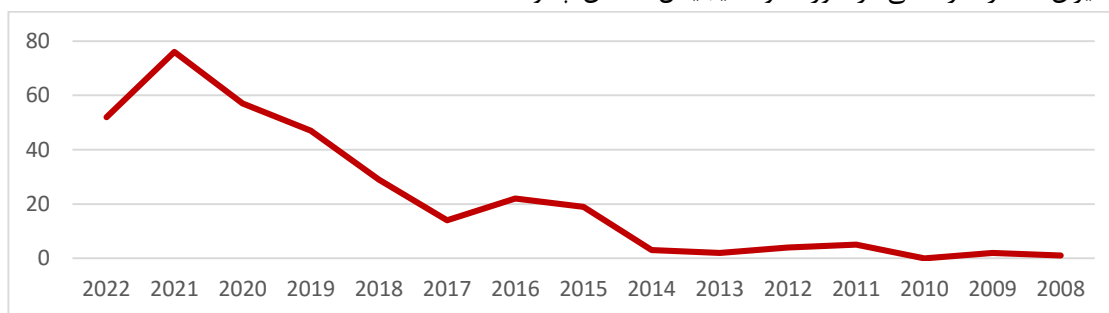
روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد ترکیبی و روش تحلیل محتوای کمی و کیفی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش، آثار علمی نمایه شده در پایگاه استنادی وب آو ساینس از سال ۲۰۰۸ تا سال ۲۰۲۲ است. در این پژوهش منظور از آثار علمی منظور مقاله‌ها، نقد و بررسی‌ها، مقالات کنفرانس، فصل‌های کتاب، نقد و بررسی کنفرانس‌ها، کتاب‌ها، سر مقاله‌ها و مواردی از این دست است که در پایگاه وب آو ساینس نمایه شده‌اند. پایگاه مزبور با راهبرد جستجوی زیر مورد بررسی قرار گرفت و ۳۳۴ اثر علمی یافت شد. (teacher*) AND ("digital competence" OR "digital skill" OR "digital literacy") به علت کوچکی جامعه مورد پژوهش، نمونه‌گیری انجام نشد. داده‌های کمی این پژوهش از طریق سیاهه محقق ساخته و بر اساس مشاهده مستقیم گردآوری شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح کمی از آماره‌هایی نظیر فراوانی، درصد و نمودارهای مربوطه و همچنین نرم افزار Excle 2016 استفاده شد. برای تعیین این که آثار علمی به چه موضوعاتی پرداخته‌اند تحلیل محتوای

کیفی آنها صورت گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از تحلیل مضمون استفاده شد و بنابراین نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی مکس کیودا (MAXQDA) نسخه ۱۰ به کار رفت. پس از تحلیل داده‌ها و کدگذاری مقوله‌های موضوعی مربوطه کشف شد.

یافته‌ها

۱. میزان انتشار آثار علمی در حوزه سواد دیجیتال معلمان چگونه است؟



شکل ۱. میزان انتشار آثار علمی بر حسب سال

شکل ۱ نشان می‌دهد که آثار علمی در حوزه سواد دیجیتالی معلمان در سال‌های ۲۰۰۸ تا ۲۰۲۲ در کل ۳۳۳ بوده است. تا سال ۲۰۱۵ میزان این آثار کم بوده و یا در سال‌هایی مانند ۲۰۱۰ هیچ آثار علمی در این خصوص وجود نداشته است. جهش چشمگیر در میزان آثار در سال ۲۰۲۱ به طوری که بیشترین آثار به میزان ۷۶ عدد بوده است.

۲. کدام پدیدآورندگان در تولید آثار علمی حوزه سواد دیجیتال معلمان فعال تر بوده‌اند؟

جدول ۱. فعال‌ترین پدیدآورندگان آثار علمی

پدیدآورنده	فراوانی
گولن گامز	۹
Guillen-Gamez	
کابرو آلمنارا	۸
Cabero-Almenara	
پالاسیو ردریگز	۸
Palacios-Rodríguez	
جیسبرت سرورا	۶
Gisbert Cervera	
ردریگوئز گارسیا	۵
Rodriguez-Garcia	
مارتین سولوز	۵
Marin-Suelves	
لوپز بلمونت	۵
Lopez Belmonte	
تومسزیک	۵
Tomczyk	
گوتیرز کاستیلو	۴
Gutiérrez-Castillo	
اینستفجورد	۴
Instefjord	

در پاسخ به پرسش ۲. فعال‌ترین فرد در این حوزه گولن گامز با ۹ مقاله بوده است. رتبه دوم را افرادی مانند کابرو آلمنارا با ۸ مقاله به خود اختصاص داده‌اند. ۱۰۵ پدیدآورنده هرکدام دارای ۱ اثر علمی داشته‌اند.

۳. میزان فعالیت کشورهای دارای نقش عمده در نشر آثار علمی در حوزه سواد دیجیتال معلمان چقدر است؟

جدول ۲. میزان فعالیت کشورها در نشر آثار علمی

نام کشور	تعداد آثار علمی	درصد
اسپانیا	۱۴۲	۵۶/۱۳
نروژ	۲۱	۸/۳۰
آمریکا	۱۴	۵/۵۳
سودان	۱۳	۵/۱۴
روسیه	۱۲	۴/۷۴
برزیل	۱۱	۴/۳۵
اندونزی	۱۱	۴/۳۵
اکراین	۱۱	۴/۳۵
ترکیه	۱۰	۳/۹۵
هلند	۸	۳/۱۶

در جدول ۲ کشورهایی که بیشترین آثار را داشته‌اند (۱۰ کشور اول) آورده شده‌اند. فعال‌ترین کشور در این حوزه، اسپانیا است به طوری که ۱۴۲ اثر (۵۶/۱۳ درصد) مربوط به آن می‌باشد. کشور نروژ با ۲۱ اثر علمی (۸/۳۰ درصد) رتبه دوم و کشور آمریکا با ۱۴ اثر (۵/۵۳ درصد) رتبه سوم را دارد. لازم به ذکر است که درصدها برای این ۱۰ کشور محاسبه شده است.

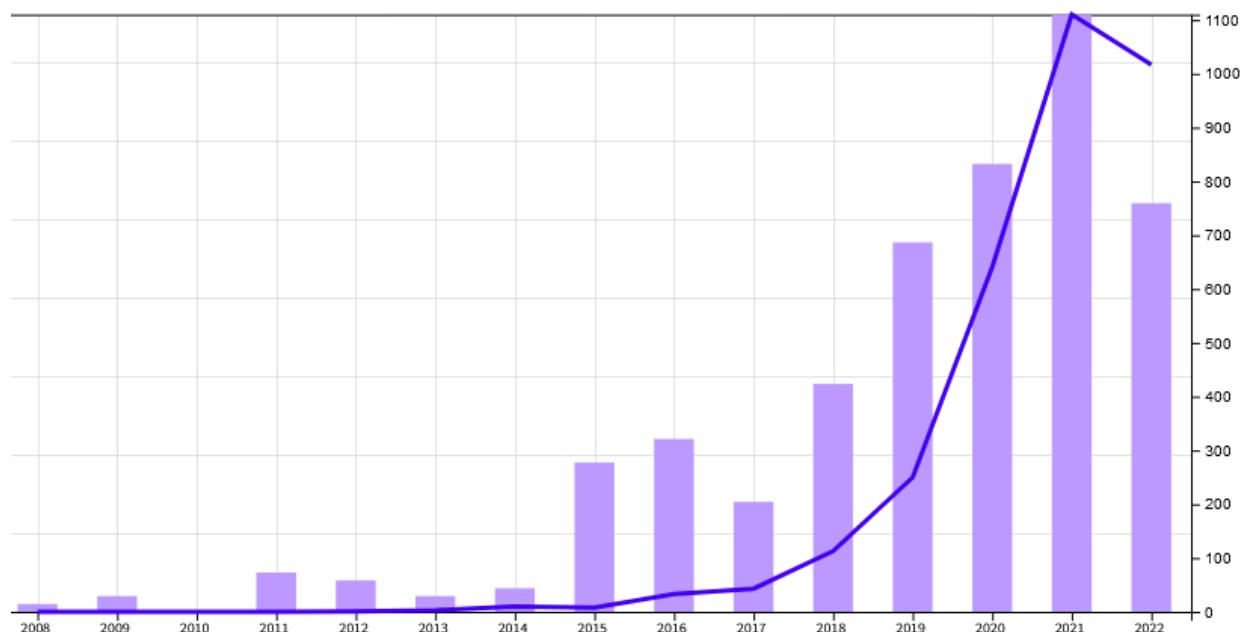
۴. سهم انواع آثار علمی حوزه سواد دیجیتال معلمان که در پایگاه وب آو ساینس نمایه شده چقدر است؟

جدول ۳. سهم انواع آثار علمی حوزه سواد دیجیتال معلمان

نوع آثار	فراوانی	درصد
مقاله	۲۶۰	۷۳/۴۵
مقالات در حین روند	۶۱	۱۷/۲۳
دسترسی زود هنگام	۱۳	۳/۶۷
مقالات مروری	۱۰	۲/۸۲
بخش کتاب	۶	۱/۶۹
مطالب سرمقاله	۲	۰/۵۶
اطلاعات مقاله	۱	۰/۲۸
خلاصه جلسات	۱	۰/۲۸

جدول ۳. نشان می‌دهد که آثار علمی حوزه سواد دیجیتال در قالب ۸ نوع منتشر شده است که بیشترین تولید علمی در این حوزه در قالب مقاله‌های چاپ‌شده بوده است (۷۳/۴۵ درصد). مقالات در حین روند با ۱۷/۲۳ درصد رتبه دوم و دسترسی زود هنگام (۳/۸۲ درصد) رتبه سوم را دارند. این سه نوع آثار، جزء منابع هسته حوزه سواد دیجیتال معلمان محسوب می‌گردند.

۵. وضعیت استناددهی به آثار علمی حوزه سواد دیجیتال معلمان چگونه است؟



شکل ۲. میزان استنادها بر حسب سال

همان گونه که شکل ۲ نشان می دهد میزان استنادها به آثار علمی حوزه سواد دیجیتالی معلمان از سال ۲۰۱۵ روند صعودی داشته است. به طوری که در سال ۲۰۲۱ این میزان به حداکثر خود یعنی ۱۱۰۰ رسیده است. اما در برخی سال ها مانند قبل از ۲۰۱۴ استنادی به این آثار نشده است.

۶. سهم مشارکت نهادها از نظر شمار آثار منتشر شده علمی در حوزه سواد دیجیتالی معلمان چه اندازه است؟

جدول ۴. سهم نهادهای پیشرو در آثار علمی حوزه سواد دیجیتالی

درصد	تعداد آثار	نهادهای و موسسات
۱۶/۹۸	۱۸	دانشگاه گرانادا
۱۳/۲۱	۱۴	دانشگاه سویلا
۱۱/۳۲	۱۲	دانشگاه رویرا
۹/۴۳	۱۰	دانشگاه مالاگا
۹/۴۳	۱۰	دانشگاه والنسیا
۹/۴۳	۱۰	دانشگاه والنسیا
۸/۴۹	۹	دانشگاه کوردوبا
۷/۵۵	۸	دانشگاه اکسترمادورا
۷/۵۵	۸	دانشگاه ماریا

دانشگاه دلتون	۷	۶/۶۰
---------------	---	------

در جدول فوق، ۱۰ نهاد اعم از موسسه، مرکز تحقیقاتی و دانشگاه‌های پیشرو که بیشترین میزان تولید در زمینه آثار علمی حوزه سواد دیجیتال معلمان را داشته‌اند، آورده شده است. جدول ۴. نشان می‌دهد که در این بین، دانشگاه گرگاندا با تولید ۱۸ اثر (۱۶/۹۸ درصد) بیشترین میزان مشارکت داشته است. دانشگاه سویلا با ۱۴ اثر (۱۳/۲۱ درصد) رتبه دوم را کسب کرده است. دانشگاه رویرا با داشتن ۱۲ آثار علمی (۱۱/۳۲) به طور مشترک رتبه سوم را کسب کردند. قابل توجه است که درصدها برای این ۱۰ کشور محاسبه شده است.

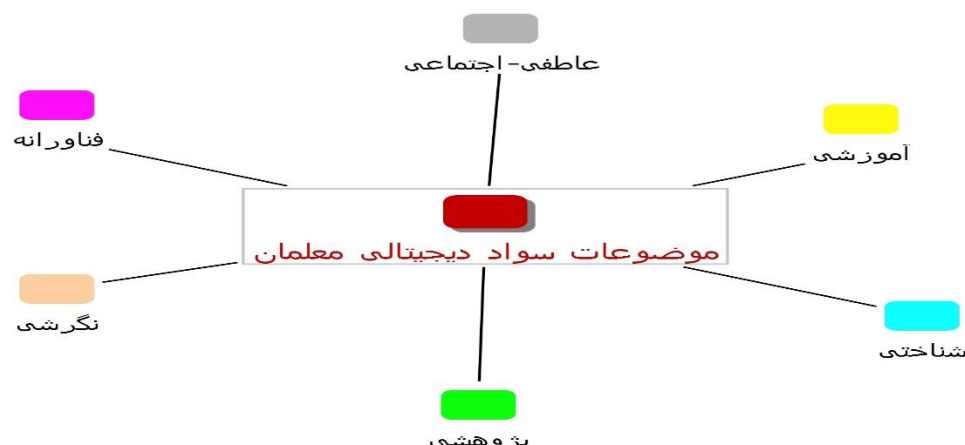
۷. سهم زبان‌های آثار علمی در حوزه سواد دیجیتال معلمان در پایگاه وب آو ساینس چقدر است؟

جدول ۵. سهم زبان‌های آثار علمی در حوزه سواد دیجیتال معلمان

زبان	فراوانی	درصد
انگلیسی	۲۳۶	۷۰/۸۷
اسپانیایی	۷۷	۲۳/۱۲
پرتغالی	۸	۲/۴۰
روسی	۶	۱/۵۰
اکراینی	۲	۰/۶
بلغارستانی	۱	۰/۳
کرواتی	۱	۰/۳
آلمانی	۱	۰/۳
ایتالیایی	۱	۰/۳
ترکی	۱	۰/۳

جدول ۵ نشان می‌دهد که آثار علمی منتشر شده از لحاظ زبان در ۱۰ گروه قرار می‌گیرند و بیشتر آثار منتشر شده به زبان انگلیسی می‌باشد. به عبارتی ۲۳۶ اثر علمی (۷۰/۸۷) به زبان انگلیسی بوده است. رتبه دوم به زبان اسپانیایی اختصاص دارد که ۷۷ اثر به این زبان منتشر شده است.

۸. مقوله‌های موضوعی آثار علمی در حوزه سواد دیجیتال معلمان بر اساس تحلیل محتوای کیفی آنها چگونه است؟



شکل ۳. مقوله‌های موضوعی آثار علمی در حوزه سواد دیجیتالی معلمان

شکل ۳. نشان می‌دهد که بر اساس تحلیل محتوای کیفی آثار علمی، شش مقوله اصلی (طبقه موضوعی) کشف شد که هر کدام دارای مقوله‌های فرعی متعددی است. موضوعات شناختی، نگرشی، عاطفی-اجتماعی، فناورانه، آموزشی و پژوهشی مقوله‌های موضوعی در حوزه سواد دیجیتالی معلمان بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش ارزش و اهمیت زیادی است زیرا نه تنها آشکارکننده مسیر پژوهش‌های انجام شده در حیطه سواد دیجیتال می‌باشد بلکه به صورت اخص به جامعه معلمان اختصاص دارد. بررسی نشان داد که در سال‌های اخیر رشد قابل توجهی در میزان این آثار وجود داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش آل هوسانی و نان‌دیانتو (۲۰۲۲)، ستیورونی (۲۰۲۲)، آلگو و تانوسکدی (۲۰۱۹) و کومار (۲۰۱۴) مطابقت دارد، اگر چه آنها حوزه سواد دیجیتال را به صورت عام بررسی کرده‌اند. پرکارترین فرد گولن گامز بوده فقط دارای ۹ اثر علمی نمایه شده در پایگاه است. به نظر می‌رسد افراد ایرانی در این زمینه مشارکت فعالی نداشته‌اند که شاید عواملی مانند عدم درک صحیح از اهمیت سواد رسانه‌ای دیجیتال برای معلمان باشد. کشورهای اسپانیا، نروژ و آمریکا به ترتیب بیشترین میزان آثار علمی را دارند. بیشتر آثار در قالب مقاله است. این امر ممکن است به دلایل مختلفی از جمله تمایل بیشتر نشریات به چاپ مقاله است. بیشترین سهم آثار علمی را دانشگاه‌های گرانا و سوبرا به خود اختصاص داده‌اند. یافته‌های این بخش پژوهش با یافته‌های کومار (۲۰۱۴) همخوانی ندارد. از آنجایی که زبان علمی اکثر حوزه‌های علمی انگلیسی است، حوزه سواد دیجیتالی معلمان نیز از این مبرا نبوده و بیشتر آثار علمی در این حوزه به زبان انگلیسی است. مقوله‌های موضوعی که در آثار علمی به آن پرداخته شده در قالب شش موضوع دسته‌بندی شد. اما مشهود که به همه موضوعات به طور یکسان پرداخته نشده و موضوعاتی نظیر الگوها و مدل‌های خاص آموزشی برای معلمان مورد تغافل قرار گرفته که امید است در پژوهش و آثار دیگر علمی به آنها توجه گردد. پیشنهاد می‌گردد که سواد دیجیتالی به صورت درسی مستقل در دانشگاه فرهنگیان تدریس شود. همچنین به عنوان دوره آموزشی برای ارتقای سطح سواد و مهارت آموزی و همچنین تربیت معلمان آینده برگزار شود. در آخر پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران با همکاری‌های علمی به تولیدات بیشتر و با کیفیت‌تر در این حیطه بپردازند.

کلید واژه‌ها: دیجیتال، ساینتمتریک، سواد دیجیتالی، معلم



منابع

عصاره، فریده؛ حیدری، غلامرضا؛ زارع فراشبندی، فیروزه؛ حاجی زین العابدینی، محسن (۱۳۸۸). / از کتاب سنجی تا وب سنجی. تهران: نشر کتابدار.

Al Husaeni, D. F., & Nandiyanto, A. B. D. (2022). Bibliometric using VosViewer with Publish or Perish (using Google Scholar data): From step-by-step processing for users to the practical examples in the analysis of digital learning articles in pre and post Covid-19 pandemic. *ASEAN Journal of Science and Engineering*, 2(1), 19-46.

Alagu, A., & Thanuskodi, S. (2019). Bibliometric analysis of digital literacy research output: A global perspective. *Applied Linguistics*, 25, 188-201. doi: 10.1017/S0267190505000103. *Library Philosophy and Practice*, 2019(January).

Burnett, C. (2011). Pre-service teachers' digital literacy practices: exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. *Language and Education*, 25(5), 433-449. doi:10.1080/09500782.2011.584347.

Kumar, K. (2014). A scientometric study of digital literacy in online library information science and technology abstracts (LISTA). *Library Philosophy and Practice*, 2014(1).

Murray, D. E. (2005). Technologies for second language literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 188-201. doi: 10.1017/S0267190505000103

Setyorini, T. W. (2022). Bibliometric Analysis of Research in Digital Literacy using Google Scholar Database from 2017-2021. *Journal of Educational Technology and Instruction*, 1(1), 62-70.

Watson, S. (2013). New digital technologies: Educational opportunities for Australian indigenous learners. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 42(1), 58-67.

ارائه الگویی مطلوب برای پذیرش داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان

زهرآ آزاد دیسفانی^{۱*}، زهرا بهفر^۲

^۱ عضو هیات علمی

^۲ دکتری روان شناسی سلامت، پردیس شهید هاشمی نژاد، دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف ارائه الگویی مطلوب جهت پذیرش متقاضیان ورود به دانشگاه فرهنگیان انجام گردید. روش پژوهش پدیدارنگاری مورد استفاده قرار گرفت و اطلاعات لازم از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع آوری شد. جامعه پژوهش استادان صاحب نظر علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه فردوسی مشهد، دانشجو معلمان و دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان مشهد و مصاحبه گران گزینش آموزش و پرورش خراسان رضوی بودند که با روش نمونه گیری هدفمند، تعداد ۳۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. پس از ضبط، پیاده سازی، تحلیل، و کدگذاری مصاحبه ها، مقوله های شناسایی شده در ۴ مرحله قبل از ورود دانشگاه، بدو ورود به دانشگاه، دوران دانشگاه، و پس از دانشگاه در قالب الگویی مناسب برای انتخاب، گزینش، و پذیرش دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان تدوین گردید. در پایان، بر اساس این الگو، پیشنهادات پژوهشی و کاربردی جهت استفاده مسئولین و متولیان امر پذیرش داوطلبان ورود به حرفه معلمی مطرح گردید.

کلیدواژه ها: پدیدار نگاری، دانشجو معلم، مصاحبه ورودی.

مقدمه

در نظام آموزش و پرورش، عنصر مهم همان معلم است که حیات و پویایی نظام آموزش و پرورش به آن وابسته است. از آغاز آموزش و پرورش رسمی و غیررسمی در ایران، تربیت معلم به اشکال مختلف وجود داشته و در گذر زمان دچار دگرگونی های فراوانی گشته است، ولی پایداری آن قابل توجه است. به استناد اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و آیین نامه اجرایی قانون مدیریت خدمات کشوری و قانون گزینش معلمان و کارکنان آموزش و پرورش، انجام آزمون علمی، مصاحبه عمومی گزینش و اختصاصی و آزمون عملی (در موارد لازم) برای جذب معلمان متعهد و کارآمد در تراز جمهوری اسلامی، متناسب با ارزش های اسلامی و نیاز دوره های مختلف تحصیلی، امری ضروری باشد.

در سال های اخیر در نحوه پذیرش داوطلبان به لحاظ رتبه در کنکور تغییر ایجاد شده که بر مبنای آن غالباً داوطلبان دارای رتبه زیر ۱۰۰۰ به مراکز تربیت معلم راه می یابند، اما در عمل، این رویکرد نیز نتوانسته اهداف برنامه ریزان را پوشش دهد و نگاه اقتصادی را به یک پایگاه و سکوی شغلی به تربیت معلم تحمیل نموده است. نبود مطالعات کامل در حوزه جذب معلمان شایسته بر اساس فرهنگ اسلامی ایرانی بین پژوهش ها موجب گردیده است معیاری مشخص برای جذب معلم و انتخاب بر اساس مفروضات اسلامی نباشد (خروشی و همکاران، ۱۳۹۷). علاوه بر این، یکی از تفاوت های نظام تربیت معلم ایران با برخی کشورهای پیشرفته در این است که در کشور ما به محض قبولی در آزمون سراسری، شخص قبول شده، بدون آنکه هنوز صلاحیت های حرفه ای وی به اثبات رسیده باشد به عنوان معلم پذیرفته شده و متعهد به خدمت در آموزش و پرورش می شود در حالی که در کشوری مانند ژاپن، معلمان بعد از طی دوره های چهار ساله و دریافت گواهینامه معلمی در امتحانات دیگری شرکت نموده و در صورت قبولی به کسوت معلمی درمی آیند. با توجه به این اشکالات و نظر به اهمیت و ضرورت انتخاب شایسته ترین افراد برای ورود به حرفه معلمی، این پژوهش با هدف ارائه الگوی مناسب برای پذیرش داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان انجام پذیرفت.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش تحقیق کیفی از نوع پدیدار نگاری استفاده شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری شامل استادان صاحب نظر علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه فرهنگیان مشهد و دانشگاه فردوسی، دانشجویان و دانش آموزان دانشگاه فرهنگیان مشهد و مصاحبه گران گزینش آموزش و پرورش خراسان رضوی بودند. تعداد ۳۵ نفر (۲۰ نفر از اساتید، ۱۰ نفر از دانشجویان و دانش آموزان، و ۵ نفر از مصاحبه گران گزینش) با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند.

ابزار جمع آوری داده ها: از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. پس از تنظیم سؤالات مصاحبه و تأیید روایی صوری و محتوایی، و پایایی پرسش های مطرح شده توسط متخصصان، با مراجعه به منتخبین نمونه، مصاحبه ها ضبط گردید و پس از پیاده سازی کد گذاری آغاز شد.

یافته ها

پس از پیاده سازی مصاحبه ها، کدگذاری در سه سطح باز، محوری، و انتخابی به صورت دستی انجام گردید. در مرحله اول (کدگذاری باز) تعداد ۴۵۰ کد از مصاحبه های پیاده شده استخراج گردید. در مرحله کدگذاری محوری این کدها در ۲۱ مقوله دسته بندی شد و در آخرین گام یعنی کدگذاری انتخابی، مقوله های شناسایی شده در ۴ مرحله: «پیش از ورود به دانشگاه»، «بدو ورود به دانشگاه»، «دوران دانشگاه»، و «پس از دانشگاه» در قالب الگویی مناسب برای انتخاب، گزینش، و پذیرش دانشجویان معلمان در دانشگاه فرهنگیان تدوین گردید.

مرحله اول: پیش از ورود به دانشگاه

نتایج مصاحبه ها نشان داد که فرایند انتخاب داوطلبان معلمی باید از دوره دبیرستان آغاز گردد. (۲ مقوله)

الف) شیوه های جذب و انتخاب معلمان آینده: شیوه های جذب و انتخاب حاکی از آن است که داوطلبان حرفه معلمی همانند بسیاری از مشاغل دیگر باید از دبیرستان رصد شوند.

ب) تجدید نظر در قوانین جذب معلمان: به آسیب زا بودن تعهد خدمت پس از قبولی اشاره شده و ضرورت ارزیابی مکرر افراد پذیرفته شده در طی تحصیل و پس از آن مورد تأکید قرار گرفته است.

مرحله دوم: بدو ورود به دانشگاه

این بخش بیشترین کدها را در ۴ طبقه مسایل اجرایی، معاینه پزشکی، مصاحبه تخصصی، و مصاحبه گزینش به خود اختصاص می دهد.

۱- مسایل اجرایی: حل مسئله فشردگی زمان و فشارهای ناشی از آن چه برای مجریان و مصاحبه گران و چه برای داوطلبان، کاسته نشدن از زمان مصاحبه ها و در نظر گرفتن حداقل زمان ۲۰ تا ۳۰ دقیقه برای هر داوطلب و امکان برگزاری سه مصاحبه در چند روز نه یک روز.

۲- معاینه پزشکی: (دو مقوله)

۲-۱) پیشنهادات مربوط به سنجش و ارزیابی: با توجه به عدم اعتماد به خود اظهارهای داوطلبان پیرامون سلامت جسمانی، استفاده از شیوه هایی غیر از خود اظهارهای نظیر آنچه درباره شنوایی و بینایی سنجی انجام می گیرد به کرات مطرح گردیده است. استفاده از آزمایشات و معاینات دقیق پزشکی برای تعیین و ارزیابی سلامت جسمی داوطلب مورد تأکید می باشد.

۲-۲) پیشنهادات مربوط به ملاک های مورد سنجش معاینه پزشکی: در این مقوله ضرورت بررسی وجود یا عدم وجود بیماری های لاعلاج یا صعب العلاج در حوزه جسم و روان که شغل معلمی را دچار مخاطره و مشکل می نماید لازم دانسته شده است.

۳- مصاحبه گزینش: (۳ مقوله)

۳-۱) پیشنهادات مربوط به جایگاه مصاحبه گزینش: بسیاری از کدها در مصاحبه به سهم نابرابر نمره علمی کنکور و مصاحبه، سهم مساوی مصاحبه تخصصی و گزینش نیز تأکید داشته و برگزاری مصاحبه را به صورت رد یا قبول درست نمی دانستند و پیشنهاد درصد بندی و اختصاص وزن و سهم به مصاحبه را مطرح می کردند.

۳-۲) پیشنهادات مربوط به فرایند ارزیابی در مصاحبه گزینش: روزآمد کردن ملاک های ارزیابی در مصاحبه گزینش و تخصصی، ضرورت بازنگری فرایند گزینش داوطلبان، سنجش دقیق ملاک ها در گزینش، ضرورت آموزش مصاحبه گران گزینش از جمله پیشنهادات مطرح شده در این بخش است.

۳-۳) پیشنهادات اجرایی مربوط به مصاحبه گزینش: پیشنهاداتی همچون؛ عدم انجام همزمان مصاحبه گزینش و مصاحبه تخصصی، انجام مصاحبه گزینش پس از قبولی داوطلبان در مصاحبه تخصصی، ضرورت انجام تحقیقات گسترده در خصوص مسایل فاحش گزینش ارائه گردید.

۴- مصاحبه تخصصی: (۴ مقوله)

۴-۱) پیشنهادات مربوط به جایگاه مصاحبه :

الف) پیشنهاداتی جهت رفع نابسندگی مصاحبه: مصاحبه می تواند به عنوان بخشی از ارزیابی داوطلبان در نظر گرفته شود و شیوه های مکمل دیگری نیز به این فرایند ارزیابی اضافه گردد. (مثلا استفاده از آزمون های عینی ارزیابی شخصیتی)

ب) راهکارهایی جهت افزایش نقش نمره مصاحبه در تعیین سرنوشت نهایی داوطلبان: پیشنهاد گردید که مصاحبه و نمره حاصل از آن به صورت پیوستاری تعریف گردد و درصدی از نمره قبولی داوطلب به آن اختصاص یابد تا مشکل تأیید یا عدم تأیید صرفاً با نمره علمی داوطلبان صورت نپذیرد.

۲-۴) پیشنهادات مربوط به فاکتورهای لازم برای داوطلبان:

الف) شیوه تعیین و استخراج ملاک ها و شاخص های لازم برای داوطلبان معلمی: پیشنهاد گردید ملاک ها بر اساس رویکردهای غالب تعلیم و تربیت و استفاده از ویژگی های معلم تراز جمهوری اسلامی ایران تعیین شود.

ب) انواع ملاک های لازم برای انتخاب از بین داوطلبان معلمی: از جمله ویژگی های پیشنهادی می توان به توانمندی ذهنی، جسمی، اخلاقی، روانی و غیره اشاره نمود. بعلاوه اولویت بندی ملاک ها لازم است. مثلاً اولویت ویژگی های روانی و برخورداری از سلامت روانی در کنار سلامت جسمی بیش از شاخصهایی مانند قد و وزن یا آراستگی ظاهری می باشد.

ج) تعریف دقیق و عملیاتی ملاک های داوطلبان معلمی :

تهیه چک لیست هایی از نشانگر ها، ضرورت بومی سازی فاکتورها و سؤالات مصاحبه گران، لزوم حذف فاکتورهای مربوط به ظاهر افراد، از جمله پیشنهادات می باشد.

۳-۴) پیشنهادات اصلاحی مربوط به فرم های ارزیابی: ضرورت بازنگری و قدرت ارزیابی ملاک های ذکر شده در فرم ها، ضرورت تفکیک فرم ها بر اساس سه حوزه تخصصی و طراحی فرم متفاوت برای هر متخصص، و لزوم ادغام برخی ملاک ها به دلیل همپوشانی داشتن مطرح شده است.

۴-۴) پیشنهادات مربوط به مصاحبه گران: ضرورت گذراندن یک دوره آموزشی و کسب صلاحیت و توانایی لازم علاوه بر داشتن تخصص مورد نیاز برای مصاحبه، کاهش فشار بر مصاحبه گران و وجود ملاک ها و معیارهایی برای انتخاب مصاحبه گران مطرح گردیده است.

۵-۴) پیشنهادات مربوط به سنجش در مصاحبه تخصصی:

الف) پیشنهادات مربوط به ارزیابی ملاک های داوطلبان معلمی: کمی کردن ملاک های ارزیابی، بررسی مسایل فرهنگی و اجتماعی توسط مصاحبه گران حوزه جامعه شناختی، و... از جمله پیشنهادات می باشد.

ب) پیشنهادات مربوط به روش های سنجش در مصاحبه: این پیشنهادات اعم از نوع سؤالات مصاحبه گران (هر چه بیشتر از سؤالات عمیق، چالشی و غیر مستقیم استفاده شود) تا شیوه های سنجشی متنوع تر علاوه بر مصاحبه نظیر آزمون، سنجش عملکردی و غیره را در بر می گیرد.

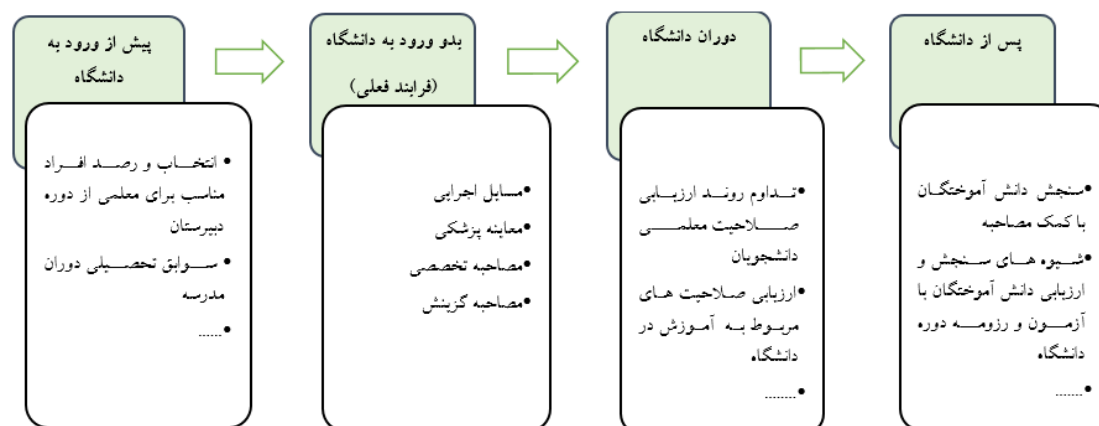
مرحله سوم: دوران دانشگاه

این مرحله مقوله های «ارزیابی صلاحیت های مربوط به آموزش در دانشگاه»، «ارزیابی تغییرات ناشی از رشد و پختگی در دانشجویان»، و «نظارت بر حفظ ملاک های انتخاب در طی دوره دانشگاه» می باشد.

در صلاحیت های مربوط به آموزش، ارزیابی دانش و مهارت تخصصی دانشجویان پس از تربیت در دانشگاه برای ورود به حرفه معلمی، ضروری به نظر می رسد. در مقوله دوم وجود تغییرات محتمل و اجتناب ناپذیر اعم از هویتی یا ناشی از فرایند پختگی و حتی موقعیتی (نظیر کم تر شدن پایبندی به اعمال عبادی و دینداری یا بروز بسیاری از بیماری های صعب العلاج یا لاعلاج جسمی و روانی) به اهمیت ادامه روند ارزیابی و بررسی صلاحیت دانشجویان در طی تحصیل اشاره دارد. وجود فرایند مستمر نظارت و ارزیابی می تواند این اطمینان را به وجود آورد که چنانچه فردی به حد صلاحیت لازم برای معلمی دست نیافته و یا حتی در طی دوره تحصیل به کفایت های قابل قبول این حرفه نرسیده و مسیر و اهداف وی تغییر کرده است، امکان رد وی وجود داشته باشد و این مهم در صورتی میسر است که تعهد گرفتن از داوطلبان در بدو تحصیل تغییر کند.

مرحله چهارم: پس از دانشگاه

در این طبقه دو شیوه (مقوله) مطرح شده است که با استفاده از آن ها می توان به ارزیابی صلاحیت دانش آموختگان بلافاصله پس از تحصیل در دانشگاه پرداخت. این شیوه ها عبارتند از: استفاده از مصاحبه ای دیگر که به خوبی طراحی شده باشد، و استفاده از آزمون با توجه به تعریف معیارهای مناسب و تأکید بر رزومه ای که دانشجوی در دوره تحصیل دارد.



شکل ۱: الگوی نهایی فرایند پذیرش داوطلبان ورود به حرفه معلمی

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان می دهد که در یک الگوی مطلوب برای انتخاب داوطلبان حرفه معلمی فقط انجام مصاحبه و بررسی داوطلب در بدو ورود کافی نیست و الگوی چهار مرحله ای این پژوهش باید تبعیت گردد.

یافته های به دست آمده در این الگوی ۴ مرحله ای همسو با سایر تحقیقات داخلی و خارجی می باشد. (نبوی و فرهادیان، ۱۴۰۰)، (نامداری پژمان و همکاران، ۱۳۹۶)؛ (نوبهار و همکاران، ۱۳۹۹)، (ترنر و استاف، ۲۰۱۹)

پیشنهاد می شود ملاک های بومی سازی شده طبق فرهنگ ایرانی - اسلامی و منطبق بر اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین برای داوطلبان تدوین گردد. پیوست شماره ۲ (ویژه پزشک معتمد) راهنمای مصاحبه ورودی به دانشگاه فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی از حیث بیماری های فهرست شده ممنوعه برای داوطلبان معلمی اعتبارسنجی گردد. انجام پژوهش آسیب شناسی بر نحوه انتخاب مصاحبه گران و شیوه های ارزیابی آنان ضروری می باشد. سناریوهایی جهت سنجش ملاک های ویژه داوطلبان ورود به حرفه معلمی تدوین و اعتبار سنجی گردد. فرم های ارزیابی در مصاحبه تخصصی و گزینش بازنگری و اصلاح گردیده و تخصصی شود. در بخش کاربردی، برگزاری دوره های آموزشی - توجیهی برای مصاحبه گران و تهیه بانک اطلاعاتی از خبرگان با تجربه به منظور دسترسی آسان تر به مصاحبه گران توانمند ضرورت دارد. مصاحبه تخصصی مانند مصاحبه ماده ۲۸ در تعیین سرنوشت نهایی داوطلبان وزن داده شود. تعهد استخدام برای داوطلبان در بدو ورود حذف گردیده و استخدام آنها پس از دانش آموختگی با سنجش جامع صورت گیرد و سلامت روانی افراد اولویت بلا منازعی در انتخاب آنها داشته باشد.

واژگان کلیدی: پدیدار نگاری، دانشجوی معلم، مصاحبه ورودی

منابع

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۰). معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان.
 ترکیان، فریبا؛ باقری، تیمور؛ و شفیع، بهنام. (۱۳۹۷). بررسی انگیزش دانشجو معلمان حلقه گمشده دانشگاه فرهنگیان اصفهان و ارائه راهکارهای انگیزشی. چهارمین همایش ملی تربیت معلم. تهران، دانشگاه خوارزمی.

خروشی، پوران؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ و میرشاه جعفری، ابراهیم. (۱۳۹۷). مدل مفهومی ارزشیابی از شایستگی های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، (۵۰)، ۴۴-۵.

خنیفر، حسین؛ و مسلمی، ناهید. (۱۳۹۸). *اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی*. جلد دوم. تهران: انتشارات نگاه دانش.

دیبائی صابر، محسن؛ عباسی، عفت؛ فتاحی واجارگاه، کوروش و صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۸). شناسایی شایستگی های اصلی معلمان دوره متوسطه از دیدگاه خبرگان تعلیم و تربیت. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، (۲۱)، ۸۳-۱۱۱.

ربیعی، محمد؛ باغبان، ایران؛ عابدی، محمدرضا؛ و هاشمی شیخ شبانی، سیداسماعیل. (۱۳۹۰). بررسی رغبت های شغلی معلمان بر اساس مدل کروی تریسی. *مجله دست آوردهای روان شناختی (علوم تربیتی و روان شناسی)*، (۴)، ۸۷-۱۱۲.

رزی، جمال؛ امام جمعه، سید محمدرضا؛ احمدی، غلامعلی و صدق پور، بهرام صالح. (۱۳۹۷). شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی های معلم اثربخش دوره ابتدایی. *دوفصلنامه نظر و عمل در برنامه درسی*، (۱۲)، ۹۳-۱۲۶.

رستم خانی، رسول و طاهرخانی، علی. (۱۳۹۵). بررسی شرایط انتخاب و ارزیابی الگوهای پذیرش دانشجو در تربیت معلم و جایگاه آنها در ساختار آموزش و پرورش، دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان.

سمعی نژاد، بیژن. (۱۳۹۵). طراحی الگوی تأمین و تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران در دوره ابتدایی و دلالت های اجرای آن. رساله دکتری تخصصی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه خوارزمی.

شریف زاده، سیدعلی؛ اسکندری، حسین؛ برجعلی، احمد، و سهرابی، فرامرز. (۱۳۹۸). ساختار عاملی مقیاس ویژگی های روان شناختی جذب معلمان ابتدایی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، (۳۷)، ۹-۱۷.

شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳) بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، (۷۹)، ۱۶۰-۱۲۱.

شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

صافی، احمد. (۱۳۹۸). صد سال تربیت معلم در ایران: فرصت ها، تهدیدها و چشم انداز آینده. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، (۲)، ۳۵-۱۰۶.

۸۳.

عصاره، علیرضا. (۱۳۸۹). *مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش دوره اول متوسطه در کشورهای منتخب*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.

فراهانی، علیرضا. (۱۳۹۷). ارزیابی شیوه های انتخاب معلمان ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان. چهارمین همایش ملی تربیت معلم. تهران: دانشگاه خوارزمی.

فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، محمدرضا؛ و شریف، سید مصطفی. (۱۳۹۱). ارزیابی شیوه های انتخاب معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش کشور. *نشریه علمی- پژوهشی فناوری آموزش*، (۷)، ۱۲-۲.

قدم پور، عزت الله و علائی خرایم، رقیه. (۱۳۹۴). مطالعه پدیدارشناسی بر تجربه دانشجویان از فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان. دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی. تهران، دانشگاه فرهنگیان.

کدخدایی، محبوبه السادات. (۱۳۹۵). آموزش معلم: چیستی، چگونگی، و چگونگی. *فصلنامه تربیت معلم فکور*، (۳)، ۴۴-۲۷.

کرامتی، انسی. (۱۳۹۷). ضرورت تربیت معلم فکور: پیشرفت تحصیلی یا ارتقای انگیزه تحصیلی در دانشجومعلمان؟. چهارمین همایش ملی تربیت معلم. تهران، دانشگاه خوارزمی.

کریمیان، حیدر؛ آراسته، حمیدرضا؛ بهرنگی، محمدرضا و زین آبادی، حسن رضا. (۱۳۹۷). طراحی و تبیین چارچوب شایستگی های حرفه ای دانشجو معلمان دوره ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، (۵)، ۱۹۰-۱۷۸.

کشاورز، سوسن و مقدسی، زهره. (۱۳۹۶). تبیین مؤلفه های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، (۴۰)، ۲۹-۷.

ماجدی، پری سیما سادات؛ نادری، عزت اله؛ سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۷). صلاحیت های معلمی متناسب با ویژگی های جهانی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه مدیران و معلمان نمونه. *فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، (۱)، ۸۷-۱۰۴.

- محمدپور، احمد. (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی ضد روش ۲ (مراحل و رویه های عمل در روش شناسی کیفی). جلد دوم. تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- مهرابی، مرضیه؛ و رضوان طلب. (۱۳۹۸). تربیت معلم در فرانسه. مجموعه مقالات تربیت معلم (مطالعه موردی در چهارده کشور)، تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان، ۱۶۵-۱۹۰.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). *بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم*. تهران: انتشارات سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- میرزا محمدی، محمد حسن؛ احمد آبادی آرائی، نجمه؛ و احمدی هدایت، حمید. (۱۳۹۷). واکاوی معیارهای معلمی در اندیشه مربیان بزرگ ایران. چهارمین همایش ملی تربیت معلم. تهران، دانشگاه خوارزمی
- نامداری پژمان، مهدی. (۱۳۹۷). طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده سازی دانشجومعلمین در دانشگاه فرهنگیان. رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- نامداری پژمان، مهدی؛ میرکمالی، سید محمد؛ پور کریمی، جواد و فراستخواه، مسعود. (۱۳۹۶). شناسایی مؤلفه های اثرگذار در تضمین کیفیت آماده سازی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکرد کیفی. *فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰(۲)، ۱-۳۴.
- نبوی، سید صادق. (۱۳۹۷). مقایسه تطبیقی پذیرش دانشجو در نظام تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، آلمان، فرانسه، کره جنوبی، مالزی و ایران. چهارمین همایش ملی تربیت معلم. تهران، دانشگاه خوارزمی.
- نبوی، سید صادق. (۱۳۹۸). واکاوی و تحلیل فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارائه الگو. *راهنمای نوین تربیت معلمان*. ۵(۸)، ۱۲۷-۱۵۲.
- نبوی، سید صادق، فرهادیان، علی. (۱۴۰۰). شناسایی مشکلات فرایند مصاحبه تخصصی داوطلبان برای پذیرش در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارائه الگوی مطلوب. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۱)، ۱۰۵-۱۳۶.
- نوبهاری، مریم؛ چراغین، مسلم؛ کریمی، محمد؛ و زنده دل، احمد. (۱۳۹۹). طراحی و اعتباریابی الگوی جذب، بهسازی و نگهداری معلمان آموزش و پرورش استان خراسان رضوی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۴(۳)، ۱۲۷-۱۵۳.

- Bowles, T; Hattie, J; Dinham, S; Scull, J; Clinton, J. (2014). Proposing a mprehensive Model for Identify teaching candidates. *Australian educational researcher*, 41(4), 365-380.
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Educational Psychology*, 110(3), 309-323.
- Mobaraki N. (2007). *Analazing and comparing elementary school in England and Iran*, M.A., Dissertation, Comparative Education, Allameh university.
- Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J., & Arifin, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 53-71.
- Smith, M. C & Knab, K.M. (1996). Designing and implementing teacher Selection Systems, *National Association of Secondary School Principal*, 8(57), 101-107.
- Turner, K., & Stough, C. (2019). Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 1-23.

بررسی عدالت آموزشی در مدارس حاشیه شهر و مناطق محروم در عصر کرونا

امین بابائی*

راهبر آموزشی، آموزش و پرورش، خراسان رضوی

چکیده

امروزه آموزش به عنوان یکی از توانمندترین ابزار برای پیشرفت انسان ها و سازمان ها مطرح است و با توجه به نقش آموزش در تحرک اجتماعی و اقتصادی طبقات، می توان آن را به عنوان یک نهاد مهم در عرصه های مختلف مورد تحلیل قرار داد. روش تحقیق در این پژوهش از نوع مروری است که مراجعه شده به مقالات و کتاب های معتبر در حوزه عدالت آموزشی. نتایج تحقیق نشان داد که یکی از موثرترین راه های تحقق عدالت آموزشی، تامین فرصت های یکسان برای دسترسی عموم افراد جامعه به آموزش و پرورش است و همه آحاد انسانی حق دارند از آموزش و پرورش یکسان برخوردار گردند. در جهان کنونی یکی از شاخص های پیشرفت اجتماعی، آموزش و پرورش و چگونگی بهره مندی از آن است. بر همین مبنا کشورها به خصوص کشورهای در حال توسعه در صدد ایجاد فرصت های برابر دسترسی همگان به آموزش و پرورش است.

کلیدواژه ها: نابرابری آموزشی، ویروس کرونا، طبقاتی شدن آموزش.

مقدمه

امروزه آموزش به عنوان یکی از توانمندترین ابزار برای پیشرفت انسان ها و سازمان ها مطرح است و با توجه به نقش آموزش در تحرک اجتماعی و اقتصادی طبقات، می توان آن را به عنوان یک نهاد مهم در عرصه های مختلف مورد تحلیل قرار داد. آموزش می تواند منجر به تغییر شود و این تغییرات به مراتب نقش های اجتماعی افراد را دچار تغییر می کنند (اپل، ۱۳۹۵). آموزش و پرورش، حق همه است و افراد را برای داشتن یک زندگی بهتر، توسعه توانایی های فردی و ورود به فرصت های اجتماعی را بیان می کند. تامپسون (۱۳۹۴) عدالت آموزشی را دربرگیرنده احیای رویکرد هایی می داند که به نیازهای افرادی که از آموزش محروم شده اند پاسخ می دهد. ابتکار عدالت آموزشی دردرست کارکردن برای توانمندسازی دانش آموزان آسیب پذیر و اولیای آن ها است به روشی که بی عدالتی آموزشی حذف شود. یونسکو (۱۳۹۱) همه محیط ها و نظام های آموزشی نقش خطیر خود را درآماده کردن کودکان برای ورود به جامعه و بازارکار پذیرفته اندو برای رسیدن به این هدف، مدارس نقش مهمی در فراهم کردن فرصت های برابر و عادلانه آموزشی و آموزش مهارت ها دارند. آنتر هالتر (۱۳۹۱) عدالت آموزشی به معنای توزیع منابع و فرصت های آموزشی برای برآورده کردن نیازهای متفاوت دانش آموزان است. عدالت به معنای برابری نیست. وقتی نیازهای دانش آموزان متفاوت است پس باید منابع متفاوت اختصاص داده شود. همچنین دسترسی برابر به منابع (برنامه درسی، معلم، زمان یادگیری، ...) مفید نخواهد بود چون محرومیت از بعضی منابع را برای گروه های دیگر به دنبال دارد.

پژوهش حاضر به دنبال روایت مدیران آموزشی مدارس متوسطه از بازتولید نابرابری آموزشی در شرایط همه گیری ویروس کرونا است. برابری آموزشی خود را در استفاده مساوی از فرصت ها و امکانات آموزشی نشان می دهد، امری که در وضعیت فعلی نظام آموزشی ایران یکی از چالش های اساسی بشمار می آید. شیوع ویروس کرونا مدیران آموزشی، معلمان، والدین و دانش آموزان را با مسائل عدیده ای روبرو نموده است. اما این چالش ها و مسائل، برای همه به صورت یکسان تأثیرگذار نبوده و به موازات دسترسی به امکانات آموزشی، دسترسی به فضاهای آموزشی و سرمایه های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خانواده ها متغیر است. این پژوهش، با توجه به نظریات بوردیو، البیج و کلمن به بحث از نابرابری آموزشی پرداخته و با استفاده از روش تحلیل روایت و مصاحبه عمیق با ۳۰ نفر از مدیران آموزشی مدارس متوسطه سطح شهر سمنان، به تحلیل و تبیین چگونگی بازتولید نابرابری آموزشی در شهر سمنان پرداخته است. نتایج حاصل از این پژوهش نشان از طبقاتی شدن آموزش و بازتولید نابرابری آموزشی در جامعه مورد مطالعه دارد. این مقوله به عنوان مقوله ای هسته ای نشان می دهد، آموزشی که باید به عنوان ابزاری برای تحرک اجتماعی، تغییرات مثبت و دسترسی همه به امکانات و فرصت ها تلقی شود، بیش از پیش طبقاتی شده است. تمایز اجتماعی و فرهنگی، گرایش به مدارس پولی و غیردولتی، عدم دسترسی همه به آموزش در شرایط کرونا و فقر خانواده ها و آسیب های آموزشی ناشی از آن چهار مقوله ای هستند که دال بر طبقاتی شدن آموزش دارند. همچنین نتایج نشان می دهد در شرایط شیوع ویروس کرونا، چالش های تسلط فضای مجازی بر آموزش و عدم دسترسی همه دانش آموزان به آن، کم رنگ شدن آموزش و کاهش کارکردهای آموزشی مدارس و فقر خانواده های مناطق پایین شهر و حاشیه سبب ایجاد زمینه ی نابرابری آموزشی شده است. (عبداله زاده، بلند همتان و شیربیگی، ۱۴۰۰)

عدالت یا به صورت افقی و یا به صورت عمودی است. عدالت افقی در آموزش یعنی تعداد صندلی، کلاس، معلم و سایر امکانات آموزشی که هم شهر و هم روستا باید داشته باشند (به نسبت جمعیت)، اما در عدالت عمودی، تفاوت های بین افراد مدنظر است. براون (۱۳۸۶) عدالت افقی را رفتار برابر با برابر ها می داند و عدالت عمودی را رفتار نابرابر. عدالت افقی پیش نیاز عدالت عمودی و وسیله ای برای کم رنگ کردن بی عدالتی فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی در بیرون مدرسه است که زمینه ایجاد عدالت آموزشی را فراهم می کند. اما عدالت عمودی این است که موقعیت چه کسی می تواند یا باید اصلاح شود. در واقع عدالت عمودی ضمانت گروه های خاص (محرومین، معلولین، اقلیتها، عشایر، ...) را در دسترسی به منابع (تدریس ویژه و با کیفیت توزیع سرانه، منابع انسانی و منابع کالبدی مدارس) دارد.

یک سیستم آموزشی عادلانه میتواند تأثیر نابرابری های اقتصادی و اجتماعی را جبران کند و به افراد اجازه دهد از آموزش و تعلیم صرف نظر از پیشینه و زمینه خود بیشترین بهره را ببرند به موجب قانون اساسی در ایران، آموزش تا سطح متوسطه رایگان است اما

به واسطه خصوصی سازی این امر محقق نشده بلکه سبب بازتولید نابرابری آموزشی گردیده است. بر همین اساس، چهارچوب نظری این پژوهش، نظرات بولز و جینتیس؛ ایده‌ی ناسازگاری/ توافق، بورديو و نظریه بازتولید؛ مایکل دبیلو. اپل؛ پداگوژی انتقادی بوده که یک بینش انتقادی نسبت به نابرابری آموزشی ارائه می‌دهند. بنابراین، تجارب مدیران مدارس متوسطه شهر سمنان را مبنای تحلیل نظری و تجربی برای تشریح وضعیت زمینه‌ای، علی، مداخله‌ای چگونگی بازتولید نابرابری آموزشی قرار دادیم به موجب آن با ۳۰ نفر از مدیران آموزشی مصاحبه و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک تحلیل مداوم و مقایسه‌ای داده‌ها استفاده شد. نتایج نشان داد افزایش هزینه‌های تحصیل به عنوان ایجادکننده‌ی شرایط زمینه‌ای توأمان با برون‌سپاری آموزش دولتی و کاهش عدالت آموزشی به عنوان شرایط علی ایجاد نابرابری آموزشی عمل کرده‌اند. همچنین اقتصاد محور شدن مدارس خصوصی به عنوان شرایط مداخله‌گر در ایجاد تمایز بخشی آموزشی در سطح فردی، خانوادگی و فضایی-منطقه‌ای شهری دیگر پیامد نابرابری آموزشی است. برای جلوگیری و ممانعت از پیامدهای حاصل از خصوصی سازی آموزش به مثابه بازتولید نابرابری و تمایز بخشی، مدیران آموزشی در مدارس به اتخاذ راهبردهای تقویت تعامل با دانش‌آموزان و والدین و جبران کمبودهای آموزشی دست زده‌اند.

یکی از زمینه‌های مهم در تحقق حقوق شهروندی و شهروندی اجتماعی، برقراری عدالت آموزشی در سیاست‌های آموزشی می باشد. بررسی سیاست‌های آموزشی در کشور، نشان‌گر غلبه سیاست‌های نئولیبرال خاص ایرانی با تاکید بر خصوصی سازی در سیاست‌های آموزشی و ایجاد نابرابری در این حوزه است و این، نشان‌گر تضاد بین فلسفه و اهداف سیستم با سیاست‌های موجود است. اجرای چنین سیاستی علیرغم تصریح اسناد بالادستی بر چنین حقی، دارای پیامدهای ناگواری بوده است و در نتیجه آن، بسیاری از کودکان که در بستر اقتصادی مناسبی قرار نداشتند از این حق به عنوان یکی از حقوق اولیه و بدیهی اجتماعی و شهروندی خود محروم شده و باعث ایجاد چرخه نابرابری در بلند مدت و تضعیف و عدم تحقق حقوق شهروندی گردیده است. این مقاله ضمن بررسی ابعاد مختلف این امر، درصدد پاسخ به این سؤال می باشد که اجرای سیاست تعدیل اقتصادی، چه پیامدهایی بر تحقق حق آموزش به عنوان یکی از حقوق اساسی کودکان در ایران داشته است. (داوودی، ابوذری، ۱۴۰۰).

عدالت والاترین ارزش انسانی و گوهری گران بها در راه تحقق حقوق بشر است و آرمان اصلی انسان‌ها رسیدن به عدالت است. گرینبرگ بیان می‌کند برای اینکه مدیران اثربخش باشند آن‌ها باید به شیوه عادلانه عمل کنند و اطمینان داشته باشند که زیردستانشان، فعالیت‌های آن‌ها را عادلانه تفسیر می‌کنند (برکوئچ، ۱۳۹۵؛ فرلین و همکاران، ۱۳۹۴).

در بیان پیشینه تحقیق می‌توان به تحقیق رافتی و همکاران (۱۳۹۸) اشاره نمود که به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین مولفه‌های نابرابری آموزشی یعنی زمینه خانوادگی (ساختار خانواده، حمایت و حساسیت تحصیلی والدین، ارزیابی منابع فرهنگی و سرمایه فرهنگی)، فرآیند مدرسه (ادراک دانش‌آموزان از جو انضباطی، ارتباط با کادر مدرسه)، درونداد (امکانات فیزیکی و کالبدی فضا، نیروی انسانی، اقتصادی (بودجه و عمرانی) و برون‌داد غیر شناختی (تعلق به مدرسه، رشد اعتقادی دانش‌آموزان، خود پنداره تحصیلی، انگیزش نسبت به مدرسه)، بر ارائه الگوی مطلوب تاثیر دارند.

جعفرلو و افروزه (۱۴۰۰) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که در بسترهای بی عدالتی شامل امکانات، منابع آموزشی، تبعیض تحصیلی، قوانین، ویژگیهای فردی، اساتید، محتوای درسی و مکان جغرافیایی است و راهبردهای عدالت آموزشی شامل شفافیت، توسعه ارزیابی‌ها، آموزش، توسعه محلی و تعامل است. گل پرور محسن (۱۳۹۸) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که در حضور اخلاق تحصیلی، تاثیر بی عدالتی آموزشی بر فریبکاری در دانشجویمان تضعیف می‌شود. این نقش تضعیف کننده اخلاق تحصیلی بر فریبکاری از زمره موضوعاتی است که باید به طور جدی مدنظر قرار گیرد. زارع شاه آبادی و بنیاد (۱۳۹۳) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که نابرابری آموزشی در شهر کازرون با متغیرهای نوع مدرسه، وضعیت تحصیلی شخص، ارزیابی دانش‌آموزان از خودش، معدل ابتدایی، معدل راهنمایی و معدل دبیرستان، دفعات مردودی در دوران مدرسه، تعداد افراد خانواده که دارای مدرک دانشگاهی هستند ارتباط معنادار دارد. نظری رود بالی (۱۳۹۲)، در پژوهش خود به این نتیجه رسید که عوامل نابرابری آموزشی از جامعه ناشی می‌شود. جامعه نظام‌های فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، سیاسی و اقتصادی و عوامل نابرابری را ایجاد می‌کند. کلمن (۱۳۹۳) در تحقیقی نشان داد که دانش‌آموزانی که به اقشار بالا و متوسط جامعه تعلق داشتند، به مراتب بهتر از کودکانی عمل کردند که از طبقات محروم بودند.

دانیل هورن (۱۳۹۰) در پژوهش خود نابرابری فرصت ها را به عنوان تاثیر پایگاه اجتماعی اقتصادی دانش آموزان بر روی عملکرد آن ها در نظر گرفته می گیرد و هرچه تاثیر زمینه خانوادگی بر روی نتایج دانش آموزان بیشتر باشد میزان نابرابری بیشتر می شود. مطالعات زیادی در مورد نابرابری های آموزشی صورت گرفته است. اکثر این مطالعات بر شرایطی تاکید دارند که در آن نابرابری های آموزشی به انواع و اقسام مختلفی تقسیم می شود. پژوهش حاضر با در نظر داشتن این مطالعات، به این امر می پردازد که در شرایط ویروس کرونا، نابرابری های آموزشی را چگونه میتوان مرتفع نمود.

روش تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش از نوع مروری است که مراجعه شده به مقالات و کتاب های معتبر در حوزه عدالت آموزشی.

یافته ها

در این قسمت سعی شده است که به مباحث پیرامون عدالت آموزشی اشاره گردد. در نظام سیاستگذاری آموزش و پرورش، مهمترین نشانگر توجه دولت به رفع نابرابری های آموزشی، میزان سرمایه گذاری در آن است. از این جهت، نسبت بودجه آموزش و پرورش به بودجه کل مهم ترین شاخص برای ارزیابی عملکرد دولت در رفع فقر و نابرابری است. بودجه مکفی آموزش و پرورش، لازمه بهبود کیفیت آموزشی در مدارس دولتی است و می تواند باعث محدودتر شدن بازار آزاد آموزش و فعالیت بخش خصوصی و در نتیجه کاهش شکاف آموزش شود. متأسفانه پیگیری روند بودجه بندی کشور در سی سال گذشته نشاندهنده زوال جایگاه آموزش و پرورش در نظام حکمرانی است که نسبت بودجه آموزش و پرورش به بودجه عمومی از ۲۰ درصد در اوایل دهه ۷۰ به ۱۰ درصد در سال های اخیر رسیده است (کریمیان، ۱۳۹۹) از سوی دیگر، بانک جهانی در سال ۱۳۹۷ گزارشی منتشر کرد که نشان می داد کشورمان درخصوصی سازی مدارس متوسطه بین سالهای ۱۹۹۸ تا ۲۰۱۷ در میان کشورهای دنیا رکورددار است. طبق این گزارش، دانش آموزان دوره متوسطه مدارس غیردولتی در کشورمان ظرف ۱۹ سال به ۱۵ درصد رسیده است که نشان می دهد که ایران طی سالهای گذشته با شیب تندی در مسیر خصوصی سازی آموزش عمومی پیش رفته است. طبق این گزارش، میزان سهم دولت از تأمین مخارج آموزش عمومی یکی از شاخص های مهم در این زمینه است که میانگین این شاخص در اروپا حدود ۹۰ درصد و در جهان حدود ۸۷ درصد است. و برخی کشورها نظیر ایرلند و فنلاند و نروژ تقریباً ۱۰۰ درصد منابع مالی آموزش عمومی از سوی دولت تأمین میشود، در حالی که در ایران بر اساس برآوردهای مختلف بین ۶۰ تا ۶۵ درصد مخارج آموزش عمومی از سوی دولت تأمین میشود. (امیدی، ۱۳۹۷).

تعاریف عدالت آموزشی

عدالت آموزشی از منظر رویکرد اثبات گرایی

برقراری عدالت آموزشی در دنیای مدرن مبتنی بر پارادایم پوزیتویستی میتوان گفت که با توجه به رشد سریع جمعیت و افزایش تقاضای افراد برای داشتن حق تحصیل، متفکران جامعه مدرن سعی نمودند، اقداماتی برای برقراری عدالت آموزشی انجام دهند، برخی از این اقدامات عبارت اند از (یافتن قوانین عام و تعمیم پذیر آموزشی، استاندارد سازی فعالیت های تربیتی، تهیه هدف های رفتاری، استفاده از روش های عینی و علمی، منظم و مرتب نمودن محتوای آموزشی با ترتیب خطی، استفاده از کتاب های درسی، آموزش برنامه ای، به کارگیری الگوی کارایی و...).

اگرچه اقدامات یاد شده تا حدی می توانست جوابگوی دسترسی عادلانه به آموزش و پرورش باشد، اما خود این اقدامات سبب پدید آمدن بی عدالتی هایی در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر پارادایم پوزیتویستی شد؛ زیرا یافتن قوانین عام و تعمیم پذیر برای تعلیم و تربیت و استاندارد سازی و... سبب می شد تا دست اندر کاران امر تعلیم و تربیت و متخصصان با تمرکز بر نیاز های عمده افراد جامعه، نظام های آموزشی را طراحی می نمایند که به سمت میانگین جامعه قرار دارد و هویت فردی را محدود می نماید، سیطره میانگین جامعه را که به عنوان ستم میانگین یاد کرده اند. اگرچه استاندارد کردن موسسات آموزشی، کارایی را افزایش می دهد، اما منشأ سطوح اجتماعی میشود که نسبت به صفات یگانه فردی و خلاقیت انسان ها بد گمان و نابردبار است (گوتک، ۱۹۳۵). ترجمه پاک سرست، ۸۴).

عدالت آموزشی از منظر رویکرد سازنده گرایی

با ظهور پارادایم انتقادی، محققانی نظیر فیندلی، طراحی نظام آموزشی را در چهارچوب جهان بینی غیر مادی، غیرپوزیتویستی و با عنوان سازنده گرا، مورد باز بینی قرار می دهند (فیندلی، ۲۰۰۱). بر اساس این رویکرد دسترسی همگانی افراد به نظام آموزش و پرورش با توجه به تفاوت های فردی مد نظر است و طراحی برنامه های درسی انعطاف پذیر با تمرکز بر نیاز های تک تک افراد جامعه مورد توجه است و همچنین استفاده از روش های قابل انعطاف یادگیرنده محور و ارائه مطالب به شیوه دلخواه یادگیرنده و ارزشیابی با استفاده از روش های منعطف مانند حل مسئله، پروژه و... و امکان استفاده انعطاف پذیر از منابع چاپی و غیرچاپی؛ جهت کمک به ساختن دانش توسط تک تک یادگیرندگان است.

دیدگاه سازنده گرایی نسبت به علایق، نیازها و سلیق انسان ها انعطاف پذیری زیادی را نشان داده و یادگیرنده را در مرکز یادگیری قرار می دهد، این موضع گیری ها تحقق عدالت آموزشی را بیش از پیش میسر می کند تا جایی که یادگیرندگان با توجه به تفاوت های فردی خود، علایق، سلیق و نیازهای خود فرا می گیرند، در واقع انعطاف پذیری بیشتر در پارادایم سازنده گرایی سبب شده است تا این پارادایم به صورتی منعطف برای تفاوت های فردی در یادگیری اهمیت قائل شود و عدالت آموزشی را بیش از پیش میسر سازد. نظریه های مرتبط با عدالت آموزشی

عدالت و برابری در تعلیم و تربیت از نظر راولز

۱- برابری در منابع فیزیکی: در سند توسعه و فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش این طور بیان شده است که موضوع تجهیزات آموزشی و فناوریهای نوین، و به ویژه کاربرد آن در فرآیند آموزش یکی از مهم ترین و حیاتی ترین دغدغه های هر موسسه یا واحد آموزشی است چراکه این تجهیزات نیاز به اعتبارات مالی دارند و باید بر اساس نیاز های آموزشی پیش بینی و تهیه شوند. این تجهیزات باید کافی بوده و از استاندارد های لازم برخوردار باشند، به علاوه چون نیاز به نگهداری و پشتیبانی دارند باید به شکل مناسب و بهینه مورد استفاده قرار گیرند. این تجهیزات شامل تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی، تجهیزات اداری و سیستم های مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات است. اعم از میز و صندلی، تخته سیاه یا وایت برد، میز و صندلی معلم در کلاس درس، ویدئو پروژکتور، نرم افزار های آموزشی، و... استفاده از این ابزارها فرآیند یاددهی و یادگیری را تسریع، تسهیل و تعمیق می بخشد.

۲- برابری هایی در روابط اساسی: معلمان فقط حامل رفتارهای آموزشی، گردانندگان فعالیت های کلاسی، توزیع کنندگان منابع، سخنران و اهل انضباط نیستند. روابط در زندگی کودکان فقیر، ضرورتاً ضعیف ر از کودکان مرفه، نیست. اما به طور واقع بینانه باید فقر روحی را که با فقر مالی همراه است، مشخص ساخت. بنابراین جایی که، رابطه را عشق ترسیم می نماید، والدین فقیر ممکن نیست بتوانند همانطور که همتایان مرفه شان به معرفی دنیا میپردازند، عمل کنند. بنابراین ممکن است در زندگی روزمره والدین فقیر برای فرزندانشان نمودار یک زندگی بی معنا و یک زندگی درمانده باشند.

۳- برابری برنامه درسی: فرض کنید که والدین یک خانواده ی بزرگ ناهمگن هستیم. بعضی از فرزندانمان حقیقتاً دارای علایق و تمایلات علمی هستند؛ آنان موضوعات معمولی را کاملاً جذاب می یابند. بقیه ی فرزندانمان دارای استعداد های ماشین واری هستند؛ بعضی استعداد های هنری دارند، برخی استعداد های ورزشی دارند ولی بیشترشان استعداد های افراد عادی را دارند (نادینگز، ۲۰۰۴، ص ۲۲۸). آیا همه ی آن ها باید تعلیم و تربیت یکسانی داشته باشند؟ دیویی اظهار می دارد آنچه بهترین و خرد مند ترین والدین برای فرزند خودشان می خواهند، باید اجتماع برای همه کودکانش بخواهد. هر ایده ی دیگری برای مدارس کوتاه بینانه و غیر جذاب است. راولز بر این مساله اشاره دارد که ارزش تعلیم و تربیت را باید بر اساس مواردی فراتر از کارایی اقتصادی و رفاه اجتماعی مدنظر قرار داد. بحث و نتیجه گیری

یکی از موثر ترین راه های تحقق عدالت آموزشی، تامین فرصت های یکسان برای دسترسی عموم افراد جامعه به آموزش و پرورش است و همه آحاد انسانی حق دارند از آموزش و پرورش یکسان برخوردار گردند. در جهان کنونی یکی از شاخص های پیشرفت اجتماعی، آموزش و پرورش و چگونگی بهره مندی از آن است. بر همین مبنا کشورها به خصوص کشورهای در حال توسعه در صدد ایجاد فرصت های برابر دسترسی همگان به آموزش و پرورش است

منابع:

- ✓ اسلامی هرنندی، فاطمه؛ کریمی، فریبا؛ نادری، محمدعلی (۱۳۹۷). طراحی مدل عدالت آموزشی جهت نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی و اعتبار یابی آن. فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۳)، ۲۸-۷.
- ✓ داوودی، مهدی؛ ابوذری، مهنوش (۱۴۰۰). سیاست های آموزشی و حقوق شهروندی کودکان ایران. فصلنامه سیاست گذاری عمومی؛ ۹۱-۱۷۵.
- ✓ رافتی، رضا؛ شهرکی پور، حسن؛ ناظم، فتاح (۱۳۹۸). شناسایی عوامل و مولفه های نابرابری های آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد به منظور ارائه الگوی مطلوب. دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۸(۱۵).
- ✓ شیرکریمی، جواد؛ بختیارپور، سعید (۱۳۹۱). ارزیابی نابرابری ها در دستیابی به فرصت های آموزشی: با مطالعه موردی مقطع ابتدایی شهرستان دهلران. فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۷(۲۶)، ۴۱-۵۸.
- ✓ عبدالله زاده، نسیم؛ بلندهمتان، کیوان؛ شیربیگی، ناصر (۱۴۰۰). بازتولید نابرابری آموزشی در دوران شیوع کرونا. بررسی مسائل اجتماعی ایران، ۱۲(۱).
- ✓ محمدزاده اول، رضا؛ یادگاری، فردوس (۱۳۹۷). شناسایی عوامل موثر بر عدالت آموزش و ارائه مدل مناسب در دانشگاه آزاد اسلامی. پژوهش در نظام های آموزشی، ویژه نامه.
- ✓ محمدی مهر، مژگان؛ خسروی، مهدیه؛ شاهمرادی، مراد؛ شیخی، سعید (۱۳۹۹). برابری آموزشی: پازل ناتمام آموزش در قرن ۲۱. نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، ۸(۱).
- ✓ کریمیان، جلال (۱۳۹۹). مجموعه گزارش های فقر، نابرابری و تعارض منافع: فقر و نابرابری در آموزش و پرورش، تهران: دفتر مطالعات رفاه اجتماعی معاونت رفاه اجتماعی وزارت تعاون کار و رفاه اجتماعی
- ✓ گلمکانی، پروین و هروان، حسین و نوغانی، محسن (۱۳۹۲). تبیین جامعه شناختی ادراک عدالت آموزشی در بین دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد؛ و ارائه شده در همایش ملی رفاه اجتماعی در برنامه توسعه ششم.
- ✓ رضوانی، امین؛ پریش، فریدون و کاظمی، شبنم (۱۳۹۹). شناسایی عوامل ایجاد عدالت آموزشی در محیط های یاددهی-یادگیری و موانع گسترش آن. پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۵(۵۳)، ۲۵-۳۸.
- ✓ نادینگز، نل (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه علیرضا شواخی، مریم انصاری، شقایق نیک نشان، سیروس محمودی، اصفهان: انتشارات نوشته.
- ✓ ثناگو، اکرم؛ نوملی، مهین؛ جویباری، لایلا (۱۳۹۰). تبیین عدالت آموزشی در دانشجویان علوم پزشکی: بررسی دیدگاه ها و تجربیات دانشجویان علوم پزشکی. دوفصلنامه افق توسعه آموزش پزشکی، ۳(۳).
- ✓ عبدوس، میترا (۱۳۸۱). بررسی عوامل موثر در فرصت های آموزشی نابرابر بین دختران و پسران. خلاصه مقالات مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران.
- ✓ سرمدی، محمدرضا؛ معصومی فرد، مرجان (۱۳۹۶). جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده گرایی. فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۱۰)، ۶۳-۷۰.

بررسی جایگاه روش های نوین تدریس در مدرسه آینده

مهدی بابائی*

آموزگار

چکیده

امروزه در سطح جهانی با واژه ای به نام مدرسه آینده مواجه هستیم، مدرسه آینده باید بتواند کارکردها، اصولو مبانی خود را با توجه به نیازهای روز جامعه و کودکان تغییر دهد. آنچه مدارس گذشته را از مدارس آینده متمایز می کند توانایی تغییر با توجه با شرایط می باشد و این تغییر شرایط لزوما دارای هزینه های مالی گزاف نمی باشد. استفاده از فناوری های نوین و پیچیده ضامن بهبود کیفیت آموزش و یادگیری نمی باشد بلکه استفاده از روش تدریس های نوین می تواند تا حدودی کیفیت آموزشی و یادگیری را بالا ببرد. روش تدریس های نوین با تاکید بر تکنولوژی، ابعاد وجودی و شخصیتی دانش آموزان و ایجاد فرصت های فعال یادگیری گامی در جهت رسیدن به فرایند یاد دهی - یاد گیری در سطوح بالای دانش بر می دارد. مدرسه آینده با تاکید بر روش های نوین تدریس می تواند گام مهمی در تغییر ساختارها، کارکردها نا موثر و مشکل ساز مدرسه و بهبود کیفیت آموزشی مدرسه انجام دهد. دو مورد از مهم ترین روش های نوین تدریس در مدرسه آینده آموزش الکترونیک و آموزش تلفیقی می باشد

کلیدواژه ها: روش های نوین تدریس، مدرسه آینده، آموزش الکترونیک، آموزش تلفیقی.

مقدمه

تدریس سنتی، یادآور تصویری کلیشه ای از یک سالن، کلاس مملو از فراگیران، مدرسه قدیمی، روش تدری های خسته کننده و منفعل بودن دانش آموزان بوده که تمرکز همه افراد متوجه استاد است. فراگیران موضع منفعل تری را یعهده داشته و صرفاً از مطالب موجود یادداشت برداری میکنند. تدریس سنتی، فرصت تعامل با یکدیگر را از فراگیران میگیرد. روش تدریس سنتی (گچ و بحث کردن) یا همان سخنرانی که متعلق به صدها سال پیش است در مقایسه با روشهای تدریس مدرن و نوین از سطح بسیار پایینی برخوردار است. در مبحث مدرسه آینده باید به این مبحث پرداخته شود که چه راه حلی برای حل انفعال دانش آموزان وجود دارد. با افزایش سریع عصر دیجیتالی و نوآوری در آموزش، در برهه های که فراگیران از گوشیه های هوشمند، تبلت و لپتاپ به عنوان ابزار یادگیری استفاده میکنند و با وجود حجم آموزش و پرورش به عنوان یک سازمان مؤثر در پیشرفت اقتصادی و اجتماعی یک جامعه نقش فعال دارد و تحقق نقش آن به وسیله مواد درسی مختلفی که در دوره های ابتدایی، متوسطه و آموزش عالی برای فراگیران در نظر گرفته شده است، امکان پذیر می شود از قدیم ترین روش یعنی روش تدریس - سخنرانی تا سایر روش های مدرن امروزی که بر پایه پیشرفت تکنولوژی بنا شده اند. شناخت و آگاهی مدرسان از نظریه های یادگیری و الگوهای تدریس اهمیت ویژه ای دارد، زیرا اماکن آموزشی جایگاهی برای هدایت، نظارت و یادگیری هستند و معلم چون راهنما، ناظر و سازمان دهنده است. معلم افزون بر آگاهی های لازم در زمینه ماده درسی، باید درباره ی شیوه های طراحی آموزشی و ارزشیابی آن نیز دانش و مهارت کافی داشته باشد (اکبری شلدره ای، ۱۳۸۹). اهمیت و ثمر بخشی روشهای تدریس و یادگیری بهتر همواره مورد نظر دانشمندان و محققین علوم تربیتی بوده است. تاریخچه مطالعات نشان می دهد روش های تدریس چه در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و چه در ایجاد انگیزه و رضایت خاطر، پرورش شخصیت و رشد خلاقیت آنان مؤثر است، وظیفه ی معلمان در فرآیند تدریس تنها انتقال واقعیت های علمی به دانش آموزان نیست بلکه باید موقعیت و شرایط مطلوب یادگیری را فراهم نمایند و چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند. روشهای تدریس به منزله روشنایی های متفاوتی هستند که هر کدام بردشان تا شعاع خاص را در بر می گیرند. البته باید اذعان نمود که هر یک از روشنایی های فوق در ارتباط با موقعیت های مختلف از کارایی ویژه ای برخوردار هستند، به عبارت دیگر هر یک در جای خویشتن مثمرتر هستند. (قورچیان، ۱۳۷۹). امروزه شیوه های نوین و فعال برای مدارس آینده در نظر گرفته می شود. در این شیوه ها فراگیر و علائق و توانمندی های او در مرکز توجه قرار دارد و معلم تلاش می کند تا توانایی فراگیران را در مهارت های گوش دادن، گفتن، خواندن، نوشتن، استدلال، مقایسه، تطبیق، تجزیه و تحلیل، سازندگی و خلاقیت تقویت کند و با توجه به این موضوع محتوای درسی را در کلاس ارائه می دهد (اکبری شلدره ای، ۱۳۸۳). در مدرسه آینده، دانش آموزان نه تنها در فعالیتهای آموزشی و درسی مشارکت فعال دارند بلکه در اداره مدرسه و حتی پرورش حرفه ای معلمان نیز شرکت می کنند. در یکی از شماره های مجله "نشال جئوگرافیک ورد" ویژه کودکان در سال ۱۹۹۸ کودکی ۱۱ ساله در پاسخ به این سؤال که "به نظر شما بزرگسالان چه مطالبی را باید بیاموزند؟" می گوید: "بزرگترها خیلی چیزها را می دانند اما یک چیز را نمی دانند و آن این است که اگر به دقت به صحبت های ما گوش دهند خیلی چیزها از ما می آموزند و ما می توانیم به آنها خیلی چیزها یاد بدهیم". دومین شرط داشتن مدرسه آینده تجزیه و تحلیل برنامه های آموزشی با رویکرد نوین است. رویکرد سنتی به برنامه ریزی آموزشی، رویکردی سیستم گراست و به درون دادها توجه دارد؛ مثلاً وقتی از مسائل اساسی آموزش و پرورش سخن به میان می آید، کمبود منابع مالی، نیروی انسانی، فضای آموزشی، وسایل کمک آموزشی، جمعیت دانش آموزی و مسائلی از این دست را حایز اهمیت فوق العاده می داند. آنها در اولویت نخست قرار می دهد و کاستی های نظام آموزشی را نیز به آنها مربوط می کند. در مقابل رویکرد نوین نتیجه گراست و به محصول و برون دادها توجه دارد و فرآیند یاددهی - یادگیری را مدنظر قرار می دهد. در این رویکرد فعالیتهای مدرسه، برنامه های آموزشی، ساختار مدرسه و اینکه حاصل همه این فعالیتهای چیست و چه انسانی از این نظام بیرون می آید، مورد نظر است. در این رویکرد، کیفیت آموزش اهمیت ویژه ای دارد. به بیان دیگر فقط اهمیت ندارد که کلاس درس در زیر یک چادر یا در مکانی مدرن با تجهیزات کامل برگزار شود، بلکه نکته مهم فعالیتهایی است که در آن صورت می گیرد، تعاملات انسانی است که آنها را می سازد، روشهایی که به کار گرفته می شود و تأثیراتی است که به همراه دارد. در رویکرد نوین به برنامه های آموزشی، دغدغه مسئولان آموزش و پرورش میزان بهره گیری دانش آموز

از فعالیتهای کلاسی، میزان مشارکت آنها در مدرسه، کلاس و تمرین مهارتهای فردی و اجتماعی و به عبارتی مهارتهای زندگی است. برپایه این نگرش هر مشکلی ناشی از مسائل مالی نیست و با امکانات اقتصادی هم رفع نمی‌شود. امروزه، بیش از هر چیز بر محصول و کارکرد نظام آموزشی تأکید می‌شود؛ بنابراین همه ما به بازسازی رویکردهای خود به نظام آموزشی نیازمندیم تا مسائل و تواناییهای آن را بار دیگر تعریف و سازمان‌دهی کنیم و از منظر نوینی به آن بنگریم. برای تغییر در ساختار، کارکردها و بهبود کیفیت آموزشی مدرسه باید قبل از ایجاد هرگونه تغییری، نگرشها و رویکردهای خود را نسبت به تواناییها، نیازها و دشواریهای آموزش و پرورش از نو بسازیم.

بیان مسئله :

با نگاهی به نظام تعلیم و تربیت در ایران ملاحظه می‌گردد که علی‌رغم برداشته شدن گام‌هایی پراکنده، متأسفانه با وضعیت مطلوب، شکاف عمیقی داشته و ایجاد نوآوری در ساختار و فرایندهای آن ضروری به نظر می‌رسد. در واقع فاصله‌ای که بین مدرسه گذشته و آینده وجود دارد بسیار بیشتر از کشورهای دیگر می‌باشد بنابراین باید معلمان و مسئولان تلاش خود را برای پر کردن این شکاف انجام دهند. آشنایی معلمان با فنون و روش‌های نوین تدریس و بهره‌گیری از آن‌ها در امر آموزش می‌تواند گامی مؤثر برای تغییر در رویکردهای سنتی آموزش و پرورش باشد. مبحث الگوها و روش تدریس یک بخش تفکیک ناپذیر در حرفه معلمی است و پس از ایجاد اعتماد در برقراری ارتباط که مهمترین بخش انتقال مطالب درس است تأثیر به سزایی دارد. با نگاهی به سیر پیدایش و کاربرد نسل نخستین روش‌ها و الگوهای تدریس نظیر سخنرانی، توضیح و... متوجه می‌شویم که این روش‌ها برای مدت زمان طولانی روش‌های پر کاربرد در عرصه آموزش و پرورش بوده‌اند اما با گذشت زمان و تحولات اجتماعی و نیز ضرورت توجه و خلق روش‌های نو، به مرور زمان روش‌های سنتی از سوی صاحب نظران تعلیم و تربیت در معرض نقد‌های گوناگون قرار گرفتند. روشهای تدریس سنتی که مشخصه اصلی آن اقتدار معلم و معلم محور بودن و نیز باور بر این اصل است که معلم عامل اصلی انتقال دانش به دانش آموزانی است که آماده پذیرش آن هستند، امروزه دیگر برای آموزشهای همگانی کارآمد مفید نیستند. از عمده‌ترین نقد‌هایی که می‌توان وارد ساخت: غیر منعطف بودن، ایستا و غیر پویا بودن، فعال مطلق بودن معلم در اجرای آن‌ها و در کلاس درس، معلم به مثابه انتقال دهنده اطلاعات، انباشته شدن ذهن دانش آموزان از انبوهی از اطلاعات و دانستنی‌های غیر کاربردی و غیر ضروری، معلم مسئول اصلی آموزش بوده و مستمع بودن افراطی دانش آموزان و... می‌باشد. علاوه بر آن تأکید بیش از اندازه بر حفظ متون کتاب درسی یا تأکید بر تدریس دقیق از کتاب و عدم استفاده از منابع دیگر باعث کاهش علاقه دانش آموزان به مباحث تاریخی می‌شود. در نقطه مقابل این نوع روش تدریس، روش تدریس‌های نوین بر پایه تکنولوژی قرار می‌گیرد که از حدود سه دهه پیش مورد توجه جدی صاحب نظران و پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت قرار گرفت. روش تدریس‌های نوین در واقع نوعی از روش تدریس‌هایی است که در آن مدرس با استفاده از تکنولوژی‌های امروزه به امر تدریس می‌پردازد و در این نوع روش تدریس در برخی از مواقع حتی نیازی به وجود کلاس درس نیاز و تمام فعالیت‌های یادگیری و یاددهی بر بستر فضای مجازی صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر علاوه بر اینکه دانش آموز استرس کلاس درس را ندارند و آمادگی بیشتری برای یادگیری دارند، مدرس نیز می‌تواند به اقتضای درس از امکانات متنوع فضای اینترنت بهره‌برد. روش‌های تدریس اثر بخش به سبب برخورداری از مزایایی همچون انفرادی کردن آموزش، توجه به علایق فردی، رشد تفکر انتقادی و قدرت استدلال، در حال حاضر رایج‌ترین روش‌ها در نظام آموزش و پرورش و آموز عالی هستند. (اصلاحی، رفاهی و جعفری، ۱۳۹۷). با توجه به نقدها و توضیحاتی که بیان کردیم می‌توان گفت مسئله ما این است که علی‌رغم اینکه دیدگاه‌های جدید یاددهی یادگیری بر استفاده از روش‌های نوین تدریس و تأکید بر نقش فعال یادگیرنده تأکید می‌کنند ولی شواهد میدانی و یافته‌های پژوهشی متعدد نشان می‌دهد که هنوز در بسیاری از موارد، روش‌های یکطرفه، سنتی و کلاسیک مانند سخنرانی و توضیح، مهمترین و رایجترین روش تدریس و یاددهی در مدارس کشور و نظام آموزشی ما می‌باشد. لذا ضرورت دارد در مدرسه آینده از روش‌های فعال تدریس و همچنین از روش‌های نوین تدریس بهره بگیریم.

مبانی نظری :

امروزه دیدگاه بشر از تدریس صرف در کلاس درس فراتر رفته و رویکردها و گرایش های جدید که حاصل یافته های علوم تربیتی ، روان شناسی ، جامعه شناسی و مدیریت هستند، در عرصه تدریس و معلمی توجه دارد ، این رویکردها سبب می شوند که معلمان با وسعت نظر بیشتری به تدریس و نقش خود بنگرند و با بکار گیری آنها کیفیت یادگیری و رشد همه جانبه دانش آموزان را بهبود بخشند. اهمیت و ثمر بخشی روشهای تدریس و یادگیری بهتر همواره مورد نظر دانشمندان و محققین علوم تربیتی بوده است از آغاز قرن بیستم توسط مومان و لای و سپس کلاپارد، ماریا منتسوری ، جان دیویی ، هربارت ، ثورندایک و همکارانش و در بسیاری از کشورها مطالعات زیادی به مدت چهل سال در مورد ثمر بخشی میزان روشهای آموزش در کلیه دروس انجام گرفت (افشار، ۱۳۶۸، ص ۱۸۳). تاریخچه مطالعات نشان می دهد روشهای تدریس چه در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و چه در ایجاد انگیزه و رضایت خاطر ، پرورش شخصیت ، رشد خلاقیت آنان موثر است ، وظیفه معلمان در فرآیند تدریس تنها انتقال واقعیت های علمی به دانش آموزان نیست بلکه باید موقعیت و شرایط مطلوب یادگیری را فراهم نمایند و چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند. یعنی کار معلم نه تنها انتقال دانش ، بلکه پرورش توان تفکر منطقی و پرورش شخصیت سالم است و معلمان موفق برای شاگردان خود تنها عرضه کننده مطالب تخصصی نمی باشند بلکه شاگردان خود مطالب شناختی و اجتماعی و نحوه استفاده موثر از آنها را می آموزند ، در آموزش و پرورش نقش نیروی انسانی به خصوص معلم از مهمترین عوامل موثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی تربیت به شمار می آید . (معیری ، ۱۳۷۱ ، ص ۹۸). تدریس فعالیتی است که در کانون و نقطه تلاقی همه عناصر آموزشی قرار دارد و مهم ترین عملکرد معلم در کلاس درس محسوب می شود که زمینه را برای یادگیری فراهم می سازد. از آنجا که با هر روشی نمی توان هر موضوعی را تدریس کرد، بنابراین برای تدریس موضوعات گوناگون روش های تدریس مناسب نیاز است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۰). دانش آموزان با روش های سنتی به جای تمرکز بر درک مفاهیم و بکارگیری آنها، به حفظ طوطی وار مطالب پرداخته و تنها دریافت کننده اطلاعات از جانب مدرس خواهند بود. چنین دانش آموزانی تنها به اجرای ناآگاهانه کارهای عادی اکتفا نموده و با موقعیت های جدید به صورت انفعالی برخورد می نمایند و هیچ گونه تلاشی در جهت نوآوری و تفکر بر اساس شناسایی و برآورده ساختن نیازهای موجود نخواهد نمود (حسن پور دهکردی و همکاران، ۱۳۹۰). به نظر می رسد روش های سنتی آموزش، که در حال حاضر اجرا می شود، پاسخ گوی حرکت سریع قافله علم و دانش و تغییر مداوم نیازهای جوامع در دنیای امروزه نباشد. کاربرد شیوه های نوین آموزش به اندازه ای مهم است که بعضی از صاحب نظران علوم تربیتی تسلط به روش های مذکور را با اهمیت تر از دانش علمی و اطلاعات علمی یک مدرس دانسته اند (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۶). برای تربیت افراد توانمند و فعال باید شرایطی ایجاد شود. از جمله این شرایط توجه به الگوی تدریس برای ارائه آموزش در کلاس برای یادگیرندگان است. بنابراین، توسعه آموزش و ایجاد تحول در آن نیازمند شناخت فرایند آموزش و آگاهی از شیوه های نوین اجرای آن است (حسن پور دهکردی و همکاران، ۱۳۹۰).

پیشینه تحقیق :

در زمینه بررسی جایگاه روش تدریس های نوین در مدرسه آینده تحقیقات زیادی انجام نشده است و هر یک از تحقیقات از منظر خاصی به بررسی جایگاه روش تدریس های نوین پرداخته اند. اهمیت و ثمر بخشی روشهای تدریس و یادگیری بهتر همواره مورد نظر دانشمندان و محققین علوم تربیتی بوده است از آغاز قرن بیستم توسط مومان و لای و سپس کلاپارد، ماریا منتسوری ، جان دیویی ، هربارت ، ثورندایک و همکارانش و در بسیاری از کشورها مطالعات زیادی به مدت چهل سال در مورد ثمر بخشی میزان روشهای آموزش در کلیه دروس انجام گرفت (افشار، ۱۳۶۸، ص ۱۸۳). تاریخچه مطالعات نشان می دهد روشهای تدریس چه در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و چه در ایجاد انگیزه و رضایت خاطر ، پرورش شخصیت ، رشد خلاقیت آنان موثر است ، وظیفه معلمان در فرآیند تدریس تنها انتقال واقعیت های علمی به دانش آموزان نیست بلکه باید موقعیت و شرایط مطلوب یادگیری را فراهم نمایند و چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند. یعنی کار معلم نه تنها انتقال دانش ، بلکه پرورش توان تفکر منطقی و پرورش شخصیت سالم است و معلمان موفق برای شاگردان خود تنها عرضه کننده مطالب تخصصی نمی باشند بلکه شاگردان خود

مطالب شناختی و اجتماعی و نحوه استفاده موثر از آنها را می آموزند، در آموزش و پرورش نقش نیروی انسانی به خصوص معلم از مهمترین عوامل موثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی تربیت به شمار می آید. (معیری، ۱۳۷۱، ص ۹۸).

روش شناسی

پژوهش حاضر به منظور بررسی جایگاه روش تدریس های نوین در مدرسه آینده انجام گردیده. تحقیق پیش رو از نظر هدف، کاربردی بوده و به روش کتابخانه ای -مروری به نگارش در آمده است. بگونه ای که منابع معتبر از قبیل مقالات، مجلات، توری ها و در زمینه روش های تدریس نوین به دقت مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته و بر روی مطالب آن تحلیل انجام گردیده.

یافته ها پژوهش

در این بخش با توجه به نقدی که نسبت به روش های سنتی و کلاسیک تدریس نظیر سخنرانی و توضیحی شد که به سبب یک طرفه بودن جریان تدریس و انفعال دانش آموزان، اثربخشی کمتری دارند. و مطالبی که در رابطه با شرایط مدارس آینده بیان شده دو مورد از مهمترین روش تدریس های نوین و اثر بخش در آموزش و یادگیری در مدارس آینده را بیان می کنیم که عبارتند است:

۱-آموزشی الکترونیک

۲- آموزش تلفیقی (یادگیری تلفیقی)

آموزش الکترونیک:

سارا گوری-رزنیل از دانشگاه آزاد اسرائیل در مقاله تحقیقاتی خود در سال ۲۰۰۵ با عنوان "آموزش از راه دور" و "آموزش الکترونیکی: نه همان چیز" تعریف دقیق آموزش الکترونیکی را با جزئیات بسیار مورد بررسی قرار داد. او آموزش الکترونیکی را به عنوان رسانه الکترونیکی تعریف کرد که برای اهداف مختلف یادگیری از کارکردهای افزودنی کلاس درس معمولی تا جایگزینی آنلاین برای جلسات فیس تو فیس به طور آنلاین استفاده می شود.

کلارک و مایر در مقاله تحقیقاتی خود در سال ۲۰۱۶ "یادگیری الکترونیکی و علم آموزش: دستورالعمل های اثبات شده برای مصرف کنندگان و طراحان یادگیری چند رسانه ای"، آموزش الکترونیکی را به عنوان دستورالعمل هایی که از طریق دستگاه های دیجیتال با هدف حمایت از یادگیری ارائه می شود، تعریف کردند.

آرکورفول و ابایدو در مقاله تحقیقاتی خود در سال ۲۰۱۵ با عنوان «نقش آموزش الکترونیکی، مزایا و معایب پذیرش آن در آموزش عالی»، یادگیری الکترونیکی را استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای امکان دسترسی به منابع آموزشی و یادگیری آنلاین تعریف کردند.

راه های یادگیری و آموزش از طریق آموزش الکترونیکی

- امکان مرور درس ها در آموزش الکترونیکی داشتن محدودیت به واسطه مسائل کاری و شغلی تعهدات خانوادگی (به ویژه والدینی که باید فرزندان خود را از مراکز نگهداری کودکان بگیرند و یا از کودکان بیمار خود مراقبت کنند).
 - مشکلات ایاب و ذهاب بعضی از دانش پژوهان برای حضور در کلاس باید مسافت های طولانی طی کنند و زمان زیادی صرف رفت و آمد نمایند.
 - دسترسی راحت به دنیای اطلاعات در آموزش الکترونیکی که فقط از راه شبکه اینترنت دست یافتنی است.
 - ایجاد صلاحیت های اساسی و مهم از راه بهره وری از محیط سامانه آموزش مجازی
- از مصادیق آموزش الکترونیکی می توان به هر کدام یا هر ترکیبی از فعالیتهای زیر اشاره کرد:
- بکارگیری وب بمنظور جایگزینی و یا مکمل کتابخانه
 - بکارگیری رسانه الکترونیکی جهت گردآوری و ارائه مطالب یادگیری
 - بکارگیری اشتراک الکترونیکی فضاها، یادگیری، محلهای مباحثه و غیره

- بکارگیری شبیه سازی، دنیای مجازی، و غیره
- بکارگیری سنجش و بازخورد الکترونیکی
- معایب یادگیری الکترونیکی :
- بسیاری از ابزارهای آرزایی آنلاین به سوالات محدودی، محدود شده اند و آسان هستند.
- در مورد امنیت دوره های آموزشی سوالاتی مطرح شده است.
- مسئولیت نوشتاری مقالات دانشجویان جای سوال دارد چرا که وقتی دانشجو را نمیبیینم هر کسی می تواند به جای وی کار پژوهشی انجام دهد.
- ارزیابی های کامپیوتری بیشتر تمایل به دانش محوری دارند تا عمل - محوری.

البته بحث درباره ی این مزایا و معایب از حوصله این مقاله به دور است، اما اکثر معایبی که در منابع ذکر شده اند در آموزش های حضوری نیز اتفاق می افتند. امروزه سیستم های آزمون و طراحی آزمون ویژه آموزش الکترونیک طراحی شده اند که در آن ها اساتید سوالات خود را طرح می کنند و از سوالات پیش ساخته خبری نیست. همچنین بعضی دوره ها به صورت حضوری - الکترونیک انجام می شود که در آنها امتحان و ارزیابی دوره ها حضوری انجام می شود.

یادگیری تلفیقی :

یادگیری تلفیقی به معنای ادغام محیط های یادگیری مختلف در یکدیگر است. یادگیری تلفیقی همچنین می تواند به معنای ترکیب روش ها، فنون، یا منابع اطلاعاتی و به کارگیری آنها در یک محیط یادگیری معنی دار، که جنبه تعاملی دوسویه دارد باشد. ایم رویکرد آموزش چهره به چهره را با آموزش به کمک رایانه ترکیب می کند.

آموزش چهره به چهره سنتی در بردارنده تعاملاتی است که بین دانش آموزان و معلمانی که در مکان واحدی هستند اتفاق می افتد، در حالی که آموزش به کمک تکنولوژی از تکنولوژی های اطلاعاتی و ارتباطی برای ایجاد تعامل و تجربه های یادگیری بین معلمان و دانش آموزان استفاده می کنند بی آنکه نیاز باشد آنها از لحاظ مکانی در کنار یکدیگر قرار گرفته باشند. (گراهام و جویان، ۲۰۰۸) می توان گفت که یادگیری تلفیقی برای رفع معایب هر دو شکل یادگیری از راه دور و الکترونیک و یادگیری چهره به چهره به وجود آمده است و می خواهد مزیت های هر دو شکل آموزشی را در هم ادغام کند.

تاریخچه : در زمان حال یادگیری تلفیقی جدیدترین رویکردی است که در نظام های آموزش و پرورش نفوذ داشته است. می توانیم تحولات تکنولوژی را که از ابتدا تا به امروز اتفاق افتاده و به ظهور یادگیری تلفیقی منجر شده است به طور خلاصه بدین شرح بیان نماییم .

۱- یادگیری در کلاس های درس حضوری

۲- یادگیری مبتن بر رایانه (سالهای ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰)

۳- یادگیری مبتنی بر فیلم های آموزشی که از طریق امواج ماهواره ای منتقل می شد (سالهای ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰)

۴- یادگیری مبتنی بر سی دی های آموزشی (سالهای ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۰)

۵- یادگیری مجازی یا یادگیری الکترونیک (از سالهای ۱۹۹۸ تا الان)

۶- یادگیری تلفیقی (از سال ۲۰۰۶ تا الان)

هدف هایی که طراحان آموزشی باید در زمینه طراحی یک آموزش تلفیقی موثر آنها را مورد توجه قرار دهند بدین قرارند :

- تنوع آموزشی
- کسب دانش
- تعامل اجتماعی
- عمل شخصی

• کارایی موثر

• سهولت مرور مطالب

یادگیری تلفیقی رویکردی است با محوریت قرار دادن روش شناسی یادگیری از سه شیوه آموزش (حضوری، غیر حضوری و هم زمان) برای طراحی مدل های فراگیری مدد می گیرد و یادگیرندگان می توانند فعالیت ایی را متناسب با سرعت شخصی و سبک یادگیری خود انتخاب کنند و بر این اساس یادگیرندگان می توانند در تصمیم گیری، تفکر خلاق و تفکر انتقادی توانا تر شوند و در زمینه حل مشکلاتی که در یادگیری و زندگی واقعی با آنها مواجه می شوند به تحقیق و اکتشاف بپردازند.

طراحی و اجرای دوره های یادگیری تلفیقی

بوک و گراهام (۲۰۰۹) اصول اساسی مربوط به طراحی نظام های یادگیری تلفیقی را موارد زیر می دانند :

• اهمیت تعاملات زنده در یادگیری

• نقش انتخاب یادگیرنده و توجه به توانایی خود تنظیمی وی در جریان یادگیری

• ایجاد شرایط حمایتی مناسب برای اجرای یادگیری تلفیقی همچون توسعه توانایی معلمان جهت تدریس به صورت تلفیقی

• تعامل در چگونگی استفاده از نوآوری های جدید و موجود

• توجه به مسائل فرهنگی و سازگاری های فرهنگی

• برآورده نمودن نیاز تمامی یادگیرندگان با توجه به نحوه توزیع تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات

مزیت های یادگیری تلفیقی

یادگیری تلفیقی مزایای هر دو شکل نظام آموزش حضوری و نظام آموزش از راه دور را در یکدیگر تلفیق می کند. در این شکل از یادگیری، یادگیرندگان علاوه بر آنکه از مزیت های یادگیری از راه دور مانند هزینه کمتر و دسترسی به آموزش در هر زمان و در هر مکان منتفع می گردند، می توانند از تعاملات دوسویه بین معلم و سایر دانش آموزان نیز برخوردار باشند. درباره مزیت دیگر یادگیری تلفیقی می توان گفت که این نوع یادگیری بیشتر می تواند با ترجیحات شخصی یادگیرنده در یادگیری منطبق گردد. یادگیرندگان غالباً ترجیح می دهند که از راه های مختلفی به یادگیری دست یابند.

بحث و نتیجه گیری

یادگیری تلفیقی و الکترونیکی به عنوان یک سازوکار جدید بر استفاده متنوع و گسترده از روشهای یادگیری تاکید دارد. توجه در انتخاب و به کار گیری ابزار مناسب با موقعیت یادگیرنده، برای بالا بردن کیفیت یادگیری، از اصول اولیه یادگیری تلفیقی است. یادگیری تلفیقی، با به کار گیری ابزار های متنوع و تکنولوژی های پیشرفته سعی در بهبود کیفیت و توسعه کمی فعالیت های آموزشی دارد. یادگیری تلفیقی و الکترونیک با تاکید بر سه اصل زمان، هزینه، بازدهی به تدریس می باشند که هماهنگ با جریان پیشرفت تکنولوژی و هماهنگ با ویژگی های مدرسه آینده می باشد. یکی از مشکلات آموزشی ای که یادگیرندگان با آن روبرو هستند، یادگیری در سطوح پایین دانش شناختی است که در مدارس گذشته بسیار فراگیر است. روش آموزش تلفیقی و الکترونیکی با توجه به ویژگی ها و خصوصیات آن ها، در هر درسی کاربرد دارند اما اجرای مناسب به ابتکار و خلاقیت معلم بستگی دارد. در مدرسه آینده استفاده از روش تدری های نوین علاوه بر بهبود یادگیری باعث پیشرفت، ایجاد انگیزه، رضایت خاطر، پرورش شخصیت و رشد دانش آموزان و مهمتر از همه اینها استفاده از روش تدریس های نوین و فعال بسیاری از اختلالات یادگیری را رفع می کند و علاوه بر اینکه در مصرف منابع صرفه جویی می کند از هدر رفت آن نیز جلوگیری می کند. مدارس آینده باید تاکید بسیار زیادی بر روی روش های فعال تدریس و روش های نوین تدریس داشته باشند و معلمان تلاش لازم را بر یادگیری این روش به کار بگیرند.

منابع

- ۱- اصلاحی، علیرضا، رفاعی، دیار و جعفری، سکینه (۱۳۹۷). روش های تدریس اثر بخش با تاکید بر فناوری های نوین. تهران: انتشارات آوای نور.
 - ۲- رستگار، طاهره (۱۳۸۹). ارزشیابی در خدمت آموزش، رویکرد نو در سنجش و ... تهران: انتشارات موسسه فرهنگی منادی تربیت.
 - ۳- محمودی، فیروز و صادقی، افسانه (۱۳۹۷). فراتحلیل اثر بخشی روش های تدریس فعال بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره دهم، شماره یکم، بهار و تابستان ۹۷، شماره پیاپی ۱/۷۴، صص ۵۵-۷۴.
 - ۴- اسدی و غلامی، خلیل (۱۳۹۵). سنتز پژوهی بر الگوی اثر بخش تدریس در آموزش. دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، دوره پنجم، شماره نهم، بهار و تابستان ۹۵، صص ۱۴۴-۱۱۳.
 - ۵- نعمتی، شیدا و حسینی نیک، سلیمان، ۱۳۹۹، راهبردهای تدریس موثر در آموزش مطالعات اجتماعی، سومین همایش بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان.
- Wandell, B. A. (2011). The neurobiological basis of seeing words. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1224(1), 63-80.
 - Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18
 - Posey, L., & Pintz, C. (2017). Transitioning a bachelor of science in nursing program to blended learning: successes, challenges & outcomes. *Nurse Education in Practice*, 26, 126-133
 - Siew-Eng, L., & Muuk, M. A. (2015). Blended learning in teaching secondary schools' English: A preparation for tertiary Science education in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 167, 293-300.
 - Spanjers, I. A., Könings, K. D., Leppink, J., Verstegen, D. M., de Jong, N., Czabanowska, K., & van Merriënboer, J. J. (2015). The promised land of blended learning: Quizzes as a moderator. *Journal of Educational Research Review*, 15, 59-74.
 - Soler, R., Soler, J. R., & Araya, I. (2017). Diagnosis of educational needs for the implementation of blended courses based on the blended learning model: the case of the social sciences faculty of the national university of Costa Rica. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1316-1322.
 - <https://www.migna.ir/news/5126/E/13G~~~C3%8C41H-%E2%80%A0C2%AFHFG>
 - elearningindustry.com
 - advantages-and-disadvantages-of-elearning
 - authenticity of a particular student's work

بررسی دانش و پیاده سازی رویکرد ارزشیابی ارتباطی توسط دبیران زبان انگلیسی

معصومه بندر، محبوبه تقی زاده*

گروه زبانهای خارجی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران

چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان دانش و پیاده سازی دبیران زبان انگلیسی از رویکرد ارزشیابی ارتباطی و بررسی سهم دانش، باور و چالش های دبیران در استفاده از این رویکرد ارزشیابی بود. در این پژوهش ۹۱ دبیر دبیرستان از سراسر کشور شرکت کردند و به ۵ پرسشنامه و ۴ سوال پاسخ باز پاسخ دادند. نتایج نشان داد دبیران زبان دانش و باور قابل قبولی در زمینه ارزشیابی داشتند با این حال نمی توانستند سوالاتی با رویکرد ارتباطی طراحی کنند زیرا با چالش هایی چون مغایرت اهداف کنکورزبان با این رویکرد و نداشتن آموزش کافی در زمینه طراحی سوالات بر مبنای رویکرد ارزشیابی ارتباطی مواجه بودند. نتایج همچنین نشان داد که بیشترین ارتباط بین باور و دانش دبیران زبان انگلیسی در ارتباط با رویکرد ارزشیابی ارتباطی وجود داشت. باوردبیران بیشترین سهم را در پیاده سازی این رویکرد داشت در حالی که کمترین سهم مربوط به چالش های دبیران در پیاده سازی این رویکرد بود.

کلیدواژه ها: دانش ارزشیابی، رویکرد ارزشیابی ارتباطی زبان، باور دبیر، بررسی کتاب های درسی، چالش های آزمون سازی.

مقدمه

در سال ۲۰۱۲، آموزش و پرورش ایران رسماً اعلام کرد که از رویکرد ارتباطی در زمینه تدریس در مدارس استفاده خواهد شد و مقرر شد که با این رویکرد ضعف های ارتباطی ناشی از تدریس شیوه ناکارآمد زبان در دبیرستان ها که باعث ناکامی دانش آموزان در استفاده از زبان می شد جبران شود. هرچند هنوز مشخص نیست که تا چه اندازه دبیران زبان دبیرستان ها توانسته اند خود را با این رویکرد تطبیق دهند، تا چه اندازه توانسته اند از شیوه ارزشیابی ارتباطی در کلاس درس استفاده کنند، و تا چه اندازه پیاده سازی این شیوه جدید مورد تفکر و تعمق دبیران قرار گرفته است. بررسی میزان باور دبیران در مورد اهداف ارزیابی نشان داد که دبیران احتمالاً دارای دیدگاه های مثبت یا منفی نسبت به این رویکرد جدید هستند که این دیدگاه ها روی نحوه ی پیاده سازی آزمون های ارتباطی تاثیر گذار است. بر طبق نظر ایرلند (۲۰۰۲)، دبیران برای اجرای ارزشیابی اصیل ارتباطی با مشکلاتی نظیر اندازه کلاس، نداشتن زمان کافی، و نمره دهی عینی به چالش کشیده می شوند. در نتیجه، اینکه بخواهیم دبیران شیوه های ارزشیابی خود را از حالت سنتی به شیوه ارتباطی تغییر دهند نیازمند به تلاش بلند مدت است (رضوی پور & رضاگاه، ۲۰۱۸).

رزمجو (۲۰۱۴)، توسلی و فرهادی (۲۰۱۸)، جنتی فر و مرندی (۲۰۱۸)، و فیروزی و همکاران (۲۰۱۹) دانش ارزشیابی معلمان زبان را مورد بررسی قرار داده اند. با اینحال به نظر می رسد که هیچ مطالعه ای در زمینه دانش و باورهای دبیران زبان نسبت به ارزشیابی ارتباط محور و چالش هایی که ارزشیابی ارتباطی برای دبیران ایجاد می کند انجام نشده است. همچنین نقش این عوامل در اجرای ارزشیابی ارتباطی نیز مورد بررسی قرار نگرفته است. هدف از این تحقیق بررسی دانش دبیران شاغل دوره دوم دبیرستان های کشور در رابطه با ارزشیابی ارتباطی بود تا مشخص شود چه باورهایی به آن ها کمک کرده است که ارزشیابی ارتباطی را در کلاس اجرا کنند، چه چالش هایی مانع از اجرای این شیوه شده است و نقش دانش، باور، و چالش ها در اجرای این رویکرد چگونه است.

روش

از دبیران شاغل در دوره دوم دبیرستان کشور دعوت بعمل آمد که در این مطالعه با پاسخ دادن به پرسشنامه ها و سوالات پاسخ باز شرکت کنند. نود و نه دبیر در این مطالعه شرکت کردند. شصت و چهار نفر از شرکت کنندگان خانم و بیست و هفت نفر آقا بودند. ابزار تحقیق شامل چهار پرسشنامه در مورد دانش، باور، تمرین، و چالش های ارزشیابی ارتباطی و تعدادی سوالات پاسخ باز بودند که بعد از مطالعه ادبیات (literature) تهیه شدند. این پژوهش در ابتدای ترم پاییز در سال ۲۰۱۹ انجام شد. از گوگل فرم برای تهیه پرسشنامه ها استفاده شد و لینک آن ها از طریق شبکه های اجتماعی مثل تلگرام و واتس اپ برای شرکت کنندگان ارسال شد.

نتیجه

با توجه به دانش دبیران در مورد ارزشیابی ارتباطی، آیت‌های متن سازی برای یک آزمون ارتباطی بیشترین درصد (۷۹٫۲٪) را از آن خود کردند. در ضمن مشخص شد که فقط ۲۷٫۷٪ دبیران از آموزش بر پایه ارزشیابی ارتباطی برخوردار شده اند، و در حدود ۴۰٪ نتوانستند ویژگی های یک آزمون ارتباط محور را توضیح دهند. با در نظر گرفتن باور، بیشترین درصد از آن شناسایی تاثیر CLT بود، و در همان حال استفاده از تمرین آزمون ها بر اساس سطح مهارت دانش آموزان در هنگام پیاده سازی ارزشیابی بیشترین فراوانی را از آن خود کرد. با توجه به چالش های دبیران در رابطه با اجرای آزمون های ارتباطی، نگرانی والدین بابت نمره نسبت به کاربرد زبان، تعداد بالای دانش آموزان در یک کلاس و آموزش ندیدن در طراحی آزمون های ارتباطی بیشترین فراوانی را داشتند. نتایج همچنان نشان داد که بیشترین نقش مربوط به سهم باور در پیاده سازی آزمون بود، در حالیکه چالش کمترین میزان ارتباط با پیاده سازی آزمون ارتباط محور را داشت.

بحث

نتایج نشان داد که دبیران درک قابل قبولی از ویژگی های ارزشیابی ارتباطی دارند که می تواند ناشی از مواجهه مداوم با این ویژگی ها در زمانی که در حال مطالعه و تدریس زبان انگلیسی هستند باشد. با این حال دبیران دقیقاً بیان نکردند که سوال های تست واقعی باید چه ویژگی هایی داشته باشد یا اینکه چگونه آن ها قادر هستند سوال های تست واقعی تهیه کنند. آن ها همچنین بیان کردند که برای اجرای موثرتر CLT نیاز به آموزش دارند. این یافته با مطالعات گذشته (چن، ۲۰۰۸؛ اونیس، ۲۰۱۷؛ توسلی & فرهادی، ۲۰۱۸) کاملاً

هم راستا بود که نشان دهنده ی این است که دبیران دانش قابل قبول و درک خوبی از جنبه های نظری ارزشیابی ارتباطی دارند. یافته ها در مورد دانش دبیران با نتایج مطالعات (رضوی پور و رضاگاه، ۲۰۱۸؛ زولو، ۲۰۱۶) هم راستا نبود زیرا نشان دهنده ی دانش کم معلمان از ارزشیابی ارتباطی بود.

علاوه بر این برخی دبیران باور داشتند که نمی توانند کاری موثر و عملی در کلاس انجام دهند زیرا آن ها ناچار هستند در راستای برآوردن پیش نیازهای آزمون ورودی دانشگاه حرکت کنند. به عبارت دیگر نمونه سوالات آن ها بر پایه پیامدهای ناشی از کنکور یا سوالات استاندارد طراحی می شود؛ بنابراین نقش موثری در فرایند تصمیم گیری ندارند. این یافته ها به موازات کارهای موهّد سعد و همکاران (۲۰۱۳) و رضوی پور و رضاگاه (۲۰۱۸) بودند که متوجه شدند سیاست های آموزشی و مدیریتی بالادستی همانند مانعی بر اجرای ارزشیابی ارتباطی تاثیرگزار هستند. زیرا اگر دبیران عواقب ناخوشایند بیشتری را که ناشی از پیامدهای بد و سیاست های مدیریتی بالادستی است تجربه کنند، سرخورده شده و این تناقضات باعث می شود پیاده سازی ارزشیابی ارتباطی را رها کنند. عامل تاثیرگذار دیگر بر اجرای آزمون های ارتباطی چالش هایی بودند که دبیران در مرحله تهیه و برگزاری این آزمون ها با آن مواجه می شدند. اگرچه دبیران بیان می کردند که دانش و باور قابل قبولی در آزمون های ارتباطی دارند، آزمون های آنها این توانایی را نشان نمی دادند در حالیکه بیشتر دبیران بیان می کردند که آزمون زبان به شیوه سنتی هنوز مورد انتخاب آن هاست که این می تواند ناشی از چالش هایی مانند کمبود وقت، تعداد زیاد دانش آموزان و کلاس هایی با دانش آموزانی با سطح توانش زبانی متفاوت باشد که دبیران با آنها مواجه هستند. بیشتر دبیران بیان کردند که آن ها خود را فردی توانمند در طراحی آزمون های ارتباط محور نمی دانند و نیازمند دریافت آموزش در این زمینه هستند. این نتیجه بیانگر این مطلب است که دانش و باور مثبت نمی تواند به تنهایی برای انجام ارزشیابی ارتباط محور کفایت کند.

منابع

- Chan, Y. (2008). Elementary school EFL teachers' beliefs and practices of multiple Assessments. *Reflections on English Language Teaching*, 7(1), 37-62.
- Farhadi, H., & Hedayati, H. (2009). Language assessment policy in Iran. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 132-141.
- Farhadi, H., & Tavassoli, K. (2018). Assessment knowledge needs of EFL teachers. *Teaching English language*, 12(2), 45-65.
- Foroozandeh, E., & Forouzani, M. (2015). Developing school English materials for the new Iranian educational system. In C. Kennedy (Eds.). *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends, and challenges* (pp. 59-73). The British Council.
- Ireland, V. G. (2002). Are communicative language classes being tested communicatively? *Journal of Bunkyo Gakuin University*, 1, 31-48.
- Janatifar, M., & Mardani, S. S. (2018). Iranian EFL teachers' language assessment literacy (LAL) under an assessing lens. *Applied Research on English Language*. 7(3), 361- 382. Dio: 10.22108/ARE.2018.108818.1221.
- Kheirabadi, R., & Alavi Moghaddam, S. B. (2014). New horizon in teaching English in Iran: A transition from reading-based method to communicative ones by English for school series. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(4), 225-232.
- Mohd Saad, M. R., Abbasnasab Sardareh, S., & Ambarwati, S. E. (2013). Iranian secondary school EFL teachers' assessment, beliefs, and roles. *Life Science Journal*, 10(3), 1638-1647.
- Ounis, T. (2017). Exploring secondary teachers' perceptions of classroom assessment in a Tunisian context. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(2), 116-124.
- Razavipour, K. (2013). Assessing assessment literacy: Insights from a high-stakes test. *Research in Applied Linguistics*, 4(1), 111-131.
- Razavipour, K., & Rezagah, K. (2018). Language assessment in the new English curriculum in Iran: Managerial, institutional, and professional barriers. *Language Testing in Asia*, 8(9), 1-18.
- Razmjoo, S. A. (2011). Language proficiency tests in the Iranian context: Do they represent communicative language testing model? *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), 85-96.
- Tavassoli, K., & Farhady, H. (2018). Assessment knowledge needs of EFL teachers. *Teaching English Language*, 12(2), 45-65.
- Zulu, J. (2016). *Teachers' use of communicative language testing techniques in selected secondary schools in Lusaka District* (Master Thesis). University of Zambia, Lusaka.

مدیریت کلاس و تاثیرات آن

سوزان پاشاخانی*

دانشجو گروه ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات فارسی، پردیس علامه طباطبائی ارومیه، ارومیه، ایران

چکیده

امروزه پیشرفت کشورها، سازمان‌ها و موسسات کوچک و بزرگ در گرو علم و دانش بشری است. افزایش علم و دانش و تغییرات پرشتاب سبب شده است که سازمان‌ها، آموزش و پرورش را در راس برنامه‌های خود قرار دهند. معلم در صورتی می‌تواند تدریس اثر بخش داشته باشد، که بتواند با شیوه‌های متعدد کلاس درس را مدیریت کند و تمام تمرکز و حواس دانش‌آموزان را به خود جلب کند. توانایی مدیریت کلاس درس مقدمه و پیش‌نیاز آموزش است. با کسب دانش و شناخت مهارت‌های مدیریت کلاس درس و اجزای درس آن‌ها معلم می‌تواند تاثیر و کارایی تدریس خود را افزایش دهد. مشکلات رفتاری را کم کند و خودباوری و خودرهبری را دانش‌آموزان به وجود آورد. با توجه به اینکه مهارت‌های مدیریت در کلاس درس سنگ بنای کل موفقیت در تدریس است، در این پژوهش به مرور مقالاتی در این زمینه پرداخته‌ایم و در نهایت جمع‌بندی و پیشنهاداتی جهت تقویت این مهارت مهم ارائه خواهیم کرد.

کلیدواژه‌ها: آموزش، دانش آموز، مدیریت کلاس، معلم.

مقدمه

مدیریت کلاس درس را بی شک می توان تأثیرگذارترین متغیر در فرایند تدریس معرفی کرد. چراکه عدم توانایی در مدیریت کلاس مصادف است با عدم تحقق اهداف آموزشی (باقری موسوی، کدیور و حبیبزاده ۱۴۰۱). مدیریت در کلاس درس خیلی مهم است. اسکریونز می گوید: مدیریت کلاس درس به مفهوم ایجاد شرایط لازم برای تحقق یادگیری است. بر این اساس می توان نتیجه گرفت که مهارت های مدیریت در کلاس درس سنگ بنای کل موفقیت در تدریس است (Brewer & Burgess 2005).

اصطلاح مدیریت کلاس با اصطلاح نظم و انضباط معادل نبوده و مدیریت کلاس را می توان مجموعه ای از برنامه ریزی ها و اقداماتی دانست که معلم برای اطمینان یافتن از اثربخشی و کارایی یادگیری در کلاس انجام می دهد. معلمانی که در امر مدیریت کلاس موفق هستند نظم و انضباط را در جایگاه مناسب آن در کل صحنه آموزش قرار می دهند.

مدیریت کلاس درس اولین سطح مدیریت آموزشی است و پایه ی سطوح بالاتر محسوب شده و در شکل دادن به ساختار آموزش و فرایند تدریس و ساخت شخصیت و روند ذهنی، عاطفی، آموزشی و تربیتی دانشجویان و ارتقای کیفی نظام آموزشی نقش اساسی دارد (Laslett & Smith 2002).

پژوهش ها نشان داده که اثربخشی کلاس هایی که بهتر مدیریت می شدند، بیشتر از کلاس هایی بود که کارکردهای مدیریت را به خوبی انجام نمی دادند. به نظر این صاحب نظران، کلاس های درس که کارکردهای مدیریت کلاس درسی را انجام می دادند، کلاس هایی جذاب، وظیفه مدار و سازمان یافته بودند که در جهت تحقق اهداف آموزشی تلاش می کردند (حاجی تبار و جایی ۱۳۹۹).

مسئله ای که در این پژوهش مورد بررسی قرار می گیرد این است که معلمان به عنوان مدیران کلاس درس چه رویکردهای مدیریتی می توانند پیش بگیرند تا به اداره کلاس بپردازند، و حداکثر فرصت را برای رشد و یادگیری فراهم کنند؟ بنابراین مسئله اصلی پژوهش این است که معلمان تا چه میزان هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس را محقق کرده اند؟

روش پژوهش

مطالعه ی حاضر نگاهی مروری به مقالات (حاجی تبار و جایی ۱۳۹۹)، (صالحی مبارکه ۱۳۹۷)، (باقری موسوی، کدیور و حبیبزاده ۱۴۰۱) و (قاضیان و همکاران ۱۳۹۶) داشته است. که از طریق سایت جهاد دانشگاهی در دسترس قرار دارند. ابتدا سعی کردیم مقالات به صورت کامل بررسی شوند، منابع و روش های آن ها را مورد ارزیابی قرار دادیم و در نهایت با استفاده از نتایجی که به دست آورده اند به مقایسه و جمع بندی آن ها پرداخته ایم.

یافته ها

با توجه به محاسبات انجام شده در مقاله (حاجی تبار و جایی ۱۳۹۹) افزایش مدیریت و سازماندهی کلاس معلم و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان همراه است. سازماندهی کلاس درس قویترین رابطه را با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد. هر سه مؤلفه ی مدیریت و سازماندهی کلاس نیز با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت دارند. معلمانی که در مدیریت نظم کلاس خود کارآمدی بالایی دارند، چهار اصل را در برخورد با دانش آموزان در نظر می گیرند. انگیزه ها را علت یابی می کنند، سپس اهداف و نخستین اصل این است که رفتار دانش آموز را به طور دقیق یا انجام یک رفتار خاص را شناسایی می کنند؛ در مرحله ی بعد، بدرفتاری دانش آموز را در رویارویی با یک موقعیت کلاسی و در نهایت، از همکاران مدرسه یا والدین دانش آموز به منظور اصلاح رفتار دانش آموز می کوشند راهبردی مناسب داشته باشند و از دانش آموز برای اجرای بهتر راهبرد خود کمک می گیرند (Edwards & Watts 2010).

پیچیدگی مدیریت کلاس

مدیریت نظم در کلاس درس باعث می شود که مرزهای بین دانش آموزان با یکدیگر و مرزهای بین معلم و دانش آموزان نه آنقدر انعطاف ناپذیر و خشک باشد که هیچ گونه ارتباط متقابل نزدیکی بین افراد در کلاس شکل نگیرد؛ و نه آنقدر باز و نفوذپذیر باشد که قاعده‌ها اصول و حرمت های بین دانش آموزان و معلم خدشه دار شود و ارتباطات نامناسب و خارج از معمول بین دانش آموزان و معلم در کلاس شکل بگیرد (Artemeva, Logie & Watts 1999). علت پیچیدگی مدیریت کلاس از نظر جکسون ناشی از چندین خاصیت تدریس در کلاس است که عبارتند از:

۱. کلاس درس چند بعدی است. دامنه آن از فعالیت های تحصیلی مانند خواندن نوشتن حساب کردن تا فعالیت های اجتماعی مانند بازی کردن ارتباط با دوستان و گفتگو را شامل می شود.
۲. فعالیت ها همزمان رخ می دهند.
۳. وقایع در کلاس به سرعت رخ می دهند. وقایعی که در کلاس به سرعت رخ می دهند معمولاً به یک پاسخ فوری نیاز دارند.
۴. وقایع اغلب غیر قابل پیش بینی نیستند. حتی اگر معلمی با دقت تمام فعالیت های روزانه را طراحی کند و سازماندهی قوی داشته باشد، باز اتفاقاتی رخ خواهد داد که هرگز انتظار آنرا نداشته است.
۵. مسائل محرمانه کمی وجود دارد. کلاس یک مکان عمومی است که شاگردان به نحوه برقراری نظم هنگام وقوع مشکلات و وقایع غیر منتظره و خنثی کردن آنها توسط معلم نگاه می کنند.
۶. کلاس برای خود تاریخ و سابقه ای دارد شاگردان از آن چه قبلاً در کلاسشان رخ داده است خاطراتی دارند. (مرعشی ۱۳۷۱).

سبک های مدیریت کلاس

در مقاله (باقری موسوی، کدیور و حبیب زاده ۱۴۰۱) با توجه به نتایج بدست آمده نقش خلاقیت هیجانی به عنوان متغیر میانجی بین هیجان های اساتید و مدیریت کلاس تأیید شد. یعنی هیجان های به طور معمول و در مسیر مستقیم در مدیریت کلاس اختلال ایجاد میکنند اما زمانی که از نوآوری، اثربخشی، اصالت آمادگی که مؤلفه های خلاقیت هیجانی هستند بهره گیری شود این هیجان های پالایش شده و بر بهبود مدیریت کلاس تأثیرگذار است. بر اساس یک دسته بندی برای اداره کلاس درس سه سبک پیشنهاد شده است:

- سبک اقتدار گرایانه (دموکراسی قانون مدار)

در کلاس هایی که به این سبک اداره می شود، معلم و شاگرد با توجه به رعایت حقوق یکدیگر رفتار می کنند و نسبت به هم احترام کامل به جا می آورند در این شرایط آموزشی رفتارها در محدوده قوانین و مقرراتی صورت می گیرد که خود یا دیگران وضع کرده اند. دانش آموزان و دانشجویان معلمان اقتدارگرا دارای اعتماد به نفس اند، در ارضای نیازهای خود عجله نمیکنند با دوستانشان به خوبی کنار می آیند و از عزت نفس بالایی برخوردارند. بهترین سبک اداره کلاس درس سبک اقتدارگرایی آزادمنشانه یا دموکراسی قانون مدارانه است. به باور چایلد بهتر است معلم خود را به یک سبک واحد مقید نکند و در مواقع لزوم از سبک های دیگر نیز استفاده نماید.

- سبک مستبدانه (تحکم آمیز)

در این سبک تنها معلم است که بر کل کلاس حکومت میکند و هیچ شاگردی حق اظهار وجود ندارد. در این سبک مدیریت، قوانین یا مقرراتی وجود ندارد یا اگر هم وجود دارد به نفع معلم تفسیر می شود. دانش آموزان این سبک به وسیله معلمان خود کنترل و محدود می شوند. این دانش آموزان یاد می گیرند منفعلی هستند و مهارت های ارتباطی ضعیفی دارند.

- سبک آزاد گذاری بی عنان، آسان گیری

در این سبک هیچ قاعده و ضابطه ای حاکم بر رفتار دانش آموز نیست و هر کسی به هر طریقی که دلش می خواهد رفتار و عمل می کند. دانش آموزان این گونه کلاس ها از مهارت های تحصیلی ناکافی و کنترل شخصی ضعیفی برخوردارند. با توجه به تنوع موقعیت های کلاسی به نظر می رسد که استفاده از هر یک از سبک های کلاس داری در موقعیت های خاص خودش می تواند مفید باشد.

نتیجه گیری

بیشتر مطالعات نشان می‌دهند که مدیریت کلاس، متغیر تأثیرگذاری در اثربخشی عملکرد است معلم رفتارهای مخرب، وقت ارزشمند یادگیری را در کلاس از بین می‌برند. معلمانی که می‌توانند مدیریت اثربخش کلاسی را عملی کنند، می‌توانند رفتارهای مخرب را کاهش و مشارکت دانش‌آموزان را در فعالیت‌های درسی افزایش دهند. مشارکت همه جانبه دانش‌آموزان در کلاس درس اولین قدم وجود نظم حاکم برای رسیدن به نتایج مطلوب آموزشی و کلاس است. اگر اولین قدم در این امر که همان حفظ نظم است رعایت نشود گام‌های دیگر یادگیری نیز میسر نمی‌شود.

با توجه به اینکه دانشگاه فرهنگیان تنها متولی تربیت معلم در کشور است بهترین تصمیم‌ها باید در این دانشگاه اجرایی شود. بنابراین ضرورت دارد واحد درسی با عنوان مدیریت کلاس در دروس عمومی این دانشگاه گنجانده شود. با توجه به رابطه معنادار، هیجان و مدیریت کلاس پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی در زمینه شناخت هیجان‌ها و راهبردهای تنظیم هیجان و خلاقیت هیجانی جهت دانش‌افزایی مهارت دانشجویان در زمینه تنظیم هیجان‌ها مورد توجه متولیان برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه قرار گیرد.

منابع

۱. باقری موسوی، مریم سادات و کدیور، پروین و حبیب‌زاده عباس (۱۴۰۱). نقش میانجی خلاقیت هیجانی در رابطه بین هیجان‌های اساتید و مدیریت کلاس در دانشگاه فرهنگیان (ص ۱-۲۸). نشریه علمی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، تابستان ۱۴۰۱. (باقری موسوی، کدیور و حبیب‌زاده ۱۴۰۱)
۲. قاضیان، محمدعلی و ستوان، صادق و دهدار، مجتبی و عالی شیرمرد، عبدالله (۱۳۹۶). بررسی جو یادگیری اثربخش براساس مولفه‌های مدیریت کلاس درس (ص ۳۵-۴۷). ماهنامه شباک، سال سومف شماره چهار، شماره پیاپی ۲۳، تیر ۱۳۹۶. (قاضیان و همکاران ۱۳۹۶)
۳. صالحی مبارکه، زهرا (۱۳۹۷). بررسی عوامل موثر در بهبود اداره کلاس درس. مجله نخبگان علوم و مهندسی، جلد ۳، شماره ۴، پاییز ۱۳۹۷. (صالحی مبارکه ۱۳۹۷)
۴. حاجی تبار، محسن و جایی، فیروز (۱۳۹۹). مدیریت کلاس درس به عنوان مولفه‌ای از مدیریت مدرسه: پیش‌بینی عملکرد و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان (ص ۲۸-۴۹). فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، دوره هشتم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۹. (حاجی تبار و جایی ۱۳۹۹)
۵. غیاثوندیان، شهرزاد و ورعی، شکوه و یادگاری محمد علی، پوررحیمی، اکبر و آقاجانلو، علی (۱۳۹۶). مدیریت کلاس درس برای دانشجویان بی‌انگیزه (ص ۱۳-۲۶). مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره دوازدهم، شماره ۱ و ۲، بهار و تابستان ۱۳۹۶.
۶. مرعشی، علی اکبر (۱۳۷۱). مدیریت و سازماندهی کلاس درس رشد تکنولوژی آموزشی دوره هشتم شماره ۶. تهران: پایگاه علوم تربیتی.
۷. بهرنگی، محمد رضا (۱۳۷۶). مدیریت رفتار کلاسی، انتشارات آستان قدس رضوی.
۸. پیریایی، حسین (۱۳۸۳). بررسی راههای افزایش علاقه مندی دبیران استان لرستان با استفاده از روشهای تدریس
۹. Brewer EW, Burgess DN. *Professor's role in motivating students to attend class*. Journal of Industrial Teacger Education. 2005; 42(3); 23-47. (Brewer & Burgess 2005)
۱۰. Laslett R, Smith C. *Effective classroom management: A teacher's guide: Routledge*. 2002.
۱۱. Edwards, C. H., & Watts, V. J. (2010). *Classroom discipline & management (2nd ed)*. Milton, Qld: John Wiley & Sons
۱۲. Artemeva, N, Logie, S, & St-Martin, J. (1999). *From page to stage: How theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication*. Technical Communication Quarterly, 8(3), 301-316.
16. Edwards, C. H., & Watts, V. J. (2010). *Classroom discipline & management (2nd ed)*. Milton, Qld: John Wiley & Sons



17. Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
18. Betoret, F. D. (2013). Teacher psychological needs, locus of control and engagement. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-13.

بررسی یکی از چالش‌های ارزشیابی دانش‌آموزان پایه اول در فهم نشانه‌های فارسی و شیوه برخورد صحیح با آن توسط معلمان آینده

زهره پشتوان*

دانشجوی مقطع کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

چکیده

ارزشیابی به عنوان یکی از مهم‌ترین مراحل تدریس، نقش به‌سزایی در سنجش کارآمدی نظام آموزش و پرورش دارد؛ از این رو یکی از مهم‌ترین وظایف معلمان آینده، آشنایی با چالش‌های ارزشیابی و نحوه صحیح انجام این مرحله از تدریس است. پژوهش حاضر با هدف بررسی یکی از چالش‌های ارزشیابی درس فارسی، در پایه اول ابتدایی به دنبال آن است تا کیفیت ارزشیابی در معلمان آینده را افزایش دهد. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش روایت پژوهی انجام شده است. ابزارهای گردآوری داده‌ها در این پژوهش مصاحبه روایی، مشاهدات میدانی و نگارش ده گزارش روایی است که در طول سه ماه انجام شده است. پژوهشگر برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل روایتی استفاده کرد که براساس آن توانست داستان‌ها و تجارب پراکنده شرکت‌کننده و نیز مشاهدات میدانی خود را در مورد ارزشیابی دانش‌آموزان در قالب یک روایت کامل به تصویر بکشد.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، روایت پژوهی، نشانه‌های فارسی، پایه اول ابتدایی.

مقدمه

امروزه یکی از مسائل مهم در حوزه تعلیم و تربیت، بحث ارزشیابی است. ارزشیابی نشان دهنده میزان تسلط دانش آموزان برهدف های آموزش است (شعبانی، ۱۴۰۱: ۲۳۴). تدریس بدون ارزشیابی، بدون مفهوم و معنا خواهد بود چرا که نتایج حاصل از تدریس است که ارزشمند بودن یا نبودن آن را مشخص می کند (شعبانی، ۱۴۰۱). توجه به بحث ارزشیابی در حوزه تعلیم و تربیت نیز به همین علت است؛ چرا که ارزشیابی نه تنها در سطح کلاس درس، بلکه در سطح کلی و ملی نیز نشان دهنده همین مطلب است که آیا اهداف در نظر گرفته شده برای نظام تعلیم و تربیت موفقیت آمیز بوده است یا خیر. علاوه بر این، ارزشیابی نشان دهنده میزان تاثیر گذاری روش تدریس معلم نیز هست؛ در واقع معلم می تواند با توجه به نتایج ارزشیابی، روش تدریس خود را ارزیابی کند و در صورت نیاز اصلاحاتی در آن به عمل آورد (مرتضوی زاده، ۱۳۷۸). با توجه به مطالب بیان شده، این سوال در ذهن معلمان همواره وجود دارد که «ارزشیابی باید چگونه باشد؟». در راستای پاسخگویی به سوال مطرح شده، پژوهش حاضر، این نکته را مورد تاکید قرار می دهد که گاهی اقدامات معلمان در زمینه ارزشیابی دانش آموزان مبتنی بر برداشت نادرست آنها از هدف و عملکرد صحیح در فرایند ارزشیابی است.

روش پژوهش:

این مطالعه با رویکرد کیفی و روش روایت پژوهی انجام شد. این روش برای به تصویر کشیدن داستان ها یا تجارب زندگی یک نفر یا تعداد معدودی از افراد مناسب است. شرکت کننده یک خانم معلم دوره ابتدایی با ۲۷ سال سابقه در یکی از مدارس ناحیه شش مشهد است.

ابزارهای گردآوری داده ها در این پژوهش مصاحبه روایی، مشاهدات میدانی و نگارش ده گزارش روایی است که در طول سه ماه انجام شده است.

پژوهشگر برای تحلیل داده ها از روش تحلیل روایتی استفاده کرد که براساس آن توانست داستان ها و تجارب پراکنده شرکت کننده و نیز مشاهدات میدانی خود را در مورد ارزشیابی دانش آموزان در قالب یک روایت کامل به تصویر بکشد.

یافته ها:

مشاهدات و صحبت های پژوهشگر با خانم معلم مشارکت کننده در این پژوهش نشان داد که ایشان درک درستی از هدف ارزشیابی نداشته و میزان فهم دانش آموزان از یادگیری را مورد توجه قرار نمی دهند. به عنوان مثال، روز ۱۴۰۱/۹/۶ خانم معلم به منظور ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان پایه اول خود در درس فارسی، جملاتی را روی تخته نوشت، سپس به هر کدام از دانش آموزان شماره هایی داد و از آنان خواست تا شماره هر کس را که می گوید بلند شود و یکی از جملات روی تخته را بخواند. بر خلاف جلسه گذشته که تقریباً نیمی از دانش آموزان در خواندن و ترکیب کلمات مشکل داشتند؛ آن روز اکثریت آنان توانستند نه تنها کلمات، بلکه جملات را کامل و روان بخوانند. این برای من جای تعجب بود که چطور دانش آموزان در این یک هفته تا این حد در خواندن کلمات و جملات توانمند شده اند و می توانند حتی بدون سرهم کردن و ترکیب گام به گام حروف، جملات را کاملاً روان بخوانند. در این لحظه نکته ای توجه مرا به خود جلب کرد اینکه حتی زمانی که معلم کل جمله را روی تخته ننوشت بود، دانش آموزان تنها با دیدن اولین کلمه، کل جمله را با صدای بلند می خواندند. در این زمان من احساس کردم که دانش آموزان جملات را حفظ کرده اند و با دیدن شکل اولین کلمه، ادامه جمله را بدون آنکه کلمات را سرهم کنند و ترکیب خوانی کنند، مانند شعری که حفظ کرده باشند می گویند. زنگ اول به طور کامل به پرسش، به همین شیوه گذشت. در زنگ دوم معلم از دانش آموزان خواست تا از روی جملاتی که زنگ پیش پرسش شده بود، سرمشق بنویسند. سپس همه دانش آموزان به ترتیب جلوی میز معلم صف کشیدند و معلم مجدداً همان جملات را پرسید و در انتها گفت که همه، حروف گذشته را آموخته اند و فردا قرار است درس جدید بدهیم. اما من می دانستم که واقعا یادگیری ایجاد نشده بود؛ چرا که زمانی که دانش آموزان در حال سرمشق نویسی بودند، من از چند نفر از آنها که زنگ پیش عملکرد خوبی داشتند خواستم تا کلمه ای که دور آن را خط می کشم به تنهایی بخوانند و در کمال تعجب دیدم که نمی توانند به تنهایی کلمه را بخوانند و این جای تعجب بود که چرا جمله خوانده می شود اما در خوانش کلمات مشکل وجود دارد. در انتهای کلاس از معلم خواستم تا تکالیفی را که به عنوان مشق شب، دیروز، دانش آموزان انجام داده بودند برای من در شاد ارسال کنند و زمانی که تکالیف را دیدم

متوجه علت این مشکل شدم. تمامی جملاتی که امروز، روی تخته نوشته شده بودند و مورد ارزشیابی قرار گرفته بودند، از بین جملاتی بود که دانش آموزان شب گذشته سرمشق نوشته بودند؛ به عبارت دیگر جملاتی که مورد ارزشیابی در کلاس قرار گرفت، جملاتی بودند که بچه ها آنها را تمرین کرده بودند و به علت پرسش مکرر والدین، دانش آموزان این جملات را حفظ کرده بودند و نه تنها با دیدن اولین کلمه، ادامه جمله را حدس می زدند؛ بلکه حتی از روی کوتاهی و بلندی جملات نیز می توانستند بخاطر بیاورند که این کدام جمله است؛ مثلاً می توانستند از طریق مقایسه کوتاهی جمله «باد بود» آن را تشخیص دهند و بخوانند.

همچنین در درسی مثل علوم نیز همین وضعیت را مشاهده کردم؛ در یکی از روز ها معلم از من خواست تا برای ارزشیابی درس علوم از دانش آموزان سوال پرسم، سپس لیستی از سوالات از پیش تهیه شده به من دادند و خواستند تا از بین همین سوالات ارزشیابی انجام شود؛ زمانی که از ایشان پرسیدم که آیا فقط باید از میان همین سوالات باشد یا خیر، توضیح دادند که بله؛ باید از بین همین سوالات باشد چرا که این سوالات را از قبل در گروه کلاسی شاد ارسال کرده اند و بچه ها آنها را خوانده اند و یاد گرفته اند پس باید از بین همین سوالات باشد.

زمانی که به این روش ارزشیابی و آنچه پیش تر در روزهای قبل دیده بودم، فکر کردم متوجه شدم که این روش ارزشیابی دچار یک اشکال جدی است، در واقع معلم به یک اصل ساده اما مهم در ارزشیابی توجهی نکرده است و آن این مطلب است که نمونه سوال ها و تکالیفی که در یک آزمون مورد استفاده قرار می گیرد، باید معرف هدف های تدریس مورد نظر باشد و به دنبال کشف این مطلب باشد که آیا اهداف مورد نظر محقق شده اند یا نه (سیف، ۱۳۹۹). در تدریس فارسی، هدف، حفظ کردن جملات نیست بلکه هدف آن است تا دانش آموز، توانایی خواندن و ترکیب را بیاموزد. هنگامی که معلم همان جملات تکلیف شده را، عیناً مورد بررسی و پرسش قرار می دهد و مجدد از همان جملات سرمشق می دهد و بعد از سرمشق، مجدد همان ها را مورد پرسش تک به تک قرار می دهد تا به نحوی دانش آموزان را ارزشیابی کند، در واقع به این مطلب که هدف از این تدریس توانایی خواندن ترکیب هاست بی توجه است؛ چرا که این روش ارزشیابی، مبین این مطلب نخواهد بود که آیا دانش آموز در توانایی ترکیب خوانی پیشرفتی داشته است یا خیر؛ بنابراین استفاده از چنین روشی برای سنجش و ارزشیابی این درس بی فایده است. دومین ایراد این ارزشیابی، عدم تناسب آن با آموخته های بچه هاست؛ زمانی که دانش آموز هنوز در ترکیب خوانی دچار مشکل است، ارزشیابی از جملات بی فایده است، چرا که هنوز او در مرحله یادگیری ترکیب است و طبیعتاً نمی تواند به راحتی جملات را بخواند پس به ناچار، به روش هایی مثل حفظ کردن عبارات روی می آورد و هدف از ارزشیابی محقق نمی گردد.

بحث و نتیجه گیری:

یافته های این پژوهش نشان داد که خانم معلم شرکت کننده، در بحث تناسب بین نحوه ارزشیابی و هدف درس و همچنین تناسب ارزشیابی با آموخته های دانش آموزان عملکرد خوبی ندارند و از روش هایی در ارزشیابی استفاده می کند که مبتنی بر برداشت نادرست ایشان از هدف و عملکرد صحیح در فرایند ارزشیابی است و این روش ها، نتایج نادرستی مثل حفظ کردن طوطی وار را ایجاد می کنند.

من به عنوان دانشجومعلمی که در آینده ای نزدیک یکی از وظایفم، ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان در زمینه فهم و یادگیری نشانه های فارسی است، لازم است چند راهکار را مورد توجه قرار دهم. اولاً؛ ارزشیابی را با توجه به سطح دانش آموزان در نظر بگیرم، ثانیاً سوالات ارزشیابی را متفاوت از آنچه دانش آموزان تمرین و حفظ کرده اند قرار دهم تا واقعاً نشان دهنده پیشرفت آنان در ترکیب خوانی باشد. همچنین به جای استفاده از این روش قدیمی و وقت گیری که معلم مورد استفاده قرار داده بود، از روش های نوین در ارزشیابی، متناسب با سطح دانش آموزان استفاده کنم؛ به عنوان مثال یکی از روش های نوین ارزشیابی، خود ارزیابی است؛ در واقع «وقتی دانش آموزان به کار خود با دیدی تاملی می نگرند، جنبه های خوب آن و جنبه هایی که باید بهبود یابد را تعیین می کنند و در پی خودارزیابی، اهداف یادگیری شخصی خود را مشخص می کنند، در حقیقت به خودارزیابی دست زده اند» (آقازاده، ۱۳۹۴:۲۰) یعنی به جای آن که معلم شخصاً از دانش آموزان پرسش کند و ایراد آنان را پیدا کند، روش هایی را به کار می گیرد که خود دانش آموزان به نقطه ضعف و مشکل خود پی ببرند و در جهت رفع آن کوشش کنند. به عبارتی معلم باید مدل هایی را طراحی کند که و دانش آموز به

تمرین آنها بپردازد، تا زمانی که یادگیری کامل اتفاق بی افتد (آقازاده، ۱۳۹۴). این مطلب که دانش آموزان به حفظ کردن جملات روی آورده بودند به علت آن بود که آنها، هنوز در ترکیب خوانی مشکل داشتند، آنها برخی از ترکیبات آشنا را می توانستند بخوانند، اما در خواندن ترکیب های جدید دچار مشکل می شدند مثلاً در جمله «باد بود» دانش آموز ترکیب اول که همان «با» است را می خواند و سپس بقیه جمله را از حفظ می گفت؛ در واقع دانش آموزان سعی می کردند تا پس از خواندن چند ترکیب آشنا در جمله، بقیه جمله را از حفظ بگویند. من به عنوان معلم آینده می توانم از طریق تهیه کردن کار برگ هایی، ارزشیابی خود را به صورت خرد شده و جزئی تری انجام دهم؛ این کار برگ ها باید به نحوی تهیه شوند که نشان دهنده ترکیب خوانی باشند. به عنوان مثال می توان ترکیب ها و کلماتی را در کار برگ ها نوشت و از دانش آموزان خواست تا پس از خواندن ترکیب مورد نظر، آن را به شکلی که در آن، ترکیب مورد نظر وجود دارد وصل کند؛ مثلاً ترکیب «با» متصل شود به تصویر بادام. پس از اتمام زمان ارزشیابی از دانش آموزان خواسته شود تا ترکیب هایی را که موفق به خواندن آنها نشده اند مشخص کنند و آنها را در جدول «نمی دانم» قرار دهند و ترکیب هایی که موفق به خواندن آنها بوده اند را در جدول «می دانم» قرار دهند. بعد از آشنا ساختن دانش آموزان با ترکیب های جدول نمی دانم، به عنوان مشق شب تکالیفی به آنها داده شود که ترکیب همان حروف تکرار شود. این روش علاوه بر آنکه دانش آموزان را در جریان نقطه ضعف خود قرار می دهد و سبب می شود آنها در یادگیری خود مستقل تر و مشتاق تر شوند؛ یک روش نو و جدید در ارزشیابی است. همچنین این روش ارزشیابی، باعث به وجود آمدن جو مثبتی در کلاس می شود، کلاسی که در آن اشتباه کردن عادی است و بخشی از فرایند یادگیری محسوب می شود و رفتار دانش آموزان نسبت به هم صمیمانه است و باعث رشد و شکوفایی خلاقیت در آنان می شود که این مسئله، با هدف ارزشیابی توصیفی در پایه های پایین تحصیلی نیز همسو می باشد (سواری، ۱۳۹۴، ص ۱۹۵). در مجموع اگر ارزشیابی به روش درست و دقیقی انجام نشود نمی تواند نشان دهنده سطح و میزان یادگیری دانش آموزان باشد بنابراین آنچه در ارزشیابی اهمیت پیدا می کند، به کار گیری روش هایی است که علاوه بر منطبق بودن با سطح دانش آموزان، آنان را به تکاپو وادارد و از ایجاد اشکالاتی مانند حفظ کردن در درسی مثل بخوانیم جلوگیری کند.

کلمات کلیدی:

ارزشیابی، روایت پژوهی، نشانه های فارسی، پایه اول ابتدایی

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۹). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران

شورای ملی برنامه ریزی و ارزشیابی. روش های نوین ارزشیابی در دوره ابتدایی. ترجمه: آقازاده، محرم. (۱۳۹۳). تهران: مرآت

شعبانی، حسن. (۱۴۰۱). مهارت های آموزشی و پرورشی، روش ها و فنون تدریس، جلد اول. تهران: سمت

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران

مرتضوی زاده، سیدحشمت الله. (۱۳۹۴). راهنمای تدریس، الگوها، روش ها و مهارت های تدریس. تهران: عابد

سواری، کریم. (۱۳۹۴). بررسی نقاط قوت طرح ارزشیابی توصیفی. نشریه روانشناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)



An online curriculum delivery: A qualitative study of the experiences of Farhangian University faculty during the Pandemic

عظیمه تکریمی*
دانشگاه فرهنگیان اهواز

چکیده

For faculty, the COVID-۱۹ Pandemic was a quintessential challenge for which no preplanned strategy could be conceived. For those countries in which online teaching was an integral part of higher education, the lockdown of universities was not a big challenge as they could switch to online and Web-based teaching immediately. However, Iranian education institutions who, unlike many of their counterparts around the globe, had failed to incorporate online teaching into their curricula, turning to remote teaching to sustain learning was a different story. This qualitative study was set up to investigate the faculty's lived experiences of online teaching during the pandemic in Iran, where online teaching was unprecedented before the pandemic. A convenient sample of ۶ faculty staff from Farhangian University were interviewed about their reflections on the past semester (winter-spring, ۲۰۲۰). The aim was to describe the faculty's concerns and experiences of their online teaching during the pandemic. Content analysis of the interviews revealed that technological concerns, administrative support, and student interaction were among the Iranian faculty's major concerns. Findings were used to make recommendations for a more effective online curriculum mode of delivery.

Key words: COVID-19, teacher education, Management, Online tuition



Introduction

Covid-19 pandemic, with its catastrophic threats to all spheres of life evidenced the world's structural, educational and technological unpreparedness for a global crisis. Although education sectors were not the first to be impacted by the disease, they were on the front line and educational leadership skills could matter more than ever to the lives of millions of university students around the globe.

It can be predicted that in countries with less technology-oriented education systems, the pandemic impacts can be felt more disproportionately by not only the students but the faculty staff teaching in education institutes. In other words, as stated by the World Bank, "most education systems in low- and middle-income countries, including schools, children and/or teachers, lack access to high-speed broadband or digital devices needed to fully deploy online learning options" (April 7, 2020). While the guidelines put forward by the World Bank address the challenge of providing quality education in all countries, the emphasis is on education systems' improving their infrastructures to prepare multi-modal responses so that students can engage fully in learning during the pandemic. A major question is whether policymakers in each affected country are able to assess and accelerate their resources to support such learning. Alternatively, is the answer given by the higher education institutes in each country dependent on the context of that country or those institutes can seek unified solutions worked out in other geographical locations.

The question now is how this unprecedented pandemic was responded to locally? The attempt is to outline the case of Farhangian university before the pandemic and explore the effects of the crisis on teaching staff in the country as reflected in their narratives. Special attention will be given to how the pandemic was responded to and if they have witnessed an effective leadership in crisis.

The case of Farhangian university pre-Covid

Farhangian University is a recently-established teacher education university designed for training primary and secondary school teachers. Being a public higher education institution, this university depends mainly on yearly budgets granted by the government and usually fails to win the competition with other more prestigious and technologically, financially, and politically more powerful state universities in Iran. With the main campus located in the capital, Tehran, Farhangian university, with 769 teaching staff, offers training to 67000 preservice teachers in 98 locations around the country (www.cfu.ac.ir). Complaints about outdated equipment, unsupported educational/curricular reforms, unattended personnel needs, etc. are no new arguments around Farhangian university who has been deprived, from the beginning, of many facilities common to other state university staff and students. What is novel is that this university with its weaknesses and shortcomings needs to switch to online teaching and follow lockdown procedures, while online teaching is unprecedented and neither the staff nor the students are acquainted with this type of delivery. Coupled with outdated equipment, comes lack of technological facilities and "affirmative responses" (Black et al, p.40) from the authorities. As the German proverb says, "Necessity teaches even the lame to dance", so it needs to exert all efforts to cope with the crisis caused by the pandemic and not drop behind other higher education institution in the country. Peters et al. (2020) argue that "It is a forced change that may well break this expectation [that online teaching would never match the real thing] and become a game changer, if only as a national fail-safe back-up plan" (p.2).

Method

The present qualitative content analysis study was conducted in spring-summer 2020. It is a descriptive investigation into how teaching staff in Farhangian University (the main route for training primary and secondary school teachers in Iran), where online teaching was unprecedented prior to the pandemic viewed their teaching experience. Using convenient sampling, a total of 6

teaching staff aged between 39-54 in Iran participated in the study. The inclusion criterion was teaching experience of more than ten years at Farhangian university. The rationale was to recruit tenure-track and untenured-track faculty staff that were cognizant with the culture, curriculum, and goals of the institution and had diverse experiences with teaching at higher education institutions. 4 female and 2 male teaching staff in Iran agreed to take part in the interviews. They were teaching in the fields of Counselling (n=1), Educational psychology (n=2), Language arts (n=2), Educational planning (n=1). Teaching experience at higher education institutes ranged between 10 and 28 years. To reach at an in-depth understanding of the participants' concerns and experiences during the pandemic, participants were interviewed via WhatsApp phone calls by researcher (also author of this article). As this study has a qualitative design, the researcher interrogated the staff participants to recall what they had been or still are through and tell their personal narrative. All the interviews were audio-recorded, transcribed, and checked to make sure the transcripts were completely verbatim. They were assured that their anonymity will be preserved and that all the recorded interviews would be cleared after the content analysis.

Emails were sent to the teaching staff, explaining the purpose of the study and the approximate length of the interview sessions as well as their availability for the phone calls. Because of the lockdown and health guidelines issued by the city mayor, no face-to-face sessions were expected. Six emails were answered showing their consent to take part in the study and availability.

Interviews were carried out through WhatsApp which ranged between 45 and 60 minutes.

As, to the researchers' knowledge, there was no Covid-19 related questionnaire yet, the respondents were first asked to tell their narratives of the pandemic and what the institution leaders/ authorities required them to do as online teaching. The key question was, "What is your experience of teaching during the pandemic?", and follow up questions based on the respondents' answers were raised to better understand their experiences. Using prompts from the narrative contents, they were inquired about their concerns, how they felt and experienced the educational semester, what type of support they received from the institution, what type of teaching they anticipate they will have if the pandemic continues into the future semesters, etc.

Besides attending to the participants' individual narratives, this study was looking for expressions/ utterances that could evidence instructional decisions made and exerted by the university and the initiatives that they felt were introduced as a response to the pandemic.

Data analysis

Data for this study were collected via in-depth semi-structured interviews with the participants and were analyzed using conventional content analysis. Transcription was the main data preparation process. After the researchers organized the transcripts, the process of reducing the data into themes and subthemes through coding and recoding (Creswell, 2009) was followed which was basically through determining meaningful units.

Member checking was used as a technique for determining the validity as well as the credibility of the findings (Lincoln & Guba, 1985). To this end, the transcripts were sent to the participants to understand and assess what they had intended to convey and to correct any errors or misinterpretation in them. They were also asked to add any additional comments or information to the transcripts and approve the adequacy of the data and confirm what the researchers have extracted from the data. Finally, coded interviews were sent to some of the participants to verify agreement consensus among the researchers and the staff regarding the obtained codes (Polit & Beck, 2003).

Results

Major experiences and concerns

Results of the content analyses revealed that staff expressed mainly technophilic concerns, i.e., concerns with own and others' technological preparedness, digital skills, software knowledge; online content development and assessment; dissatisfaction with the type and amount of support/expectations from the university administrators. They also expressed mixed emotions at the type of interaction they had with students through WhatsApp, iGap, Eitaa, and Telegram- major social platforms utilized in Iranian education contexts.

A summary of major concerns and experiences extracted from the content analysis of the interviews are presented in Table 1 below. To preserve the respondents' anonymity, pseudo names will be used here as to correspond to their gender (Mary, Ava, Leila, Sara, Ali, and Ahmad).

Table 1 Major experiences and concerns extracted from the interviews content

General dimensions	Specific concern/ experience
1 Technological concerns	unpreparedness to handle online classes Unfamiliarity with digital skills to create and share digital content Lack of confidence to use educational websites, listserves, communication applications, and networks Unfamiliarity with online test generators failure to purchase LMS for staff/students
Administrative support	dissatisfaction with support from the university administrators frustration with excessive expectations unsatisfactory hardware / software provision unaccountability to train/teach staff to teach/test online unsatisfied demands about online assessment
Student interaction	Unsatisfied with off-line interaction Failure to impact student faring from distance learning Failure to deal with students' expectations

Technological concerns

Concerns about how technology can be integrated to boost instructional strategies and students' learning of class materials abounded in the respondents' utterances. Mary, a counselling faculty, believes she lacks a deep understanding of how technology resources can be utilized in the process of online teaching while being unaware of common tools and resources available on the internet. She admitted she did not ever have to try remote teaching before the pandemic. She also showed unawareness of listserves and other communication applications to reach out colleagues in other geographical locations for educational/methodological/ classroom management problems. Being poor in English communication, she was unable to use the enormous capacity of the internet for subject knowledge to use in classes both before and after the lockdown.

Ali, an educational planning staff, was better at digital skills, saying that his major has some connections with digital material preparation and he has to update himself in this regard. He knew many things about videoconferencing, live chats, LMS, Moocs programs, synchronous /asynchronous learning, etc. However, his knowledge was mostly theoretical as, he said, many of these platforms were not applicable in current educational contexts in Iran. He believed the required infrastructures are not prepared yet so has chosen not to orient his online teaching into those directions. He recalled holding orientation sessions for colleagues about online test generators because "practically nobody knew anything about the presence of such facilities on the web", he said.

On the whole, nearly all the academics indicated express agreement that “the university was absolutely unprepared technologically and economically for this type of delivery”. They maintained, “if the university could afford modern technology devices, purchase LMS systems like other state/ open universities, we would be encouraged to teach better”. Ava, an Arabic language professor, criticized the university authorities for “their let-it go type of management”. She mentioned “in this crisis I have felt no leadership at all”, “it seemed to me both autocratic and laissez-faire type of management because we were bombarded with directives from the top encouraging us to use the latest technology while nobody came to help us with our technological problems”.

Leila, an English teaching instructor, complained that many of her students lacked good internet connectivity, being from disadvantaged families. “Many students come from rural areas where there is no access to internet”, she said. “We cannot even rely on families to provide the students with laptops or notebooks; many do not even have smartphones, so how we can expect them to take part in our online classes?”, she added.

Administrative support

Content analysis of the interviews revealed that most of the respondents were dissatisfied with the style of management exercised from the beginning of the lockdown. Part of this feeling was reflected in their complaints about the university’s inattention to the staff’s technological problems. They cast the blame on the university authorities for not supporting the staff on the one hand and excessive expectations on the other. “The pandemic was new to all of us, we know, but they should have held emergency classes to teach us how to offer material online”, Mary argued. She said she had entirely used social media platforms because that was the only way she knew, while the university discouraged using platforms like WhatsApp or Telegram, and switch to locally-built platforms such as Eitaa or iGap for security reasons. Others, too, believed the university authorities should provide the staff with educational software and related equipment as well as training them how to incorporate digital material in teaching and assessment.

Complaints about authorities’ lack of support was not confined to educational or technological problems. They were dissatisfied with the university’s lack of observation mechanisms too. Ava, who suffers from diabetes, complains that, “although I risked my health and worked very hard to cope with online teaching like improving my digital skills, providing voice messages, covering the syllabus, sending PowerPoint slides and recording lectures for my students, not many of my colleagues did so, and nobody noticed the difference”. She added, “I felt all alone in this and whenever I had a technical problem the IT people were either unavailable or too busy to help; I had to consult several colleagues for help”. She continued, “I have mixed feelings about the pandemic: both happy! (for what I learnt about technology) And unhappy (for the health issues, the lockdown, etc.), for which I don’t think the university sympathizes with me”.

Student interaction

What the staff missed the most was teacher/student live- interactions. Because of their overreliance on social media groups, sending lesson files to and receiving assignment files from the students, they failed to carry out active discussions or demand real-time involvement on the part of the students. The following were some of the points mentioned they have lost during the pandemic:

“personal contact”, “face-to-face interaction”, “debates among classmates”, “joy of questioning/answering and being challenged in real time by the students”, “eye contact and personal engagement”.

Another category revealed in this area was the staff’s complaints about the prevalence of student cheating in mid and final exams as social media platforms are suitable places for family members/



friends/ even experts to help out the examinee. Ahamd pointed, “I could not rely on any assessment results this semester”.

Conclusion

Teacher education sector faced unique challenges during the pandemic all over the world. Not attending to these challenges remains not only an issue according to the current evidence, but it may also affect other k-12 education throughout the country.

References

1. <https://www.worldbank.org/en/topic/pandemics>
2. Saavedra, J. (2020) Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic.html (March 30, 2020).
3. <https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion>
4. <https://en.unesco.org/news/supporting-teachers-back-school-efforts-after-covid-19-closures-toolkit-school-leaders> retrieved on 8/16/2020
5. Hairon, S. (2019) conclusion: leading schools in complexity. In: School Leadership and Educational Change in Singapore (eds). Wong, B., Tee Ng, P. and Hairon, S. pp.215-220
6. Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). Naturalistic Inquiry. Newbury Park, CA: Sage Publications.
7. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
8. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/coronavirus>
9. Black, S, Spreen, C & Vally, S. (2020) Education, Covid-19 and care: Social inequality and social relations of value in South Africa and the United States. *Southern African Review of Education*, 26(1): 40–61.
10. Peters, M, Rizvi, F, McCulloch, G, Gibbs, P, Gorur, R, Hong, M, Hwang, Y, Zipin, L, Brennan, M, Robertson, S, Quay, J, Justin Malbon, J, Taglietti, D, Barnett, R, Chengbing, W, McLaren, P, Apple, R, Papastephanou, M, Burbules, N, Jackson, L, Jalote, P, Kalantzis, M, Cope, B, Fataar, A, Conroy, J, Misiaszek, G, Biesta, G, Jandric, P, Choo, S, Apple, M, Stone, L, Tierney, R, Tesar, M, Besley, T & Misiaszek, L. (2020) Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
11. Polit, D. F., & Beck, C. T. (2003). *Nursing research: Principles and methods* Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.

تاثیر شایستگی‌های حرفه‌ای نومعلمان و اثربخشی آنان بر اجرای واحد یادگیری

نوید ثنائی^{۱*}، پریا ثنائی^۲

^۱ هیات علمی گروه ریاضی پردیس آیت الله خامنه ای گرگان

^۲ دانشجوی رشته پزشکی

چکیده

به منظور افزایش کیفیت فعالیت معلمی، معلمان باید بتوانند با رعایت اصول انتخاب، سازماندهی و تدوین محتوا با توجه به نیازهای دانش‌آموزان، فرایند یادگیری و یاددهی (واحد یادگیری) را انجام دهند. لذا هدف از این پژوهش، بررسی تاثیر شایستگی‌های حرفه‌ای نومعلمان دانشگاه فرهنگیان و اثربخشی آنان بر فرایند واحد یادگیری در مدرسه بود. جامعه آماری تمام دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان (نومعلمان) استان گلستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود، که با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای، حجم نمونه ۱۶۳ نفر انتخاب شد. برای سنجش مقیاس شایستگی حرفه‌ای از پرسشنامه ملاتی‌نژاد (۱۳۹۱)، که شامل ۳ زیرمقیاس (شناختی-مهارت، نگرشی-رفتاری و مدیریتی) و برای سنجش مقیاس اثربخشی از پرسشنامه ادموند و همکاران که شامل ۵ زیرمقیاس (انتقال اهداف بازدهی درس، ارائه منظم اطلاعات، اجتناب از ابهام، کنترل درک، تدارک تمرین و بازخورد) بود، استفاده شد. داده‌ها در نرم افزار spss۲۱ وارد و به کمک آزمون همبستگی و از نوع تحلیل رگرسیون گام به گام تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که متغیرهای تدارک تمرین و بازخود، شناختی-مهارتی و انتقال اهداف، بر فرایند واحد یادگیری تاثیر مثبتی دارند و نقش شایستگی حرفه‌ای نومعلمان نسبت به اثربخشی آنان برای انجام مطلوب واحد یادگیری (فن معلمی) بیشتر هست.

کلیدواژه‌ها: اثربخشی، شایستگی حرفه‌ای، نومعلمان، واحد یادگیری.

۱. مقدمه

معلمان عنصر کلیدی موفقیت نظام آموزش و پرورش به شمار می‌آیند و دانشگاه فرهنگیان متولی تربیت معلمان است (عباباف و همکاران، ۱۳۹۷). معلمان در حکم مهمترین منبع و مؤلفه در مدارس در بالا بردن استانداردهای آموزشی نقشی تعیین کننده دارند. بهبود کارآیی و عدالت آموزش مدرسه‌ای تا اندازه زیادی بستگی به اطمینان خاطر از این موضوع دارد که معلمان به خوبی آماده شوند و به حد کافی مهارت کسب کنند و دارای انگیزه بالایی باشند تا به بهترین وجه به وظایف خود عمل کنند. ارتقای کیفیت تدریس معلمان، هدف اساسی سیاست‌گذاری نظام آموزش و پرورش می‌باشد که قطعاً توسط آن، دستاوردهای مفیدی در امر یادگیری دانش‌آموزان رخ خواهد داد (رضایی، ۱۳۹۸). ارزشیابی عملکرد نیروهای هر سازمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این مهم در سازمان‌های آموزشی باید دوجندان مورد توجه واقع شود. تحقیقات نشان می‌دهد ارزشیابی مؤسسات آموزشی و عملکرد معلمان در بسیاری از کشورهای جهان چالشی جدی است (پاتول، ۲۰۲۱، ریگی و همکاران، ۱۳۹۲). آنچه باعث توجه روزافزون به ارزشیابی صلاحیت و شایستگی معلمان می‌شود، در نظر گرفتن این مهم است که در قرن حاضر انتقال دانش در فضای آموزشی کفایت نکرده و معلمان باید دانش‌آموزان را برای چالش‌های عصر جدید آماده کنند (زارعی و الله‌کرمی، ۱۴۰۰). منابع انسانی به ویژه معلم، در فرایند تعلیم و تربیت رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب می‌شود و دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش، بدون وجود معلمانی برخوردار از توانمندی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای میسر نمی‌شود. برای آنکه چنین معلمانی در اختیار نظام تعلیم و تربیت کشور باشند، باید فرایند جذب تربیت و به کارگیری منابع انسانی نظام‌مند و مبتنی بر اهداف معین و از پیش تعریف شده باشد. خلأ الگوی مناسب برای انتخاب و تربیت معلمان آموزش و پرورش در سالیان قبل بر پایه رشد نوین آموزشی در دهه‌های گذشته بر پایه فناوری‌های نوین فرایند واحد یادگیری (حداقل قبل از تاسیس دانشگاه فرهنگیان که این هم دارای ضعفهای زیادی در نحوه گزینش معلمین می‌باشد)، موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت و تأمین منابع انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است که، کاهش چشمگیر کارآمدی و اثربخشی آنان از عواقب ناگوار آن است، و بیم آن می‌رود که این خلأ طی سال‌های آتی افت شدید و ناگهانی کیفیت معلمان و منابع انسانی را که اصلی‌ترین عامل در فرایند تربیت دانش‌آموزان به شمار می‌رود را موجب شده و به تبع آن مشکلات آموزش و پرورش را تشدید نماید. ضعف در فرایند جذب معلم شایسته از نظر مهارتی - نگرشی و علمی، مسئله‌ای فراگیر برای تمام کشورهای در حال توسعه می‌باشد. بر این اساس بسیاری از پژوهشگرانی چون پالاکریشن، سینگلا و همکاران و آشیت، معتقد هستند که سیستم‌های آموزشی موجود در برآوردن نیازهای آموزشی محدودیت دارند و نیازمند بازنگری اساسی در این زمینه هستند. آن‌ها معتقدند از طریق نظام آموزشی مبتنی بر شایستگی نیاز به بازنگری، سیستم‌های آموزشی پوشش داده می‌شود (دیباپی‌صابر و همکاران، ۱۳۹۵). توصیفی روشن از شایستگی‌های معلمی و تأمل بر آن، می‌تواند مقدمه‌ای برای ورود به مدیریت و رهبری سازمانی برنامه‌های درسی تربیت معلم و خلق فرهنگ سازمانی متناسب با آن در دانشگاه فرهنگیان باشد (عباباف و همکاران، ۱۳۹۷). یکی از مفاهیم کلیدی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مفهوم شایستگی است (ابطحی و ترابیان، ۲۰۱۰). همچنان که علیپور و درگاهی (۱۳۸۶) بیان کرده‌اند در بخش کلیات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قسمت تبیین مفهوم «تعلیم و تربیت» آمده است: شرط لازم رسیدن به مراتب حیات طیبه، کسب شایستگی‌های پایه می‌باشد. در این بیانیه نیز بنا بر آنچه که در مفهوم «تعلیم و تربیت» آمده است، مفهوم شایستگی به وضوح تبیین شده است (جاویدان و همکاران، ۱۳۹۸). بحث در زمینه توسعه شایستگی‌های حرفه معلمی در دنیای امروز یک امر جدی، چندوجهی و سیال است. دامنه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی باتوجه به شاخص‌های مربوط به آن، هویت‌هایی ثابت و وابسته، البته مرتبط با شرایط جامعه منابع انسانی و دانش‌آموزی و صد البته فرهنگی دارد و گستره‌ای از شایستگی‌ها را دربر می‌گیرد. شایستگی معلم شامل دانش و مهارت‌های حرفه‌ای او، موردنیاز تدریس در مدرسه است. این شایستگی شامل سطوح بالای دانش، ارزش‌ها، مهارت‌ها و حالت‌های شخصی، حساسیت‌ها، قابلیت‌ها و همچنین توانایی تلفیق آن‌ها در جهت عمل و استفاده از روش‌های مناسب است. ملکی (۱۳۸۸) در پژوهشی، شایستگی‌های معلمی را به سه حیطه طبقه بندی می‌کند: شایستگی شناختی "مجموعه آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل توانا می‌سازد"، شایستگی عاطفی "مجموعه گرایش‌ها و

علائق معلم در زمینه موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است " و شایستگی مهارتی " مجموعه مهارت و توانایی های عملی معلم در فرایند واحد یادگیری خاص می باشد (دیباپی صابر به نقل از ملکی، ۱۳۹۸).

توانایی معلمان یا همان شایستگی های آنان در بهره برداری از محیط خود (مدرسه) و در راه کسب و تأمین منابع ارزشمند و کمیاب تجربه معلمی را به شکلی، اثربخشی معلمی می نامند. مفهوم اثربخشی بسیار عمیق است و شاخص های مختلفی برای سنجش آن وجود دارد. براساس تحقیق کامرون و وتن یک تعریف واضح و روشن برای اثربخشی نه وجود دارد و نه قابل قبول است. در فرهنگ مدیریت، اثربخشی را درجه و میزان رسیدن به هدف پیش بینی شده تعریف کرده اند. در تعریف دیگری از اثربخشی، آن را حد رفتار اجتماعی مشاهده شده مطابق با انتظاراتی که برای نقش در نظر گرفته شده (در این جا مهارت و فن معلمی) قلمداد شده است، در نظر گرفته اند. از دیدگاه های مختلف ممکن است رفتار فرد اثربخش و یا فاقد اثربخشی باشد یا این که رفتار معینی از شخص معینی در یک زمان اثربخش و در زمان دیگر بدون اثربخشی باشد. اثربخشی درجه و میزان نیل به اهداف تعیین شده است. به بیان دیگر اثربخشی نشان می دهد که چه میزان از تلاش های انجام شده نتایج مورد نظر را حاصل نموده است (دیباپی صابر به نقل از صمدی، ۱۳۹۸). احمدی و همکاران (۱۳۹۵) شایستگی های حرفه ای معلمان که منجر به اثربخشی می شوند را به عنوان آن دسته از مهارت ها و دانش هایی تعریف می کنند که به معلمان کمک می کند تا در فرایند تدریس با داشتن ورودی های مشخص نتایج مشخص به دست بیاورند. آن ها پرداختن به این صلاحیت ها را تضمین خروجی های مورد انتظار فرایند تدریس (کیفیت تدریس) از یک سو و صحت فرایند آن (تدریس خوب) از سوی دیگر می دانند و بر این اساس معتقدند که دسته بندی و پرداختن به همه ابعاد تدریس در این مهم واجب است. اما بر این باورند که افراط در ایجاد شاخ و برگ های جدید علاوه بر ایجاد فضای ابهام، معلمی را به حرفه ای دست نیافتنی تبدیل خواهد کرد. به نقل از زارعی (۱۴۰۱)، سفیتری و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که، ارزشیابی شایستگی معلمان باید شامل چهار جنبه شایستگی اجتماعی، شایستگی حرفه ای، شایستگی آموزشی و شایستگی شخصیتی باشد تا اثر بخشی دانش، مهارت و نگرش معلمان مشخص شود و بتوان آن را بررسی نمود.

با این وجود هانتلی (۲۰۰۸)، در پژوهشی، شایستگی حرفه ای معلمان را در سه حوزه دانش، عمل و تعهد دسته بندی می کند و استرونج و توکر مدل های موجود در ارزشیابی شایستگی را برای اثربخشی آن، ضعیف می دانند. به باور آنان ارزشیابی باید بر اساس معیارهای دقیق و قابل اندازه گیری باشد تا نتایج آن باعث رشد عملکرد معلمان شود. در غیر این صورت رفتارهای سلیقه ای اعمال می شود.

از یک سو نظرات منفی در مورد اثربخشی معلمان بر فرایند فن معلمی وجود دارد، که البته ریشه در عدم انتخاب بهینه معلمان دارد. به نقل از دیباپی (۱۳۹۸)، نتایج پژوهش های مختلف (عابدی، ۱۳۸۴)، دانش پژوه و فرزاد (۱۳۸۵)، نیکنامی (۱۳۸۸)، نادری (۱۳۸۹)، سوگارسکی (۲۰۰۰) و کامرون (۲۰۱۲)، نشان داده است که اکثر کسانی که جذب مراکز تربیت معلم شده اند، اصولاً شایستگی لازم برای احراز شغل معلمی را ندارند. علاوه بر این نتایج پژوهش های مختلف سودسومیون (۲۰۰۷)، هانتلی (۲۰۰۸) نشان داده است که بین شایستگی های موجود و شایستگی های مطلوب معلمان و اثربخشی آنان تفاوت وجود دارد.

مهرمحمدی (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان داد، با توجه به وضعیت در حال گذار جهان و به تبع آن کشور ما به لحاظ فناوری، رشد و گسترش فزاینده علوم به ویژه در حوزه روانشناسی رشد و یادگیری و نیز تغییر رو به جلوی نظام آموزش و پرورش کشور در زمینه اهداف و مأموریت ها و افزایش وظایف معلمان و نقش محوری آنان در آموزش هستیم، هیچ فرد و سیستم دیگری جز معلم نمی تواند تأثیر بیشتری بر فرایند عمومی مدارس (یعنی فرایند واحد یادگیری)، داشته باشد و اوست که می تواند تعلیم و تربیت را فرایندی توأم با لذت و کامیابی یا فرایندی بی تمرکز و بی اثر کند. لذا با توجه به این که نقش شایستگی معلمان در اثربخشی فرایند یاددهی و یادگیری بیش از پیش مورد تأکید اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان می باشد و توجه به توسعه این شایستگی ها از اهمیت و ارزش بسیاری برخوردار است و از طرفی، معلمان آینده این کشور توسط دانشگاه فرهنگیان گزینش، انتخاب و تربیت می شوند، تصمیم گرفته شد، بررسی تاثیر شایستگی های (صلاحیت های) حرفه ای نومعلمان دانشگاه فرهنگیان به عنوان افسران تعلیم و تربیت برای نظام آموزشی کشورمان و اثربخشی آنان بر اولین وظیفه اصلی آنان، یعنی چگونگی فرایند یاددهی

و یادگیری و به زبان علمی تر واحد یادگیری را مورد سنجش قرار دهیم و در این بین، مقوله‌های، (دانش، مهارت، توانایی‌ها، انگیزش، باورها، ارزشها، علایق) و (انتقال اهداف بازدهی درس، ارائه منظم اطلاعات، اجتناب از ابهام، کنترل درک، تدارک تمرین و بازخورد) آنان، مورد سنجش قرار گیرد.

۲. روش

روش پژوهش حاضر از نوع طرح همبستگی و از نوع تحلیل رگرسیون گام به گام است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموختگان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان (نومعلمان) استان گلستان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱، بود. با توجه به فرمول کوکران ۹۵٪، حجم نمونه، ۱۶۳ نفر به روش تصادفی ساده انتخاب شد. برای سنجش مقیاس اثربخشی تدریس نومعلمان از پرسشنامه ادموند و همکاران استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۹ گویه شامل ۵ زیرمقیاس: "انتقال اهداف بازدهی درس (۶ گویه)، ارائه منظم اطلاعات (۱۰ گویه)، اجتناب از ابهام (۱۰ گویه)، کنترل درک (۷ گویه) و تدارک تمرین و بازخورد (۶ گویه)" بود. مقیاس فوق بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، از ۱ (بسیار کم) تا ۵ (بسیار زیاد) بدون نمره معکوس نمره‌گذاری شد. روایی و پایایی پرسشنامه در کتاب نظارت در مدیریت آموزشی وایلز-باندی، ترجمه بهرنگی، (۱۳۸۴)، ص ۹۵-۹۴، آمده است. همچنین برای سنجش مقیاس شایستگی حرفه‌ای نومعلمان از پرسشنامه محقق ساخته توسط ملانی نژاد (۱۳۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه هم دارای ۳۹ گویه شامل ۳ زیرمقیاس: "شناختی-مهارتی (۱۴ گویه)، نگرشی-رفتاری (۹ گویه) و مدیریتی (۱۶ گویه)" بود. این مقیاس نیز بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) نمره‌گذاری شد و نمره معکوس هم نداشت. برای بررسی روایی صوری و محتوایی آن از نظرات اساتید و متخصصان آموزشی استفاده شد. برای بررسی پایایی این پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی که بر روی ۳۲ نفر توسط ملانی نژاد اجرا گردید، دیده شد: زیر مقیاس‌های شناختی مهارتی، ۰/۹۱، نگرشی رفتاری ۰/۹۰، مدیریتی ۰/۹۰ و پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۶ می-باشند. لذا برای بررسی اعتبار زیر مقیاس‌های فوق روی نمونه حاضر نیز از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای تمامی ابعاد بالای ۰/۶۸ بدست آمد. که در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

انتقال اهداف بازدهی درس	ارائه منظم اطلاعات	اجتناب از ابهام	کنترل درک	تمرین و بازخورد	شناختی-مهارتی	نگرشی-رفتاری	مدیریتی
0.709	0.733	0.892	0.757	0.75	0.681	0.711	0.791

جدول ۱. سنجش پایایی زیر مقیاس‌های اثربخشی و شایستگی حرفه‌ای به روش آلفای کرونباخ

۳. یافته‌ها

در مطالعه حاضر ۱۶۳ نومعلم دختر و پسر، دانش‌آموخته مهر ماه ۱۴۰۰ دانشگاه فرهنگیان استان گلستان شرکت داشتند. دامنه سنی شرکت کنندگان ۲۲ تا ۲۴ سال بود. از این تعداد ۹۲ نفر پسر و ۷۱ نفر دختر بودند. بخاطر اینکه از میان دانشجویان نومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان فقط، رشته‌های آموزش ابتدایی و آموزش الهیات و مشاوره (گرایش پرورشی) در هر دو پردیس مشترک بود و بقیه رشته‌ها (آموزش ریاضی-تربیت بدنی-مشاوره (گرایش مشاوره) فقط در یکی از دو پردیس وجود داشت، پرسشنامه به تعداد ۱۱۳ چاپ و در اختیار نومعلمان قرار گرفت و دانش‌آموختگان آموزش ریاضی-تربیت بدنی-مشاوره (گرایش مشاوره) از آزمون خارج شدند. جهت پیش‌بینی بررسی میزان رابطه بین شایستگی‌های (صلاحیت‌های) حرفه‌ای نومعلمان دانشگاه فرهنگیان و اثربخشی آنان بر فرایند واحد یادگیری در مدرسه از طرح رگرسیون چندگانه (سلسله مراتبی) استفاده شد. در گام اول زیر مقیاس ارائه تدارک تمرین و بازخورد از متغیر صلاحیت حرفه‌ای وارد و تأثیر آن کنترل شد. میزان پیش‌بینی کنندگی آن بنا بر جدول ۲، حدود ۵۹٪ برآورد گردید. سپس متغیرهای دیگر همه به صورت هم‌زمان وارد معادله شدند. با توجه به جدول ۳، به خاطر اینکه آماره معناداری متغیرهای

انتقال اهداف (۰/۰۲۳) و شناختی-مهارتی (۰/۰۳۷) کمتر از ۰/۰۵ می باشد، مدل رگرسیون وارد گام دوم شده است و در این مرحله به خاطر این که آماره معناداری هیچ یک از متغیرها کمتر از ۰/۰۵، نمی باشد متوقف شده است. در این مرحله با توجه به جدول ۲، در مجموع، پیش بینی میزان رابطه متغیرهای صلاحیت حرفه ای و اثر بخشی نو معلمان بر طراحی واحد یادگیری و بر اساس زیر مقیاس های تدارک تمرین و بازخورد، انتقال اهداف و شناختی-مهارتی، حدود ۵۹٪ برآورد شده است. لازم به ذکر است در روند ساخت مدل رگرسیونی، متغیرهای اجتناب از ابهام، کنترل درک، ارائه منظم اطلاعات، نگرشی-رفتاری و مدیریتی، به خاطر عدم نقش تعیین کنندگی بر میزان مهارت فن معلمی یا همان فرایند واحد یادگیری از مدل خارج و حذف گردیده است.

Model	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1 گام	^a ۵۹.	۷۱۰.۴	۸۵۲۷۲.۱
2 گام	^b ۵۹۶.	۹۵۰.۴	۱۶۳۲.۰۹

جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون

Model	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics	
	Beta In			Tolerance	
1 گام					انتقال و اهداف
	^b ۲۵۹.	۷۰۲.۲	۲۳۰.۰	۶۲۸۰.	
	-.۰۵۸ ^b	-۰.۴۵۲	۰.۶۵۲	۰.۴۴۵	ارائه منظم اطلاعات
	^b ۲۵۵.	.۵۲۷۱	۶۰۱۰.	۵۶۴۰.	اجتناب از ابهام
	^b ۱۹۶.	۱.۳۸۶	۰.۱۷۰	۰.۳۵۴	کنترل درک
	^b ۲۷۴.	۷۱۴.۲	۳۷۰.۰	۶۷۴۰.	شناختی-مهارتی
	-.۰۵۸ ^b	۶۷۵-۰.	۱۲۳۰.	۴۳۷۰.	نگرشی-رفتاری
	^b ۳۲۸.	۴۵۷-۰.	۵۲۴۰.	۸۵۴۰.	مدیریتی
2 گام					ارائه منظم اطلاعات
	.۱۱۸ ^c	۱.۰۷۱	۰.۲۸۷	۰.۵۵۲	
	-.۰۴۱ ^c	-۰.۳۳۵	۳۹۲۰.	۰.۴۴۴	اجتناب از ابهام
	.۱۲۱ ^c	۵۴۵-۰.	۹۷۳۰.	۰.۳۳۴	کنترل درک
	^c ۲۵۷.	۶۲۷۰.	۱۲۱۰.	۴۳۷۰.	نگرشی-رفتاری
	^c ۳۹۵.	۷۲۹۰.	۱۸۵۰.	۰.۰۹۷	مدیریتی

جدول ۳. نتایج رگرسیون گام به گام

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
-------	----------------	----	-------------	---	------

1 گام	Regression	286.345	۲	286.345	61.216	.000 ^b
	Residual	369.532	۱۱۱		4.678	
	Total	655.877	۱۱۳			
2 گام	Regression	314.303	۳	314.303	35.886	.000 ^c
	Residual	341.574	۱۱۰		4.379	
	Total	655.877	۱۱۳			

جدول ۴. نتایج آزمون آنووا

۴. نتیجه گیری و پیشنهادات آتی

هدف از این مطالعه بررسی تاثیر شایستگی‌های (صلاحیت‌های) حرفه‌ای نومعلمان دانشگاه فرهنگیان و اثربخشی آنان بر فرایند واحد یادگیری در مدرسه بود. همانطور که یافته‌ها نشان داد، متغیرهای تدارک تمرین و بازخورد و انتقال اهداف، به عنوان یکی از زیرمقیاس‌های متغیر صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان و متغیر شناختی-مهارتی از متغیر اثربخشی، رابطه معناداری با متغیر وابسته یعنی انجام مطلوب فرایند یاددهی و یادگیری (واحد یادگیری) داشتند. به عبارتی روی انجام فرایند معلمی تأثیر مثبت داشتند. در حالی که، در روند ساخته شدن مدل رگرسیون گام به گام، متغیرهای ارائه منظم اطلاعات، اجتناب از ابهام و کنترل درک، که هر سه از زیرمقیاس‌های متغیر مستقل صلاحیت حرفه‌ای بودند، همچنین متغیرهای نگرشی-رفتاری و مدیریتی از زیرمقیاس‌های متغیر مستقل اثربخشی، به دلیل عدم رابطه معناداری (کمتر از ۰/۰۵) از مدل خارج شدند و این بدین معناست که نقشی روی انجام مطلوب فرایند واحد یادگیری دانشجو معلمان بازی نمی‌کنند. لذا می‌توان گفت مقیاس اثربخشی نقش زیادی در فرایند مطلوب فن معلمی نومعلمان نداشته است و صلاحیت و شایستگی حرفه ای نومعلمان نقش بسزایی در انجام مطلوب فرایند یادگیری داراست. این یافته‌ها با پژوهش‌های زارعی (۱۴۰۱) و هنتی (۲۰۰۸)، همسو می‌باشد، زیرا در این مطالعه به صراحت ذکر شده است که شایستگی حرفه ایی با اجرای مطلوب فرایند معلمی ارتباط معناداری دارد به عبارتی اثربخشی آن مثبت ارزیابی شده است. نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های مختلف (عابدی، ۱۳۸۴)، دانش پژوه و فرزاد (۱۳۸۵)، نیکنامی (۱۳۸۸)، نادری (۱۳۸۹)، سوگارسکی (۲۰۰۰) و کامرون (۲۰۱۲)، که نشان داده‌اند که: اکثر کسانی که جذب مراکز تربیت معلم شده اند، اصولاً شایستگی لازم برای احراز شغل معلمی را ندارند، همسو نمی‌باشد. به عبارتی می‌توان گفت نومعلمانی که از دانشگاه فرهنگیان فعلی (تربیت معلم سابق) دانش آموخته می‌شوند در فرایند انجام مهارت معلمی نسبتاً موفق می‌باشند و برای رسیدن به نتایج مطلوب، بایستی روی تمرین فن معلمی و چگونگی انتقال مفاهیم و روش‌های شناخت مهارت‌های معلمی آنان بیشتر دقت نمود.

در زمینه پیشنهادهای کاربردی، می‌توان گفت: با توجه به اینکه یکی از منابع کسب فرایند یادگیری پیشینه فرد و تجربه موفقیت‌آمیز در اولین تجربه او می‌باشد، لازم است دانشجو معلمان در دروس کارورزی هر چه بیشتر فنون معلمی را از دیدگاه‌های مختلف (روانشناختی و علمی-مهارتی) تجربه کنند. همچنین شایسته است مسئولین وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان همسو با یکدیگر فضایی مناسب برای کسب مهارت‌های معلمی را برای دانشجو معلمان، قبل از فارغ التحصیلی فراهم آورند که صد البته باز هم، به اهمیت دادن و نگاه ویژه به دروس کارورزی می‌رسیم شاید این مهم با تاسیس مدارس وابسته کارورزی که مدیریت و فراهم کردن منابع انسانی آن به عهده دانشگاه فرهنگیان مدیریت استانها باشد، امکان‌پذیر و تسریع در کسب بهینه فرایند معلمی نومعلمان داشته باشد.

The effect of new teachers' professional competencies and their effectiveness on the implementation of the learning unit

In order to increase the quality of teaching activity, teachers should be able to carry out the learning and teaching process (learning unit) by observing the principles of selection, organization and compilation of content according to the needs of students. Therefore, the purpose of this research was to investigate the impact of the professional competencies (competencies) of the new teachers of Farhangian University and their effectiveness on the learning process in the school. The statistical population was all graduates of Farhangian University (novice teachers) in Golestan province in the field of mathematics education in the academic year of 1402-1401, and using Cochran's formula and stratified sampling method, the sample size was 163 people. To measure the scale of professional competence from Melainejad's questionnaire (2013), which includes 3 subscales (cognitive-skill, attitudinal-behavioral, and managerial) and to measure the effectiveness scale from Edmond et al.'s questionnaire, which includes 5 subscales (transfer of efficiency goals) lesson, regular presentation of information, avoidance of ambiguity, control of understanding, provision of practice and feedback) were used. The data was entered into spss21 software and analyzed step by step with the help of correlation scheme and regression analysis type. The results showed that between the variables of training preparation and self-reflection, cognitive-skill and transfer of goals have an effect on the learning process.

Keywords - effectiveness, professional competence, new teachers, learning unit.

منابع

۱. زهره عباساف، مقصود فراستخواه، فائزه قدوسی، (1399). شایستگیهای معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت: نقاط اشتراک و تمایز، فصلنامه تعلیم و تربیت، 36(1)، 83-106.
۲. سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
۳. علیپور، محمد حسن و درگاهی، حسین. (۱۳۸۶). شناسایی شایستگیهای مدیریتی مدیران فرهنگسراهای شهر تهران بر اساس مدل شایستگی، پایان نامه کارشناسی ارشد، سازمان مدیریت صنعتی.
۴. لیدا جاویدان، عبدالله علی اسماعیلی، علی اصغر شجاعی، (۱۳۹۷). تدوین الگوی ویژگی ها و شایستگی های معلمی بر اساس اسناد بالادستی آموزش و پرورش، فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۲(۴۰)، ۱۱۳۶-۱۱۲۳.
۵. محسن دیبایی صابر، عفت عباسی، کوروش فتحی و اچارگاه، سعید صفایی موحّد، (1395). تبیین مولفه های شایستگی حرفه ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، دوفصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری، 13(2)، 109-123.
۶. محسن دیبایی صابر، (۱۳۹۷). تحلیل رابطه توسعه شایستگی حرفه ای معلمان دوره متوسطه با اثربخشی آنان در فرایند یاددهی - یادگیری دانش آموزان، مجله راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۴(۶)، ۱۸-۱.
۷. محمدمامین زارعی، آزاد الله کرمی، (1401). شناسایی مولفه های شایستگی معلمان و ارائه چارچوبی جهت ارزشیابی آنان، فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، 16(56)، 91-104.
۸. منیره رضایی، (۱۳۹۸). شایستگی های حرفه ای معلمان: گذشته، حال، آینده، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۵(۲)، ۱۵۰-۱۲۹.
۹. منیره رضایی، (1399). شناسایی و تعیین شایستگیهای حرفه ای معلمان با ابتناء بر اسناد تحولی آموزش و پرورش و اعتبارسنجی آنها، فصلنامه تعلیم و تربیت، 36(1)، 63-82.
۱۰. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه.
۱۱. ندا زجاجی، حسین خنیفر، تقی آقا حسینی، حمیدرضا یزدانی، (۱۳۹۶). شناسایی و تبیین شایستگی های پایه و الزامات توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه توسعه ی آموزش جندی شاپور، ۸(۳)، ۱۴۹.
۱۲. Abtahi, M. and Torabian. S. (2010) "The economic value of emotional intelligence competencies and EIC-based HR programs", in The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations. San Francisco, CA: JosseyBass/Wiley



۱۳. Cameron, Roslyn, Harrison Jennifer L. (2012). The interrelatedness of formal, nonformal and informal learning: Evidence from labour market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*, Volume 52, Number 2.
۱۴. Goodwin, A.L, Kosnik, C 2013, Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers, *Teacher Development*, Vol.17, No.3, Pp.334-346.
۱۵. Goodwin, A.L, Smith, L, Souto-Manning, M, etal 2014, What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educator, *Journal of Teacher Education* , 02248114535266.
۱۶. Huntly, H. (2008). Teachers' work: beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1).125-145.
۱۷. Loughran, J 2014, Professionally developing as a teacher educator, *Journal of Teacher Education*0022487114533386.
۱۸. Paul, A. K. (2021). Enhancing Performance of Teachers through Peer Observation: A Critical Review for Implementation In Bangladeshi Colleges. *International Journal of Asian Education*, 2(1), 64- 78.
۱۹. Rigi, A.; Ghaderi, M. and Salimi, J. (2013). Details of the authors of the article Investigating the problems of the current system of evaluating the performance of teaching and presenting an appropriate model for it A case study of middle school science classes in Sanandaj. *National Conference on Curriculum Change in Education Courses*. Birjand, Birjand University. [in Persian].
۲۰. Safitri, E. R., Syahrial, Z., & Musnir, D. N. (2019). The evaluation of teacher's competencies on special education programs. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(2), 362–368.
۲۱. Stronge, J., & Tucker, P. (2017). *Handbook on teacher evaluation with CD-ROM*. Routledge.

رویکردی نوین برای سنجش روش آموزشی STEAM

حمید جامی الاحمدی^۱، بهرام فرهادی مقدم^{۲*}، حسین خالقی نژاد^۳، آرزو ذاکر^۴، سیمین ایرانخواه^۵
^۱ دانشجوی دکتری پزشکی مولکولی، گروه ژنتیک پزشکی و پزشکی مولکولی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد
^۲ دبیر زیست شناسی و علوم تجربی آموزش و پرورش شهرستان تربت جام
^۳ گروه زیست شناسی، دانشکده علوم، دانشگاه شیراز
^۴ گروه آموزشی زیست شناسی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد
^۵ دبیر علوم تجربی، گروه علوم تجربی، آموزش و پرورش شهرستان تربت جام

چکیده

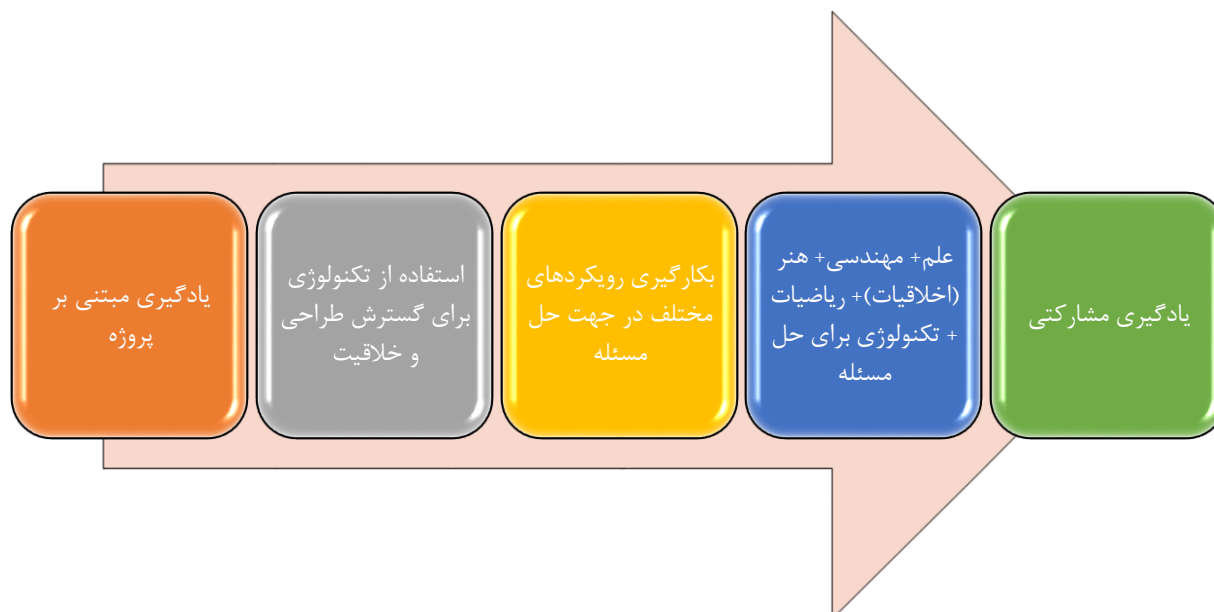
روشی نوین در آموزش بر مبنای همکاری بین رشته ای (علوم، تکنولوژی، مهندسی، هنر و ریاضیات) با نام STEAM (science, technology, engineering, arts and math) ابداع و بکار گرفته شد. این روش با بکارگیری تکنولوژی بر تداوم یادگیری فعال و انگیزشی در آموزش موثر است. براساس رده بندی بلوم، فراگیران، دانش (حوزه شناختی)، تمایلات (حوزه عاطفی) و مهارت های (روانی حرکتی) تازه ای را در فرایند یادگیری می آموزند. همچنین، روش های سنتی سنجش برای ارزیابی دست یابی به اهداف STEAM دقیق نیستند. در این مطالعه مروری نقادانه با بررسی پایگاه های داده معتبر و استناد به آخرین داده های منتشر شده در حوزه آموزش STEAM، بعنوان نوعی یادگیری بین رشته ای، مشارکتی و انگیزه بخش، جوانب شناختی، مشارکتی و انگیزشی این روش مورد بحث قرار گرفته است. برای تعیین وضعیت فراگیر در حوزه های شناختی، روانی حرکتی، عاطفی، انگیزشی و مشارکتی در روش آموزشی STEAM، با استفاده از منابع معتبر و همچنین با ایجاد تغییرات و متناسب سازی در آن ها روشی نوین برای سنجش STEAM پیشنهاد می شود. در این روش ارزشیابی، از دوراهی بلوم برای ارزیابی حوزه های شناختی، از پرسشنامه های سنجش انگیزش علمی و سنجش یادگیری مشارکتی برای بررسی میزان مشارکت و تمایل به یادگیری فراگیران بصورت آزمون های کتبی یا شفاهی در پایان هر پروژه استفاده می شود.

کلیدواژه ها: انگیزش علمی، رده بندی بلوم، یادگیری مشارکتی، STEAM

مقدمه

آموزش برای توسعه پایدار بر اساس گسترش تفکر در دانش آموزان و توانایی آنان برای رویارویی با محیط های آینده از طریق آموزش بین رشته ای و همکاری ایجاد شد. به همین دلیل، با هدف تعامل بیشتر یاددهنده- فراگیر و فراگیر-روشنی نوین در آموزش بر مبنای همکاری بین رشته ای (علوم، تکنولوژی، مهندسی، هنر و ریاضیات) با نام STEAM (science, technology, engineering, arts and math) ابداع و بکار گرفته شد (Hsiao & Su, 2021). این روش برای تعیین فواید آن در بهبود: (۱) حوزه شناختی شامل: حافظه و یادگیری، مدت زمان واکنش ها و هوش ذاتی فراگیر (Pabalan et al., 2018)، (۲) حوزه روانی- حرکتی شامل: اقدامات فیزیکی، هماهنگی، مهارت و تعادل (Ariyanto et al., 2019) و (۳) حوزه عاطفی بر اعتماد به نفس شامل: انگیزش، مشارکت، رسیدگی به وضعیت شخصی و مدیریت زمان (Ramma et al., 2018) مورد بررسی قرار گرفته است. STEAM بر افزایش قدرت تفکر خلاقانه، تصمیم گیری های شغلی، ارزیابی های شناختی و بی حوصلگی در حین یادگیری تأکید دارد (Abe & Chikoko, 2020; Bassachs et al., 2020; Ekatushabe et al., 2021; Lin et al., 2021). در حوزه روانی حرکتی به مهارت های فیزیکی در حال رشد که مربوط به اجرای پروژه ای خاص است، اشاره دارد (Gülen & Yaman, 2019) که بین آموزش STEAM و یادگیری عملکردی نظیر تولید دست سازه ها ارتباط برقرار می کند (Marín-Marín et al., 2021). در حوزه عاطفی نیز مطالعات گذشته بر بکارگیری تکنولوژی برای تداوم یادگیری فعال و انگیزشی در آموزش STEAM اشاره دارد (Conradty & Bogner, 2020; Huang & Liu, 2022) که به کاهش حجم آموخته ها و تلاش ذهنی می انجامد (Costley & Lange, 2017).

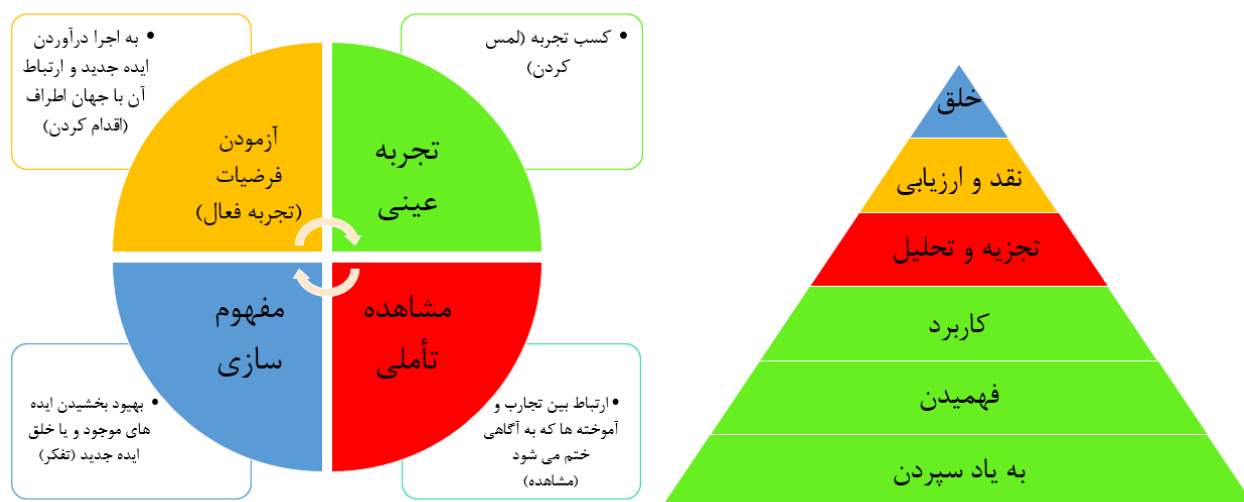
از ویژگی های مهم روش STEAM یادگیری مشارکتی است که با انجام فعالیت هایی بصورت مرحله ای و در قالب یک پروژه رخ می دهد (Herro & Quigley, 2017) (تصویر ۱).



تصویر ۱) مراحل مختلف یادگیری مشارکتی مبتنی بر پروژه در روش STEAM.

بلوم در سال ۱۹۵۶ نوعی طبقه بندی در حوزه های یادگیری را براساس یادگیری شناختی، عاطفی و روانی حرکتی پیشنهاد داد که از این نظر با حوزه های STEAM ارتباط نزدیکی دارد و در بسیاری از بررسی های مربوط به دوره های مختلف یادگیری علوم و تکنولوژی نظیر نتایج یادگیری، برنامه ریزی های درسی مورد استفاده قرار می گیرد (Koc & Ontas, 2020; Ocak et al., 2020). به عبارت دیگر می توان بیان کرد که رده بندی بлум بعنوان یک راهنما می تواند به برنامه ریزان آموزشی در جهت تدوین و توسعه برنامه های درسی کمک نماید. ابتدا حوزه شناختی با تمرکز بر مهارت های ذهنی، موجب توسعه دانش و مهارت های فکری می گردد. دوم، حوزه عاطفی که به رشد احساسات و عواطف نظیر نگرش و انگیزش نسبت به یادگیری می انجامد (Bloom et al., 1956). سوم، حوزه روانی حرکتی

که با مهارت های بدنی و فیزیکی در ارتباط است (BY-SIMPSON, 1972). به نظر می رسد اگر در این میان به فرضیه چرخه یادگیری تجربی و روش های یادگیری Kolb که بر فرایند خلق فعال دانش دلالت دارد، نیز توجه کنیم (McLeod, 2017) می توانیم میان سطوح شناختی بلوم و یادگیری تجربی kolb ارتباط نزدیکی بیابیم (Demir, 2021; Murphy, 2007; Sivalingam & Yunus, 2017) (تصویر ۲).



تصویر ۲) ارتباط بین سطوح رده بندی شناختی بلوم (سمت راست) و سطوح یادگیری تجربی Kolb (سمت چپ). به قسمت های هم رنگ که نشانه ارتباط میان آن سطوح با یکدیگر است توجه کنید.

از دیدگاه پژوهشگران و برنامه نویسان آموزشی، انگیزه فراگیران در یادگیری علوم باید مورد بررسی قرار گیرد. به منظور کسب نتایج قابل استناد از فرایندهای مرتبط با آموزش و یادگیری، برای برنامه ریزی های درسی مدون، نیاز به پرسش هایی علمی است تا با کمک آن بتوان به درک درستی از سطح دانش در فراگیران دست یافت. به همین منظور هم پرسشنامه های مختلفی در این زمینه تدوین و انتشار یافته است (You et al., 2018; Zhang & Zhou, 2023). یکی از پراستنادترین پرسشنامه ها برای سنجش انگیزش علمی مربوط به (Glynn et al., 2011) می باشد.

روش آموزش و یادگیری STEAM نیازمند راهکاری منسجم و متناسب برای سنجش سطوح شناختی و انگیزشی آن است که با توجه به بررسی های بعمل آمده، تاکنون راهکاری همه جانبه برای آن ارائه نشده است. در این مقاله، روشی قابل اجرا برای سنجش آموزش STEAM معرفی می شود.

روش پژوهش

در این مطالعه مروری نقادانه با بررسی پایگاه های داده معتبر و استناد به آخرین داده های منتشر شده در حوزه آموزش STEAM، بعنوان نوعی یادگیری بین رشته ای، مشارکتی و انگیزه بخش، جوانب شناختی، مشارکتی و انگیزشی این روش مورد بحث قرار گرفته است. همچنین با جمع بندی مطالب، راهکاری متناسب برای سنجش پس از اجرای فرایند STEAM در محیط آموزشی ارائه شده است.

یافته ها

انگیزش و یادگیری مشارکتی

نتایج بررسی ها نشان داده است که تجربه اجرای موفق STEAM موجب افزایش تمایل فراگیران به یادگیری مداوم علوم می شود. این امر بدان معنا است که فراگیر برای یادگیری به شیوه STEAM در آینده نیز مشتاق است (Dai et al., 2020). این تجربه مثبت، حوزه عاطفی فرد را تحریک می کند. همچنین می بایست مشارکت، که فعالیت هماهنگ و نتیجه تلاش مستمر برای ایجاد و حفظ یک مفهوم مشترک از مسئله یا پروژه است، (Roschelle & Teasley, 1995) نیز مورد سنجش و ارزیابی قرار گیرد.

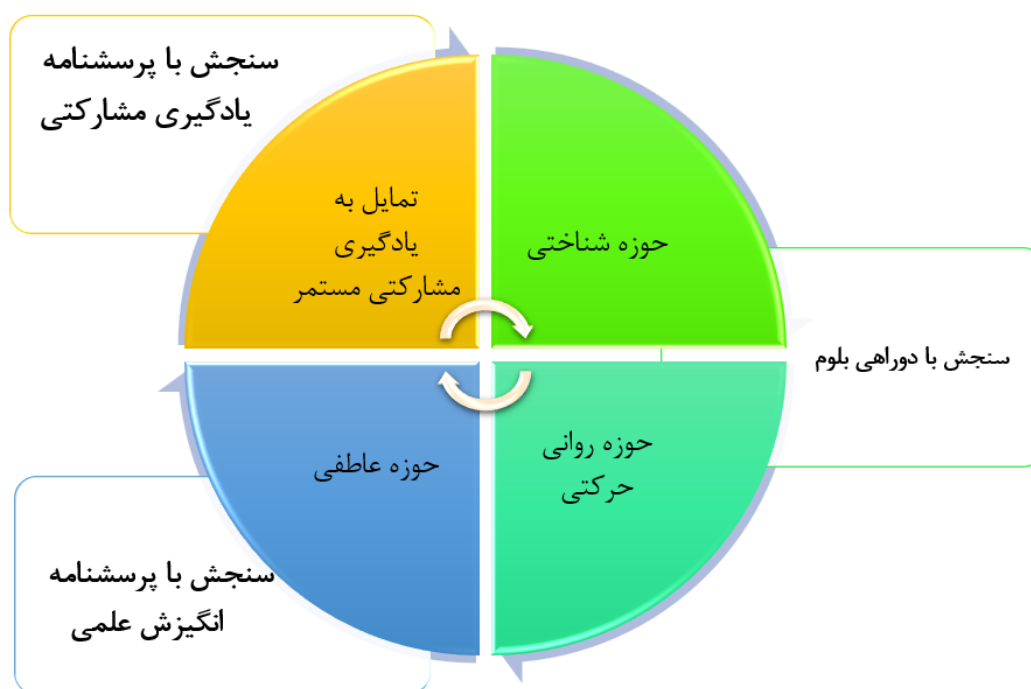
حوزه های شناختی

مطالعات گذشته بر ارتباط بین حوزه های شناختی بلوم، یادگیری عملکردی و تصورات معلمان نسبت به آن ها تمرکز داشته است (Gao et al., 2020; Margot & Kettler, 2019) و کمتر به بررسی سنجش و کاربرد سایر حوزه ها نظیر حوزه عاطفی در STEAM پرداخته شده است (Gao et al., 2020). این قبیل پژوهش ها نشان داده اند که یک پروژه STEAM با طراحی و اجرای مناسب می تواند علاوه بر افزایش عمق دانش فراگیر، تمایلات عاطفی وی را نیز تحت تأثیر قرار دهد (Apedoe et al., 2008).

بحث و نتیجه گیری

با توجه به یافته ها، براساس رده بندی بلوم، فراگیران دانش (حوزه شناختی)، تمایلات (حوزه عاطفی) و مهارت های (روانی حرکتی) تازه ای را در فرایند یادگیری می آموزند (Wu et al., 2022). همچنین، روش های سنتی سنجش نظیر نمره دهی برای ارزیابی میزان دستیابی به اهداف STEAM دقیق نخواهد بود (Platz, 2007). مثلاً هنگامی که دانش آموزی با وسایل مختلف، الگوی جابجایی قاره ها را ساخته که نهایتاً موفقیت آمیز نبوده، آیا می توان از سیستم نمره دهی صرف استفاده کرد؟

بنابراین برای موفقیت در سنجش نتایج STEAM باید بتوان حوزه های شناختی، روانی حرکتی، عاطفی، انگیزشی و مشارکتی را تعیین و اندازه گیری کرد (Crowe et al., 2008; Glynn et al., 2011; Herro et al., 2017). به همین منظور، با استفاده از منابع معتبر و همچنین با ایجاد تغییرات و متناسب سازی در آن ها برای افزایش دسترسی و قابلیت اجرا، پیشنهاد می شود تا مطابق تصاویر (۳-۴) از روش دوره های بلوم برای ارزشیابی حوزه های شناختی و از پرسشنامه های سنجش انگیزش علمی و سنجش یادگیری مشارکتی بصورت کتبی یا شفاهی در پایان هر پروژه STEAM استفاده شود.



تصویر ۳) چرخه یادگیری با روش STEAM و روش های ارزشیابی بخش های مختلف آن.



تصویر ۴) نمونه ای از سنجش STEAM به روش دوراهی بلوم برای فصل ۶ کتاب علوم تجربی نهم متوسطه اول.



اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی

ردیف	موضوع	روز	به	تدریس	معلم	موضوع	ردیف
۱	دانشی که در حال یادگیری آن هستیم، به زندگی من مرتبط است.					۱	همیشه
۲	یادگیری این موضوعات علمی چالش است.					۲	انطباق
۳	فرآیندی که در این زندگی من را متاثر می کند.					۳	معلم
۴	تست به اکتشافات علمی کنجکاو					۴	تدریس
۵	از یادگیری مباحث علمی لذت می برم					۵	روز
ب) خود ارزیابی							
۶	مطمئنم در انتحاط خوب عمل می کنم.					۶	به
۷	مطمئنم در پروژه ها و آزمایشگاه علمی خوب عمل می کنم.					۷	تدریس
۸	باور دارم می توانم در این زمینه علمی مهارت زیادی کسب کنم.					۸	معلم
۹	مطمئنم نمره ی کامل میگیرم.					۹	روز
۱۰	مطمئنم که میتوانم علم را بفهمم.					۱۰	به
ج) خود شناسی							
۱۱	تلاش کافی برای یادگیری علم میکنم.					۱۱	تدریس
۱۲	از روش های یادگیری استفاده میکنم.					۱۲	معلم
۱۳	زمان زیادی صرف یادگیری می کنم.					۱۳	روز
۱۴	برای امتحان و آزمایشگاه به خوبی آماده می شوم.					۱۴	به
۱۵	خیلی سخت برای یادگیری مطالعه میکنم.					۱۵	تدریس
۱۶	دوست دارم که پیش از بقیه در این درس عمل کنم.					۱۶	معلم
د) میزان تفکر							
۱۷	نمره ی خوب گرفتن برایم مهم است.					۱۷	روز
۱۸	برایم مهم است که نمره کامل بگیرم.					۱۸	به
۱۹	به نمره ای که قرار است بگیرم، فکر میکنم					۱۹	تدریس
۲۰	نمره ی بالا گرفتن در امتحان ، ، آزمایشگاه و یا پروژه برایم مهم است.					۲۰	معلم
ه) تفکر شغلی							
۲۱	آموختن علم به داشتن آینده شغلی ام کمک می کند.					۲۱	روز
۲۲	فرآیندی علم به من برتری شغلی خواهد داد.					۲۲	به
۲۳	یادگیری علم به من در شغلم سود خواهد رساند.					۲۳	تدریس
۲۴	شغلم مرتبط با آموخته های علمی ام خواهد بود.					۲۴	معلم
۲۵	از مهارت های حل مسئله ی علمی ، در شغلم استفاده خواهد کرد.					۲۵	روز

میزان مشارکت		مولفه ها
قبل قبول	غیرقابل قبول	
الف) تحلیل با همگرهی ها		
		در گروه با یکدیگر مذاکره می کنیم
		همه اعضای گروه پروژه را تحت نظر داریم
		برای تکمیل پروژه تقسیم کار انجام داده ایم
		به یکدیگر بازخورد می دهیم و به هم کمک می کنیم
		اعضای گروه ما در فرایند و محتوی کار گروهی درک صحیحی داریم
ب) جنبه های مثبت ارتباط		
		به ایده های یکدیگر احترام می گذاریم
		از زبان و رفتار مناسب اجتماعی استفاده می کنیم
		همه گوش می کنیم و برای ارائه نظر اجازه می گیریم
ج) جستجوی مسیرهای مختلف		
		پیرسی های مناسبی برای حل مسئله در گروه مطرح می شود
		اطلاعات و منابع مورد استفاده برای جستجو در گروه مورد بررسی قرار می گیرد
د) رویکردها و وظایف		
		از ابزارها و روش های مشارکتی برای انجام وظایف استفاده می شود
		مواد و روش های مرتبط با حل مسئله در گروه به مذاکره گذاشته می شود
		اطلاعات بدست آمده و مرتبط با موضوع توسط اعضا به اشتراک گذاشته می شود
ه) تفکر تلقیفی (بین رشته ای)		
		درباره رویکردها، فعالیت ها و مسائل بصورت تلقیفی بحث می کنیم
		نتیجه نهایی پروژه با حل مسئله با تلفیق علوم مختلف (ریاضیات، تکنولوژی، مهندسی، هنر، علوم، حصارا، شده است

واژگان کلیدی: انگیزش علمی، رده بندی بلوم، یادگیری مشارکتی، STEAM.

منابع:

- Abe, E. N., & Chikoko, V. (2020). Exploring the factors that influence the career decision of STEM students at a university in South Africa. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-14
- Bringing engineering design into high school .(Y · · 8) .Apedoe, X. S., Reynolds, B., Ellefson, M. R., & Schunn, C. D science classrooms: The heating/cooling unit. *Journal of science education and technology*, 17(5), 454-465
- Ariyanto, S. R., Munoto, M., & Muhaji, M. (2019). Development of Psychomotor Domain Assessment Instrument on Brake System Competence in SMKN 1 Jetis Mojokerto. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 1(6), 585-590
- Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., Bubnys, R., & Colomer, J. (2020). Fostering critical reflection in primary education through STEAM approaches. *Education sciences*, 10(12), 384
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: handbook I: cognitive domain*
- BY-SIMPSON, E. J. (1972). THE CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL OBJECTIVES, PSYCHOMOTOR DOMAIN
- Conradty, C., & Bogner, F. X. (2020). STEAM teaching professional development works: Effects on students' *Learning Environments*, 7(1), 1-20 creativity and motivation. *Smart*



- Costley, J., & Lange, C. (2017). The mediating effects of germane cognitive load on the relationship between instructional design and students' future behavioral intention. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(2), pp174-187
- Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in bloom: implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE—Life Sciences Education*, 7(4), 368-381
- Explaining Chinese university students' continuance learning (۲۰۲۰). Dai, H. M., Teo, T., Rappa, N. A., & Huang, F intention in the MOOC setting: A modified expectation confirmation model perspective. *Computers & Education*, 150, 103850
- Demir, S. (2021). Effects of learning style based differentiated activities on gifted students' creativity. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(1), 47-56
- Ekatushabe, M., Kwarikunda, D., Muwonge, C. M., Ssenyonga, J., & Schiefele, U. (2021). Relations between perceived teacher's autonomy support, cognitive appraisals and boredom in physics learning among lower secondary school students. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-15
- Gao, X., Li, P., Shen, J., & Sun, H. (2020). Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-14
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N., & Taasobshirazi, G. (2011). Science motivation questionnaire II: teaching, 48(10), 1159-1176 Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of research in science*
- Gülen, S., & Yaman, S. (2019). The Effect of Integration of STEM Disciplines into Toulmin's Argumentation Model on Students' Academic Achievement, Reflective Thinking, and Psychomotor Skills. *Journal of Turkish Science Education*, 16(2), 216-230
- Herro, D., & Quigley, C. (2017). Exploring teachers' perceptions of STEAM teaching through professional development: implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(3), 416-438
- Andrews, J., & Delacruz, G. (2017). Co-Measure: developing an assessment for student collaboration in STEAM activities. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1-12
- Hsiao, P.-W., & Su, C.-H. (2021). A study on the impact of STEAM education for sustainable development courses and its effects on student motivation and learning. *Sustainability*, 13(7), 3772
- Huang, Y., & Liu, X. (2022). The analysis and research of STEAM education based on the TAM algorithm model to improve the learning effectiveness of higher vocational engineering students. *Evolutionary Intelligence*, 15(4), 2597-2607
- Koc, E. S., & Ontas, T. (2020). A Comparative Analysis of the 4th-and 5th-Grade Social Studies Curriculum According to Revised Bloom's Taxonomy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 292-304
- Lin, P.-Y., Chai, C.-S., Jong, M. S.-Y., Dai, Y., Guo, Y., & Qin, J. (2021). Modeling the structural relationship among primary students' motivation to learn artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100006
- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1-16
- Terrón, P., & López-Belmonte, J. (2021). STEAM in education: a bibliometric analysis of performance and co-words in Web of Science. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-21
- McLeod, S. (2017). Kolb's learning styles and experiential learning cycle. *Simply psychology*, 5
- Murphy, E. J. (2007). Prior Learning Assessment: A review of Bloom's taxonomy and Kolb's theory of experiential learning: Practical uses for prior learning assessment. *The Journal of Continuing Higher Education*, 55(3), 64-66



- Ocak, G., Tepe, M. E., & Olur, B. (2020). INVESTIGATION OF THE OBJECTIVES OF THE INFORMATION TECHNOLOGY AND SOFTWARE COURSE ACCORDING TO THE REVISED BLOOM TAXONOMY. *European Journal of Education Studies*
- Pabalan, N., Singian, E., Tabangay, L., Jarjanazi, H., Boivin, M. J., & Ezeamama, A. E. (2018). Soil-transmitted helminth infection, loss of education and cognitive impairment in school-aged children: A systematic review and meta-analysis. *PLoS neglected tropical diseases*, 12(1), e0005523
- .How do you turn STEM into STEAM? Add the arts. *Columbus: Ohio Alliance for Arts Education*, 1-5. (۲۰۰۷). Platz, J
- Ramma, Y., Bhola, A., Watts, M., & Nadal, P. S. (2018). Teaching and learning physics using technology: Making a case for the affective domain. *Education Inquiry*, 9(2), 210-236
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Computer supported collaborative learning
- Sivalingam, P., & Yunus, M. M. (2017). Nurturing 21st Century Skills Through Service Learning: from Isolation to Connection. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 346-356
- Wu, C.-H., Liu, C.-H., & Huang, Y.-M. (2022). The exploration of continuous learning intention in STEAM education through attitude, motivation, and cognitive load. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-22
- You, H. S., Kim, K., Black, K., & Min, K. W. (2018). Assessing science motivation for college students: Validation of the science motivation questionnaire II using the rasch-andrich rating scale model. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1161-1173
- Zhang, J., & Zhou, Q. (2023). Chinese chemistry motivation questionnaire II: adaptation and validation of the science motivation questionnaire II in high school students. *Chemistry Education Research and Practice*

ساختارهای مدرسه و آموزش در عصر دیجیتال

احسان جعفری^۱، مراد حسینی^{۲*}

^۱ فیض آباد_مه ولات

^۲ استادیار فیزیولوژی ورزشی. گروه تربیت بدنی. دانشگاه فرهنگیان کرمان. کرمان. ایران.

چکیده

چکیده هدف از این تحقیق بررسی ساختار و فضای آموزشی مدارس در عصر دیجیتال می باشد. این مطالعه مروری روایتی با استفاده از مقالات مرتبط موجود در پایگاه‌های علمی معتبر انگلیسیو فارسی مانند: اسکوپوس، ساینس دایرکت، گوگل اسکولا، جهاد دانشگاهی و بانک اطلاعات نشریات کشور در بازه زمانی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۴۰۱ انجام شد. در جستجوی اولیه، ۱۷۷ مقاله استخراج شد که پس از حذف موارد تکراری و ارزیابی عنوان و چکیده، ۱۶ مقاله با شرایط لازم برای شرکت در مطالعه حاضر را داشتند، برگزیده شدند. بر اساس اطلاعات بدست آمده، محققان پژوهش حاضر به این نتیجه رسیدند که مهیا کردن یک ساختار آموزشی مفرح و شادی آفرین به کمک فناوری‌های نوین برای دانش آموزان می تواند نقش بسزایی در پیشرفت علمی و روحی_روانی آنها داشته باشد. لازم به ذکر است که بر خلاف افکار عمومی منظور از یک محیط آموزشی هوشمند، ساختمانی نیست که فقط از جدیدترین تکنولوژی آموزشی استفاده کند، بلکه باید با قرار دادن عوامل مختلف همچون نور، روشنایی، صدا و تهویه محیطی هوشمند با امنیت و آسایش روانی بالا ایجاد کند. بنابراین، خلاقیت و تخصص در زمینه ایجاد فضای آموزشی نوین به یکی از مهارت‌های الزامی مدیران و فعالان حوزه ی تعلیم و تربیت در آینده تبدیل خواهد شد. پس می توان گفت در عصر دیجیتال می بایست آموزش و ساختار مدرسه را به سمت هوشمند سازی برد تا بتوان آینده ایی درخشان برای دانش آموزان و به تبع آن جامعه ی مان را شاهد باشیم.

کلیدواژه ها: ساختار مدرسه، آموزش نوین، فضای آموزشی، هوشمند سازی مدارس.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



مقدمه: امروزه ساختار مدرسه در نظام آموزشی کشور جایی است که ارزشمندترین و اثرگذارترین سرمایه های کشور را در خود جای داده است اگر ما به شیوه ی کمی _ کیفی آموزش و پرورش در جهان و سال های اخیر توجه کنیم می بینیم که ارتقای کیفیت آموزش و پرورش موضوع بسیار مهمی بوده که بروز بحران جهانی آموزش و پرورش، از جمله علایم آن است. امروزه بحث کیفیت مدارس یکی از نگرانی های اصلی کارشناسان نظام تعلیم و تربیت در بیشتر کشورهای جهان است. بحث کیفیت در ساختار آموزشی از اهمیت به

خصوصی برخوردار است و مقصود نهایی آن سنجش آموزشی کشور است (بزرگی نژاد و همکاران، ۱۳۹۵). باید بیش از اینها برای توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس کار شود این یکی از توصیه هایی است که در جهت بالا بردن کیفیت ساختار تعلیم و تربیت توصیه می شود. ما برای اینکه از سایر کشور ها عقب نمانیم لازم است که یک برنامه ریزی دقیق در جهت گسترش ساختار آموزش و پرورش با استفاده از فناوری های نو ظهور یافته و دیجیتال داشته باشیم تا نظام آموزشی ما بتواند همپا با جامعه اطلاعاتی تغییر یابد.

روش پژوهش: این مطالعه مروری روایتی با استفاده از مقالات مرتبط موجود در پایگاه های علمی معتبر انگلیسیو فارسی مانند: اسکوپوس، ساینس دایرکت، گوگل اسکولا، جهاد دانشگاهی و بانک اطلاعات نشریات کشور در بازه زمانی سال های ۱۳۸۶ تا ۱۴۰۱ انجام شد. واژگان مورد جستجو عبارت بودند از: ساختار مدرسه، آموزش نوین، فضای آموزشی، هوشمند سازی مدارس. در جستجوی اولیه، ۱۷۷ مقاله استخراج شد که پس از حذف موارد تکراری و ارزیابی عنوان و چکیده، ۱۶ مقاله با شرایط لازم برای شرکت در مطالعه حاضر را داشتند، برگزیده شدن. در نهایت، نتیجه گیری کلی بر اساس اطلاعات موجود در مقالات مختلف انتخاب شده انجام شد.

یافته ها: بر اساس اطلاعات بدست آمده از منابع یافته های تحقیق به طور خلاصه به شرح زیر می باشد:

نگاهی به گذشته ی فضای آموزشی مدارس دنیا

در قرن ۱۶ یعنی زمان رفرماسیون اولین قانون تعلیم و تربیت مصوب شد مدرسی که در این برهه ی زمانی ساخته می شدند غالباً دو طبقه بودند و ساختار آنها به این صورت بود که دانش آموزان از طریق یک راهرو وارد کلاس می شدند همچنین نمای بیرونی این ساختمان ها بشدت ساده و عاری از هر گونه رنگ و لعابی بودند. ساختار مدارس همچون سایر بنا ها پیرو سبک معماری هر دوره ساخته می شد. در قرن ۱۹ بیشتر مردم دنیا از داشتن آموزش و پرورش به صورت رسمی بی نصیب بودند. در این برهه ی زمانی مقصود اصلی از آموزش تربیت کردن شاگردانی بود تا بتواند در کار هایی همچون نوشتن، خواندن و حساب کردن مهارت کافی را بدست آورند و علاوه بر آن از جنبه های اخلاقی نیز انسان هایی فرهیخته، فعال و امانت دار تحویل جامعه دهند. سبک آموزشی غالب در این دوران به گونه ای که دانش آموزان ساکت و منظم در سر کلاس می نشستند و صدای معلم بر کل کلاس چیره بود به گونه ای که حتی باسرباز خانه ها تفاوت زیادی نداشت.

مدارسی به سبک نوین

آموزش هوشمند در عصر حاضر یکی از خصوصیت های مرسوم در فضا های آموزشی است که متأثر از آشکار شدن فناوری های ارتباطات و اطلاعات و معرفی پیایی فناوری های جدید در ساختار یادگیری سازمانی است (کوپوسامی، ۱۳۹۸). امروزه انقلاب ایجاد شده در حوزه ی علم و فناوری این امر را ضروری ساخته که ما در فرایند آموزشی خود از این ها استفاده کنیم. نظام های آموزشی ما در عصر دیجیتال باید بتواند نیروهایی را پرورش دهند که در دنیای پیچیده حال حاضر قوی و در اداره و رهبری آن مبتکر و نوآور باشند و همچنین بتوانند منطقی رفتار نمایند (زنگنه و همکاران، ۱۳۹۲). بنابراین یکی از مولفه های مهم تربیتی در ساختار آموزش و پرورش نوین، نوع معماری، شکل و فضای مدرسه است. در آموزش نوین فضای فیزیکی مدرسه باید به شکلی زنده و پویا کیفیت فعالیت های آموزشی و پرورشی دانش آموزان را بالا برد.

نقش فضای آموزشی در ارتقای سطح علمی دانش آموزان

کارشناسان حوزه ی تعلیم و تربیت بر این باورند که بر خوردار بودن از یک محیط یادگیری مناسب، مهم ترین رکن کیفیت بخشی بشمار می آید. بنابراین این روز ها بهرمند بودن از یک فضای آموزشی شاداب و سرزنده نقش پررنگ پر رنگی در بحث کیفیت و برنامه ریزی آموزشی دارد به گونه ای که سبب برانگیختن حس شور و شوق به تحصیل، فعال شدن حس کنجکاوی و خلاقیت دانش آموزان می شود و این موضوع ارتباط تنگاتنگی با وضعیت محیط آموزشی آنها دارد. بنابراین فقدان یک محیط آموزشی مفرح و شاد مدت هاست که تبدیل به یک چالش بزرگ نزد سیاست گذاران ما در حوزه آموزش و پرورش شده است. با این حال این موضوع به یکی از نیاز های ضروری دانش آموزان کشور در تمامی مقاطع تحصیلی شده است زیرا دانش آموزان بیشتر از حس دیداری خود بهره می گیرند و آنها از فضا هایی که به آنها بیشترین نشاط و شادابی را منتقل می کنند بسیار لذت می برند و به دلیل بالا رفتن انگیزه شان، پیشرفت های چشمگیری در حوزه مختلف علمی خواهند داشت.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



تأثیر محیط بر اضطراب دانش آموزان

هم اکنون ما در مدارس ایران شاهد این هستیم که شاخص شادی و خنده در بین دانش آموزان بسیار اندک و پایین است و این به دلیل این است که هنوز که هنوز است میزان گسترش خنده و همچنین گسترش فضای شادی آفرین در مدارس مورد بی توجهی قرار گرفته است بنابراین یکی از چالش های مدارس ایران و جوامع امروز بی توجهی نسبت به شادی و نشاط دانش آموزان است که این امر به مرور زمان سبب افزایش بیماری های روانی مثل اضطراب و افسردگی در دانش آموزان می شود (جعفری مقدم، ۱۳۹۸).

نقش روشنائی فضای آموزشی بر میزان توجه دانش آموزان

طبق پژوهش های انجام شده میزان نور پردازی صورت گرفته در تمام قسمت های کلاس های نوین یکسان نیست و متفاوت است. فقدان وحدت و انضباط در مدارس منجر به عملکرد ضعیف دانش آموزان در دروس و موضوعات خاص می شود. مغز نور را به کمک عصب های موجود در چشم دریافت می کند و پس از پردازش محیط، را نشان می دهد، اما تغییرات سطح نور محیط را نشان می دهد. این اطلاعات سبب ایجاد واکنش های غیر دیداری برای ایجاد اثرات قوی بر فیزیولوژی حرکت زمان و سرکوب ملاتونین می شود.

نقش مدارس هوشمند در ارتباط با سازمان ها

در حال حاضر عامل اصلی و شاخص زندگی جوامع و پیشرفت آن، توسعه علمی و آموزشی آن ها است (خلیلیان اشکذی و جوشقانینائی، ۱۳۹۲). و حوزه آموزش با معرفی فن آوری اطلاعات، دستخوش تحول اساسی شد (سعادت طلب و بلاش، ۱۳۹۶). و باعث ظهور مدارس هوشمند با استفاده از نرم افزار و قابلیت های فن آوری آموزشی شده است (زارعی زوارکی و ملازادگان، ۱۳۹۳). مدرسه هوشمند یک مدرسه فیزیکی و محیط آموزشی است که کنترل و مدیریت آن براساس فن آوری کامپیوتر است (واصفیان، ۱۳۹۳). محتوای بیشتر کتب الکترونیکی است و سیستم ارزیابی و پایش آن نیز هوشمند است (کاوسی و صانعی یارند، ۱۳۹۴). یک مدرسه هوشمند سازمانی است که در آن یک نسل خلاق و توانا در زمینه زندگی و توانایی در خلق دانش است (شجاعی و مولایی ارپناهی، ۱۳۹۶). در این راستا، نرم افزار مدیریت آموزشی یک سیستم مدیریتی است که به راحتی واحدهای اداری، آموزشی و انضباطی مدرسه را مدیریت می کند و ارتباط سازنده بین تمامی عناصر یک مدرسه از جمله مدیریت، عوامل اجرایی، معلمان، دانش آموزان و والدین ایجاد می کند. به کمک این فناوری کلیه ی فعالیت های مدرسه ثبت و ذخیره می شود و افراد در ارتباط با مدرسه مانند معلمان، دانش آموزان، اولیای دانش آموزان، مدیران مدرسه، کارشناسان و مدیران سازمان آموزش و پرورش و دیگر نهاد های وابسته به صورت بر خط به کلیه ی داده های مورد نیاز دسترسی پیدا می کنند و از ورود تکراری داده ها و خطا های اطلاعاتی ممانعت به عمل می آورد (مهاجران و همکاران، ۱۳۹۲).

بحث و نتیجه گیری: بنابراین ما به این نتیجه می رسیم که مهیا کردن یک ساختار آموزشی مفرح و شادی آفرین به کمک فناوری های نوین برای دانش آموزان می تواند نقش بسزایی در پیشرفت علمی و روحی_روانی آنها داشته باشد. علاوه بر موارد فوق، لازم به ذکر است که بر خلاف افکار عمومی منظور از یک محیط آموزشی هوشمند، ساختمانی نیست که فقط از جدید ترین تکنولوژی آموزشی استفاده کند، بلکه باید با قرار دادن عوامل مختلف همچون نور، روشنایی، صدا و تهویه محیطی هوشمند با امنیت و آسایش روانی بالا ایجاد کند. بنابراین، خلاقیت و تخصص در زمینه ایجاد فضای آموزشی نوین به یکی از مهارت های الزامی مدیران و فعالان حوزه ی تعلیم و تربیت در آینده تبدیل خواهد شد. پس می توان گفت در عصر دیجیتال می بایست آموزش و ساختار مدرسه را به سمت هوشمند سازی برد تا بتوان آینده ای درخشان برای دانش آموزان و به تبع آن جامعه ی مان را شاهد باشیم.

واژگان کلیدی: ساختار مدرسه، آموزش نوین، فضای آموزشی، هوشمند سازی مدارس

منابع و ماخذ

اخلاقی راسته کناری، شیرزاد کبریا، بهارک شیرزاد کبریا، خورشیدی، عباسی سروک و لطف اله (۱۴۰۱). ارائه ی الگوی شادکامی برای دانش آموزان مدارس ابتدایی آموزش و پرورش (مورد مطالعه شهر تهران). فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد، ۱۷ (۷۰).

- بادله، ناظری شندی و نوید. (۱۳۹۸). ارزیابی بعد آموزشی سامانه های الکترونیکی مدیریت یکپارچه مدارس از دیدگاه دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی. راهبرد های نوین تربیت معلمان، ۵(۷)، ۴۵-۶۰.
- بی عشرت زمانی، بی و نصر اصفهانی. (۱۳۸۶). ویژگی های فیزیکی و فرهنگی فضای آموزشی دوره ابتدایی چهار کشور پیشرفته جهان از دید دانش آموزان ایرانی و والدین آنان. نوآوری های آموزشی، ۶(۵)، ۵۵-۸۴.
- پیرزاده. (۱۳۹۵). امنیت روانی در فضاهای آموزشی هوشمند. پژوهش در هنر و علوم انسانی، ۱۱(۱)، ۹-۱۸.
- خسروجردی، نرجس؛ مکرم دوست حبیب، (۱۳۹۱)، تاملی بر الفبای طراحی در فضاهای آموزشی، انتشارات طحان، تهران
- خلیلیان اشکذی، مجید جمال؛ جوشقانیانینی، سید حمید (۱۳۹۲). شاخص های های پیشرفت علمی و معرفتی انسان از دیدگاه اسلام. فصلنامه اقتصاد اسلامی، ۱۴(۵۴)، ۳۳-۵.
- زارعی زوارکی، اسماعیل و ملازادگان، علی (۱۳۹۳). مقایسه میزان انگیزه ی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی مدارس هوشمند با مدارس عادی، فصلنامه فناوری آموزش، ۸(۳)، ۲۱۴-۲۰۵.
- سعادت طلب، آیت و بلاش، فرهاد (۱۳۹۶). نقش و کاربرد سواد اطلاعاتی در نهادهای سازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی. فصلنامه پژوهش های تربیتی، ۳۵، ۱۳۱-۱۱۱.
- شجاعی، ستاره و مولایی آرپناهی، علی ضامن (۱۳۹۶). آموزش متمایز برای دانش آموزان با نیاز های ویژه. فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۷(۲)، ۵۲-۴۷.
- کاوسی، اسماعیل و صانعی یارند، حدیث (۱۳۹۴). بررسی تاثیر آموزشی الکترونیکی بر عملکرد هنرجویان هنرستان های فنی و حرفه ای شهر تهران. فصلنامه پژوهشنامه تربیتی، ۱۰(۴۳)، ۱۰۵-۱۲۸.
- مهاجران، بهناز؛ قلعه ای، علیرضا و حمزه ی رباطی، مطهره (۱۳۹۲). دلایل اصلی عدم شکل گیری صحیح مدارس هوشمند و ارائه ی راهکار هایی برای توسعه آن ها در استان مازندران (از دیدگاه مدیران و کارشناسان فناوری اطلاعات و ارتباطات) مدیا، ۳(۲).
- نوری حسن آبادی کرامت اله، سیحانی عبدالرضا، هاشم زاده خوراسگانی غلامرضا، عباس پوراسفدن قنبر (۱۳۹۹). ارائه الگوی ارتقای کیفیت آموزش با استفاده از فناوری های نو ظهور در هوشمند سازی مدارس. مدیریت مدرسه ۸(۱)، ۴۷-۷۶.
- Bozorginezhad, KH., & Zarei, R. (2017). Presenting a desirable model of school culture and organization with a social exchange approach. Journal of School Administration, 7(2), 108-123. [In Persian].
- Kuppusamy, P. (2019). Smart Education Using Internet of Things Technology, Emerging Technologies and Applications in Data Processing and Management. Pondicherry University, India, Pages: 28.
- Zanganeh, H., Mousavi, R., & Badli, M. (2013). The Impact of ICT on the Development of Creative Thinking. Journal of Innovation and Creativity in the Humanities, 39-60. [In Persian].

ارزیابی رفتارهای ضد شهروندی در بین کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان

سکینه جعفری^{۱*}، یگانه قلی‌زاده^۲، زهرا بهاریان^۲

^۱ استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. نشانی: سمنان، دانشگاه سمنان، مهدی‌شهر، دانشکده

روانشناسی و علوم تربیتی، گروه مدیریت آموزشی

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی رفتارهای ضد شهروندی در بین کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان انجام گرفت. این پژوهش با توجه به هدف، کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های توصیفی - پیمایشی محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان، اعم از آموزشی و اداری (۷۷۳۳ نفر) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۰۲ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. همه آن‌ها پرسشنامه رفتارهای ضد شهروندی رحمانی و همکاران (۱۳۹۲) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t تک‌نمونه‌ای و تحلیل واریانس یک طرفه انجام شد. یافته‌ها نشان داد که رفتارهای ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان پایین‌تر از حد متوسط است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که با افزایش سابقه، میزان رفتارهای ضد شهروندی کاهش می‌یابد و بین نوع استخدام (رسمی، پیمانی و قراردادی) با رفتارهای ضد شهروندی در بین کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان تفاوت معناداری وجود ندارد.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، ارزیابی رفتار، رفتارهای ضد شهروندی.

مقدمه

در قرن بیست و یکم، مهم‌ترین سرمایه فکری که باعث موفقیت سازمان‌ها می‌شود، کارمند است. نکته حساس برای رقابت شدید و بقای سازمان‌ها، توانایی مدیریت نگرش کارکنان و جهت‌دهی رفتار آن‌ها به سمت اهداف سازمانی است (تاشکیران، ۲۰۱۹). تغییر جمعیتی در نیروی کار در حال تغییر شکل محل کار و ایجاد چالش‌هایی برای متخصصان منابع انسانی از نظر استخدام مجدد، آموزش و مدیریت افراد است. سازمان‌ها با سطوح بالاتری از نارضایتی شغلی و استرس مواجه هستند که منجر به فرسودگی ذهنی، پرخاشگری در محل کار و رفتار بی‌ادبانه می‌شود (هالدورای، کیم، چانگ و لی، ۲۰۲۰). یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر سازمانی کارآیی و اثربخشی نیروی انسانی است که نظر به اهمیت آن در شکل‌گیری سرمایه‌های پایدار اجتماعی، رفتارهایی که به عنوان موانع بازدارنده سلامت سازمانی را تهدید می‌کنند، باید مورد ارزیابی قرار بگیرند. این رفتارها بر عملکرد سازمان و روابط بین‌شخصی و روحیه همکاری کارکنان اثر می‌گذارند (کاظم‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

رفتارهای ضدشهروندی به عنوان نوعی بیماری سازمان که به کاهش کیفیت و بهره‌وری می‌انجامد، مورد توجه محققان رفتار سازمانی قرار گرفته است. رفتارهای انحرافی مخرب محیط کار یکی از بارزترین رفتارهای منفی است که رفاه کل سازمان را تهدید می‌کند. بنابراین درک، مدیریت و به حداقل رساندن نتیجه منفی این رفتارها برای سازمان‌ها اهمیت حیاتی دارد (یلدیز، آلپکان، سزن و یلدیز، ۲۰۱۵). رفتارهای غیرشهروندی سازمانی، شامل کج‌رفتاری‌های خفیفی هستند که برخلاف هنجارهای سازمانی مبنی بر احترام متقابل و با نیت نامعلوم و مبهم درصدد ضربه زدن به طرف مقابل می‌باشند. مشخصه این رفتارها بی‌ادبی، عدم توجه و احترام به دیگران می‌باشد (اندرسون و پیرسون، ۱۹۹۹؛ مرتضوی، لگزبان و سیدحسینی، ۱۳۹۲). به تعبیر رابینسون و بنت (۱۹۹۵) رفتارهای ضدشهروندی، رفتار داوطلبانه‌ای است که هنجارهای سازمانی قابل توجه‌ای را نقض می‌کند و در انجام این کار، رفاه یک سازمان، اعضا یا هر دو را تهدید می‌کند (مکی، ۲۰۲۲). تعابیر و عبارات متفاوتی توسط پژوهشگران درخصوص رفتارهای ضدشهروندی به کار گرفته شده است که بردبار و همکاران (۱۳۹۹) به آن اشاره می‌کنند: رفتار ناهنجار کارمند (رابینسون و بنت، ۱۹۹۵)، رفتار ضد اجتماعی (جیاکالون و گرینبرگ، ۱۹۹۷)، بدرفتاری سازمانی (واردی و وینر، ۱۹۹۶)، رفتار ناکارآمد (اسپکتور و فاکس، ۲۰۰۱)، رفتار غیر کارکردی (گریفین، اولری کلی و کالینز، ۱۹۹۸) و پرخاشگری در سازمان (اسپکتور، ۱۹۷۸). بروز رفتارهای ضدشهروندی چه در سطح فردی و چه در سطح سازمانی مانع عملکرد مؤثر خواهد شد و سازمان را دچار تبعات و چالش‌های جدی خواهد کرد.

پژوهش‌ها در مورد رفتار ضد شهروندی کارکنان نشان داده است که این رفتار می‌تواند انواع مختلفی داشته باشد؛ از جمله خرابکاری (جیاکالون، روزنفلد و ریوردان، ۱۹۹۷)، سرقت (گرینبرگ، ۱۹۹۷)، سوت‌زدن (میسلی و نیر، ۱۹۹۷)، تلافی، (اسکارلیکی و فولگر، ۱۹۹۷)، دعوی قضایی (لیند، ۱۹۹۷)، پرخاشگری (نیومن و بارون، ۱۹۹۸) و حتی شوخی (رودریگز و کالیسون، ۱۹۹۵). با این حال موضوع مشترکی که این اصطلاحات و فعالیت‌ها را به هم پیوند می‌دهد این است که آن‌ها رفتاری را توصیف می‌کنند که برای یک سازمان مضر است (پیرس و جیاکالون، ۲۰۰۳). عواملی که سبب بروز رفتارهای ضدشهروندی می‌شود ممکن است مولود انگیزه‌های درونی و یا متغیرهای سازمانی باشد. اوریول و بریلون (۲۰۱۴) اذعان داشته‌اند ما فرض می‌کنیم که سطح انگیزش درونی منفی کارگران بد، برونزا است. یعنی رفتار ضد اجتماعی در نهایت توسط عوامل تعیین‌کننده درونی هدایت می‌شود. با این حال، این بستگی به انگیزه‌های ارائه شده توسط یک سازمان دارد که آیا کارگران بد واقعاً به شیوه‌ای ضد اجتماعی عمل می‌کنند یا اینکه آیا آن‌ها به نفع سازمان رفتار خواهند کرد. به عبارت دیگر، اینکه آیا افراد بر اساس استعداد خود برای رفتارهای خاص عمل می‌کنند یا خیر، به عوامل تعیین‌کننده خارجی (یعنی متغیرهای موقعیتی) بستگی دارد.

با توجه به نقش رفتارهای ضدشهروندی در تنزل سلامت سازمانی، ارزیابی و شناسایی آن در سازمان حائز اهمیت خواهد بود. چنین ضد بهره‌وری سالانه میلیاردها دلار در سراسر جهان برای کارفرمایان هزینه دارد (وانس، ۲۰۰۲). در نتیجه این پژوهش به دنبال ارزیابی رفتارهای ضدشهروندی بین کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان می‌باشد.

مبانی پژوهشی

دفلر-روزین و پارک (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «اخلاق و صداقت در سازمان‌ها: چالش‌های سازمانی منحصر به فرد» بیان می‌دارند که اخلاق و صداقت در سازمان‌ها مستحق توجه منحصر به فرد است، زیرا بافت محل کار پیچیدگی‌های بیشتری را اضافه می‌کند. آن‌ها توسعه پژوهش را در سه حوزه سازماندهی می‌کنند: الف) حرکت از دیدگاه سنتی که رفتارهای غیراخلاقی در سازمان‌ها را با انگیزه منافع شخصی نگاه می‌کند، به سمت رفتارهایی که به برخی از آن‌ها با انگیزه منافع دیگران نگاه می‌کند. ب) صداقت در سازمان‌ها و تنش‌های انگیزشی متفاوت در کار که بر پیچیدگی‌های آن می‌افزاید. ج) مداخلات برای مهار رفتارهای غیراخلاقی و تشویق صداقت در کار. در این فرآیند، شناسایی و گونه‌شناسی انجام شده است که چگونه ستون‌های مختلف درون سازمان از جمله سلسله‌مراتب، وابستگی متقابل هدف و هماهنگی و کار تیمی، تنش‌ها و چالش‌های روان‌شناختی منحصربه‌فردی را ایجاد می‌کنند که اخلاق و صداقت را در سازمان‌ها پیچیده می‌کند. بنابراین به طور خاص، رفتارهای شهروندی به ایجاد اشکال ساختاری، رابطه‌ای و شناختی سرمایه اجتماعی کمک می‌کند (بولینو، ترنلی و بلادگود، ۲۰۰۲). بیس، تریپ و کرامر (۱۹۹۷) در پژوهش «پویایی شناختی و اجتماعی انتقام در سازمان‌ها» اذعان می‌دارند هنگامی که اتفاقاتی رخ می‌دهد که ناعادلانه به نظر می‌رسد، انتقام‌جویان سعی می‌کنند از طریق اعمال خود تعادل را بازگردانند. نتایج پژوهش محمد و سرور (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که غیرانسانی‌سازی سازی سازمانی منجر به بی‌ادبی ادراک شده و در نتیجه، رفتارهای انحرافی کاری در بین کارکنان را تحریک می‌کند.

رحمان و کریم (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای با عنوان «عدالت سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی: نقش واسطه‌ای درگیری کاری» دستورالعمل‌های لازم را برای سازمان‌ها در رابطه با چگونگی بهبود رفتار شهروندی با تضمین عدالت و مشارکت در محل کار ارائه می‌کنند. اوکانر و همکاران (۲۰۱۷) اذعان می‌دارند انحراف در محل کار نشان‌دهنده رفتار ارادی و عمدی است که برای سازمان‌ها مضر است. مطالعات چن و کینگ (۲۰۱۸) نشان داده است که هم عوامل سازمانی و هم ویژگی‌های فردی نقش مهمی در شکل‌گیری رفتارهای شهروندی سازمانی و رفتارهای انحرافی در محل کار کارکنان دارند. طبق نتایج پژوهش هیستاد، میرن و عید (۲۰۱۴) ادراک از عدالت سازمانی بر نتایج متعددی از جمله رضایت شغلی، رفتارهای شهروندی سازمانی و رفتارهای غیرمولد تأثیر می‌گذارد. هیوز، لوی، استورگیس، و باکس (۲۰۲۳) در پژوهش خود درصدد بررسی و پاسخ به این سؤال بودند: آیا کینه توزی حاصل از اشکال بدرفتاری در محل کار (به عنوان مثال، بی‌ادبی)، رفتار کاری منحرف (به عنوان مثال، پنهان‌سازی دانش) را تقویت می‌کند یا خیر. نتایج حاکی از آن بود که کارکنان کینه‌توز در پاسخ به بدرفتاری از سوی سرپرستان، اما نه از سوی همکاران، به احتمال زیاد درگیر رفتار کاری منحرف هستند.

ختک و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه خود، نقش میانجی احساسات منفی متمرکز بر بیرون (خشم) را بر روی روابط مستقیم بین بی‌عدالتی ادراک شده و رفتارهای انحرافی در محل کار معطوف به سازمان (DBO) و رفتارهای انحرافی محل کار معطوف به افراد (DBI) آزمایش کردند. با توجه به انتظارات، رابطه مثبتی بین احساسات منفی متمرکز بر بیرون (خشم) و رفتارهای انحرافی در محل کار (DBO و DBI) یافت شد. علاوه بر این، تجزیه و تحلیل بیشتر نشان داد که خشم به طور کامل روابط مثبت بین بی‌عدالتی و رفتارهای انحرافی در محل کار را واسطه می‌کند.

قلی‌پور، پورعزت و سعیدی‌نژاد (۱۳۸۶) اشاره می‌کنند که منابع انسانی در دنیای امروز، بهترین مزیت رقابتی هر سازمان تلقی می‌شود و انسان بیش از هر زمان دیگری در نظریه سازمان اهمیت یافته است. نیروی انسانی به همان اندازه که می‌تواند سازمان‌ها را در رقابت یاری دهد، ممکن است مانعی جدی بر سر راه سازمان باشد. فلذا در پژوهشی با عنوان «عوامل موجد رفتارهای ضد شهروندی در سازمان‌ها» تلاش کرده‌اند ضمن بررسی رفتارهای ضد شهروندی، اثرات عامل زمینه‌ای استرس، عوامل سازمانی بی‌عدالتی و فرهنگ و عامل شخصیت بر آن را بررسی کنند. جالب آن که نتایج پژوهش نشان می‌دهد که از بین عوامل مورد بررسی، بی‌عدالتی بیشترین تأثیر را بر بروز رفتارهای ضد شهروندی در سازمان دارد.

عبداللهی گدلو و سیدعامری (۱۳۹۹) در پژوهش خود، رابطه بین رفتار ضد شهروندی و تنبلی سازمانی و ترومای سازمانی بر وجدان کاری معلمان تربیت بدنی با نقش میانجی بدبینی سازمانی را بررسی کردند و نتیجه گرفتند که رفتار ضد شهروندی، ترومای سازمانی و تنبلی سازمانی می‌توانند زمینه را برای افزایش بدبینی سازمانی و کاهش وجدان کاری معلمان فراهم نمایند.

در پژوهش دیگری که توسط ارسنجانی (۱۳۹۵) به بررسی علل تبدیل رفتارهای شهروندی به رفتارهای ضدشهروندی پرداخته شده است، پژوهشگر به دنبال آن است که علل کاهش رفتارهای شهروندی و تبدیل رفتارهای شهروندی به رفتارهای ضد شهروندی را شناسایی کند و اینکه چرا و چگونه رفتار شهروندی به انحراف کشیده می‌شود و باعث بروز رفتارهای ضد شهروندی می‌شود. در این پژوهش عوامل مختلف اعم از فرهنگی، جامعه‌شناختی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی و همچنین موقعیت‌های زمینه‌ای که به رفتار شهروندی و ضد شهروندی مربوط می‌شوند، در نظر گرفته شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که امنیت شغلی در سازمان‌های دولتی، برنامه‌ریزی آموزشی نامناسب، ارزیابی نامناسب، فرهنگ سازمانی، عدالت محوری، سیستم انتخاب و انتصاب نامناسب، مدیریت ناشیست، عوامل ساختاری، ویژگی‌های شخصی، احساسات و ادراکات کارمندان، همدلی و عشق جمعی، مشکلات و آسیب‌های اجتماعی و مشکلات فردی بر کاهش رفتارهای شهروندی و تبدیل شدن رفتارهای شهروندی به ضدشهروندی تأثیرگذار است.

روش‌شناسی

با توجه به این که پژوهش به بررسی ارزیابی رفتارهای ضد شهروندی در بین کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان پرداخته است، روش پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی بوده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان اعم از آموزشی و اداری (۷۷۳۳ نفر) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۰۲ بوده است که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۰۰ نفر به‌عنوان گروه نمونه شرکت‌کننده در پژوهش، ابزارهای پژوهش را تکمیل و عودت دادند. به‌منظور سنجش میزان رفتارهای ضد شهروندی در بین کارکنان پرسشنامه رفتارهای ضدشهروندی سازمانی مشتمل بر ۵ گویه استفاده شده است؛ این پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی رفتارهای ضدشهروندی سازمانی است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت بوده که امتیاز مربوط به هر گزینه از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی شده است. در پایان‌نامه رحمانی و همکاران (۱۳۹۲) روایی سازه این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت و همچنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ محاسبه شده است که پایایی آن معادل ۰/۷۶ می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

۱. آیا رفتارهای ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان، از سطح میانگین بالاتر است؟

بر اساس جدول ۱، میانگین رفتارهای ضد شهروندی کارکنان ($M=2/0250$) از سطح میانگین پایین‌تر است و با توجه به مقدار $-22/748$ ($t=$) به دست آمده در درجه آزادی ۹۹، تفاوت معناداری بین میانگین رفتارهای ضد شهروندی کارکنان در سطح $0/01$ وجود دارد. این یافته بدان معناست که رفتارهای ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان پایین‌تر از حد متوسط است.

جدول ۱: مقایسه‌ی میانگین رفتارهای ضد شهروندی با سطح کفایت قابل قبول (Q2)

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	سطح قابل قبول (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	فاصله اطمینان حد پایین	فاصله اطمینان حد بالا
رفتار ضدشهروندی	۱۰۰	۲/۰۲۵۰	۰/۴۲۸	۳	-۲۲/۷۴۸	۹۹	۰/۰۰۱	-۱/۰۶۰	-۰/۸۹۰

۲. آیا بین میانگین رفتارهای ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان بر حسب سابقه‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول‌های زیر به مقایسه میانگین رفتارهای ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان بر حسب سابقه‌های مختلف (۱-۱۰ سال، ۱۱-۲۰ سال، ۲۱-۳۰ سال) پرداخته است. بر اساس یافته‌های به دست آمده بالاترین میانگین رفتارهای ضد شهروندی متعلق به سابقه‌های ۱-۱۰ سال ($M=2/078$) و پایین‌ترین میانگین رفتارهای ضد شهروندی متعلق به سابقه‌های ۲۱-۳۰ سال ($M=1/79$) می‌باشد و بر اساس مقدار ($F=3/151$) به دست آمده در درجه آزادی (۲ و ۹۷) تفاوت معناداری بین میزان رفتارهای ضد شهروندی کارکنان با سابقه‌های ۱-۱۰ سال، ۱۱-۲۰ سال و ۲۱-۳۰ سال وجود دارد. این یافته بدان معناست که در سطح اطمینان ۰/۹۹ تفاوت معناداری بین میزان رفتارهای ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش با سابقه‌های مختلف وجود دارد.

نتایج آزمون تعقیبی شفه به منظور بررسی تفاوت میانگین‌های جفت گروهی نشان داد که بین میزان رفتار ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان با سابقه ۱-۱۰ سال با میزان رفتار ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان با سابقه ۲۱-۳۰ سال تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۴۸ وجود دارد؛ اما بین میزان رفتار ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان با سابقه ۱-۱۰ سال با میزان رفتار ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان با سابقه ۱۱-۲۰ سال و بین میزان رفتار ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان با سابقه ۲۱-۳۰ سال با میزان رفتار ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان با سابقه ۱۱-۲۰ سال تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد رفتارهای ضد شهروندی کارکنان با سابقه‌های مختلف

متغیر	سابقه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
رفتارهای ضد شهروندی	۱-۱۰	۷۰	۲/۰۷۸	۰/۴۰۵
	۱۱-۲۰	۱۳	۲/۰۳۸	۰/۲۴۶
	۲۱-۳۰	۱۷	۱/۷۹	۰/۵۶۰

جدول ۲-۱: مقایسه رفتارهای ضد شهروندی کارکنان با سابقه‌های مختلف

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری
رفتارهای ضد شهروندی	بین گروهی ۱/۱۰۹	۲ و ۹۷	۰/۵۵۵	۳/۱۵۱	۰/۰۴۷
	درون گروهی ۱۷/۰۷۸		۰/۱۷۶		
	کل ۱۸/۱۸۷				

۳. آیا بین میانگین رفتارهای ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان بر حسب سابقه‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول‌های زیر به مقایسه میانگین رفتارهای ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان بر حسب نوع استخدام (رسمی، پیمانی، قراردادی) پرداخته است. بر اساس یافته‌های به دست آمده بالاترین میانگین رفتارهای ضد شهروندی متعلق به کارکنان قراردادی ($M=2/500$) و پایین‌ترین میانگین رفتارهای ضد شهروندی متعلق به کارکنان رسمی ($M=2/006$) می‌باشد و بر اساس مقدار ($F=0/877$) به دست آمده در درجه آزادی (۲ و ۹۷) تفاوت معناداری بین میزان رفتارهای ضد شهروندی کارکنان با استخدام رسمی، پیمانی و قراردادی در سطح ۰/۴۱۹ وجود ندارد.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد رفتارهای ضد شهروندی کارکنان با نوع استخدام

متغیر	نوع استخدام	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
-------	-------------	-------	---------	------------------

رسمی	۸۲	۲/۰۰۶	۰/۴۴۰
پیمانی	۱۷	۲/۰۸۸	۰/۳۶۳
قراردادی	۱	۲/۵۰۰	

جدول ۱-۳: مقایسه رفتارهای ضد شهروندی کارکنان با نوع استخدام

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری
رفتارهای ضد شهروندی	بین گروهی ۰/۲۳ درون گروهی ۱۷/۸۶ کل ۱۸/۱۸	۹۷ و ۲	۰/۱۶۱ ۰/۱۸۴	۰/۸۸۷	۰/۴۱۹

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه با هدف بررسی میزان رفتارهای ضد شهروندی بین کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان انجام گرفت. یافته اول این مطالعه نشان داد که رفتارهای ضد شهروندی کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان پایین تر از حد متوسط است. در تبیین این یافته می توان گفت که میزان رفتارهای ضد شهروندی در کارکنان آموزش و پرورش سمنان میزان پایینی دارد. یافته دیگر این پژوهش نشان داد که با افزایش سابقه، میزان رفتارهای ضد شهروندی کاهش می یابد و این بدان معناست که رفتارهای ضد شهروندی در بین کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان، با افزایش سابقه و تجربه کاهش می یابد. یافته دیگر، حاکی از آن بود که در بین افراد با سابقه ۱ تا ۱۰ سال، رفتارهای ضد شهروندی تا حدی بالاتر می باشد. همچنین بین نوع استخدام (رسمی، پیمانی و قراردادی) با رفتارهای ضد شهروندی در بین کارکنان آموزش و پرورش استان سمنان تفاوت معناداری وجود ندارد.

با توجه به یافته ها، می توان بیان کرد که نکته مهم در رفتارهای ضد شهروندی، نحوه اصلاح آن است. رفتار شهروندی، در پژوهش ها به عنوان رفتاری قلمداد می شود که یک فرد فراتر از الزامات رسمی شغل خویش، به آن می پردازد و قطعاً چنین فعالیتی باعث پیشبرد هر چه بهتر اهداف سازمان می گردد. یعنی علاقه به انجام دادن کارهای سازمان بدون وجود لجبازی، مقاومت، کینه توزی و... صورت می گیرد (صمدی میارکلائی و همکاران، ۱۳۹۳). طبق پژوهش های انجام شده، یکی از مواردی که مانع انجام رفتار شهروندی در سازمان می باشد، بی عدالتی است. در واقع بی عدالتی شایع ترین علت خرابکاری خواهد بود و منشأ بی عدالتی بر هدف و شدت رفتار خرابکارانه تأثیر می گذارد (امبروز و همکاران، ۲۰۰۲). در نتیجه یکی از راه های اصلاح رفتار ضد شهروندی در سازمان، کاهش بی عدالتی می باشد. نتایج پژوهش های بهلولی و همکاران (۱۳۸۹)، حقیقی و همکاران (۱۳۸۸)، رنگریز (۱۳۹۲) و کاملی و عباسزاده (۱۳۹۳) این موضوع را اثبات می کند. اما یکی از مواردی که پیشنهاد می شود پژوهشگران در این زمینه به آن بپردازند؛ بررسی علل رفتار ضد شهروندی در سازمان های مختلف، خصوصاً آموزش و پرورش می باشد و موضوع مهم دیگر ارائه راهکارهای اصلاح رفتارهای ضد شهروندی در سازمان می باشد، که باعث اثربخشی سازمان و پیش برد هر چه بهتر اهداف سازمان می گردد.

منابع

ارسنجانی، محمدمامین (۱۳۹۵). بررسی علل تبدیل رفتارهای شهروندی به رفتارهای ضد شهروندی در دانشگاه علوم پزشکی بابل. دانشگاه تهران، دانشکده مدیریت، کارشناسی ارشد.

بردبار، غلامرضا، سلطانی، سعیده، بردبار، هستی (۱۳۹۹). بررسی ارتباط ابعاد هوش فرهنگی و سرمایه فرهنگی بر رفتارهای ضد شهروندی سازمانی. فصلنامه توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی، ۱۵ (۵۶)، ۱۵۵-۱۷۶.

- بهلولی زیناب؛ نادر، علوی متین، یعقوب، درخشان مهربانی، عادل (۱۳۸۹). بررسی تأثیر عدالت سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. *فصلنامه مدیریت بهره‌وری (فراسوی مدیریت)*، ۴(۱۴)، ۷۳-۱۰۷.
- حقیقی؛ محمدعلی، احمدی، ایمان، رامین مهر، حمید (۱۳۸۸). بررسی تأثیر عدالت سازمانی بر عملکرد کارکنان. *فصلنامه مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۷(۲۰)، ۷۹-۱۰۱.
- رنگریز، حسن (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی (مورد مطالعه: معاونت نیروی انسانی وزارت اقتصاد و دارایی). *فصلنامه علوم رفتاری*، ۵(۱۷)، ۷۷-۱۱۶.
- صمدی میارکلائی؛ حسین، آقاجانی، حسنعلی، صمدی میارکلائی، حمزه (۱۳۹۳). شناسایی و ارزیابی فرایند رفتار شهروندی سازمانی کارکنان. *فصلنامه مدیریت بهره‌وری*، ۷(۲۸)، ۹۵-۱۱۸.
- قلی‌پور؛ آرین، پورعزت، علی اصغر، سعیدی‌نژاد، مجید (۱۳۸۶). عوامل موجد رفتارهای شهر شهروندی در سازمان‌ها. *فصلنامه علوم مدیریت ایران*، ۲(۸)، ۱-۲۹.
- کاظم‌زاده؛ روشنگر، ودادی، احمد، تیمورنژاد، کاوه (۱۴۰۰). ارائه مدل پیشایندها و پسایندهای انواع رفتارهای ضدشهروندی سازمانی در خصوص مدیران زن در دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران. *فصلنامه فرایند مدیریت و توسعه*، ۳۴(۳)، ۲۳-۵۲.
- کاملی؛ محمدجواد، عباس‌زاده، یاسر (۱۳۹۳). تبیین رابطه عدالت سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی در دانشگاه علوم انتظامی امین. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت انتظامی (مطالعات مدیریت انتظامی)*، ۹(۱)، ۱۰۸-۱۳۴.
- عبداللهی گدلو؛ رضا، سیدعامریف میرحسن (۱۳۹۹). تأثیر رفتار ضدشهروندی، تنبلی، تروما و بدبینی سازمانی در وجدان کاری معلمان تربیت‌بدنی. *فصلنامه مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش*، ۷(۲۷)، ۷۶-۵۹.
- مرتضوی؛ سعید، لگزبان، محمد، سید حسینی، سیده سمیرا (۱۳۹۲). نقش واسطه حسادت در تأثیر سبک رهبری تبادل رهبر-عضو بر تسهیم دانش و رفتارهای غیرشهروندی پرستاران. *نشریه پرستاری ایران*، ۲۶(۸۳)، ۶۸-۷۷.
- Ambrose, M. L., Seabright, M. A., & Schminke, M. (2002). Sabotage in the workplace: The role of organizational injustice. *Organizational behavior and human decision processes*, 89(1), 947-965
- Auriol, E., & Brilon, S. (2014). Anti-social behavior in profit and nonprofit organizations. *Journal of Public Economics*, 117, 149-161
- Bies, R., Tripp, T., & Kramer, R. (1997). At the breaking point: Cognitive and social dynamics of revenge in organizations: in: Giacalone. In: R
- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Bloodgood, J. M. (2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of management review*, 27(4), 505-522
- Chen, C.-T., & King, B. (2018). Shaping the organizational citizenship behavior or workplace deviance: Key determining factors in the hospitality workforce. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 35, 1-8
- Derfler-Rozin, R., & Park, H. (2022). Ethics and honesty in organizations: unique organizational challenges. *Current Opinion in Psychology*, 101401
- Haldorai, K., Kim, W. G., Chang, H. S., & Li, J. J. (2020). Workplace spirituality as a mediator between ethical climate and workplace deviant behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 86, 102372
- Hystad, S. W., Mearns, K. J., & Eid, J. (2014). Moral disengagement as a mechanism between perceptions of organisational injustice and deviant work behaviours. *Safety Science*, 68, 138-145.
- Khattak, M. N., Khan, M. B., Fatima, T., & Shah, S. Z. A. (2019). The underlying mechanism between perceived organizational injustice and deviant workplace behaviors: Moderating role of personality traits. *Asia Pacific management review*, 24(3), 201-211
- Mackey, J. D. (2022). The effect of cultural values on the strength of the relationship between interpersonal and organizational workplace deviance. *Journal of Business Research*, 149, 760-771
- Muhammad, L., & Sarwar, A. (2021). When and why organizational dehumanization leads to deviant work behaviors in hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 99, 103044



- O'Connor, P. J., Stone, S., Walker, B. R., & Jackson, C. J. (2017). Deviant behavior in constrained environments: Sensation-Seeking predicts workplace deviance in shallow learners. *Personality and Individual Differences*, 108, 20-25.
- Ones, D. S. (2002). Introduction to the special issue on counterproductive behaviors at work. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(1-2), 1-4.
- Pearce, C. L., & Giacalone, R. A. (2003). Teams behaving badly: factors associated with anti-citizenship behavior in teams. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(1), 58-75
- Rahman, M. H. A., & Karim, D. N. (2022). Organizational justice and organizational citizenship behavior: the mediating role of work engagement. *Heliyon*, 8(5), e09450.
- Taşkıran, G. (2019). The relationship between organizational citizenship behavior and entrepreneurial orientation: A research in the hospitality industry. *Procedia Computer Science*, 158, 672-679
- H. (2015). A proposed conceptual model of destructive deviance: The mediator role of moral disengagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 414-423

بررسی مهارت نویسندگی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان

قم)

حمید جعفریان یسار*، محسن شهیدی
استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان قم

چکیده

ارتباطات نوشتاری به عنوان یکی از راهبردهای یادگیری مؤثر، در جلوه‌هایی از کلمات، صفات، افعال و جملات که بر اساس اصولی از نویسندگی شکل می‌گیرد، توانمندی دانشجویان را در برقراری ارتباط علمی نشان می‌دهد. هدف این مقاله بررسی میزان کاربرد اصول گرایس در مهارت نویسندگی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بود. مواد و روش‌ها: این مطالعه به روش توصیفی - تحلیلی، با جامعه آماری همه دانشجویان ورودی جدید با انتخاب تصادفی دو کلاس از رشته آموزش ابتدایی انجام شده است. ابزار اندازه‌گیری شامل یک متن انشا با موضوعی مشخص و یکسان که مهارت نویسندگی دانشجویان را بر اساس اصول چهارگانه گرایس، بررسی می‌کرد، بود. یافته‌ها: به طور متوسط، هر انشا، دارای ۱۲ خط؛ ۱۳ کلمه در خط؛ ۱۶۹ کلمه در متن انشا؛ ۳۴ فعل در متن و ۱۸ صفت در متن، استفاده شده است. میزان کاربرد اصول گرایس در متن نوشتاری چنین به دست آمده است؛ ۲۸ درصد، اصل کمیت؛ ۲۷ درصد، اصل کیفیت؛ ۹۰ درصد، اصل ارتباط؛ و ۲۷ درصد، اصل شیوه. نتیجه‌گیری: مهارت نویسندگی دانشجویان بر پایه نتایج این مطالعه، پایین‌تر از حد متوسط تلقی شده و دانشجویان نیاز زیادی به دریافت آموزش‌های مهارت نویسندگی هستند.

کلیدواژه‌ها: اصل کمیت، اصل کیفیت، اصل ارتباط، اصل شیوه، مهارت نویسندگی دانشجویان.

۱- مقدمه

تعامل زبانی انسان (البته در کودکی)، با محیط با دو مهارت «شنیدن» و «سخن گفتن»، آغاز می‌شود. هر چه میزان برخورد کودک با محیط و افراد بیشتر باشد، نیاز بیشتری برای استفاده از زبان را احساس خواهد کرد. بدین ترتیب تلاش خود را برای انباشت و به‌کارگیری تجارب به دست آمده، افزایش می‌دهد. با ورود به مدرسه دو مهارت «خواندن» و «نوشتن»، که به عنوان مهارت‌های مدرسه‌ای شناخته می‌شوند، کاربرد بیشتری نسبت به «شنیدن» و «سخن گفتن»، نشان می‌دهند. چنانچه فراگیری زبان گفتار، به عنوان رمزگشایی از صداها و آواهای تولیدی محیط، تلقی شود، فرد با قرار گرفتن در محیط و یادگیری آن به صورت تقلیدی، آرام آرام موفق به درک نظام موجود شده و زبان به عنوان سخنگوی پدیده‌ها، خواهد شد. دسترسی مناسب به دو مهارت «خواندن» و «نوشتن»، سازوکار «نظام نوشتاری» یا «نظام مکتوب» را ایجاد می‌نماید (فرامرزی، کرملیان، نصراللهی، تأثیر مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه زبانی بر مهارت بیان نوشتاری (انشا) دانش‌آموزان، ۱۳۹۰). به طور کلی، مهارت «شنیدن» و «خواندن»، مهارت‌های اکتسابی و مهارت «سخن گفتن» و «نوشتن» را مهارت‌های تولیدی نام نهاده‌اند (زندی، ۱۳۸۵). مهارت نوشتن جزو سه مهارت اصلی در سواد سنتی محسوب می‌شود. بر اساس تعاریف یونسکو، در دهه ۸۰ میلادی اگر کسی خواندن، نوشتن و حساب کردن نمی‌دانست، بیسواد تلقی می‌شد (ساکي، ۱۳۸۹). البته این تعریف با ایجاد امکان برای تحصیل و باسواد شدن افراد، بر اساس تغییرات تکنولوژیک، تغییر بسیاری کرده است. بدون شک، نویسندگی خود دارای منبع اولیه‌ای به نام خواندن است. یعنی ابتدا خواندن و صحبت کردن گشایش می‌یابد و بر پایه آن، با کمک گرفتن از اصول ساختار زبان؛ نوشتن بر مبنای خواندن، پایه‌گذاری می‌گردد. این مقاله با هدف بررسی میزان کاربرد اصول گرایس در مهارت نویسندگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان قم)، و با استفاده از نظریه گرایس، انجام شده است.

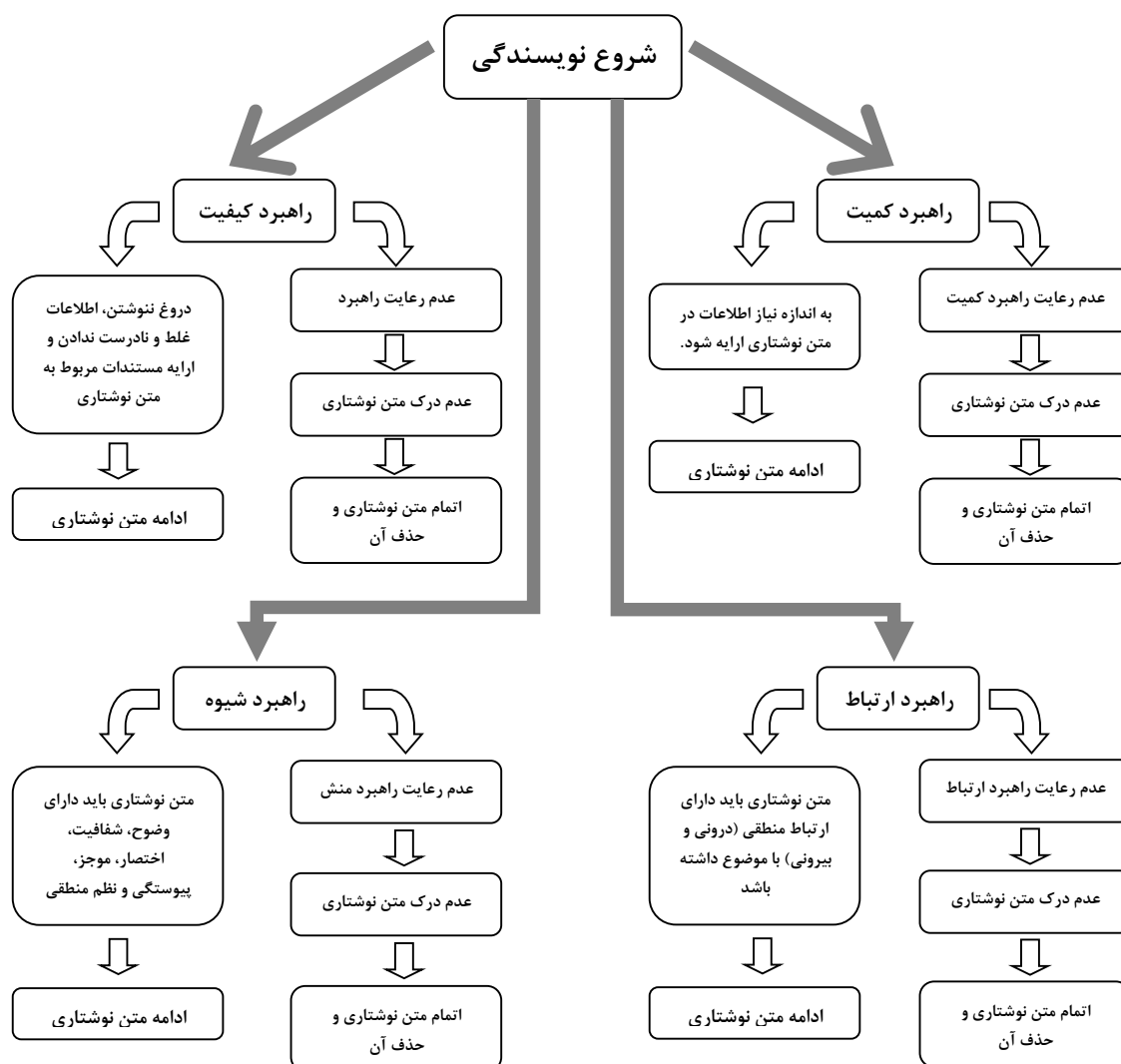
هربرت پل گرایس، فیلسوف تحلیل زبانی انگلیسی، چهره اساسی و اصلی فلسفه آکسفورد پس از جنگ جهانی دوم است. وی در سال ۱۹۱۳م. در شهر بیرمنگام انگلستان متولد و در سال ۱۹۸۸م. در برکلی، چشم از جهان فرو بست. تأثیر وی بر گسترش فلسفه تحلیلی غیرقابل انکار است. زمانی که گرایس در آن، زندگی می‌کرد مصادف با ظهور اثبات‌گرایی و جنگ جهانی بود. گرایس اندک زمانی هم در نیروی دریایی خدمت کرد. وی از پرکارترین فیلسوفان قرن بیستم بود. دل‌مشغولی‌های گرایس عمدتاً در زمینه فلسفه زبان است، ولی او در زمینه اخلاق، متافیزیک و کانت‌شناسی و ارسطو‌شناسی نیز صاحب‌نظر است. گرایس در فلسفه زبان دارای دو نظریه عمده است: یکی معنای غیرطبیعی و دیگر نظریه استلزام ارتباطی. گرایس به عنوان یک فیلسوف (و نه زبان‌شناس)؛ در سال ۱۹۶۷ در یک سخنرانی در دانشگاه هاروارد، که قسمت‌هایی از آن بعدها به سال ۱۹۷۵ در جلد سوم کتاب نحو و معنی‌شناسی توسط کول و مورگان تحت عنوان «منطق گفتگو» منتشر شد؛ اصول چهارگانه‌ای را عنوان می‌کند که هرگاه گوینده‌ای از آنها عدول کند، گفته وی معنای ثانوی خواهد داشت. به این معنی که هرگاه گوینده‌ای یک یا چند مورد از اصول مذکور را رعایت نکند، شنونده درمی‌یابد که وی مقصودی غیر از بیان معنای اولیه جمله را دارد. گرایس در این مقاله به معرفی معنایی پرداخت که بعدها از آن با عنوان «معنای گوینده یا منطق گفتگو» یاد می‌شود. از نظر گرایس اولاً میان معنای طبیعی و غیرطبیعی فرق است. گرایس قصد داشت تا تمام معنای غیرطبیعی را تبیین کند. گرایس، از سوی دیگر، بحث کاربردشناسی زبان را نیز مطرح کرد. در کاربردشناسی از طریق توجه به چگونگی به‌کارگیری زبان توسط مردم، می‌توان نیت و مقصود آنها را دریافت. گرایس کاربردشناسی را در اصول همکاری بیان می‌کند. به نظر گرایس که تحت تأثیر کانت نیز قرار دارد؛ چهار اصل مهم در همکاری وجود دارد: ۱- اصل کمیت، ۲- اصل کیفیت، ۳- اصل رابطه، ۴- اصل شیوه.

۲- مبانی نظری و پیشینه

حدود پنجاه سال پیش، هربرت پائول گرایس، فیلسوف و منطق‌دان انگلیسی، اصولی برای مکالمه تعریف کرد. این اصول مانع سوءاستفاده افراد سفسطه‌گر از سفسطه‌شان شده و هم به افرادی که زندگی آنها با استدلال و صحبت کردن سپری می‌شود، کمک کرده تا، مکالمه اخلاق‌مندانه‌تری داشته باشند. در علوم اجتماعی به طور کلی و زبان‌شناسی به طور خاص، اصل همکاری نحوه تعامل افراد با یکدیگر را توصیف می‌کند. گرایس اصل همکاری را با چهار قاعده کلی آن، به عنوان رهنمود ارتباط ایده‌آل در معنی‌شناسی و ارتباط مطرح کرده است. اصول چهارگانه گرایس با عنوان «ماکسیم» شهرت یافت. نقض ماکسیم به معنی انهدام مکالمه تلقی می‌شود. اصول گرایس عبارتند

از: «کمیت - کیفیت - ارتباط - منش». راهبردهای چهارگانه گرایس، دارای اجزای بیشتری است که به شکل زیر قابل تبیین است.

راهبرد کمیت: الف) به اندازه نیاز اطلاعات دادن. ب) بیشتر و کمتر از حد نیاز اطلاعات ندادن. **راهبرد کیفیت:** الف) مشارکت بر مبنای واقعیت و راستی (دروغ نگفتن). ب) نگفتن آنچه که معتقدید غلط و نادرست است. پ) عدم بیان آنچه که برای آن شواهد و مدارک کافی وجود ندارد (صحبت مستند). **راهبرد ربط یا ارتباط:** صحبت مرتبط با موضوع (بی ربط سخن نگفتن). **راهبرد شیوه یا منش:** الف) واضح و شفاف سخن گفتن. ب) آرایه سخنان قابل درک (گنگ و مبهم سخن نگفتن). پ) آرایه سخنان مختصر و موجز (پرهیز از درازگویی و درازنویسی). ت) وجود پیوستگی و نظم در عبارات (قاسمی، صدیق ضیابری، & خیرآبادی، ۱۳۹۵). قاسمی و همکاران اصول مکالمه گرایس را در یک نمودار طراحی کرده‌اند. در این مقاله، نمودار قاسمی و همکاران، با اندکی تغییرات به نمودار مکاتبه تبدیل شده است. نمودار مکاتبه به شکلی که در زیر آمده، نشان داده شده است.



نمودار مکاتبه گرایس (اقتباس از قاسمی، صدیق ضیابری و خیرآبادی؛ صفحه ۳۰۴)

اندیشمندان و زبان‌شناسان متعددی در خصوص نظریه گرایس، اظهار نظر کرده‌اند. «یول» در کتاب بررسی زبان معتقد است؛ منظور از اصل همکاری گرایس یعنی اعمال سهم خود در مکالمه به نحوی که مورد نیاز است و به شکلی که مکالمه هدف مشخصی را دنبال کند. در بیانی دیگر، اصل همکاری این است که نویسنده می‌خواهد فهمیده شود و خواننده نیز بنا دارد که بفهمد (یول، ۱۳۸۴) و (نعمت‌زاده، مهدی‌زاده، & عاصمی، ۱۳۹۵). به نظر «لیندبلوم» گرایس اصل همکاری را «اصل برتر» یا «ابر اصل» دانسته که در چهار اصل «کمیت - کیفیت - ارتباط - حالت» گسترش یافته که در زبان فارسی از واژه «راهبرد» یا «راهکار» به جای واژه «اصل» استفاده می‌شود. به نظر

«لویسنون» اصول گرایس، در حقیقت قراردادهای وضعی نبوده، بلکه ابزارهای منطقی هستند که برای تعاملات زبانی به کار می‌روند (پاک‌روان، ۱۳۸۵). «کامرون» و «تانن» معتقدند، اصل همکاری و راهکارهای گرایس تجویزی بوده و به نظر «ویلسون» و «اشپریر»، نظریه گرایس از جنبه توصیفی زبان، ناتوان است.

«آفاگل‌زاده»؛ رابطه اصول همکاری گرایس و فنون بلاغی غالب در گفتمان پروین اعتصامی را بررسی کرده است. به نظر او؛ هرچند در برخی موارد گوینده اول، یعنی شخصیت شروع کننده گفتگو، اصل صداقت گرایس را نقض کرده، ولی گفتگو به طور موفق پیش می‌رود. دلیل آن را باید در دو عامل جستجو کرد: الف) این گفتگوها از نوع گفتگوی رسمی بوده و بنابراین گفتگوی منطقی و استدلالی را ایجاب می‌نماید. ب) شنوندگان از فحوای کلام گوینده اول در هر گفتمان اینگونه استنباط می‌کنند که توهین یا انتصاب صفات ناپسند از ناآگاهی و عدم شناخت گوینده اول نسبت به حقایق جهان پیرامونش ناشی شده است. بنابراین مخاطبان هریک از گفتمان‌ها، سخنان گوینده را عاقدانه و مغرضانه نمی‌انگارند، بلکه آن را ناشی از خطای سهوی و جهل گوینده تلقی کرده و تشخیص می‌دهند که به جای قطع ارتباط، باید آگاهی داده و روشنگری کنند (آفاگل‌زاده، ۱۳۸۵).

مطالعه «پاک‌روان»، نشان داد که گویش‌وران فارسی بیش از آن که اصول گرایس را نقض کرده باشند، در رعایت آن کوشیده‌اند. همچنین از میان اصول گرایس، اصل کمیت بیش از دیگر اصول نقض شده است. این نقض، نه در جهت کم‌گویی بلکه در جهت پرگویی بوده است. این بدان معنی است که زیاده‌گویی در گفتار، به ویژه در تعارفات، لازمه کنش‌های متقابل زبانی یادشده به طور اخص و جزء لاینکف کنش متقابل فارسی‌زبانان در سبک یادشده است. اصل روش نیز به لحاظ نقض در مرتبه دوم قرار دارد؛ یعنی اینکه در گفتگوهای یادشده، در حد امکان از صراحت کلام پرهیز شده است. علاوه بر آن، از میان اصول گرایس، بالاترین درصد رعایت مربوط به اصل کیفیت است. به اعتقاد وی، ضروری‌ترین اصل از اصول گرایس که گویش‌وران آن را کمتر نقض می‌کنند، اصل کیفیت است؛ زیرا این اصل به طور مستقیم، مربوط به میزان صدق گفتار می‌شود. طبیعی است که گویش‌ور تا جایی که بتواند منظور خود را منتقل کند، از نقض اصل کیفیت خودداری می‌کند (پاک‌روان، ۱۳۸۵).

مطالعه «علامی»، با موضوع بررسی میزان درک و لذت زبان‌آموزان از طنز کلامی؛ نشان داد که، بسندگی زبان در نزد زبان‌آموزان چندان تأثیری در میزان لذت آنها از متون طنز ندارد. عناصر زبان‌شناختی - منظورشناختی به کار رفته در طنز متون انگلیسی با همان عناصر در متون فارسی ویژگی‌های متفاوتی ندارند. تحلیل متون بر حسب اصول گرایس، باعث ایجاد درجات مختلف طنز می‌شود. بین میزان لذت از متون طنز بر حسب جنسیت، تفاوتی وجود ندارد (علامی، ۱۳۸۶).

«فولادی»، در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود آگهی‌های بازرگانی از دیدگاه اصول چهارگانه گرایس را بررسی کرده و به این نتیجه رسید که اصول همکاری گرایس در تبلیغات تجاری در اکثر موارد نقض شده است (فولادی، ۱۳۸۶).

مطالعه «باقری» در زمینه گفتمان طنز سیاسی - اجتماعی معاصر ایران از دیدگاه اصول گرایس، نشان داد، اصول گرایس چارچوب بسیار مناسبی برای توجیه طنز فارسی تلقی می‌شود (باقری، ۱۳۸۷).

«خداپرست»، در تجزیه و تحلیل کلامی چهار اصل پیشنهادی گفتگو در آثار نمایشنامه‌ای جدید نشان داد؛ اگر اصول گرایس به صورت قانون‌مند مشاهده شوند، می‌توان مکالمات نمایشنامه‌ای را به عنوان منابع غنی مکالمات روزمره در اختیار زبان‌آموزان قرار داد (خداپرست، ۱۳۸۷).

«خسروی‌زاده» در بررسی فرایند تولید و درک حشوهای گفتمانی، نشان داد که عدم رعایت یکی از اصول گرایس (شرط کمیت) باعث وقوع حشو زبانی شده است (خسروی‌زاده، ۱۳۸۸).

«سیفی و محمودزاده» با بررسی نقش اصل همکاری گرایس در دستیابی به تعادل در ترجمه متن کتاب «پیامبر» اثر «جبران خلیل جبران»؛ نتیجه گرفتند که، آزمودنی‌ها (چهل نفر از دانش‌آموختگان رشته مطالعات) بیش از همه به نمونه‌های ترجمه‌ای ناقص شروط ارتباط و شیوه بیان حساسیت نشان داده و رعایت آنها را در انتقال پیام متن مبدا و ارایه ترجمه‌ای متعادل و مطلوب مؤثر دانسته و نقض شرط کمیت را مانعی جدی در انتقال پیام متن مبدا و ارایه ترجمه‌ای متعادل و مطلوب محسوب نمی‌کنند (سیفی & محمودزاده، ۱۳۸۸).

مطالعه «نعمت‌زاده و همکاران» با موضوع میزان به‌کارگیری اصول گرایس در انشای دانش‌آموزان پایه هشتم شهر تهران، نشان داد که: ۳۰ درصد اصل کمیت؛ ۱۸ درصد اصل کیفیت؛ ۸۳ درصد اصل ارتباط و ۱۸ درصد اصل حالت (شیوه)، در ۱۲۱ انشای دانش‌آموز رعایت شده است. با توجه به نتایج؛ رعایت اصل ارتباط در نوشتار دانش‌آموزان بیشترین بسامد و اصل کیفیت و حالت، کمترین بسامد را نشان می‌دهد (نعمت‌زاده، مهدی‌زاده، & عاصمی، ۱۳۹۵).

«دیل و دیگران» با مطالعه در زمینه نقش اصول گرایس در تولید عبارات ارجاعی، نتیجه گرفتند که، اصول گرایس به این معنی است که عناصری که هیچ نقشی در عبارات ندارند، در گفتار به کار گرفته نشود. همچنین روند هدفمند تولید زبان، به هیچ عنوان نیازی به پیروی کردن از این دستورالعمل‌ها وجود ندارد (دیل & رید، ۱۹۹۶).

«زور»، در بررسی کاربرد اصول همکاری گرایس در تحلیل مشکلات انسجام در متون ترکی و انگلیسی، نتیجه گرفت که اصل ارتباط مهم‌ترین اصلی است که روی قضاوت کارشناسان درباره میزان انسجام در هر دو متن انگلیسی و ترکی تأثیر داشته است. مقایسه تخطی از اصول گرایس نشان داد که تخطی از اصل ارتباط در مقالات انگلیسی با تخطی از اصل ارتباط، کیفیت و کمیت در مقالات ترکی همبستگی دارد. با مقایسه ارتباط بین مقالات ترکی و انگلیسی شاید بتوان گفت که نارسایی‌هایی در مهارت‌های نوشتاری دانشجویان در زبان ترکی می‌تواند به بروز ناکارآمدی در مهارت‌های نوشتاری آنها در زبان انگلیسی منجر شود (زور، ۲۰۰۶).

«پراتیوی» در مطالعه‌ای توصیفی - کیفی در بررسی میزان نقض اصول چهارگانه گرایس در گفتگوهای فیلم «پیش از غروب»، به این نتیجه رسید که تخطی از تمامی اصول چهارگانه گرایس در گفتگوهای شخصیت‌های این فیلم، با ایجاد معنای تلویحی، عمدتاً به دنبال پاسخ‌های غیرصادقانه بوده است (پراتیوی، ۲۰۰۸).

«ژو» با بررسی اصول همکاری گرایس در آموزش شفاهی زبان انگلیسی به این نتیجه رسید که کاربرد اصول چهارگانه گرایس در آموزش شفاهی زبان انگلیسی می‌تواند تأثیر مثبتی در قابلیت‌های ارتباطی دانش‌آموزان که همان هدف اصلی آموزش است، به شمار می‌رود (ژو، ۲۰۰۹).

«هالامان» با مطالعه کیفی در بررسی اصول گرایس در ۷۰ داستان در حوزه ادبیات کودک، نتیجه گرفت که در برخی داستان‌ها (چه راوی و چه گفتگوهای شخصیت‌های داستان)، اصول چهارگانه گرایس نقض شده است. هدف نقش اصول، عمدتاً برای برانگیختن تخیل مخاطب، انتقال پیام، ایجاد موقعیت‌های ویژه، شخصیت‌پردازی و نقل قول غیرمستقیم از شخصیت‌های داستان صورت گرفته است (هالامان، ۲۰۱۰).

۳- روش‌شناسی پژوهش:

این مطالعه به صورت غیرآزمایشی و با روش توصیفی - تحلیلی، با هدف میزان کاربرد اصول گرایس در مهارت نویسندگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان، در متن‌های نوشتاری دانشجویان، انجام شده است. جامعه آماری شامل همه دانشجویان ترم اول (ورودی سال ۱۳۹۸)، که هیچگونه آموزشی را در زمینه مهارت‌های نوشتن دریافت نکرده‌اند، است. در واقع این مطالعه در پی آن است که دوره‌های آموزش عمومی در سال‌های قبل، تا میزان مهارت نوشتن را دانشجویان حاضر، آموزش داده است. نمونه آماری به روش تصادفی دو کلاس رشته آموزش ابتدایی (دانشجویان ورودی جدید سال ۱۳۹۸)، انتخاب شده و در نمونه آماری پژوهش، قرار داده شدند. تعداد دانشجویان این دو کلاس، ۷۵ نفر شمارش شدند. موضوع: (نواقص سیستم آموزش و پرورش از زمانی که دانش‌آموز بودید تا الان که دانشجوی تربیت معلم شده‌اید) از دیدگاه شما شامل چه مواردی بوده و اگر قرار باشد آن را تغییر دهید (یا اصلاح کنید)، چه برنامه‌هایی مد نظر دارید). ابزار اندازه‌گیری شامل متن‌نگاری به صورت خود اظهاری بود که از دانشجویان خواسته شد در مدت ۳۰ دقیقه، دیدگاه خود در قالب یک متن یک‌صفحه‌ای بنویسند. به دانشجویان توضیح داده شد که دقت لازم را متن و دستور زبان، مد نظر داشته، چرا که این کار یک پژوهش است و مسابقه نیست. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار SPSS بعد از مقوله‌بندی‌های لازم، استفاده شد. در این مرحله تک تک انشای دانشجویان در خصوص تعداد کلمات، تعداد خطوط، تعداد فعل، تعداد صفت، اصل کمیت، اصل کیفیت، اصل ربط و اصل شیوه یا منش (اصول همکاری گرایس)؛ مورد بررسی قرار گرفته شد.

۴- یافته‌ها

جدول (۱): آمار توصیفی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان

شاخص آماره	آموزش ابتدایی	آموزش الهیات	علوم انسانی	علوم تجربی	علوم ریاضی	علاقه کم به معلمی	علاقه زیاد به معلمی	معلمی انتخاب اول
فراوانی	۳۵	۴۰	۵۷	۱۱	۷	۲۳	۴۹	۵۲
درصد	۴۶,۷	۵۳,۳	۷۶	۱۴,۷	۹,۳	۳۲,۷	۶۷,۳	۷۰

داده‌های جدول بالا؛ آمار توصیفی مربوط ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج به دست آمده؛ ۷۶ درصد دانشجویان دارای دیپلم علوم انسانی، بیش از ۶۷ درصد دانشجویان به معلمی علاقه زیادی نشان داده و ۷۰ درصد دانشجویان، شغل معلمی را به عنوان انتخاب اول، ذکر کرده‌اند.

جدول (۲): آمار توصیفی مربوط به متن انشای دانشجویان

شاخص آماره	تعداد انشا	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشتر رین	دامنه تغییرات	مد (نما)	میان میان	دامنه میان چار کی
خطوط	۷۵	۱۲,۵۳	۴,۹۸	۳	۳۰	۲۷	۱۴	۱۲	۵
کلمات در خطوط	۷۵	۱۳,۶۱	۲,۲۵	۱۰	۲۲	۱۲	۱۲	۱۳	۳
کلمات در متن	۷۵	۱۷۳,۵۷	۸۴,۱۰	۳۳	۴۸۴	۴۵۱	۱۰۸	۱۶۹	۹۳
افعال	۷۵	۳۴,۴۷	۱۴,۴۰	۹	۸۸	۷۹	۲۳	۳۴	۱۶
صفات	۷۵	۱۷,۸۷	۵,۳۴	۸	۳۷	۲۹	۱۴	۱۸	۶

داده‌های جدول بالا؛ آمار توصیفی مربوط به متن انشای دانشجویان را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل آمار توصیفی، به طور متوسط، هر انشای دانشجویان دارای ۱۲ خط؛ ۱۳ کلمه در خط؛ ۱۶۹ کلمه در متن انشا؛ ۳۴ فعل در متن و ۱۸ صفت در متن، به کار برده است.

بررسی اصل کمیت:

برای بررسی اصل کمیت در انشای دانشجویان از روش «لفوند»، (نعمت‌زاده، مهدی‌زاده، & عاصمی، ۱۳۹۵)، استفاده شده است. در روش «لفوند»، اگر تعداد کلمات انشا کمتر یا بیشتر از ۱۰ درصد میانگین کل کلمات باشد، نویسنده در نوشتن انشا، اصل کمیت را رعایت نکرده است. به عبارت دیگر، میانگین کلمات در انشای دانشجویان (۱۷۴) کلمه و ۱۰ درصد بیشتر (۱۸۲ کلمه) و ۱۰ درصد کمتر (۱۴۳ کلمه)، به دست می‌آید. بنابراین دانشجویانی که میانگین بین ۱۴۳ تا ۱۸۲ کلمه را به دست آورده‌اند، اصل کمیت را رعایت کرده‌اند.

جدول (۳): آمار توصیفی مربوط به رعایت اصل کمیت در انشای دانشجویان

شاخص آماره	تعداد انشا	میانگین کلمات انشا	رعایت اصل کمیت	عدم رعایت اصل کمیت	رعایت اصل کمیت	عدم رعایت اصل کمیت
کلمات در متن	۷۵	۱۷۳,۵۷	۲۱ نفر	۵۴ نفر	۲۸ درصد	۷۲ درصد

داده‌های جدول بالا؛ آمار توصیفی مربوط به رعایت اصل کمیت در انشای دانشجویان را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل آمار توصیفی به روش «لفوند»، تنها ۲۸ درصد دانشجویان، اصل کمیت را رعایت کرده و ۷۲ درصد، نتوانسته‌اند، اصل کمیت را

رعایت کنند. بر اساس اهمیت اصل کمیت، دانشجویانی که نتوانستند، اصل کمیت را رعایت کنند، بنابراین، در دیگر اصول نیز کارایی و بهره‌وری لازم را ندارند.

بررسی اصل کیفیت:

یک متن نوشتاری و یا گفتاری، بر اساس اجزای واژگان و کلمات و تنوع کاربرد آنها در متن، معنا و مفهوم خود را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، متن با کلمات به کار رفته در آن معرفی شده و تنوع کلمات، کیفیت متن را نمایان می‌نماید. مهم‌ترین عناصر متن شامل، «اسم»، «فعل» و «صفت» است. بر اساس نظر متخصصان زبان‌شناسی، شاخص کیفیت در زبان، به واسطه تنوع کاربرد فعل و صفت در متن و کلام، سنجیده شده و کاربرد اسم در متن، شاخص پرارزشی در کیفیت زبان تلقی نمی‌شود. «بای‌بی» معتقد است، از بین عناصر اسم، صفت و فعل؛ اسم، شاخص بی‌نشان‌تری است و عناصر بی‌نشان، بسامد بیشتری دارند. راجع به بی‌نشانی و پربسامدی واژگان؛ «هاسپلمت» معتقد است؛ اگر عنصر کلامی و زبانی دارای بسامدی بالایی باشد، یعنی آن عنصر ساده‌ای بوده و بازیابی آن در حافظه بسیار ساده است. به همین دلیل کاربرد اسم در متن، به عنوان شاخص اصل کیفیت در نظر گرفته نمی‌شود. در مقایسه، صفت عنصری کاملاً انتزاعی و پیچیده بوده و کاربرد آن در متن، به کیفیت متن می‌افزاید (نعمت‌زاده، مهدی‌زاده، & عاصمی، ۱۳۹۵).

جدول (۴)؛ آمار توصیفی مربوط به رعایت اصل کیفیت در انشای دانشجویان

آماره شاخص	تعداد انشا	میانگین	رعایت اصل کیفیت	عدم رعایت اصل کیفیت	درصد رعایت اصل کیفیت	درصد عدم رعایت اصل کیفیت
افعال	۷۵	۳۴,۴۷	۲۲	۵۳	۲۹	۷۱
صفات	۷۵	۱۷,۸۷	۱۹	۵۶	۲۵	۷۵

داده‌های جدول بالا؛ آمار توصیفی مربوط به رعایت اصل کیفیت در انشای دانشجویان را نشان می‌دهد. بر اساس محاسبات انجام شده از تعداد افعال ساده و مرکب و تعداد صفات استفاده شده در انشای دانشجویان، در مجموع، ۲۷ درصد از دانشجویان توانسته‌اند در انشای خود، اصل کیفیت را رعایت نمایند.

بررسی اصل ارتباط:

اصل ارتباط حاکی از ربط منطقی کل متن انشای دانشجویان با اجزای آن. به عبارت دیگر، اگر متن دارای «مقدمه»، «متن» و «نتیجه‌گیری» باشد، لازم است اجزای مشخص شده دارای ربط منطقی باهم باشند. با بررسی تک‌تک انشای دانشجویان، نتیجه زیر به دست آمد. از ۷۵ دانشجو، ۶۸ نفر توانسته بودند در متن انشای خود، ربط منطقی در بخش‌های «مقدمه»، «متن» و «نتیجه‌گیری»، ایجاد نمایند. بر اساس درصد، حدود ۹۰ درصد از دانشجویان، اصل ارتباط را رعایت کرده و ۱۰ درصد قادر به رعایت اصل ارتباط نبوده‌اند.

بررسی اصل حالت (شیوه):

اصل حالت (شیوه)، حاکی از چنین ویژگی‌های است؛ الف) مبهم سخن نگفتن، ب) پرگویی و اطاله کلام نباشد، ج) جملات ساده و روشن بوده و پیچیدگی نداشته باشد، د) سخنان دارای سادگی، نظم و ترتیب باشد. در بیان کلی متن ساده، روان و به اندازه مناسب باشد. متخصصان زبان‌شناسی معتقدند اگر در متن سخنان، اصول کمیت، کیفیت و ارتباط به خوبی اعمال شده باشد، خود به خود، اصل حالت نیز رعایت شده است. بنابراین، اصل حالت خود تابعی از سه اصل کمیت، کیفیت و ارتباط است.

جدول (۵)؛ آمار توصیفی مربوط به رعایت اصول همکاری گرایس در انشای دانشجویان

آماره شاخص	تعداد دانشجویان	رعایت اصل (درصد)	عدم رعایت اصل (درصد)
اصل کمیت	۷۵	۲۸	۷۲
اصل کیفیت	۷۵	۲۷	۸۳

اصل ارتباط	۷۵	۹۰	۱۰
اصل شیوه	۷۵	۲۷	۸۳

داده‌های جدول بالا؛ آمار توصیفی مربوط به رعایت اصول همکاری گرایس در انشای دانشجویان را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج به دست آمده؛ اصل کمیت ۲۸ درصد؛ اصل کیفیت ۲۷ درصد؛ اصل ارتباط ۹۰ درصد و اصل شیوه ۲۷ درصد، به دست آمده است. در مطالعه نعمت‌زاده و همکاران، از روش اشتراک‌گیری بین سه اصل کمیت، کیفیت و ارتباط، استفاده شده است (نعمت‌زاده، مهدی‌زاده، & عاصمی، ۱۳۹۵). با استفاده از روش مطالعه نعمت‌زاده و همکاران، در این مطالعه متن انشای دانشجویان، ۲۷ درصد، اصل حالت (شیوه)، رعایت شده است.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

مکالمه (مهارت سخن گفتن) و پس از آن مکاتبه (مهارت نویسندگی)، به شرط وجود ساختار سازمانی مناسب و ساختار زیستی سالم، از اولین مهارت‌هایی است که افراد در تعامل با محیط و انسان‌های دیگر آن را کسب می‌نمایند. در این مقاله تأکید بر مهارت نوشتن و نویسندگی است، بنابراین، افراد مهارت نویسندگی را با پیروی از آموزش‌های اولیه و لازم به دست می‌آورند. ورزیدگی و مهارت در نوشتن، تابع تمرین مکرر، مطالعه متون فاخر، داشتن گنجینه لغات فراوان و کاربرد آن در نوشتن، حاصل می‌شود. محصول چنین فرآیندی، تولید نوشته‌هایی، وزین، زیبا، قابل توجه و ارزشمند است.

هدف اصلی این مقاله بررسی میزان کاربرد اصول گرایس در مهارت نویسندگی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان قم) بود. در این مطالعه مهارت نویسندگی دانشجویان با توجه به اصول هربرت پاول گرایس، معروف به اصول همکاری گرایس که شامل کمیت، کیفیت، ارتباط و حالت است؛ ارزیابی شده است. گرایس در مطالعات و تحقیقات خود نشان داد که اگر متنی؛ دارای این چهار ویژگی (کمیت - کیفیت - ارتباط - حالت) باشد، آن متن - هدف گرایس سخن گفتن است درحالی که در این مقاله، سخن گفتن به سخن نوشتن ارتقاء داده شده است - ارزشمند بوده و اصول همکاری گرایس را رعایت کرده است.

یافته‌های این مطالعه نشان داد که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان قم، در متن یک صفحه‌ای انشایی که به نگارش درآوردند؛ اصل کمیت را ۲۸ درصد؛ اصل کیفیت را ۲۷ درصد؛ اصل ارتباط را ۹۰ درصد و اصل شیوه (حالت) را ۲۷ درصد، رعایت کرده بودند. مطالعه «نعمت‌زاده و همکاران» با موضوع میزان به‌کارگیری اصول گرایس در انشای دانش‌آموزان پایه هشتم شهر تهران، به لحاظ روش‌شناسی پژوهشی، شبیه‌ترین مطالعه به مطالعه حاضر است. «نعمت‌زاده و همکاران» در مطالعه خود نتیجه گرفتند که؛ دانش‌آموزان پایه هشتم، اصل کمیت را ۳۰ درصد؛ اصل کیفیت را ۱۸ درصد؛ اصل ارتباط را ۸۳ درصد و اصل شیوه (حالت) را ۱۸ درصد، رعایت کرده بودند. یافته‌های مطالعه «نعمت‌زاده و همکاران» با یافته‌های مطالعه حاضر دارای همسویی و همخوانی بسیار بالایی است. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که فاصله سنی و دانشی دانش‌آموزان پایه هشتم و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، زیاد نیست. انتظار می‌رفت که وضعیت دانشجویان نسبت به دانش‌آموزان خیلی بهتر باشد که بر اساس یافته‌ها؛ در اصل کمیت دانشجویان نسبت به دانش‌آموزان کاهش داشته و در اصل‌های کیفیت، ارتباط و حالت؛ حدود ۱۰ درصد، نسبت به دانش‌آموزان، رشد نشان می‌دهند.

بر پایه نتایج به دست آمده از این مطالعه، ارایه آموزش‌های جدی و برنامه‌ریزی شده برای افزایش توان نوشتاری دانشجویان در دروس، روایت پژوهی، اقدام پژوهی، درس پژوهی و کارورزی، پیشنهاد می‌گردد. این مطالعه در پی آن است که به صورت طولی، دو یا سه ترم دیگر، وضعیت توان نوشتاری همین دانشجویان را پس از مداخلات آموزشی (دروس مختلف در ترم‌های آتی) بررسی نماید.

۶- منابع

آدم‌زاده، ف. (۱۳۸۰). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی در اصلاح مشکلات نوشتاری دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران.

آذری‌نجف‌آبادی، ا. (۱۳۶۴). یادگیری زبان و رشد واژگان کودک. تهران: انتشارات واحد فوق برنامه بخش فرهنگی دفتر فرهنگی دانشگاهی.

آقاقل‌زاده، ف. (۱۳۸۵). رابطه اصول همکاری پاول گرایس و فنون بلاغی غالب در گفتمان پرورین اعتصامی. فصلنامه پژوهشگاه سازمان میراث فرهنگی، صنایع دستی و گردشگری (شماره ۱۴ و ۱۵)، ۵-۱۰.

- احمدی بیرجندی، ا. (۱۳۷۹). شیوه نویسنده‌گی و نگارش. قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه.
- احمدی، س. و آ. امین مقدسی، ش. (۱۳۸۰). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر انشای دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۱۷ (شماره ۶۶)، ۹۵-۱۰۶.
- ادریسی، ن. ا. (۱۳۷۲). بررسی روش‌های رایج تدریس انشای فارسی در مدارس ابتدایی شهر یزد و ارائه روش‌های مطلوب. قم: کارشناسی تحقیقات.
- اسکالفیلد، م. د. (۲۰۰۷). *s Theory of Conversation, university of Rationality and Conversation: A Thesis on Grice*. Edinburg: دانشگاه ادینبرگ.
- انوری، ح. (۱۳۶۶). آیین نگارش. تهران: انتشارات رسام.
- ایزدی، ط. (۱۳۷۶). روش‌های کاربردی برای بهبود کیفیت درس انشا و نگارش در قلمرو آموزش زبان فارسی. مجموعه سخنرانی‌ها و مقالات برگزیده برای نخستین مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی. دفتر دوم، شیراز: مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی.
- بارودی، ا. (۱۳۸۶). درآمدی بر نظریه فرآیند نوشتاری. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.
- باقری، م. (۱۳۸۷). تحلیل گفتمان طنز سیاسی - اجتماعی معاصر ایران از دیدگاه اصول گرایس. تهران: دانشکده زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران.
- بختیارنصرآبادی، ح. و آ. نوروزی، ر. (۱۳۸۴). راهبردهای جدید آموزشی در هزاره سوم. قم: انتشارات سماء.
- براون، د. ا. (۱۳۸۱). اصول یادگیری و آموزش زبان. (م. فهیم، مترجم) تهران: انتشارات رهنما.
- بیک‌میرزائی، ع. (۱۳۷۶). پرسه‌ای در کوچه باغ‌های غریب انشا. مجموعه سخنرانی‌ها و مقالات برگزیده برای نخستین مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی. دفتر دوم، شیراز: نخستین مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی.
- پاک‌روان، ح. (۱۳۸۵). بررسی چهارده گفت‌وگوی فارسی در قالب اصول همکاری گرایس. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز (شماره ۴۰)، ۵۶-۸۲.
- پراتیوی، ک. (۲۰۰۸). *The Study of the flouting of Grice's cooperative principle in the movie entitled Before Sunset*. پرتا چریستان: دانشگاه پرتا چریستان.
- پیمانی، م. (۱۳۷۶). تجزیه و تحلیل منظوره‌های ضمنی در مکالمات قرآن. شیراز: دانشگاه شیراز.
- تاتار، ع. (۱۳۸۳). رابطه نگارش خلاق و پیشرفت در ساختار جمله. دانشکده علوم و ادبیات خارجی. تهران: دانشکده علوم و ادبیات خارجی دانشگاه تربیت مدرس.
- تاکی، م. (۱۳۷۶). ارائه روش‌های کاربردی برای بهبود کیفیت آموزش زبان و ادبیات فارسی در قلمرو آموزش زبان فارسی. مجموعه سخنرانی‌ها و مقالات برگزیده برای نخستین مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی. دفتر دوم، شیراز: نخستین مجمع علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی.
- حسینی نژاد، ع. ا. (۱۳۸۱). بررسی عوامل موثر در عدم گرایش دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ناحیه ۳ قم نسبت به درس انشا از دیدگاه معلمان. قم: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- خداپرست، ر. (۱۳۸۷). تجزیه و تحلیل کلامی چهار اصل پیشنهادی گفتگو در آثار نمایشنامه‌ای جدید. تهران: دانشگاه تهران.
- خسروی، م. (۱۳۷۵). بررسی مشکلات درس انشا در پایه پنجم مدارس ابتدایی شهر اهواز. قم: کارشناسی تحقیقات.
- خسروی‌زاده، پ. (۱۳۸۸). بررسی فرایند تولید و درک حشوهای گفتمانی. مجله زبان و زبان‌شناسی، دوره ۳ (شماره ۹)، ۱۸-۲۶.
- خیرآبادی، ر. (۱۳۹۳). نقش تخطی از اصول گرایس در ایجاد نسل جدید لطیفه‌های ایرانی. فصلنامه جستارهای زبانی، دوره ۴ (شماره ۱۵)، ۳۹-۵۳.
- دادستان، پ. (۱۳۸۵). اختلال‌های زبان (روش‌های تشخیص و بازپروری، روان‌شناختی مرضی، تحولی). تهران: انتشارات سمت.

- داده‌خواه‌تهرانی، م.، & محمودی‌بختیاری، ب. (۱۳۹۰). بازتاب فمینیسم از رهگذر کارکرد اصول همکاری گرایس در نمایشنامه سالار زنان. *فصلنامه ادبیات معاصر جهان* (شماره ۴)، ۲۳-۲۸.
- دیل، ر.، & رید، ن. (۱۹۹۶). *The Role of the Gricean Maxims in the Generation of Referring Expressions*. چهارمین نشست دوره‌ای فصل بهار. مجموعه سخنرانی‌های چهارمین نشست دوره‌ای فصل بهار.
- ذوالفقاری، ح. (۱۳۷۵). کتاب کار نگارش و انشا، دو جلد، آموزش مهارت‌های نگارشی با روشی کاربردی به همراه تمرین و نمونه. تهران: انتشارات اساطیر.
- رئوف، ع. (۱۳۹۰). *انشا درس رویدن در خود*. تهران: آبیژ.
- روحانی، م. (۱۳۷۳). *الفبای نوشتن*. تهران: شرکت رجای فرهنگی.
- زند، ب. (۱۳۸۵). *روش‌های تدریس زبان فارسی در دوره دبستان*. تهران: انتشارات سمت.
- زور، ب. (۲۰۰۶). *Using Grice's cooperative principle and it's maxims to analyze problem of coherence in Turkish and English essays*. آنکارا: مدرسه علوم اجتماعی دانشگاه خاورمیانه.
- ژو، ا. (۲۰۰۹). *Cooperative Principle in Oral English Teaching*. شی‌جین: مدرسه زبان خارجی دانشگاه شی‌جین گان‌شان.
- ساک، ر. (۱۳۸۹). *مهارت‌های نوشتن*. کتاب نگارش. تهران: انتشارات لوح زرین.
- سعیدی، غ. (۱۳۹۰). بهار و تابستان. بررسی زبان‌شناختی تناسب آیات بر پایه اصل همکاری گرایس. *نشریه آموزه‌های قرآنی* (شماره ۱۵).
- سلمانی، م.، & محمودی‌بختیاری، ب. (۱۳۸۷). تجزیه و تحلیل کلام بیماران اسکیزوفرنیک از دیدگاه اصل همکاری گرایس. *فصلنامه علمی - پژوهشی توانبخشی* (شماره ۳)، ۲۸-۳۴.
- سمیعی، ا. (۱۳۶۹). *آیین نگارش*. تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.
- سوریان، ا.، بارون‌کوهن، ا.، & ون‌درلیلی، ا. (۱۹۹۵). *Are Children with Autism Deaf to Gricean Maxims*. لندن: دانشگاه لندن.
- سیف نراقی، م.، & میرمهدی، س. (۱۳۸۲). مقایسه الگوهای انشائویسی در دانش آموزان پسر نارساخوان و نارسانویس پایه های چهارم و پنجم ابتدایی، با دانش آموزان عادی شهر تهران. *پژوهشی در حیطه کودکان استثنایی*، ۷، ص. ۹۲-۷۵.
- سیفی، آ.، & محمودزاده، ک. (۱۳۸۸). نقش اصل همکاری گرایس در دستیابی به تعادل در ترجمه. *فصلنامه مطالعات ترجمه* (شماره ۲۸)، ۴۵-۵۷.
- سیفی، آ.، & محمودزاده، ک. (۱۳۸۸). نقش اصل همکاری گرایس در دستیابی به تعادل در ترجمه. *فصلنامه مطالعات ترجمه* (شماره ۲۸)، ۴۵-۵۷.
- شریفی، ش.، & علیپور، س. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای میزان عدم تحقق قواعد اصل مشارکت گرایس در یک نمایشنامه فارسی و یک نمایشنامه انگلیسی. *مجله زبان و زبان‌شناسی*، دوره ۳ (شماره ۱۰)، ۴۷-۶۸.
- شوقی، ع. (بدون تاریخ). پژوهش‌ها و سنجش‌ها درباره نویسندگی کودکان. *ماهنامه آموزش و پرورش*، ۷ و ۸.
- صفائی حائری، م. (۱۳۷۹). *آیین نگارش*. قم: پارسایان.
- صفارپور، ع. (۱۳۹۰). *الگوهای یاددهی و یادگیری گام به گام انشای فارسی (ابتدایی)*. تهران: انتشارات مدرسه.
- علامی، ح. (۱۳۸۶). بررسی میزان درک ولدت زبان آموزان از طنز کلامی. دانشکده زبان و ادبیات فارسی. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- علی اسماعیلی، ع. (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس سنتی و مشارکتی درس انشای دوره راهنمایی. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۲، ص. ۷۲-۵۷.
- فرامرزی، س.، کرمعلیان، ح.، & نصراللهی، ش. (۱۳۹۰). تأثیر مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه‌زبانی بر مهارت بیان نوشتاری (انشا) دانش‌آموزان. *رویکردهای نوین آموزشی*، سال ۶ (شماره ۲)، ۴۱-۶۰.

- فرامرزی، س.، کرم‌علیان، ح.، & نصراللهی، ش. (۱۳۹۰). تأثیر مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه‌زبانی بر مهارت نوشتاری - انشای دانش‌آموزان. *مجله علمی پژوهشی رویکردهای نوین آموزشی، سال ۶ (شماره ۱۴)*، ۴۱-۶۰.
- فرشید نیک، م. (۱۳۸۸). *کلاس انشای موثر*. تهران: قطره.
- فولادی، آ. (۱۳۸۶). بررسی آگهی‌های بازرگانی از دیدگاه اصول چهارگانه گرایس. *دانشکده زبان و ادبیات فارسی*. تهران: دانشگاه تهران.
- قاسمی، م.، صدیق‌ضیابری، ر.، & خیرآبادی، ر. (۱۳۹۵). آرایه مدل نوین اصل همکاری اجتماعی مبتنی بر نظریه بازی‌ها در زبان‌شناسی اقتصادی. *فصلنامه علمی - پژوهشی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر*، ۲۹۹-۳۲۲.
- گل‌اور، ج.، ا.، & راجر، ب. ا. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن*. (ع. خرازی، مترجم) تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.
- محمدپور، آ. (۱۳۸۳). آموزش هنر در مدارس دوره ابتدایی (مبانی نظری، رویکردها، ویژگی‌ها). تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- محمدی حسینی‌نژاد، س. (۱۳۸۱). *شیوه‌های اداره کلاس انشا*. ره‌یافت‌های آموزشی و تربیتی در دروس انشا. تهران: انتشارات سهیل پویش.
- محمدی حسینی‌نژاد، س.، & نویدی، ا. (۱۳۸۰). ارزشیابی پژوهش‌های انجام شده درباره برنامه‌های آموزش انشای فارسی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴۱-۴۲.
- مشکوه‌الدینی، م. (۱۳۷۹). *توصیف و آموزش زبان فارسی*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- مطهرنیا، م. (۱۳۸۸). تحلیل ادبیات گفتمانی انقلاب اسلامی. *نشریه اندیشه/انقلاب اسلامی (شماره ۳)*، ۵۵-۶۲.
- نظیری، ا.، & قاسم‌پور، ح. (۱۳۹۴). تأثیر استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی در تقویت مهارت نوشتاری دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال ۱۰ (شماره ۳۶)*، ۳۱-۴۴.
- نعمت‌زاده، ش.، مهدی‌زاده، ب.، & عاصمی، س. (۱۳۹۵). میزان به کارگیری اصول گرایس در انشای دانش‌آموزان پایه هشتم. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال یازدهم (شماره ۴۲)*، ۳۱-۵۲.
- نیکدل، ا. (۱۳۹۳). *آسیب‌شناسی مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی با تأکید بر خلأهای انسجامی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی تهران.
- والاس، ج.، & مک‌لافلین، ج. آ. (۱۳۶۹). *ناتوانی‌های یادگیری (مفاهیم و ویژگی‌ها)*. (م. منشی‌طوسی، مترجم) مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- هالامان، ا. (۲۰۱۰). *Gricean maxims in a collection of children literature*. اندونزی: دانشگاه اندونزی.
- هرمزی، ر. (۱۳۹۲). *توصیف پیامدهای نقض اصول همکاری گرایس در گفتار روزانه فارسی زبانان از دیدگاه کاربردشناسی زبان*. دانشکده زبان و ادبیات فارسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- هومن، ج. (۱۳۷۳). *استنباط آماری در پژوهش رفتاری*. تهران: انتشارات دبیا.
- یاحقی، م.، & ناصح، م. (۱۳۶۳). *راهنمای نگارش و ویرایش*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- یول، ج. (۱۳۸۴). *بررسی زبان*. (م. نورمحمدی، مترجم) تهران: انتشارات رهنما.

نگاهی به رویکرد آینده نگری در تربیت معلم با تأکید بر آینده پژوهی (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان قم)

حمید جعفریان یسار*
گروه آموزشی علوم تربیتی

چکیده

آینده پژوهی، دانشی است با بهره گیری از تحلیل وضع موجود، برای شناسایی ساز و کارهای تغییر، تعریف و تبیین سناریوهای مختلف پژوهشی، به منظور توسعه و بهبود جامعه در آینده. تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان)، از نهادهای فرهنگی، تربیتی، آموزشی و پژوهشی کشور است که به صورت حاکمیتی مدیریت می شود. این نهاد حاکمیتی از یک طرف باید معلمان آموزش و پرورش را تأمین و از طرفی، در خصوص تولیدات پژوهشی ملزم است، تابع قوانین وزارت عتف، باشد. بنابراین، دانشگاه فرهنگیان، با دوگانه ای از آموزش و پژوهش طرف است. هدف این مقاله؛ بررسی رویکرد آینده نگری در تربیت معلم با تأکید بر آینده پژوهی است. این مطالعه به روش کیفی (به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته) انجام و داده های آن از طریق بهره مندی از تجربیات اساتید دارای تجربه و سوابق آموزشی و پژوهشی در تربیت معلم، جمع آوری شده است. یافته ها: (۱) اساتید با رویکرد پژوهشی دانشگاه فرهنگیان آشنا بوده و به آن عمل می کنند. (۲) اکثر اساتید در رفتار پژوهشی خود به دنبال اهداف ارتقای علمی و پژوهشی بوده و در این فرآیند به رویکرد آینده پژوهی توجه کمتری دارند. (۳) تجربیات پژوهشی اساتید حاکی از آن است که، نگاه آینده نگری در تربیت معلم با تأکید بر آینده پژوهی، بسط و ثبات مناسبی نیافته است. (۴) به دلیل نوپایی دانشگاه فرهنگیان و اجرای قوانین وزارت عتف برای ارتقای علمی و پژوهشی، اساتید به دنبال دریافت امتیازات ارتقای خود بوده، بنابراین هدف آینده پژوهی مغفول مانده است. (۵) برای تقویت رویکرد آینده نگری با تأکید بر آینده پژوهی، به دلیل حاکمیتی دانشگاه، ضروری است، مقررات ارتقای اساتید، انعطاف متناسب را داشته باشد.

کلیدواژه ها: آینده پژوهی، آینده نگری، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان.

۱- مقدمه

دانشگاه فرهنگیان، سال ۱۳۹۰ با تجميع مراکز تربیت معلم سراسر کشور، با عنوان مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص)، تأسیس و در سال ۱۳۹۳ با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی، به دانشگاه فرهنگیان، تغییر نام گرفت. از آنجا که این شعبه از آموزش عالی وظیفه‌ای خطیر و فراتر از سایر مراکز آموزش عالی دارد و آن تربیت نیروی انسانی انسان‌ساز است، لذا مدیریت و رهبری این مراکز نیاز به ظرافت‌ها و الگوهای خاص مدیریتی دارد که با استفاده دانش آینده‌پژوهی می‌توان تا حدودی به این مهم دست یافت. در اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان، این دانشگاه را دانشگاهی برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی آموزش و پرورش، بیشتر و در امر آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت محور و برخوردار از هیأت علمی و مدیران مومن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی جو، تحول آفرین و باورمند به جامعه عدل جهانی معرفی می‌کند (آذری، ۱۳۹۵).

بر اساس نظر متخصصان حوزه آینده‌پژوهی، این حوزه مطالعاتی بسیار نو و جدید است. آینده‌پژوهی در تلاش است تا پیوندی میان شناخت علمی و رویای شناخت آینده برقرار سازد و به طور روشمند و سیستماتیک، به مطالعه آینده بپردازد. یکی از مهمترین اقداماتی که می‌توان برای شناخت آینده انجام داد، شناسایی مولفه‌های آینده است. اینکه آینده از چه ابعادی تشکیل شده، کمک خواهد کرد که ذهنیت و شناخت بهتری نسبت به آینده فراهم شود. در این خصوص جیمز دیتور گفته است؛ آینده از درهم کنش چهار مولفه پدید آمده است. این مولفه‌ها عبارتند از رویدادها، روندها، تصاویر و اقدام‌ها. با آینده‌پژوهی و شناخت ویژگی‌های محیط در آینده، ساختارهای مناسب برای ادامه فعالیت سازمان آموزش و پرورش و سازمان آموزش عالی کشور تعیین می‌گردد (امیری، ۱۳۹۴).

دستیابی به کارایی در آموزش مستلزم رویکرد تغییر و اعمال تغییرات مناسب با شرایط آینده است. ایجاد ساختار مناسب آموزشی در مواجهه با ویژگی‌های محیط جدید مستلزم شناخت آینده است و بدون آن، امکان ندارد. ضمن آنکه سرعت تغییرات نیز پرداختن به آینده را در زمینه اهداف و مأموریت‌های آموزش و پرورش و آموزش عالی اجتناب‌ناپذیر است. آینده‌پژوهی در تربیت معلم به دلیل ارتباط آن با نسل در حال تربیت جامعه و تأثیر کارکرد آن بر کارایی سازمان‌ها در آینده و موفقیت سازمان‌های مختلف کشور در بلندمدت و همچنین مرجعیت آن در تأمین نیروی انسانی متخصص و متعهد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (بابایی، ۱۳۹۳).

از عوامل اساسی پیشرفت در کشورهای توسعه‌یافته، توجه به امر آموزش و بیشتر از آن؛ پژوهش است (آقازاده، ۱۳۷۷). با این وصف به نظر می‌رسد کشورهای کمتر توسعه‌یافته و یا در حال توسعه؛ از جمله کشورهای اسلامی و ایران؛ امر آموزش و به ویژه امر پژوهش؛ هنوز جایگاه حقیقی خود را باز نیافته است (بیرامی، ۱۳۹۲). این ناکامی هم از جهت کمی و هم از نظر کیفی قابل تأمل است. عدم توجه ضرورت پژوهش، عدم ترسیم پایه‌های نظری و روش‌شناسی آن، فراهم نبودن امکان‌ها و ابزار لازم و در مواردی جانبدارانه بودن کارکرد سازمان‌های تحقیقاتی می‌تواند از عوامل ناکامی پژوهش در ایران باشد. پژوهش و تحقیق علمی از یک سو خصوصیات منحصر به فردی دارد و از سوی دیگر می‌تواند آثار و نتایج علمی ویژه‌ای در بر داشته باشد. پژوهش در واقع سلسله تلاش‌های قاعده‌مند، هدف‌دار و علمی است که می‌تواند به عقلانی کردن و در نتیجه کارآمد ساختن عناصر مختلف علم و معرفت منجر شود. همچنین بازده حاصل از تکامل آن، می‌تواند در پیشبرد امور اجرایی و توسعه زمینه‌های مختلف (سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی) به کار گرفته شود. اصولاً تحقیق به دلیل بافت مستدلی که دارد، می‌تواند، به ارائه تبیینی شفاف از یک موضوع یا توضیحی دقیق و گاهی توصیفی منظم از کارکرد سازمان‌ها و نظام‌های مختلف بیانجامد. گذشته از این در تحقیق و پژوهش معمولاً نقاط ضعف و قوت موضوع‌ها بررسی شده یا کارکرد سازمان مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. بر مبنای پژوهش یا اکتشاف از فرآیند پژوهشی، می‌توان برای کارایی بیشتر به نوعی برنامه‌ریزی مبادرت ورزید (بیرامی، ۱۳۹۲). با توجه موارد اشاره شده، ضروری است، رویکرد آینده‌نگری تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) با تأکید بر آینده‌پژوهی بررسی و مطالعه شود.

۲- مبانی نظری و پیشینه

تحقیق و پژوهش به عنوان یکی از محورهای اساسی توسعه جامعه، فعالیتی است که بخشی از وظایف علمی دانشگاه‌ها را تشکیل می‌دهد (ساکي، ۱۳۸۳). اما فعالیت پژوهشی صرفاً برای دانشگاه نبوده و هر مجموعه‌ای که دارای فعالیت آموزشی است، نیازمند به پژوهش است

(جعفریان یسار & زجاجی، ۱۳۸۶). آموزش و پرورش هم به عنوان یک سازمان، یکی از رسالت‌های مهم آن پرورش انسان‌های اندیشه‌ورز، نوآور و جستجوگر است که به دنبال تغییر و اصلاح وضع موجود می‌باشند (آقازاده، ۱۳۷۷). دانشگاه فرهنگیان، نهادی است علمی و پژوهشی که مأموریت آن تربیت معلمان مورد نیاز آموزش و پرورش است. این دانشگاه از سال ۱۳۹۰، رسماً این مسئولیت و مأموریت را به عهده گرفته، اجرا می‌نماید. بدون شک، پژوهش یکی از مؤثرترین ابزارهای موجود برای بهسازی و توسعه نظام‌های آموزشی به شمار می‌آید (بیابانگرد، ۱۳۸۶). تاریخ آموزش و پرورش به ویژه در دهه‌های اخیر حکایت از نقش کارساز این ابزار در بالندگی نظام‌های آموزشی دارد. شناسایی مسائل و مشکلات موجود، پیش بینی وضعیت آینده، تطبیق نظام آموزشی با نیازهای روز جامعه و جهان، تطبیق و هم آهنگ نمودن نظام آموزش با نیاز فراگیران و ...، همگی از طریق یک نظام پژوهشی کارآمد، قابل پی‌گیری و وصول هستند (ساکي، ۱۳۸۳).

پژوهشگران بسیاری در رشته علوم انسانی در طول سالیان متوالی سعی بر این داشته‌اند که مطالعات گسترده‌ای در موضوع تربیت معلم و زیرمجموعه‌های آن ارائه دهند (ایزاک، ۱۳۷۶). موضوع تربیت معلم و پرداختن و وجوه مختلف و جنبه‌های گوناگون تحقیقاتی آن، می‌تواند راهگشای دقیقی در رابطه با توسعه و پیشرفت نهادهای مرتبط با تربیت معلم که خروجی آن - همانا مدارس و دانش‌آموران هستند - باشد. پرداختن به موضوع تربیت معلم، یکی از اساسی‌ترین مسائلی است که می‌توان در علوم انسانی به آن پرداخت و همچنین، مسأله مهمی که جای بحث دارد، مسأله آینده‌پژوهی در موضوع تربیت معلم است (باعدی، ۱۳۹۴). پرداختن به این موضوع می‌تواند راهبردهای آموزشی غیر قابل وصفی را در اختیار پژوهشگران و اندیشمندان این حوزه، قرار دهد (راهنمای رودپشتی & نونهال نهر، ۱۳۹۷). از مهمترین مسائل پیرامون تربیت معلم مسأله آینده‌پژوهی است که می‌تواند نقش تعیین کننده‌ای در رابطه با نتایج پژوهش‌های پژوهشگران علوم انسانی ایفا نماید. پژوهشگران علوم انسانی بر این باورند که در رابطه با تربیت معلم می‌توان پژوهش‌های علمی و مسائل پرمغز و پرمحتوایی را ارائه نمود که یکی از مهمترین این وجوه قابل پژوهش علوم انسانی است (حاجیان و ایروانی، ۱۳۹۷). با هر رویکردی که به مقوله توسعه جامعه در ابعاد گوناگون آن نگریسته شود، زنجیره‌ای از عوامل و عناصر، قابل تصور است که در مرکزی‌ترین حلقه‌های آن، نظام آموزشی و پژوهشی، دیده می‌شود. معلمان نقش اصلی در اتخاذ تصمیمات، تداوم برنامه‌ریزی و به ثمر نشاندن فعالیت‌ها را به نحو شایسته عهده‌دار می‌باشند. در بعد آموزش، معلم، کارگزار و عامل اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. اهداف اجرایی نیز متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط وی محقق می‌شود و به بار می‌نشیند. از این رو معلمان بایستی دائماً با اطلاعات جدید و رویکردهای توسعه محور در ارتباط باشند تا به بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت‌های مطلوب هر نظام آموزشی تبدیل شوند (کالته سفیری، محمدی، & قاسمی، ۱۳۹۵).

در رشته‌های علوم انسانی فاکتورها و محورهای پژوهشی بیشماری وجود دارد که پرداختن به هر کدام از آن موارد می‌تواند یک سری از مشکلات اساسی را از نظام آموزشی و پرورشی کشور را برطرف نماید. ایران در این زمینه از کمبود منابع مطالعاتی رنج می‌برد و در حوزه علوم انسانی، نیز برای رسیدن به نقطه مطلوب لازم تحقیقات و پژوهش‌های قابل قبولی انجام پذیرد (سیاح مفصلی & اسدی، ۱۳۹۶). تحقیقات بسیاری مشخص کردند که؛ مسأله تربیت معلم با رویکرد آینده‌پژوهی یکی از اساسی‌ترین موضوعاتی است که جای بحث دارد و نقش تعیین کننده‌ای در نظرات اندیشمندان و پژوهشگران رشته علوم انسانی دارد. آنچه حائز اهمیت است، پرداختن به مسأله تربیت معلم و همچنین موضوعاتی چون آینده‌پژوهی می‌تواند افق‌های تازه‌ای در عرضه علوم انسانی در پیش روی اندیشمندان باز می‌کند. بنابراین نیاز است که به مسأله تربیت معلم و آینده پژوهی به صورت گسترده‌ای پرداخته شود (حمیدی & سعادت، ۱۳۹۴) و (باعدی، ۱۳۹۴) و (بهرامی، ۱۳۹۵) و (بیرامی، ۱۳۹۲) و (تکلو، ۱۳۹۴) و (زارع، پارسا، & صفایی مقدم، ۱۳۹۵) و (عابدینی، میرسپاسی، & حق شناس، ۱۳۹۷).

بابایی (۱۳۹۳)، در مطالعه خود نشان داد که، تربیت معلم و موضوعات مربوط به آن تأثیر قابل ملاحظه‌ای در مسائل پژوهشی در حوزه علوم انسانی دارد. مسائلی که در این رابطه مورد بحث است شامل موارد زیادی می‌باشد که هر یک رابطه مستقیم و معناداری با قضیه مذکور دارند. در این میان می‌توان به مقوله آینده‌پژوهی اشاره نمود. در واقع مقوله آینده‌پژوهی از دیدگاه پژوهشگران مسأله‌ای غیر قابل اجتناب پیرامون تربیت معلم است (بابایی، ۱۳۹۳).

نیاز آذری (۱۳۹۸)، در پژوهش خود نشان داد که، پژوهش در رابطه با تربیت معلم و ماهیت آن در سال‌های اخیر تغییر یافته است. اکثر محققان توافق دارند که مبحث تربیت معلم و رابطه آن با آینده‌پژوهی از مهمترین مسائل مورد انتظار در جامعه پژوهشی است (نیاز آذری، ۱۳۹۸).

یکی از بهترین روش‌های پژوهش پیرامون تربیت معلم، استفاده از نظرات پژوهشگران موفق است. با توجه به اینکه مسائل مربوط به تربیت معلم ابعاد و جنبه‌های مختلفی را در بر می‌گیرد، لذا ارائه اطلاعات جامع از فاکتورهای تحقیقاتی مربوط به آن دشوار است (حمیدی & سعادت، ۱۳۹۴). بهرامی (۱۳۹۵)، در مطالعه خود گزارش کرد که، پژوهش پیرامون تربیت معلم خودگرزینی و خود هدایتی است، که دارای ساختار و قاعده می‌باشد؛ قاعده‌ای که حاصل تراوش ذهن اندیشمندان است، ماهیتی متفاوت و پیامدهای آموزشی سودمندی دارد (بهرامی، ۱۳۹۵).

صالحی و همکاران (۱۳۹۷)، در گزارش مطالعه خود که در زمینه موسسات آموزش عالی صورت گرفته، به موضوع آینده‌پژوهی توجه کرده و به صورت تئوری بر این موضوع تمرکز کرده است. به گزارش این مقاله، با وجود اینکه مطالعات کمی و کیفی متعددی در مورد تربیت معلم وجود دارد اما بیشتر پژوهش‌ها، به صورت کمی بوده و در آنها به موضوعات فرآیند آینده‌پژوهی که به عنوان یک فاکتور اصلی در تربیت معلم مطرح است، کمتر توجه شده است. اثرات پژوهش علمی پیرامون مسائل تربیت معلم و آینده‌پژوهی لازم و ضروری است (صالحی، حسینی، & رکابی، ۱۳۹۷). بر پایه نتایج تحقیقات انجام شده؛ اثربخشی رابطه مستقیم تربیت معلم و آینده‌پژوهی توسط طیف وسیعی از پژوهش‌های علمی و آموزشی، موضوع تربیت معلم و آینده‌پژوهی را تأیید می‌کند. از آن دسته پژوهش‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد؛ بررسی رابطه تربیت معلم و آینده‌پژوهی (تکلو، ۱۳۹۴)؛ اهمیت و ضرورت نگرش پیرامون تربیت معلم (بابایی، ۱۳۹۳)؛ تربیت معلم و مسائل مرتبط با آن (بابایی، ۱۳۹۳)؛ مسأله تربیت معلم در حوزه علوم انسانی (کوهی فرد، آذر، & مشکي، ۱۳۹۴)؛ تحلیل آینده‌پژوهی و رابطه آن با تربیت معلم (جعفری، خلعتبری، تودار، & ابوالفتحی، ۱۳۹۳)؛ بررسی و تحلیل مسأله تربیت معلم (حاجیانی & ایروانی، ۱۳۹۷) و بررسی و تحلیل آینده‌پژوهی در حوزه علوم انسانی (گواهی، ۱۳۹۶).

۳- روش تحقیق

مطالعه حاضر به روش کیفی (گال، بورگ، & گال، روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۳۸۷)، و با مراجعه به نظر متخصصان از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته (بابایی، ۱۳۹۳) با مراجعه به متون کتاب‌ها، مقالات و گزارش پژوهش‌ها و مطالعاتی که درباره موضوع آینده‌پژوهی و تربیت معلم، انجام شده است. در متون کتاب‌ها و مقالات، به ویژه آنهایی که نقش آینده‌پژوهی بر تربیت معلم را بررسی کرده بیشتر توجه شده است (بیرامی، ۱۳۹۲). جامعه آماری شامل همه اساتید فعال در تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) که به جز تدریس مداوم، حداقل در طی این ۱۰ سال، حداقل در دو کار پژوهشی مستقلاً دخالت داشته‌اند. یکی از این دو کار می‌تواند رساله دکتری اساتید و یا یک مقاله علمی - پژوهشی چاپ شده در مجلات مورد تأیید وزارت علوم، که منتج از فعالیت پژوهشی است، باشد. نمونه آماری (دلاور، ۱۳۸۲)، شامل ده نفر از اساتیدی که ویژگی‌های اشاره شده را داشته و البته علاقه‌مند برای مشارکت در این، به روش نمونه‌گیری در دسترس، بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، با مراجعه اساتید با تجربه در موضوع تربیت معلم و آینده‌پژوهی، بود. در این مصاحبه سوالات زیر، مطرح شده است:

(۱) بهترین تجربه پژوهشی خود را در حوزه تربیت معلم با توجه به محور آینده‌پژوهی، بیان فرمایید.

(۲) آینده‌پژوهی چه مفهومی دارد و چه نقشی می‌تواند در تربیت معلم ایران ایفا کند؟

(۳) آینده‌پژوهی و آینده‌نگری در تربیت معلم چه جایگاهی دارد؟

(۴) با توجه به تغییرات بسیار جدی در عرصه فناوری‌های نوین آموزشی، چه چشم‌اندازی برای تربیت معلم با رویکرد آینده‌پژوهی، قابل تصور است؟

۴- یافته‌ها

تحلیل و تبیین پاسخ اساتید به پرسش محور اول: (۱) بهترین تجربه پژوهشی خود را در حوزه تربیت معلم با توجه به محور آینده‌پژوهی، بیان فرمایید.

از مجموع پاسخ اساتید چنین به دست آمد که؛ کمتر از ۱۰ درصد اساتید تجربه پژوهشی در حوزه تربیت معلم با در محور آینده پژوهی، داشته‌اند. عموماً تجربه اساتید در محور آینده پژوهی، یا تنها به رساله دکتری بوده و یا در طرح‌های پژوهشی به عنوان همکار مشاور حضور داشته‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که به دلیل اجرای قوانین وزارت عتف در دانشگاه که منجر به ارتقای اساتید در پایه‌های سالیانه و رتبه‌ها می‌گردد، اساتید برای دریافت امتیازات خود، به دنبال روش‌های آسان‌تر و کم دردسرس‌تر می‌روند. چنین به نظر می‌رسد که مطالعه و پژوهش در حوزه‌های آینده‌نگری و آینده پژوهی، زمان و امکانات متبایبی می‌طلبد و چون اساتید تربیت معلم می‌خواهند به سرعت امتیازات ارتقای خود را دریافت کنند، به دنبال روش‌های ساده‌تر می‌روند. جالب است که همین پدیده نامطلوب در وزارت علوم نیز رخ داده است. حتی در دانشگاه‌های معتبر کشور مشاهده می‌شود که اساتیدی با سن کم یعنی زیر ۴۰ سال به درجه پروفیسوری یعنی استاد تمامی رسیده‌اند که چنین چیزی در دنیای علم، کمی غیر طبیعی است. چگونه است که استادی که اگر در کمتر از ۳۰ سالگی دکترا گرفته و استخدام شده در عرض ۱۰ تا ۱۵ سال، به درجه استاد تمامی رسیده است؟

تحلیل و تبیین پاسخ اساتید به پرسش محور دوم: (۲) آینده پژوهی چه مفهومی دارد و چه نقشی می‌تواند در تربیت معلم ایران ایفا کند؟

از برآیند پاسخ اساتید چنین به دست آمد که؛ از آنجایی که اساتید دانشگاه فرهنگیان تجربه متناسبی در موضوع آینده پژوهی و آینده‌نگری در تربیت معلم ندارند، در مفهوم و معنای اصطلاحی آینده پژوهی و آینده‌نگری در تربیت معلم، وجوه اشتراک کمی دارند. به عبارت دیگر، اساتید تربیت معلم به طور دقیق نمی‌دانند که هدف اساسی آینده پژوهی و آینده‌نگری در تربیت معلم چیست؟ و قرار است چه وظایف و تکالیفی را در این حوزه، به عنوان یک استاد، انجام دهند.

تحلیل و تبیین پاسخ اساتید به پرسش محور سوم: (۳) آینده پژوهی و آینده‌نگری در تربیت معلم چه جایگاهی دارد؟ در پاسخ به این پرسش، اساتید اذعان داشتند که؛

پژوهش حرفه‌ای با رویکرد آینده پژوهی و آینده‌نگری به عنوان زیرمجموعه‌ای از نهاد علوم و زیربنای اساسی توسعه در عصر اطلاعات در هر جامعه‌ای رو به رشد و توسعه است. بنابراین؛ (۱) ظهور اندیشه‌های ژرف در قالب پژوهش‌های حرفه‌ای با رویکرد آینده پژوهی و آینده‌نگری، نقش موثر و سهم به سزایی در ایجاد تحولات عمیق جامعه دارد. (۲) بین پژوهش حرفه‌ای با رویکرد آینده پژوهی و آینده‌نگری با شتاب توسعه فراگیر و پایدار جامعه، ارتباط مستقیم و معناداری برقرار است. (۳) تحولات زندگی بشر در قرن بیستم و یکم، نشان از گسترش روزافزون جایگاه پژوهش حرفه‌ای با رویکرد آینده پژوهی و آینده‌نگری در خلق فناوری‌های نوین دارد. (۴) فناوری پژوهشی با رویکرد آینده پژوهی و آینده‌نگری، به طور قابل توجهی در مراکز پژوهشی و دانشگاهی در حال فعالیت و توسعه است. هر جامعه‌ای در این حوزه فعالیت متناسب نداشته باشد، محکوم به شکست است.

تحلیل و تبیین پاسخ اساتید به پرسش محور چهارم: (۴) با توجه به تغییرات بسیار جدی در عرصه فناوری‌های نوین آموزشی، چه چشم‌اندازی برای تربیت معلم با رویکرد آینده پژوهی، قابل تصور است؟

در پاسخ به این پرسش، اساتید مطرح کردند که؛ آینده پژوهی با رویکرد مترقی آینده‌نگری؛ در تلاش است تا پیوندی بین شناخت علمی و روش‌های پژوهش، با رویاها و ایده‌های شناخت آینده برقرار سازد. یکی از مهمترین اقداماتی که می‌توان برای شناخت آینده انجام داد، شناسایی مولفه‌های مرتبط با مفهوم آینده است. شناخت و پیش‌بینی آینده، کمک خواهد کرد که ذهنیت مناسبی نسبت موضوع آینده فراهم شود. به بیان متفکران؛ آینده‌نگری از چهار مولفه اساسی پدید آمده است: (۱) رویدادها؛ (۲) روندها؛ (۳) تصاویر؛ و (۴) اقدام‌ها؛ به بیان اساتید؛ آینده پژوهی، دانشی است که بر پایه ارزش‌های جوامع متناسب با تکنولوژی‌های پیشرفته و نوین استوار شده است. این دانش با بهره‌گیری از تحلیل وضع موجود، شناسایی ساز و کارهای تغییر، تعریف و تبیین سناریوهای مختلف پژوهشی، توسعه و بهبود جامعه را در آینده امکان‌پذیر می‌سازد. تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان)، از نهادهای فرهنگی، تربیتی، آموزشی و پژوهشی کشور است که به صورت حاکمیتی مدیریت می‌شود. این نهاد حاکمیتی به طور معمول و در راستای جایگاه و نقش پیشین؛ در پی تأمین معلمان و نیروی مورد نیاز آموزش و پرورش است. بنابراین به دلیل نوپا بودن و عمل به نقش قبلی، در زمینه پژوهش حرفه‌ای با رویکرد آینده پژوهی و آینده‌نگری، نتوانسته است، فعالیت مؤثری را پیش ببرد. بنابراین اگر قرار است دانشگاه فرهنگیان به موضوع آینده پژوهی و آینده‌نگری،

توجه حرفه‌ای داشته باشد، لازم است، ضمن تأمین مقررات و قوانین متناسب با این دانشگاه، فرصت اولیه، یعنی آرایه آموزش‌های حرفه‌ای به اساتید آن در دستور کار باشد. بنابراین برای آینده‌پژوه و آینده‌نگر کردن دانشگاه فرهنگیان، لزوماً دو کار اساسی باید صورت پذیرد: (۱) تصویب قوانین و مقررات متناسب با دانشگاه فرهنگیان برای رشد و ارتقای علمی و پژوهشی اساتید آن. (۲) آرایه آموزش‌های حرفه‌ای به اساتید دانشگاه فرهنگیان برای ورود حرفه‌ای به موضوع پژوهش حرفه‌ای با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری.

۵- نتیجه‌گیری

قرن بیست و یکم، عصر آینده‌پژوهی و آینده‌نگری است. در این رویکرد، مدیریت آینده‌پژوهی، یکی از راهبردهای اساسی برای اداره جامعه بشری به حساب می‌آید. سرعت تغییرات در دنیای امروز بسیار بیشتر از گذشته بوده و همه سازمان‌ها، دولت‌ها، گروه‌ها و مردم با پیش‌بینی آینده، باید خود را برای رودرویی با آن آماده کرده، چشم‌اندازهای احتمالی را به کمک آینده‌پژوهی، برای خود انتخاب نمایند (واعظی، قمیان، & وقفی، ۱۳۹۶). در میان عوامل مختلفی که در نظام آموزش و پرورش فعالیت دارند، معلم رکن اصلی و دارای نقش کلیدی است. تأکید بر نقش و جایگاه معلم به این دلیل است که توسعه معلم در زمینه‌های مختلف از جمله، دانش، مهارت و بینش او موجبات بهبود عملکرد دانش‌آموزان و در نتیجه افزایش موفقیت آنان را فراهم خواهد ساخت. برنامه‌ریزان با رویکرد آینده‌پژوهی در نظام آموزشی برای رشد و توسعه مهارت‌های اجتماعی اعم از معلمان، اولیای و دانش‌آموزان، به دنبال یافتن راه‌های علمی و مناسب، با توجه به امر آموزش، پژوهش و آینده‌پژوهی، موجبات رشد و توسعه همه جانبه جامعه را فراهم سازند (کشاورزی، ۱۳۹۷).

اهمیت و لزوم توسعه حرفه‌ای معلمان با رویکرد آینده‌پژوهی، به خاطر چالش‌های پیش رو در حرفه معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (تکلو، ۱۳۹۴). با وجود تلاش‌های بسیار، سازمان‌ها و مراکز آموزشی از بسیاری جهات، از پایین بودن کیفیت رنج برده و در مسیر بهبود آن، دچار مشکلات عمده‌ای هستند (حمیدی & سعادت، ۱۳۹۴). در چنین فرآیندی لازم است کانون توجه، روی عناصر اساسی و تأثیرگذار، که از مقیاس وزنی نسبتاً بالاتری برخوردارند، با رویکرد آینده‌پژوهی، متمرکز کرد. معلم آینده‌نگر و آینده‌پژوه، نه تنها یکی از متغیرهای اساسی ایجاد تغییر و بهبود سیستم‌های آموزشی است، بلکه مهم‌ترین عامل ایجاد کننده همین تغییرات است. در ایران نتایج برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که در خصوص میزان دانش، توانایی‌ها و نگرش‌های آموزشی - شغلی معلمان در زمینه‌های تخصصی با رویکرد آینده‌پژوهی در حرفه خویش، به میزان مطلوب فراهم نیست (خورشیدی & فرخی، ۱۳۹۱).

تحقیقات متعددی نشان دادند که؛ معلمان در زمینه‌های دانش حرفه‌ای با رویکرد آینده‌پژوهی (بابایی، ۱۳۹۳)، مهارت‌های حرفه‌ای با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری (باعدی، ۱۳۹۴) صلاحیت‌های آموزشی، تدریسی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری و نیز یادگیری مادام‌العمر و فناوری آموزشی از وضعیت مناسبی قرار ندارند (بهرامی، ۱۳۹۵). پژوهش حرفه‌ای با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری به عنوان زیرمجموعه‌ای از نهاد علوم، زیربنای توسعه در عصر اطلاعات است و اساساً هر جامعه‌ای برای برنامه‌ریزی در سطح خرد و کلان و گذار موفقیت‌آمیز ناگزیر از ساماندهی و مدیریت کارآمد و اثربخش امور پژوهشی است.

بنابراین، نتیجه این مطالعه چنان به دست داد که؛

(۱) ظهور اندیشه‌های ژرف در قالب پژوهش‌های حرفه‌ای با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری، نقش موثر و سهم به سزایی در ایجاد تحولات عمیق جوامع دارد.

(۲) بین پژوهش حرفه‌ای با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری با شتاب توسعه فراگیر و پایدار جامعه، ارتباط مستقیم و معناداری برقرار است. در آغاز قرن بیست و یکم، لازم است جامعه را برای چالش‌های فرارو آماده کرد. جامعه ایرانی در آستانه این قرن، با مشکلات اقتصادی، علمی، آموزشی و به ویژه پژوهشی، مواجه است. حل این مشکلات، بدون انجام پژوهش‌های گسترده و مبتنی بر اصول علمی، با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگر امکان‌پذیر است. اثر پژوهش با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری در توسعه همه‌جانبه و پایدار جامعه، چنان برجسته و انکارناپذیر است که می‌توان آن را بدون تردید نیروی محرک توسعه در همه حوزه‌ها دانست (صالحی، حسینی، & رکابی، ۱۳۹۷).

۳) تحولات زندگی بشر در قرن بیستم و یکم، نشان از گسترش روزافزون اهمیت علم و تحقیق، به ویژه در کشورهای صنعتی و در حال توسعه دارد. جهان امروز، با آگاهی از نقش پژوهش حرفه‌ای با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری در خلق فناوری‌های نوین، برای توسعه جامعه با ارتقای امر تحقیق حرفه‌ای با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری دارد.

۴) بحث پیرامون مسأله تربیت معلم با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری، امری اجتناب‌ناپذیر و البته با دخالت عناصر و نهادهای آموزشی و پژوهشی کشور، اعم از وزارتخانه‌ها را به صورت مستقیم و جدی می‌طلبد. همچنین، جامعه پژوهشی با رویکرد آینده‌پژوهی و آینده‌نگری از این امر مستثنی نبوده و باید به طور قابل توجهی به مسأله آینده‌پژوهی و آینده‌نگری در تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) و مسائل مرتبط با آن، توجه و دقت کافی داشته باشد.

۶- منابع

استیگلر، ج.، & هیبرت، ج. (۱۳۸۴). شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس. (م. سرکارآرانی، & ع. مقدم، مترجم) تهران: انتشارات مدرسه.
امام جمعه، س.، & سعیدی‌رضوانی، م. (۱۳۸۲). پژوهش حین عمل رویکردی نو در آموزش ضمن خدمت. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱، ۵۴-۳۲.

امیری، ر. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی پژوهش پیرامون تربیت معلم. فصلنامه پژوهشی کشور، ۱ (۴)، ۴۸۹-۴۷۳.
ایزاک، ا. (۱۳۷۶). راهنمای تحقیق و ارزشیابی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. (ع. دلاور، مترجم) تهران: ارسباران.
آذری، ح. (۱۳۹۵). بررسی مسأله تربیت معلم و پژوهش‌های مرتبط با آن. شهرستان‌های تهران - رودهن: پایان نامه کارشناسی ارشد - دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی رودهن.

آقازاده، ا. (۱۳۷۷). پژوهش در آموزش. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
بابایی، م. (۱۳۹۳). نگرش عمیق پیرامون آینده پژوهی و رابطه با تربیت معلم. فصلنامه علمی - پژوهشی اندیشه‌های نوین آموزشی، ۱۷ (۱)، ۶۴-۴۹.

بازرگان، ع. (۱۳۷۲). اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۳، ۳۲-۱۲.
باعدی، م. (۱۳۹۴). بررسی کارآمدی پژوهشی در رابطه با تربیت معلم. تهران: پایان نامه کارشناسی ارشد - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز.

بهرامی، ع. (۱۳۹۵). تحلیل مسائل مربوط به تربیت معلم و آینده پژوهی. فصلنامه مسائل تعلیم و تربیت، ۱۵ (۵)، ۹-۱.
بیابانگرد، ا. (۱۳۸۶). روشهای تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی (نسخه چاپ دوم). تهران: دوران.
بیانی، ا. (۱۳۷۸). روشهای تحقیق و سنجش در علوم تربیتی و روانشناسی. تهران: رهیافت.

بیرامی، م. (۱۳۹۲). نگرش محقق گونه و بررسی و تحلیل تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲ (۳)، ۵۶-۳۸.
تکلو، ح. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش‌های مربوط به مسائل تربیت معلم بر جامعه. مجله آموزش و یادگیری، ۱ (۱)، ۵۹-۴۴.
تلخابی، م.، & فقیری، م. (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان، شماره ۵، ص. ۱۳-۸.
جعفری، ع.، خلعتبری، ج.، تودار، س.، & ابوالفتحی، ه. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر یافته‌های نو پیرامون تربیت معلم در آموزش. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ۱۸ (۱)، ۱۶-۷.

جعفریان یسار، ح.، & زجاجی، م. (۱۳۸۶). پژوهش، پروپوزال و معلم پژوهنده. قم: گاه سحر.
جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور. نشریه تربیت معلم فکور، شماره ۱، ص. ۵۰-۵.

حاجیانی، ا.، & ایروانی، ز. (۱۳۹۷). آینده پژوهی هویت ملی در افق زمانی ۱۴۰۷. فصلنامه مطالعات علی، ۱۹ (۷۶)، ۲۳-۱۲.
حسینی نسب، س.، & اقدام، ع. (۱۳۷۵). فرهنگ واژه‌ها و اصطلاحات تعلیم و تربیت. تبریز: انتشارات احرار.

- حمیدی، ف.، & سعادت، ر. (۱۳۹۴). تاثیر کارکردهای رهبری مدیران بر توانمندسازی معلمان. *فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوریهای آموزشی*, ۱۴(۵۴), ۳۲-۴۴.
- خاکباز، ع.، فدایی، م.، & موسی‌پور، ن. (۱۳۸۷). تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*, شماره ۲۴, ۱۲۳-۱۴۶.
- خورشیدی، ع.، & فرخی، د. (۱۳۹۱). مؤلفه‌های سازنده شایستگی‌های مهارت آموختگان. *دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*, شماره ۲, ۱۶۲-۱۳۱.
- دلاور، ع. (۱۳۸۲). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی* (نسخه چاپ دوم). تهران: رشد.
- راهنمای رودپشتی، ف.، & نونهال‌نهر، ع. (۱۳۹۷). آینده پژوهی: بررسی فلسفی و تئوریک. *فصلنامه آینده پژوهی در مدیریت*, ۳(۱۴۳), ۳۱-۴۴.
- زارع، م.، پارسا، ع.، & صفایی مقدم، م. (۱۳۹۵). آموزش عالی یا آموزش و پرورش. *فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت در آموزش عالی*, ۴(۸), ۳۳-۴۸.
- زجاجی، ن.، خنیفر، ح.، یزدانی، ت.، & یزدانی، ح. (۱۳۹۶). شناسایی و تبیین شایستگی‌های پایه و الزامات توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم. *فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*, ۴(۱۱۲), ۴۱-۵۵.
- ساکي، ر. (۱۳۸۳). *اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس*. تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- سرکارآرانی، م. (۱۳۸۶). درس پژوهی: الگویی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه. *ماهنامه رشد مدیریت مدرسه*, شماره ۵۱, ۱۰-۱۲.
- سرکارآرانی، م. (۱۳۸۷). پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس: تجربه ژاپن در پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه. *فصلنامه تعلیم و تربیت*, شماره ۵۹, ۷۶-۶۱.
- سرکارآرانی، م. (۱۳۸۷). درس پژوهی: هسته تحول در آموزش و پرورش. *ماهنامه رشد مدیریت مدرسه*, ۱۶-۱۲.
- سیاح مفصلی، ا.، & اسدی، ع. (۱۳۹۶). بررسی ساختارهای فکری و مفاهیم کلیدی در آینده پژوهی و ارائه چارچوب اجرای مطالعات آینده پژوهی. *فصلنامه آینده پژوهی در مدیریت*, ۱۰۲(۲۶), ۱۳۹۴.
- صالحی، م.، حسینی، س.، & رکابی، س. (۱۳۹۷). رابطه رهبر معنوی با آینده پژوهی و نوآوری سازمانی کارکنان. *فصلنامه آینده پژوهی در مدیریت*, ۲۸(۱۱۴), ۱۲-۲۲.
- ظهوری، ز.، & گویا، ز. (۱۳۷۶). اقدام پژوهی و کاربرد آن در ارتقای کیفیت آموزش عالی. *نخستین سمینار آموزش عالی، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی*.
- عابدینی، ع.، میرسپاسی، م.، & حق شناس، ف. (۱۳۹۷). نقش مدیریت منابع انسانی در ارتقاء سرمایه اجتماعی سازمانی مبتنی بر رویکرد آینده پژوهی. *فصلنامه آینده پژوهی مدیریت*, ۲۹(۱۱۵), ۳۶-۲۶.
- فرمehینی فراهانی، م. (۱۳۸۷). *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*. تهران: اسرار دانش.
- قیقی مالئی، ش.، آیتی، م.، & پورشافعی، ه. (۱۳۹۶). تبیین توانمندی آینده پژوهی براساس سبک رهبری و ویژگیهای شخصیتی در مدیران دانشگاه بیرجند. *فصلنامه مدیریت بر آموزش سازمانها*, ۱(۶), ۲۲-۳۴.
- کالته سفیری، م.، محمدی، ف.، & قاسمی، ح. (۱۳۹۵). تاثیر مدل تاثیر توانمندیهای آینده پژوهی در رابطه مهارتهای فردی مدیریت زمان. *فصلنامه آینده پژوهی در مدیریت*, ۱۰۷(۲۷), ۲۶-۳۷.
- کراسول، ج. د. (۲۰۰۹). *طرح پژوهش، رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی*. (ع. کیامنش، & م. دانای طوس، مترجم) لینکلن: دانشگاه نبراسکا.
- کشاورزی، م. (۱۳۹۷). روش های تدریس مبتنی بر توسعه آینده پژوهش در آموزش عالی ایران. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*, ۱۵(۲۹), ۱۱-۲۳.

- کوهی فرد، م.، آذر، ع.، & مشکي، ا. (۱۳۹۴). ارائه تصویر آینده سازمان با استفاده از رویکرد برنامه ریزی سناریو. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴ (۶۶)، ۴۵-۳۶.
- گال، م.، بورگ، و.، & گال، ج. (۱۳۸۷). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی (نسخه چاپ سوم، جلد دوم). (ا). نصر، ح. عریضی، م. ابوالقاسمی، خ. باقری، م. علامت ساز، م. پاک سرشت، و غیره، مترجم) تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- گال، م.، بورگ، و.، & گال، ج. (۱۳۸۹). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی (نسخه چاپ پنجم، جلد اول). (ا). نصر، ح. عریضی، م. ابوالقاسمی، م. پاک سرشت، ع. کیامنش، خ. باقری، و غیره، مترجم) تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- گواهی، ع. (۱۳۹۶). تحلیل علی الیه ای چالش های آینده پژوهی. *فصلنامه آینده پژوهی مدیریت*، ۱۰۹ (۲۸)، ۳۱-۲۱.
- مکنیف، ج.، لوماکس، پ.، & وایتهد، ج. (۱۳۸۲). *اقدام پژوهی، طراحی، اجرا و ارزشیابی*. (م. آهنگیان، مترجم) تهران: انتشارات رشد.
- نادری، ع. ا.، & سیف نراقی، م. (۱۳۷۱). روشهای تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (نسخه چاپ چهارم). تهران: نشر بدر.
- نادری، ع. ا.، & سیف نراقی، م. (۱۳۷۸). روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (نسخه چاپ شانزدهم). تهران: بدر.
- نویدی، ا. (۱۳۸۲). بحث اجمالی درباره ماهیت، اهداف، کیفیت و روایی اقدام پژوهی. *پژوهشنامه آموزشی*، شماره ۱۳، ۲۶-۲۰.
- نیازآذری، م. (۱۳۹۸). تعیین مولفه های آینده پژوهی جهت طراحی مدل درآموزش عالی. *فصلنامه پژوهش در مدیریت*، ۲۳ (۹۷)، ۱۸-۳۰.
- واعظی، س.، قمیان، م.، & وقفی، س. (۱۳۹۶). آینده پژوهی در علوم انسانی با رویکرد مدیریت دانش. *فصلنامه علمی - پژوهشی مدیریت در سازمانهای دولتی*، ۳ (۵)، ۴۶-۳۶.

تحلیل جنسیتی تصاویر کتاب مطالعات ایران و ترکیه

پارسا جلفایی*

پردیس شهید بهشتی برادران، دانشگاه فرهنگیان، استان زنجان، ایران

چکیده

انسان‌ها از همان سنین ابتدایی زندگی خود با مفاهیم و تفاوت‌های جنسیتی آشنا می‌شوند و یاد می‌گیرند که انسان‌ها با توجه به نوع جنسیت خود در جامعه و خانواده دارای نقش‌ها و وظایف گوناگون و متفاوت از یکدیگر خواهند بود. یکی از عوامل موثر بر نوع تفکر کودکان نسبت به جایگاه جنسیتی افراد در جامعه، کتاب‌های درسی می‌باشند؛ از کتاب‌های درسی می‌توان به عنوان اولین مرجع رسمی آموزش و انتقال مفاهیم و استانداردهای فرهنگی جامعه نقش مهمی را در توسعه هویت جنسیتی کودکان ایفا می‌کند. تفاوت‌های بارز نگرش جنسیتی زمانی در کودکان نمود پیدا می‌کند که وارد گروه‌های هم‌سالان خود در مهد کودک یا مدرسه می‌شوند و شروع به الگوبرداری از جامعه اطراف خود می‌کنند. با توجه به این موارد و اهمیت شکل‌گیری ذهنیت صحیح و برابر نسبت به هر دو جنسیت، و نزدیکی فرهنگ اجتماعی دو کشور ایران و ترکیه، و نیز پیام‌هایی که در تصاویر کتب درسی رمز شده‌اند، تصمیم گرفته شد که در این پژوهش به بررسی تصاویر کتب درسی اجتماعی سوم دبستان در دو کشور ایران و ترکیه پرداخته شود و میزان حضور هر جنس مذکر و مونث، شغل افراد و نقش آن‌ها در جامعه با استفاده از جداول و نمودارها بررسی شود.

کلیدواژه‌ها: جنسیت، دبستان، کتاب درسی، مطالعات اجتماعی.

مقدمه

سرنوشت نسل آینده هر کشوری به دانش آموزان امروز آن وابسته است. در اکثر کشور ها، بی شک مهم ترین نهاد در شکل دهی به تفکرات و سبک زندگی دانش آموزان، مدارس آن هستند. نهاد های آموزشی کشور ها از روش های گوناگون بذر برنامه ریزی ها و تصمیم گیری های خود را در ذهن دانش آموزان نهادینه می کنند و پرورش می دهند. یکی از موثر ترین این روش ها تصاویر کتاب های درسی است. تصاویری که پیام های نهفته زیادی در آنها رمز شده و یک سبک زندگی را به نمایش می گذارند. در این پژوهش، هدف، بررسی نقش های جنسیتی تصاویر کتاب درسی مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی ایران و کتاب های دانسته های زندگی سوم ابتدایی ترکیه است. مقایسه این عکس ها می تواند میزان نابرابری یا برابری جنسیتی در سیستم آموزشی، اهمیت زنان در جامعه و جایگاه اجتماعی آنها را در کشور های مورد مطالعه بیان کند. پذیرش نقش های اجتماعی توسط افراد یک جامعه موجب بروز رفتارها، هنجارها و ارزش هایی مشترک می شود که بخش مهمی از فرهنگ یک جامعه را تشکیل می دهد (سیفالهی و ابراهیمی، ۱۳۸۷) و با توجه به این که تاثیر پیام های رمز شده در عکس های کتب درسی را نمی توان انکار کرد، و نیز جایگاه مدارس که اولین و موثرترین جایگاه و مرکزی تلقی می شوند که به طور رسمی در فرایند جامعه پذیری جنسیتی کودکان و نوجوانان، که معمولا در دوران کودکی در ذهن نهادینه می شود و در سنین بالاتر در رفتار انسان ها بروز می کند نقش دارند، (۲) تصمیم بر آن شد که در این بررسی، مقایسه میزان اهمیت به جنس مذکر و مونث میان عکس های کتاب درسی مطالعات اجتماعی سال سوم ابتدایی ایران با کتاب دانسته های زندگی ۳ ترکیه، مورد پژوهش قرار گیرد. جنسیت همواره در طول تاریخ در برخورداری از حقوق شهروندی یا حتی حقوق اولیه زندگی، سهمی بودن در رویداد های اجتماعی و دسترسی به موقعیت ها و فرصت ها تاثیر غیر قابل انکاری داشته است. تفکرات افراد تاثیر گزار در دنیا در مورد جنسیت، باعث توزیع نا عادلانه قدرت، موقعیت، ثروت، امکانات و حقوق اجتماعی در جوامع بوده است؛ به گونه ای که زنان در همه ی موارد ذکر شده سهم کمتری داشته اند. جامعه پذیری جنسیتی، فرایندی است که افراد به واسطه آن زن بودن یا مرد بودن را یاد می گیرند. به عبارت دقیق تر صفات و ویژگی ها، یعنی نقش هایی که جنسیتی شده را می آموزند؛ (۱) این فرایند معمولا در دوران کودکی شکل می گیرد و در سنین بالاتر در ذهن و رفتار انسان ها نهادینه می شود؛ نقش اعضای خانواده و گروه های دوستان نقش بسیار مهمی در این موضوع ایفا می کنند. نقش هایی که هر انسانی بدون در نظر گرفتن زن یا مرد بودنش می تواند آن ها را بپذیرد. مثال آشنای این نقش ها برای همه ما، مشاغل هستند که از کودکی برایمان جنسیتی شده است. چه ایرادی دارد یک زن آتش نشان، خلبان یا مکانیک باشد؟ مسلم است هیچ ایرادی ندارد؛ چه بسا تفاوت های روانی زنان آنها را برای کاری مانند مکانیک، که نیاز به ظرافت و دقت بالایی دارد، مناسب تر سازد؛ بلقیس، ونوس، ژان دارک، اوا پرون، ماری کوری، ایندیرا گاندی، گریس هاپر و هزاران زن دیگر تاثیرات عظیمی در زندگی ما گذاشته اند. همینطور مردانی وجود دارند که بهترین آشپزهای دنیا هستند، مردانی وجود دارند که مانند مادران، برترین پرستاران یا مربی کودکان اند، مرد هایی که با وجود مرد بودن، در جنبش های فمینیستی در مبارزه برای حقوق زنان تلاش های با ارزشی کرده اند.

انسان ها حتی از همان سنین ابتدایی خود نیز یاد می گیرند که هر یک از دو جنس مرد و زن، وظایف و نقش های متفاوت را بر عهده می گیرند. در واقع بچه ها حتی قبل از ورود به مدرسه الگوهای رفتاری متفاوتی را درباره نقش های جنسیتی از طریق برنامه های رادیو و تلویزیون، فیلم ها، اسباب بازی ها، نوع و رنگ وسایل و لباس هایی که در اختیار آنها قرار می گیرد (مثلا صورتی برای دختر بچه ها) یاد می گیرند و در بازی های کودکان خود آنها را تمرین می کنند. (۳) اما به نظر میرسد که این قبیل الگوهای جنسیتی فاقد هم خوانی لازم با تغییراتی است که در سال های اخیر در وضعیت زنان و دختران به وجود آمده است.

مقایسه این عکس ها تا حدودی می تواند میزان نابرابری یا برابری جنسیتی در هر کشور، اهمیت زنان در جامعه و جایگاه اجتماعی آنها را بیان کند. پذیرش نقش های اجتماعی توسط افراد یک جامعه موجب بروز رفتارها، هنجارها و ارزش هایی مشترک می شود که بخش مهمی از فرهنگ یک جامعه را تشکیل می دهد (۴)

روش پژوهش

در این پژوهش از روش تحلیل محتوا استفاده شده است، واحد تحلیل نیز تصاویر کتاب درسی می باشد.

برای تحلیل محتوا مراحل مختلفی طی میشود که به شرح زیر است:

(۱) مرحله پیش از تحلیل

(۲) بررسی مواد

(۳) پردازش نتایج

جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش مجموع تصاویر موجود در کتاب اجتماعی سوم دبستان ایران و کتاب دانسته‌های زندگی سوم دبستان کشور ترکیه می‌باشد.

روش انجام پژوهش

این مطالعه بر مبنای تصاویر کتب درسی علوم اجتماعی سوم دبستان ایران و ترکیه انجام شده است. شیوه نمونه‌گیری بر اساس شمارش تصاویر چاپ شده در دو کتاب و تفکیک عکس‌ها بر اساس عکس‌های شامل تصویر کودک و نوجوان، جوان و میانسال و سالخورده، تفکیک جنسیتی و تفکیک نقش هر فرد در تصاویر انجام شده است؛ سپس از نرم افزار اکسل جهت دسته‌بندی و رسم نمودار استفاده شده است.



یک تصویر از کتاب درسی ترکیه



دو تصویر از کتاب درسی ایران

یافته‌های پژوهش

یکی از مولفه‌هایی که به روشنی بیانگر ابعاد جنسیتی می‌باشد؛ میزان استفاده از تصاویر مردان و زنان در کتابهای درسی است. در این تحقیق در مجموع تعداد ۲۱۱ عکس در کتاب مطالعات اجتماعی ایران و ۲۰۶ عکس در کتاب دانسته‌های زندگی ترکیه

۲۲

شمارش شد و این تصاویر از نظر فراوانی جنسیتی، فراوانی شغلی و نقش افراد در جامعه و خانواده بررسی گردید و سپس به صورت جدول ها و نمودار ها دسته بندی شد.

در نگاه اول بین تصاویر، همه‌ی دانش آموزان در کتاب درسی ترکیه دارای لباس یکسان هستند که آنها را از سایرین متمایز می‌کند که این ویژگی در کتاب درسی ایران رعایت نشده است. در کتاب درسی ایران از عکس‌های واقعی در کنار عکس‌های کارتون استفاده شده که می‌تواند نکته مثبتی باشد.

با بررسی نمودار ۱، می‌توان دریافت که میزان تصاویر کودکان و نوجوان در هر دو کشور بیشتر از تصاویر افراد جوان و میانسال و سالخورده مورد استفاده قرار گرفته است که با توجه به روحیه کودکان و احتمال تعامل بیشتر با تصاویر هم‌سالان خود، اقدام مثبتی تلقی می‌شود. با بررسی نمودار ۲، میتوان دریافت که میزان استفاده از تصاویر جنس مذکر در کتاب هر دو کشور بیشتر بوده است و به نوعی ممکن است این ذهنیت را در فرد ایجاد کند که به جنس مذکر با دید جنس برتر در جامعه اهمیت بیشتری داده می‌شود و به این ترتیب ممکن است موجب ایجاد احساس خود برتر بینی در پسران یا سرخوردگی و عدم اعتماد بنفس در دختران شود.

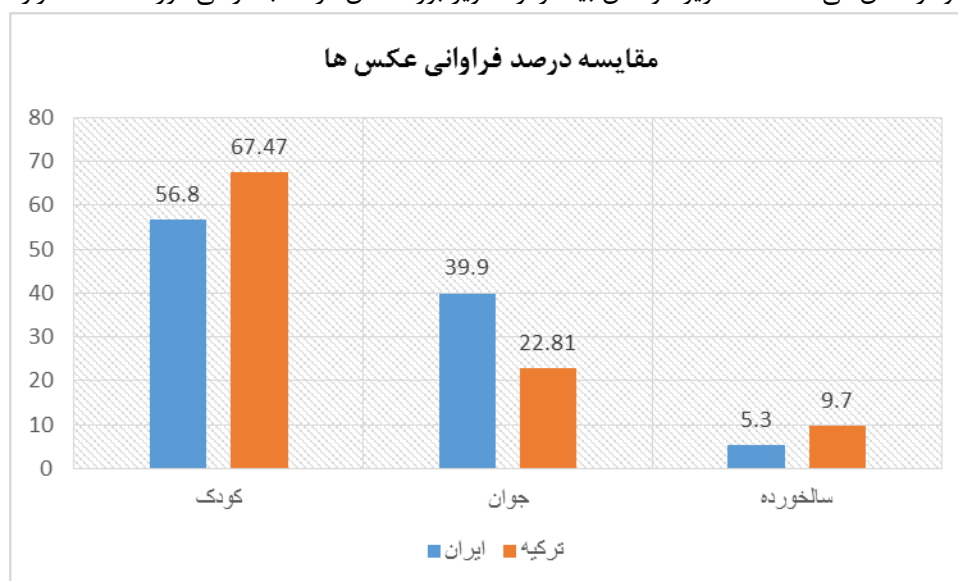
جدول ۱- تفکیک تصاویر درج شده در کتاب درسی دانسته‌های زندگی ترکیه بر اساس جنسیت و سن

	کودک	جوان	سالخورده	
مشترک	۱۰	۲۷	۳	۴۰
پسر	۶۵	۴۱	۲	۱۰۸
دختر	۴۶	۱۵	۲	۶۳
	۱۲۱	۸۳	۷	

جدول ۲- تفکیک تصاویر درج شده در کتاب درسی مطالعات اجتماعی ایران بر اساس جنسیت و سن

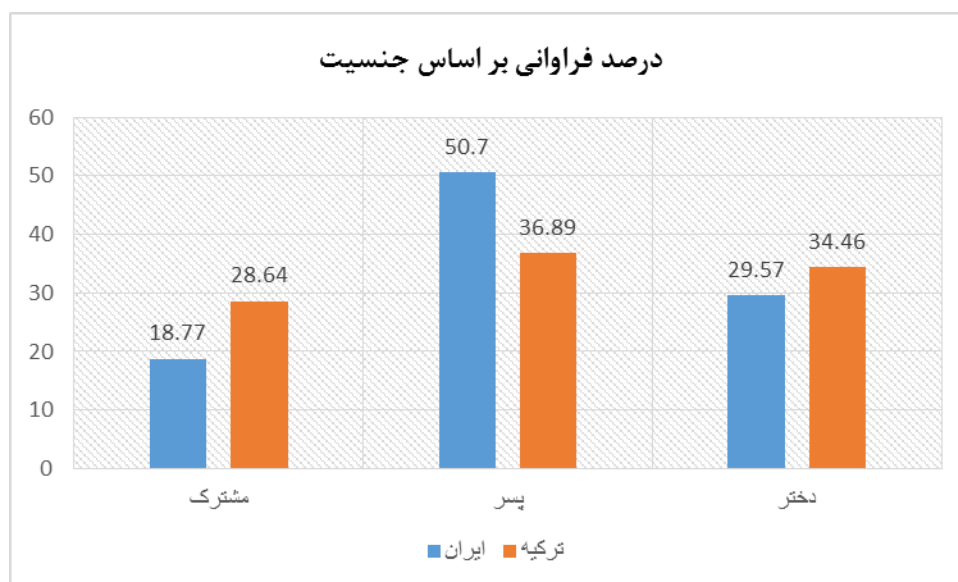
	کودک	جوان	سالخورده	
مشترک	۳۶	۱۹	۴	۵۹
پسر	۴۸	۱۶	۱۲	۷۶
دختر	۵۵	۱۲	۴	۷۱
	۱۳۹	۴۷	۲۰	

همانطور که پیشتر نیز ذکر شد، نمودار ۱ بیانگر درصد فراوانی تصاویر افراد بر اساس سن آن‌ها در کتاب‌های ایران و ترکیه می‌باشد، این نمودار نشان می‌دهد که تصویر کودکان بیشتر از تصویر بزرگسالان در کتب درسی مورد استفاده قرار گرفته است.



نمودار ۱- مقایسه درصد فراوانی تصاویر افراد در کتاب ایران و ترکیه بر اساس سن

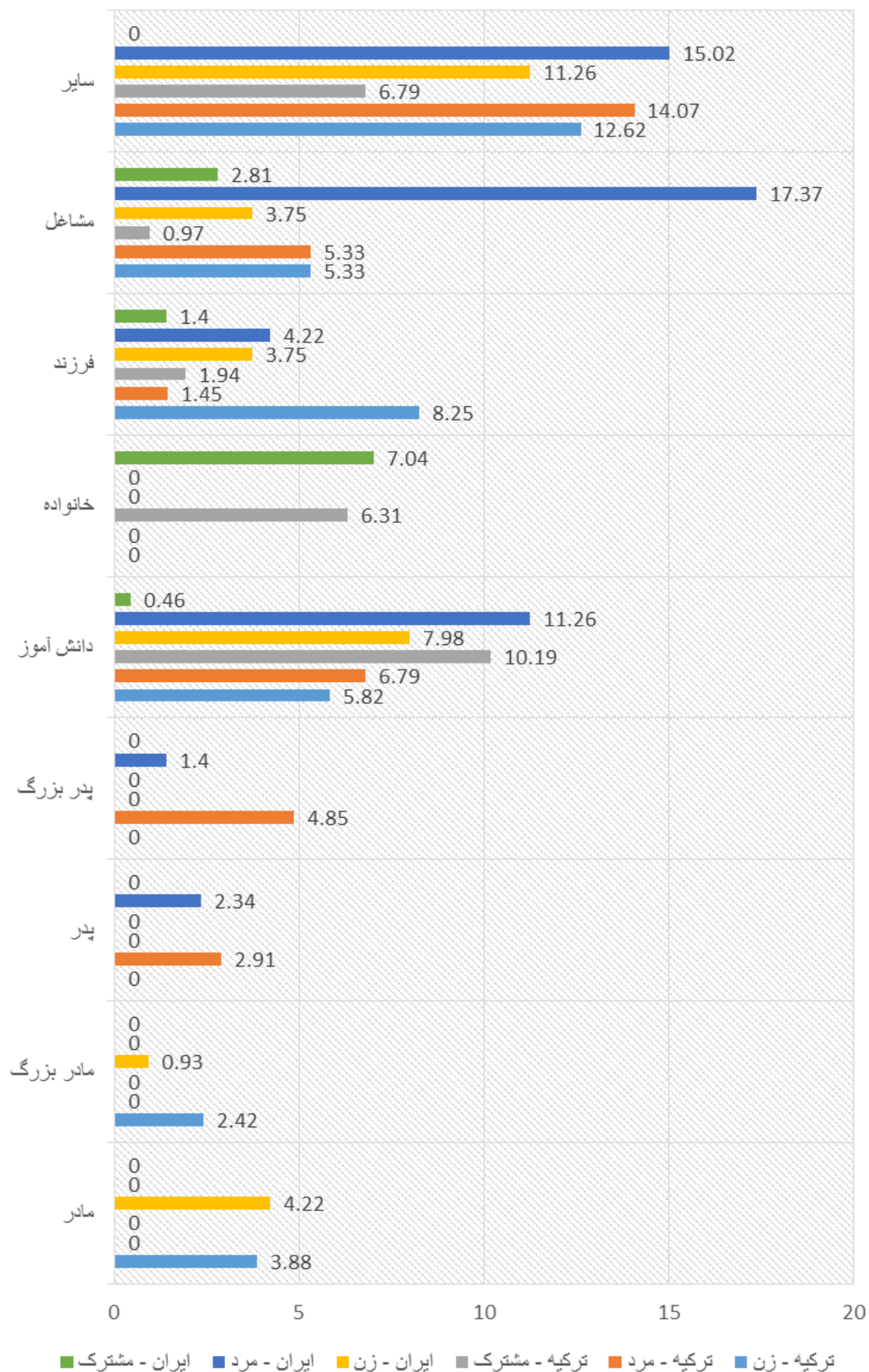
نمودار ۲ که به بررسی درصد فراوانی عکس‌ها از نظر تفکیک جنسیتی می‌پردازد و بیانگر استفاده بیشتر از تصویر جنس مذکر در کتاب‌ها می‌باشد.



نمودار ۲- مقایسه درصد فراوانی تصاویر افراد در کتاب ایران و ترکیه بر اساس جنسیت

در عکس‌های کتاب کشور ترکیه درصد تصاویری که در آنها شخصیت‌ها فقط پسر هستند با درصد عکس‌هایی که در آن شخصیت‌ها فقط دختر هستند با تقریب خوبی برابر هستند. اندکی بیشتر از نصف عکس‌های کتاب مطالعات اجتماعی فقط شخصیت‌های پسر یا مردان را شامل می‌شوند. تصاویری که شامل شخصیت‌های دختر و تصاویری که شامل جنسیت‌های مشترک هستند در کتاب دانسته‌های زندگی بیشتر از دسته بندی مشابه در کتاب مطالعات اجتماعی است.

درصد فراوانی نقش های فردی و اجتماعی



نتیجه گیری

به نقش مادر در هر دو کشور به طور کلی اندکی بیشتر از نقش پدر تاکید شده است. نقش های مادر بزرگ و پدر بزرگ در کتاب دانسته های زندگی قوی تر از کتاب مطالعات اجتماعی به نمایش درآمده است. در مورد نقش دانش آموزان در هر دو کتاب از میان عکس های تک جنسیتی، عکس پسران بیشتر از عکس دختران است. فقط یک عکس در کتاب مطالعات اجتماعی به وضوح مشارکت دو دانش آموز دختر و پسر را نشان می دهد اما در کتاب دانسته های زندگی، عکس هایی که شامل هر دو جنسیت در نقش دانش آموز هستند، بیشترین سهم را در گروه دانش موزان دارند. فراوانی عکس های خانوادگی در کتاب مطالعات اجتماعی بیشتر است. در نقش فرزندی، در کتاب مطالعات اجتماعی بین دختران و پسران تعادلی تقریباً مناسب برقرار است اما در کتاب دانسته های زندگی دختران به میزان نامعقولی سهم زیادی را به خود اختصاص داده اند و پسران کمترین سهم را در این گروه دارند؛ در کتاب مطالعات اجتماعی کمترین سهم در دسته فرزند، به عکس های با جنسیت مشترک مربوط است. در دسته بندی عکس هایی که شغلی را نشان می دهند، کتاب مطالعات اجتماعی بیشترین درصد را با اختلاف فراوان به جنسیت مردان اختصاص داده و کتاب دانسته های زندگی برابری بین زن و مرد را در تعداد عکس های دسته مشاغل به نمایش گذاشته است. در سایر عکس ها که نقش افراد حاضر در تصاویر جزو هیچ دسته بندی ای قرار نگرفتند، در هر دو کتاب مردان اندکی سهم بیشتر نسبت به زنان دارند و در کتاب مطالعات اجتماعی هیچ عکسی برای تقسیم بندی جنسیتی مشترک جزو این گروه قرار نگرفته است.

منابع

- (۱) محمد تقی نژاد، رعنا و قاسمی، وحید و نوروزی، رضاعلی (۱۳۹۴) «تحلیل محتوای مقایسه ای تصاویر کتاب های درسی ایران و سوریه با تاکید بر نابرابری نقش های جنسیتی»
- (۲) فروتن، یعقوب (۱۳۸۹) «جامعه پذیری جنسیتی در کتاب های درسی مدارس ایران»
- (۳) Gooden, A. and Gooden M. A. (2001) Gender representation in Noteable children's picture book: 1995-1999, sex Roles, vol. 45, No.1-2, pp 89-101
- (۴) سیف الهی، سیف الله و ابراهیمی، مریم (۱۳۸۷) «جنس پرستی در برنامه های آموزشی و کتاب های درسی مدارس در آموزش و پرورش و تاثیر آن بر اجتماعی شدن افراد در ایران»

واکاوی چگونگی کاربست مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمی در کلاس درس

مهسا جلیلی^{۱*}، صبا نیکفرجام^۲

^۱ مدیر دبیرستان آموزش و پرورش منطقه ۹

^۲ دانشجو

چکیده

این پژوهش از نوع تحقیق کاربردی و معطوف به روش پژوهش کیفی است. هدف از انجام این پژوهش بررسی صلاحیت حرفه‌ای معلمان در کاربست مولفه‌های صلاحیت معلمی در کلاس درس است و برای رسیدن به این هدف، به واکاوی چگونگی کاربست سه صلاحیت اساسی معلمی در کلاس درس پرداخته شده است. جهت جمع آوری داده‌های کیفی به بررسی منابع و مستندات علمی معتبر سه صلاحیت اساسی شامل ۱- صلاحیت دانشی ۲- صلاحیت نگرشی ۳- صلاحیت عملکردی و مولفه‌ها آنها مد نظر قرار گرفت است. حجم نمونه شامل منابع و مستندات مرتبط و در دسترس پژوهشگر و ۱۵ نفر از معلمان که به روش هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مصاحبه ساختاریافته بود که روایی و پایایی آن انجام پذیرفت در مصاحبه ساختار یافته از ۱۵ سوال وابسته به شاخص‌های اصلی صلاحیت معلمان استفاده شده است. در این پژوهش با توجه به تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های انجام شده در فرآیند کدگذاری مفاهیم شناسایی و به کوچکترین اجزاء مفهومی تقسیم شدند. عواملی همچون الف) نگرش معلم، ب) شناخت معلم ج) عملکرد معلم در خصوص چگونگی کاربست صلاحیت معلمی در کلاس مطرح شدند. که هر سه مولفه شامل مولفه‌هایی است که مورد تحلیل قرار گرفت نگرش معلم: -انعطاف پذیری و صبر معلم- اهداف و نگرش معلم-تجارب معلمان- شخصیت معلم -شناخت معلم: -دانش تربیتی محتوای - درک و ارزیابی دانش آموزان-درک و تفسیر از برنامه درسی- محتوا برنامه درسی- ساختار برنامه درسی عملکرد معلم: ایده کلی درس در ارائه مفاهیم-اهداف برنامه درسی -نگاه معلم به تغییرات -تعریف وظایف-تعاملات حرفه‌ای معلمان.

کلیدواژه‌ها: کاربست، کلاس درس، صلاحیت حرفه‌ای، معلمی، واکاوی.

مقدمه:

هدف نهاد تعلیم و تربیت در جامعه نه تنها انتقال میراث فرهنگی بلکه ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت، نگرش و نهایتاً اعمال و رفتار انسان هاست. نقش معلم در هر نظام آموزشی ایجاد فرصت برای یادگیری راهنمایی و سازماندهی به فعالیت‌های یادگیری فراگیران و کنترل کمیت و کیفیت یادگیری است تا از این طریق هدف‌های نظام تعلیم و تربیت که همان یادگیری‌ها هستند به صورت تغییرات مطلوب و مورد انتظار در پندار گفتار و اعمال یادگیرندگان پدید آید. در جهان امروز از معلم به عنوان مدیر یادگیری نام برده می‌شود کسی که باید مجموعه امکانات مادی و انسانی را در سازمان خود که همان کلاس درس است به کار بگیرد تا یادگیری در شاگردانش پدید آید. بر این اساس، در این زمان محور تمام فعالیت‌های تعلیم و تربیت ایجاد تغییر در رفتار یادگیرنده است. بر این اساس، یادگیرنده باید با تلاش خود بکوشد تا خودش دانش خود را تولید کند. معلم نیز در این عصر دیگر در نقش انتقال دهنده معلومات ظاهر نمی‌شود. بلکه، به عنوان یک فرد متخصص می‌کوشد تا انواع فرصت‌های یادگیری را برای فراگیران فراهم کند، آنگاه به فعالیت‌های یادگیری آنان سازمان و جهت بدهد و در نهایت بر کمیت و کیفیت یادگیری آنها نظارت کند. تعیین و تعریف صلاحیت‌های حرفه معلمی ملاک‌های قابل سنجش و ارزشیابی را برای بررسی کیفیت نتایج حاصل از فرآیند آموزش و یادگیری فراهم می‌آورد و بدین طریق به مدد آنها می‌توان در جهت اصلاح هر چه بهتر شدن برنامه‌های آموزشی برای ایجاد و رشد صلاحیت‌های حرفه معلمی در معلمان به اجرا در آید که علاوه بر آنکه موجب افزایش دانسته‌ها و توانایی‌های معلمان می‌شود در میدان عمل و تجربه فرایند آموزشی نیز توجه موثر است. به راستی صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد انتظار از معلمان کدامند؟ برای پاسخ دادن به این پرسش کلیدی قبل از هر چیز باید واژه صلاحیت را تعریف کنیم و سپس صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم در آموزش و یادگیری و نقش‌های مرتبط با آن مشخص شود.

تعریف صلاحیت:

صلاحیت در لغت معمولاً به عنوان مناسب برای مقصود، درخور و سزاوار، کفایت کننده یا به معنای درست کننده، یافته قابل پذیرش، یا به معنای توانا و در حالتی نیز به آمادگی کافی برای وارد شدن به حرفه‌ای خاص را در بر می‌گیرد و در بسیاری موارد ارتباط مستقیم با داشتن گواهی یا تاییدیه خاص در یک حرفه دارد (برنجی، ۱۴۰۱).

انواع صلاحیت‌ها و توصیف هریک از آنها

هر معلم حرفه‌ای باید دارای صلاحیت‌های شناختی، صلاحیت‌های عاطفی، صلاحیت‌های عملکردی و صلاحیت‌های تاثیرگذاری باشد تا بتواند به نحو شایسته در موقعیت‌های حرفه‌ای خود ظاهر شود (احمدی، ۱۴۰۰).

1- صلاحیت‌های شناختی

به مجموعه دانش‌ها و مهارت‌های اندیشیدن و فکر کردن صلاحیت شناختی گفته می‌شود که می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

1-1- صلاحیت‌های شناختی	
شناخت خود	توانایی شناخت خویش از جنبه‌های جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی، معنوی، اخلاقی و هنری توانایی شناخت و درک رابطه خود با خدا و جهان توانایی شناخت نیازهای خویش به عنوان یک معلم از جنبه‌های مختلف دانشی مهارتی و نگرشی توانایی درک رابطه خود با یادگیرندگان داشتن مفهوم مثبتی از خود به عنوان یک معلم توانایی درک صحیح از موقعیت شغلی و اجتماعی خود و مسئولیت پذیری در برابر آن
شناخت	شناخت ویژگی‌های یادگیرنده از جنبه‌های مختلف جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی، معنوی، اخلاقی و هنری

<p>توانایی شناخت نیازها و تکالیف مربوط به ابعاد گوناگون رشد جسمی، عقلی، عاطفی و اجتماعی یادگیرندگان در هر مقطع سنی</p> <p>توانایی تشخیص تفاوت های فردی فراگیران</p> <p>شناخت علایق رغبتها و توانایی های فراگیران</p> <p>شناخت روحیه اجتماعی و گروهی فراگیران</p> <p>توانایی تشخیص سبک های یادگیری متفاوت فراگیران</p> <p>شناخت ویژگی های خانوادگی، قومی و فرهنگ فراگیران</p> <p>شناخت انواع هوش های چندگانه در فراگیران</p>	<p>یادگیران</p>
<p>تشخیص شرایط یادگیری موقعیت ها و فرصت هایی که در آن یادگیری صورت می گیرد</p> <p>شناخت قوانین و اصول حاکم بر یادگیری</p> <p>شناخت روش های ایجاد و تقویت انگیزه یادگیری در فراگیران</p> <p>شناخت روش ها، راهبردها، فنون و مهارت های تدریس مناسب که در فرآیند آموزش یادگیری به فعال شدن یادگیرندگان کمک کند</p> <p>شناخت روش ها و راه های ایجاد فرصت ها و تجارب یادگیری برای فراگیران به نحوی که آنان را در نهایت به خود راهبری در یادگیری و خود ارزشیابی سوق دهد</p>	<p>شناخت فرایند یاددهی یادگیری</p>
<p>آگاهی از فلسفه، ارزش ها و آرمان های جهانی تعلیم و تربیت</p> <p>شناخت فلسفه، اهداف غایی و اصول تعلیم و تربیت اسلامی</p> <p>آشنایی با تعاریف انسان و انتظارات از وی در مکتب های فلسفی گوناگون</p> <p>آشنایی با روش های تعلیم و تربیت در اسلام</p>	<p>شناخت اصول و فلسفه تعلیم و تربیت</p>
<p>شناخت محیط اجتماعی مدرسه معلمان کارکنان دانش آموزان</p> <p>آگاهی از نیازها و مسائل جامعه دانش آموزی</p> <p>شناخت انواع گروه های دانش آموزی</p> <p>شناخت رسالت و وظیفه مدرسه</p> <p>شناخت جو و فضای عاطفی فرهنگی و اجتماعی حاکم بر مدرسه</p> <p>شناخت انتظارات والدین از مدرسه و معلمان</p> <p>شناخت نظام اداری آموزش و پرورش و انتظارات از معلمان و مدرسه</p>	<p>شناخت محیط اجتماعی مدرسه</p>
<p>شناخت ویژگی های اقتصادی اجتماعی علمی و فرهنگی جامعه جهانی و جامعه ملی شناخت موسسات اجتماعی و آموزشی مرتبط با حرفه معلمی موسسات تحقیقاتی مذهبی فرهنگی و هنری</p> <p>شناخت نیازهای اجتماعی اقتصادی، فرهنگی، دینی و ملی جامعه ایران</p> <p>شناخت اندیشه ها ارزش ها و هنجارهای یک جامعه متحول و سالم انسانی</p> <p>شناخت اندیشه ها ارزش ها و هنجارهای جامعه ایران و ارزش های دینی اخلاقی فرهنگی سیاسی و ملی</p>	<p>شناخت جامعه ملی و جهانی</p>
<p>اطلاع از نیازهای رشته تخصصی خود و پیشرفتهای علمی مربوط به آن</p> <p>کوشش برای به هنگام نگاه داشتن اطلاعات و دانش تخصصی خویش</p> <p>آگاهی و اشراف کامل بر محتوای موضوعات درسی که معلم تدریس می کند</p> <p>آگاهی از ماهیت موضوع درسی که معلم تدریس می کند ماهیت نظری عملی تجربی کارگاهی میدانی</p>	<p>شناخت موضوع درسی و ماهیت آن</p>

<p>آگاهی از روش های پژوهش در حوزه تخصصی خود</p> <p>آشنایی حداقل با یک زبان دوم به نحوی که بتوان از منابع و متون تخصصی استفاده کرد</p> <p>شناخت روش های مراجعه به منابع و مآخذ جدید و جستجوی رایانه ای در بانک های اطلاعاتی داخلی و بین المللی</p> <p>آشنایی با روش های هدایت دانش آموزان برای فعالیت های پژوهشی و ارزیابی کار آنها</p> <p>آشنایی با روش های اقدام پژوهی به منظور حل مشکلات آموزشی و تربیتی فراگیران</p>	<p>شناخت</p> <p>فرایند پژوهش</p>
---	--

۲- صلاحیت های عاطفی

این دسته از صلاحیت ها بیانگر علایق، نگرش ها، رغبت ها، نظام ارزشی و اعتقادی است که انتظار می رود یک معلم در ارتباط با حرفه خود دارا باشد. مجموعه ای از این صلاحیت ها را می توان در موارد زیر خلاصه کرد (احمدی، ۱۴۰۰):

۲-۱- صلاحیت های عاطفی	
<p>داشتن روحیه تعهد و وجدان شغلی</p> <p>احترام گذاشتن به شخصیت دانش آموزان</p> <p>داشتن کنترل عاطفی در برخورد با دانش آموزان</p> <p>داشتن روحیه صبر و شکیبایی در امر تعلیم و تربیت</p> <p>علاقه داشتن به حرفه معلمی</p> <p>دوست داشتن دانش آموزان</p> <p>داشتن روحیه امانت و رازداری در برخورد با مسائل و مشکلات دانش آموزان</p> <p>داشتن روحیه صداقت، انصاف و عدالت در برخورد با دانش آموزان</p> <p>داشتن اخلاق حرفه ای</p>	<p>عاطفی</p> <p>مبتنی بر ارزش ها</p>
<p>اعتقاد به ناظر بودن خداوند بر کلیه نیات و اعمال انسان</p> <p>اعتقاد به انجام واجبات و ترک محرمات در کلیه امور زندگی</p> <p>اعتقاد به مقدم بودن تزکیه بر تعلیم</p> <p>اعتقاد به به نقش الگویی معلم برای فراگیران</p> <p>اعتقاد به نقش اجتماعی تربیتی معلم در برخورد با فراگیران</p>	<p>عاطفی</p> <p>مبتنی بر نگرش ها</p>
<p>علاقه و اشتیاق به حرفه معلمی و احساس مسئولیت در مقابل آن به عنوان یک حرفه اجتماعی ارزنده و تاثیرگذار</p> <p>علاقه داشتن به دانش آموزان و دوست داشتن آنها همانند فرزندان خود</p> <p>علاقه داشتن به دروسی که تدریس می کند</p> <p>علاقه مندی به هنر و پرورش قدرت زیبایی شناسی در فراگیران</p> <p>علاقه مند بودن به سرنوشت تحصیل و زندگی آینده فراگیران</p> <p>علاقه داشتن به علم و علم آموزی و کوشش در این جهت</p>	<p>عاطفی</p> <p>مبتنی بر علایق</p>

۳- صلاحیت های عملکردی

این صلاحیت‌ها شامل آن دسته از مهارت‌ها و اعمال آشکاری است که انتظار می‌رود یک معلم حرفه‌ای از خود بروز دهد. مسلماً دستیابی به صلاحیت‌های شناختی و عاطفی نقشی اساسی در شکل‌گیری این دسته از صلاحیت‌ها دارد. نمونه‌هایی از این دسته از صلاحیت‌ها به شرح زیر است (احمدی، ۱۴۰۰):

۳-۱- صلاحیت‌های عملکردی	
<p>مهارت ایجاد آمادگی و انگیزه یادگیری در فراگیران</p> <p>توانایی توجه به ویژگی‌ها و نیازهای رشد جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی، معنوی و اخلاقی فراگیران</p> <p>مهارت راهنمایی دانش‌آموزان در جهت دهی صحیح به نیازهای خود</p> <p>مهارت کمک به شاگردان در جهت شکوفا کردن علایق و استعدادهای خود</p> <p>مهارت در جهت حفظ و تقویت سلامتی تن و روان دانش‌آموزان</p> <p>کمک به دانش‌آموزان جهت تطابق و سازگاری مناسب با موقعیت‌های اجتماعی و تحصیلی در مدرسه</p> <p>مهارت در به کارگیری شیوه‌های موثر به در افزایش و نگه‌داری علاقه فراگیران در جریان یادگیری</p> <p>مهارت در ایجاد فضای روانی و جو مناسب برای یادگیری شاگردان کمک به فراگیران در جهت خودآموزی و خود راهبری یادگیری</p> <p>کمک به فراگیران در توسعه بخشیدن به عادات موثر و مفید مطالعه و جستجوگری</p> <p>کمک به شاگردان در توسعه مهارت‌های خودتنظیمی، خودبرنامه‌ریزی، خودیادگیری و خودارزشیابی</p> <p>کمک به فراگیران در جهت توسعه مهارت‌های تفکر، پژوهش و حل مسئله</p> <p>کمک به فراگیران در جهت توسعه مهارت‌های برقراری ارتباط با محیط و دیگران</p> <p>کمک به فراگیران در جهت توسعه مهارت‌های پردازشگری ذهنی برای یادگیری مادام‌العمر</p>	<p>عملکردی معلم در ارتباط با یادگیرنده</p>
<p>مهارت پیش‌مطالعه و آمادگی لازم برای تدریس</p> <p>مهارت طراحی و تدوین انواع هدف‌های آموزشی</p> <p>مهارت تهیه انواع طرح درس‌های دوره‌ای ماهانه هفتگی و روزانه</p> <p>مهارت در ایجاد فرصت‌های یادگیری و تجربه کردن برای شاگردان</p> <p>مهارت در سازماندهی شرایط و محیط آموزشی</p> <p>توانایی پیش‌بینی و تعیین رفتار ورودی فراگیران قبل از تدریس</p> <p>توانایی بکارگیری روش‌ها، راهبردها، فنون و مهارت‌های تدریس فعال در جریانی یاددهی و یادگیری</p> <p>مهارت در استفاده از انواع مثال‌ها، شواهد و دلایل در جریان تدریس</p> <p>مهارت استفاده از تجربیات فراگیران در جریان تدریس</p> <p>مهارت استفاده از مواد آموزشی و کمک آموزشی مناسب در جریان تدریس</p> <p>مهارت در تشکیل و سازماندهی گروه‌ها و تیم‌های فعال یادگیری در جریان تدریس</p> <p>مهارت در ایجاد جو همکاری، همفکری، همدلی و هم‌زبانی در شاگردان</p> <p>مهارت برقراری رابطه عاطفی با دانش‌آموزان در جریان تدریس</p> <p>مهارت در حفظ توجه و تداوم انگیزه در فراگیران هنگام تدریس</p> <p>مهارت در ایجاد و حفظ فضای شاد و نشاط انگیز در جریان تدریس</p> <p>مهارت در جلب اعتماد متقابل میان معلم و شاگردان</p> <p>مهارت در ایجاد جو اجتماعی روانی دلگرم‌کننده در کلاس از طریق تشویق به موقع فراگیران</p> <p>مهارت در سازمان دادن و جهت دادن به فعالیت‌های فردی و گروهی فراگیران هنگام تدریس</p>	<p>عملکردی مرتبط با فرآیند تدریس</p>

<p>مهارت در مدیریت و اداره کلاس و داشتن برخورد مناسب در موقعیت‌های پیش بینی نشده</p> <p>مهارت در انجام انواع ارزشیابی‌های تشخیصی، تکوینی و مجموعه در جریان تدریس</p> <p>مهارت در تهیه انواع ابزارهای مناسب برای اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی فراگیران</p> <p>توانایی تحلیل و تفسیر نتایج آزمون‌ها و امتحانات و ارائه بازخورد مناسب به فراگیران</p> <p>توانایی استفاده از نتایج ارزشیابی‌های مستمر در اصلاح و بهبود فرایند یاددهی- یادگیری</p> <p>نظارت مستمر برکمیت و کیفیت یادگیری فراگیران و تلاش برای حذف موانع یادگیری از سر راه آنها</p> <p>مهارت پرسشگری و ایجاد فضای پرسش و پاسخ در کلاس</p> <p>مهارت در جمع بندی و خلاصه کردن محتوای درس برای شاگردان</p> <p>مهارت در طراحی و ارائه تکالیف کاربردی به منظور تقویت و تثبیت آموخته های فراگیران</p> <p>مهارت در شناسایی و معرفی انواع منابع تکمیلی به منظور دانش افزایی فراگیران</p> <p>مهارت مدیریت زمان در جریان تدریس و طول دوره تحصیلی</p> <p>مهارت در برنامه ریزی فعالیت‌های فردی و دو نفره فعال برای فراگیران</p>	
<p>مهارت در ایجاد جو اخلاقی و تربیتی مناسب در کلاس درس</p> <p>مهارت در پیرایش رفتار و اخلاق فراگیران در راستای ارزش های دینی و اخلاقی</p> <p>مهارت در سوق دادن فراگیران به اخلاق عملی</p> <p>مهارت استفاده از ادبیات و هنر برای پرورش رفتارهای اخلاقی و تربیتی در جریان تدریس</p> <p>مهارت تأیید، تکریم و ارج نهادن به رفتارهای اخلاقی و تربیتی فراگیران</p> <p>مهارت استفاده از موقعیت ها و مناسبت های پیش آمده تاریخی، ملی، دینی و اجتماعی برای ایجاد و توسعه رفتارهای دینی و اخلاقی مناسب در فراگیران</p> <p>پایبندی به انجام فرایض دینی و اخلاقی در محیط مدرسه و کلاس درس</p> <p>توجه به نقش الگویی خود برای ایجاد رفتارهای مناسب اخلاقی و ارزشی در فراگیران</p>	<p>عملکردی مرتبط با انجام فعالیت های پرورشی</p>
<p>مشارکت در فعالیت‌های مربوط به طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی ارائه شده از سوی مدرسه</p> <p>مشارکت در برنامه‌های مربوط به فعالیت‌های فرهنگی اجتماعی و فوق برنامه دانش آموزان</p> <p>مهارت برقراری ارتباط و تشریک مساعی با معلمان مدرسه به منظور مبادله تجربیات آموزشی و تربیتی</p> <p>مشارکت با کارکنان اداری و آموزشی مدرسه به منظور تسهیل فرآیند آموزش و یادگیری فراگیران</p> <p>شرکت فعال در شوراهای اداری، آموزشی و پژوهشی مدرسه</p> <p>رعایت آیین نامه‌ها، ضوابط و مقررات اداری و آموزشی مدرسه</p>	<p>عملکردی مرتبط با فعالیت‌های اداری</p>
<p>مهارت در انجام انواع پژوهش در حوزه تخصصی خود</p> <p>مهارت در انجام اقدام پژوهی برای حل و فصل مشکلات آموزش و یادگیری شاگردان در کلاس درس</p> <p>تولید و عرضه دانش نوین در حوزه تخصصی خود از طریق انجام پژوهش</p> <p>تدوین مقاله، انتشار کتاب و سایر مواد آموزشی در حوزه تخصصی خود</p> <p>شرکت فعال در همایش‌ها و نشست‌های علمی و پژوهشی مربوط به حوزه تخصصی خود</p>	<p>عملکردی مرتبط با فعالیت‌های پژوهشی</p>

آموزش و یادگیری معلم در کسب صلاحیت

در فرایند رشد و کسب صلاحیت معلمی از سال ۱۹۹۰ تصویری از معلم ارائه شد، که چهره معلم را به مثابه سازنده برنامه درسی ترسیم می‌کند. پرورش و بسط تصویر معلم به مثابه سازنده برنامه درسی از پیامد عملی دیدگاه شواب بهره می‌گیرد استدلال شواب این است که

ظرفیت‌های انسانی عموماً در موقعیت‌ها و شرایط عملی رشد می‌یابد و تجربه را هدف گرفته و به سمت بنای فهم حرکت می‌کند. بر اساس همین ایده است که معلم می‌تواند با عمل فکورانه آگاهانه در کسب صلاحیت حرفه‌ای خود پیش رود (کرجیج، ۲۰۰۸). در ده پنجاه میلادی دانش مبتنی بر عقلانیت فنی و حاکمیت نظریه‌های تولیدی در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی عمل کاربردی و آنچه در مدرسه و کلاس درس به همراه داشته است را نادیده گرفته‌است که موجب شکاف و گسست میان نظریه-عمل و بر فهم دانش معلمی سایه افکنده بود، با تغییر رویکردها، حرفه معلمی را می‌توان به مثابه دنیایی از رخدادها و تجارب بدیل و آنچه در این دنیا حادث می‌شود را مجموعه‌ای از پدیده‌ها، کنش و واکنش‌های راهبر عمل معلم در نظر گرفت. به عبارت دقیق‌تر راهنمای معلم، تجارب اوست. تجربه‌ها نشان دهنده چگونگی شکل‌گیری هویت معلم است. معلم‌ها با تأمل بر این تجارب است که بر عمل خویش آگاه می‌شوند. در فرآیند رشد و کسب صلاحیت معلمان، جهت‌گیری یادگیری از انتقال دانش و مهارت‌ها به معلمان، به روشی که معلمان خود، دانش را از طریق ایجاد فرصت‌های ناب یادگیری به کمک همکاران به‌دست آورند، تغییر یافته است. بر اساس این تغییر، تلاش‌های معلمان در جهت یادگیری، آنان را نقطه ثقل یادگیری خودشان قرار داده است. و به جای آموزش سنتی در کسب صلاحیت که با حداقل تأثیر بر فرایند یادگیری است، یادگیری فکورانه و حین خدمت در رابطه با کار روزانه معلمان مورد تأکید است. این‌گونه تغییرات در یادگیری رشد صلاحیت حرفه‌ای معلمان و تسهیل مشارکت گسترده معلمان را فراهم می‌کند و برای آنان سهمی فعال در مشارکت یادگیری خود و همکاران ایجاد کرده است (عبداللهی، ۱۳۹۵).

شواوب برای کاهش فاصله میان عمل و نظریه در آموزش، یک راه حل بدیل کشف می‌کند، و آن عمل تأملی یا عمل فکورانه است. با استفاده از عمل فکورانه هنرهای عملی معلم شکوفا می‌شود و امکان خلق راه حل‌های تازه برای مسائل نوظهور فراهم می‌شود این هنرها شامل هنر به‌گزینی و هنر عمل فکورانه است، که حاصل ترکیبی بدیل و هنرمندانه از نظریه‌ها و تجربه‌های معلم در عمل می‌باشد، و معلم با به‌گزینی راه حل‌ها و تصمیم‌گیری در مواجهه با برنامه و مسائل در فرایند رشد صلاحیت حرفه‌ای خود تلاش می‌کند. در دیدگاه شواوب زمینه عملی و دانش پژوهی عملی معلم، به لحاظ معرفت‌شناسی و تجربی نقطه شروعی برای رشد و کسب صلاحیت معلمی است که با انتخاب و کنش در واقعیت و تجربه‌های در حال وقوع همراه است (ساکي، ۱۳۹۱).

بهترین برنامه درسی هم بی‌نیاز از مداخله معلم در صحنه اجرا نیست. پس برنامه‌های درسی نه تنها مصون از دخل و تصرف معلم نباید تصور شوند، بلکه وابسته به این دخل و تصرف است، به زعم شواوب عمل فکورانه برآمده از موقعیت و انگاره است. مفهوم عمل فکورانه ناظر به فرایندی است که طی آن تصمیم‌های متین سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد برنامه درسی خاص اتخاذ می‌شود. (شورت، ۱۳۹۲). عمل فکورانه مهم‌ترین شاخص و در عین حال پیچیده‌ترین فعالیت در فرایند آموزش است این عمل ناظر بر اتخاذ بهترین و مناسب‌ترین تصمیم همراه با تأمل و تدبیر در ارتباط با موقعیت موضوع و یا ماموریتی خاص می‌باشد و به دیگر سخن هدف دست زدن به انتخاب و در سایه‌ی آن مبادرت نمودن به اقدام و عمل می‌باشد. از مهمترین ویژگی‌های عمل فکورانه اتکای آن بر عقلانیت یا خرد عملی شناخته شده است که به منظور دست یابی به بهترین یا قابل دفاع ترین تصمیم و به دنبال آن عمل و اقدام انجام می‌گیرد (کریگ، ۱۳۸۹).

۱- هنرهای ناظر به کاربرد نظریه‌ها در تصمیم‌گیری و دستیابی به راه حلی قابل دفاع.

نخست اینکه در صورت بندی مسئله، تولید راه حل‌های گوناگون و به دنبال آن گزینش بهترین یا قابل دفاع ترین آن‌ها مطرح است. معلم به انجام کاوش در ارتباط با موقعیت خاص می‌پردازد (همان، ۱۹۸۳). او علاوه بر نیاز به آشنایی هرچه گسترده‌تر با دانش موجود مستلزم قابلیت دیگری است که از آن به عنوان راه حل‌های نوآورانه و خلاقانه می‌توان نام برد. فرایند عمل فکورانه مشتمل بر مراحل اساسی احساس و ادراک معضل و مشکل، ارائه صورت بندی‌های گوناگون مسئله‌ای از موقعیت ناخوشایند و انتخاب بهترین گزینه است که در این فرایند ماریپچی فعالیت‌های مربوط به هر مرحله و تصمیمات اتخاذ شده هرگز نهایی تلقی نمی‌شوند و قابل بازگشت و تجدید نظر برای اصلاح و بهبود است. بطور خلاصه چهارچوب عمل فکورانه یک شیوه‌ی نظام مند برای معلم است تا به تدوین تعداد قابل قبولی از گزینه‌ها، ادراک و صورت‌بندی‌های متنوع در موقعیت‌های خاص بپردازد و هدف آن اتخاذ تصمیم درباره‌ی آن‌ها باشد به گروه خاصی از دانش آموزان در یک شرایط خاص آموزش داده شود و هم چنین چگونگی آموزش آن و در نهایت رشد و توسعه صلاحیت معلمی را به همراه دارد (شورت، ۱۹۹۱).

عناصر یا مقوله‌های مشترکی که در فرایند عمل فکورانه باید در کانون توجه قرار گیرد عبارتند از نقش و نحوه تعامل چهار عنصر یا مقوله‌ی معلم، دانش آموز، موضوع درسی و شرایط یا زمینه‌ی یاددهی - یادگیری است که بنیانی برای ایده‌ی عملی و مجموعه برای کسب و انتقال تجربیات است (شواب، ۱۹۷۳). صلاحیت معلمی با پیچیدگی‌هایی بی بدیل همراه است که طی آن معلمان در عمل فکور، نقشه آموزش و پرورش را برای نیل به انسان آرمانی در تعامل با عناصری متعدد به مرحله اجرا در می‌آورند. در این فرآیند معلمان همواره با شرایطی رو در رو هستند که با دانش موجود و اتکای صرف به دانش دیگران قابل تبیین نیست. در این موقعیت معلم باید به سازوکاری موثر برای دستیابی به دانشی بومی- برای عمل موثر در شرایط پیچیده تدریس- متصل باشد. در چنین بستری است که رویکرد معلم پژوهنده، زاده شده و پرورش یافته است. توسعه و رشد صلاحیت معلمی بازده‌ای از پژوهش محوری و عمل فکورانه معلمان در کلاس درس است که خود تولیدکننده دانش و هم مصرف کننده آن هستند. بدین ترتیب اجرای عمل فکورانه در فرایند آموزش روشی برای رشد و تکامل صلاحیت معلمان در جهت بهبود تجربیاتشان در رخ داده‌های کلاس درس است (اسکوت، ۲۰۰۶).

روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیق‌های کاربردی و معطوف به روش پژوهش کیفی است. هدف از انجام این پژوهش بررسی ویژگی‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان در نحوه کاربست مولفه‌های صلاحیت معلمی در کلاس درس است و برای رسیدن به این هدف، به واکاوی چگونگی کاربست سه صلاحیت اساسی معلمی در کلاس درس پرداخته شده است. جهت جمع آوری داده‌های کیفی به بررسی منابع و مستندات علمی معتبر سه صلاحیت اساسی شامل ۱- صلاحیت دانشی ۲- صلاحیت نگرشی ۳- صلاحیت عملکردی و مولفه‌ها آنها مد نظر قرار گرفت است. حجم نمونه شامل منابع و مستندات مرتبط و در دسترس پژوهشگر و ۱۵ نفر از معلمان که به روش هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مصاحبه ساختاریافته بود که روایی و پایایی آن انجام پذیرفت در مصاحبه ساختار یافته از ۱۵ سوال وابسته به شاخص‌های اصلی صلاحیت معلمان استفاده شده است. بنا به ماهیت پژوهش کیفی هرچه سطح پژوهش به عرصه یا صحنه‌ای که با این تصمیم‌ها سروکار عملی دارند یا با آن‌ها زندگی می‌کنند نزدیکتر باشد آن پژوهش بهتر معتبرتر، دقیق‌تر، کارسازتر و نهایتاً فکورانه‌تر خواهد بود مهر محمدی (۱۳۹۱)؛ و نتایج آن می‌تواند الهام بخش تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در سطوح کلاس درس باشد به عبارت دیگر برای تصمیم‌گیری بهتر در موقعیت کلاس لازم است خصوصیات، قابلیت‌ها و ظرفیت‌های مربوط به کسب صلاحیت معلمان در شرایط و موقعیت و بستر یاددهی یادگیری در کلاس درس شناسایی شود تا براساس آنها برای بهبود فرایند کسب صلاحیت معلمان در سطح عملیاتی کلاس درس تصمیم‌گیری شود. برای تحلیل داده‌ها مفاهیم شناسایی و به کوچکترین اجزاء مفهومی تقسیم شدند. فرآیند کدگذاری مهمترین گام در تحلیل داده در گراند تئوری محسوب می‌شود در مرحله کدگذاری باز مفاهیم مستتر در داده‌ها شناسایی و نامگذاری شد. در مرحله بعدی (کدگذاری محوری)، مفاهیم استخراج شده از دل داده‌ها، مقایسه شد. در آخرین مرحله از کدگذاری (کدگذاری انتخابی)، با توجه به کدها و مفاهیم شناسایی شده در دو مرحله قبل به استحکام بیشتر فرایند کدگذاری پرداخته شده و با تأکید بر بخش‌های که در تدوین تئوری می‌توانند نقش مهمتری ایفاء کنند به دسته‌بندی داده‌ها پرداخته شد (مهرابی و دیگران).

یافته‌های پژوهش

۲-سوالات مصاحبه و کدگذاری پاسخ‌ها			
سوال	کدگذاری محوری	کد گذاری محوری	کد گذاری انتخابی
سؤال ۱ آیا یاددهندگی را شرط یادگیرندگی می‌دانم؟	شرایط محیطی و شرایط کتب درسی وقتی برای یادگیری نمی‌بینند- دانش‌آموزان من به خاطر و تنها به رفع تکلیف می‌پردازند- وقتی کسی یک مطلب را آموزش می‌دهد آن را بهتر و عمیق‌تر یاد می‌گیرد- معلم باید از توان و صلاحیت ایجاد یا تقویت عزم، اهتمام، رغبت و انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان برخوردار باشد- نقش معلم در یاد دادن	کتاب درسی- رفع تکلیف- یادگیری عمیق- انگیزه فراگیر- شوق	اهداف و نگرش معلم

	مهم- معلم باید شوق یادگیری در وجودش زنده باشد- میتواند مسیر یاددهی را به بهترین شکل انجام دهد تا یادگیرنده مسیر درستی از آموزش را طی کند - معلم فقط تدریس را انجام می دهد و مسئول یادگیری دانش آموزان نیست.	یادگیری معلم- مطلب علمی- عدم قبول مسئولیت
سؤال 2 آیا نقدپذیر بوده ام؟ آیا در کار معلمی نقدپذیر بوده ام؟	نقد پذیری در رفتار، پوشش، اخلاق، روش تدریس- بسته به شرایط کلاس تا حدودی بله اما نه در همه ی حوزه ها- در مقابل نقد ارائه کرده باشم- به انتقادهای اندیشیده ام- سعی در اصلاح- از انتقاد ناراحت- انتقاد تحت هر شرایطی مقابله- آموزان باید یاد بگیرند که اشتباه کردن بسیار خوب- همه چیز را با ذهن خود مورد سنجش و قضاوت قرار بدهیم- اگر نیت انتقاد سازندگی باشد موافق انتقاد هستند- تا حدودی نقد پذیرم- معلم باید حواسش به رفتار و کلماتی- سوء تفاهم است- نیت انتقاد و نتیجه انتقاد- در دست گرفتن جریان کلاس و تخریب معلم- اگر نقد منصفانه باشد- نقد پذیر بودن باعث پیشرفت در حرفه ی معلمی - انتقاد زمینه را برای تغییر فراهم می کند	حوزه های نقد پذیر- توجیهات نقد-مقابله با نقد- نقد کردن دانش آموز - سنجش با ذهن خودمان- پیشرفت- نقد منصفانه- برای تغییر
سؤال 3 آیا در معلمی کردن انعطاف پذیر هم بوده ام؟	طبق اصول و برنامه های درسی و سیستم های آموزشی بیرون (قلم چی- گزینه دو- انتظارم از هرکس به اندازه توانش باشد- نیاز به سخت گیری بوده به جا سخت گیری کرده ام- حق آنان دریغ و کوتاهی نکنم -در کلاس درس مهربان ، با نشاط و با محبت و دوستی- دانش آموزان در کلاس از نظر جسمی ، روحی و روانی متنوع -رفتار خودم و حتی شیوه تدریس خود را مطابق آنها منعطف بکنم- با انجام یک بازی یا فعالیتی شاد سعی می کنم خستگی دانش آموزان را از بین ببرم- مشکلات روحی و روانی- دانش آموزان در فرآیند تدریس خسته- معلمی که انعطاف نداشته خود را در کلاس در آزار - با توجه به شرایط باید تصمیمات را گرفت- زمان امتحان، زمان تحویل تکالیف گاهها زمان را تمدید شده- به پیشنهاد دانش آموزان کرده ام- نحوه تدریس، نمره دهی، برخورد با اولیا همکاران- سطح کلاس پایین است یا دانش آموزان مطالب پیش نیاز را نمی دانند آن مطالب پیش نیاز را آموزش می دهم.	طبق اصول- سخت گیری- ارتباطات صمیمی- دانش آموزان متنوع- فعالیتی شاد- رفتار خودم- شیوه تدریس
۲- سؤال 4 آیا در مقام معلمی امکان ابراز وجود به دانش آموزانم را داده ام؟	محدودیت زمان و حجم زیاد مطالب امکان این کار را برای اکثریت دانش آموزانم ایجاد نکرده- بیشتر تقصیرات را متوجه خود می دانم. در فضای آزاد بتوانند- اوقات خیر، نتوانستم- دانش آموزان متوسط و مخصوصاً ضعیف- در قالب اتفاقات محیط اطراف بحث می شود. دانش آموزانم کمک کنم تا توانایی هایشان را بشناسند- دانش آموزان کلاس جنبه بالایی دارند با آنها شوخی می کنم -ارتباط صمیمی دارم- از هرگونه رفتار سختگیرانه در کلاس پرهیز می کنم- عواطف واقعی	محدودیت زمان و حجم زیاد مطالب- ارتباط صمیمی- عواطف واقعی- احساس امنیت- ناپسند

	<p>خویش را ابراز کند- وقعیت‌هایی تدارک می بینم -روابط خود را با دیگران بهتر کنند- در کلاس احساس امنیت می کنند- رفتار ناپسند و سختگیرانه معلم می تواند باعث سرکوب دانش آموزان- نترسند- در کلاس کسب مهارت را هر چه بهتر ایجاد بکنم- بحث‌های گروهی- احساسات خودشان را ابراز کنند- به صحبت در کلاس تشویق- بحث‌های گروهی از اظهار نظر- در جهت حل مشکلاتشان تلاش کرده ام- در جریان روحیات ، حالات و دغدغه هاشان قرار گرفته ام.</p>	<p>سختگیرانه- باعث سرکوب دانش آموزان- کسب مهارت- بحث‌های گروهی- دغدغه هاشان- حل مشکلاتشان</p>
۳- سؤال ۵ آیا برای تبدیل تجربه یادگیری به تجربه ای لذت بخش و تقویت احساس رضایت از کلاس و علاقه به رشته، به اندازه کافی تلاش کرده ام؟	<p>حجم زیاد مطالب درسی و فشار نمره اجازه کار به معلم نمی دهد. این مطالب درسی در کجای زندگی و کجای شغل است- ایده‌های زیادی در ذهن هست اما مشکل همیشگی ما- باید قبل آن تمرین‌هایی انجام داد برای درک مفاهیم- خودم وارد عمل شده، مفاهیمی که بیشتر ذهنی- محدودیت ها مانع از عملی کردن ایده‌هایم شده است. محدودیت‌هایی امکانات، برنامه درسی- از ایجاد جو یکنواخت در کلاس درس پرهیز می کنم- شیوه‌های آموزش تدریس متنوع- کلاس شاد و لذت بخش کردم- دانش آموزان خودشان در فرآیند یادگیری شرکت دارند- تجربه لذت بخش ماندگار خواهد شد و یادگیری بهتر انجام می شود- چیزهای زیادی بر فکر و اندیشه‌های دانش‌آموزان تاثیر- حسن سلوک و رفتار معلم- به صورت کلی بستگی به کلاس و مبحث تدریس،</p>	<p>مطالب درسی- محدودیت ها- تدریس متنوع- حسن سلوک- مبحث تدریس</p>
سؤال 6 آیا نسبت به حاصل فکر و اندیشه دانش آموزانم، احساس مالکیت داشته ام یا احياناً آنها را به نفع خود یا به نام خودم ثبت و ضبط می کرده ام؟	<p>چیزهای زیادی یاد می گیرند تلویزیون و رسانه ها هم در این امر یعنی یاددهی به دانش آموزان نقش زیادی دارد- با افراد مختلف و منابع گوناگونی سر و کار دارند- هر معلمی می تواند چنین احساسی در کلاس خودش داشته باشد- در کلاس‌های بعدی می‌گفتم که این نکته را فلان دانش آموز بیان کرده‌است. چراکه اگر نسبت به استعداد و تلاش دانش آموزان بی توجهی- منکر سعی و تلاش خود دانش آموزان باشد- تصمیم می‌گیرد و خود او تلاش می‌کند- موفقیت نتیجه تلاش اوست- مسیرش را درست تشخیص دهد- علاقه به آگاهی از فکر و اندیشه دانش آموزانم را دارم -تفکر و دغدغه‌های نسل جدید باخبر باشم- افتخاری هم اگر هست برای خود دانش آموزان.</p>	<p>منابع یادگیری متنوع-حس غالب مالکیت- ارجاع نظرات- بی توجهی به اصول اخلاقی- بی توجهی به استعداد فراگیران- توانایی دانش آموز-باور دانش آموز- علاقه به آگاهی فراگیران- استاده از تفکر</p>

	نسل جدید- خود دانش آموز		
تعاملات حرفه‌ای معلمان	عدم قبول معلمان دیگر- راهی برای گسترش یادگیری- شرایط مناسب- مسیر شهروندی- یادگیری جمعی- راهنمایی معلمی- مشغله ها و مشکلات شغلی- تجربه نحوه برخورد- تغییرات مطلوب -	فضای معلمان در این حوزه بسته هست- زمینه و روش تدریس نمیتوان چیزی گفت چرا که هر معلمی خودش را استاد کتاب خود می داند- پذیرای روش دیگری نیست- گاهی که مشتاقی پیدا شده فرصت را غنیمت شمرده ام. از چیزهایی که حاصل شده است در کلاس درس به کار ببرم- از گفت و گو با همکاران و دانش آموزان مختلف یاد می‌گرفتم- بتوانم گامی کوچک در ایجاد آگاهی و دانش- آینده جهت بهتر زندگی کردن و ویژگی شهروند خوب بودن- تجربه‌های ما در مورد کلاس داری و روش تدریس و نحوه برخورد با دانش آموزان مطالبی را یاد بگیرند- دانش آموزان ثمره کلاس را بهتر یاد بگیرند - سایر معلمان با و یا ما را راهنمایی کنند- مطالب اضافی را از مطالب مدنظر تفکیک کرده و نتیجه را بهتر یاد بگیرند. اجازه اشتراک گذاری این کار با همکاران ندارم- تجربیات و نظرات یکدیگر استفاده ی متقابل می کنیم. تغییرات مطلوب شود	۴- سؤال 7 آیا در نشر و به اشتراک گذاری نتایج آنچه در کلاس یاد می گرفته ام، کوشا بوده ام؟
نگاه معلم به تغییرات	بیان خودم- سیستم کاملاً بسته و انتزاعی- خلاف نظام آموزشی است. فضای محیط مدرسه- وسایل کمک آموزشی- موضوعات فعال و پویا	بیان خودم رو با توجه به دانش آموزانم از موضوعات داشته باشم زمینه و فکر من معلم که در یک سیستم کاملاً بسته و انتزاعی به بار آمده‌ام. خلاف آب شنا کردن گناهی است- امروز خیلی کمرنگ تر -از وسایل کمک آموزشی و کمک درسی و حتی انجام یک سری بازی‌های متنوعی که می توان با موضوعات درس ارتباط داشته باشند- از فضای محیط مدرسه استفاده کردم- با انجام یک بازی در مدرسه توانستم هر چقدر که موضوعات ثابت و خشک می‌تواند موضوعات ثابت را به موضوعات فعال و پویا تبدیل سازد-	۵- سؤال 8 آیا در طراحی و اداره کلاس‌هایی که حتی موضوع ثابتی داشته اند، نوآوری را در دستور کار خود قرار داده ام؟
اهداف برنامه درسی	فشار مدیر- محتوای درسی- نداشتن زمان- مهارت- دانش آموز مشتاق-	متأسفانه خیر. تحت فشار مدیر مدرسه -معلمی خودش سیستم محتوایی و طرح درس مهیا کرده- چگونه فرصت پیدا کنم برای خلاق بودن، برای ایجاد نگرش و مهارت ها وقت بگذارم. اصلاً به چه عمل دانش آموزی خلاق گفته می شود. مهارت‌هایی که خارج از فضای معلمی کسب کرده ام به کمک تدریس آمده است -احساس می‌کنم دانش آموزانم را مشتاق بار آورده ام- خیلی با شرایط ایده آل فاصله دارم- سعی در فعالیت‌های جدید و نو داشته اند- دانش آموزان معلم	۶- سؤال 9 آیا رویه‌های آموزشی من، روحیه و گرایش خلاق و کسب مهارت‌های زندگی و فراهم کرده است؟

	<p>را الگوی- هنگام سختی در کنارشان -همیار و همدل- راه کارهایی اتخاذ می کنیم و کمکش می کنیم- این صفات پسندیده در زندگیشان عمل- ایجاد یک مهارت- مسائل زندگی بهتر- یاد دادن مهارت را در اولویت- برنامه های جانبی، دغدغه مومن کنکور، کمبود زمان، حجم زیاد مطالب- ابزارهای هوشمند و شبکه های مجازی - زندگی اجتماعی و تعامل و برخورد با دیگران</p> <p>شرایط ایده ال- معلم الگو- تصمیم معلم- توصیه اخلاقی- مهارت حل مسئله- لزوم یادگیری - دغدغه ها- ابزارها- تعامل اجتماعی</p>	
<p>۷- سؤال 10 آیا تلاش کرده ام که بدون اعتنا به زمان کلاس درس، پاسخگوی نیازهای دانش آموزانم باشم؟</p>	<p>بیشتر وقت های استراحتم در خدمت دانش آموزان- بعضی اوقات دانش آموزان پرسش های غیر درسی هم دارن- راهنما پاسخگوی آن ها بوده ام- نیاز به توجه دارند- مشکلات دانش آموزانم رسیدگی شده همه این سوالها جواب بدهند- موضوع درسی سوالات زیادی- ایجاد بد مفهومی- یادگیری آنها کامل- حجم کتاب های درسی متناسب با ساعات آموزشی- احترام به دانش آموزان و نیاز - دزدگی دانش آموزان- مقید شدن به زمان و بودجه بندی کتاب -مشورت با فراگیر و حرمت به جایگاه- نیازهای دانش آموزان جزو اولویت های -ایجاد میل و رغبت دانش آموزان- فضای مجازی-</p> <p>غیردرسی- مشکلات- راهنما-سوالات- بدفهمی- یادگیری- احترام-مقید به زمان-مشورت- نیازها-</p>	<p>تعریف وظایف</p>
<p>۸- سؤال 11 آیا در مقام معلمی توانسته ام به نیازهای علمی و عاطفی دانش آموزم پاسخ بدهم و آن نیازها را رفع کنم؟</p>	<p>زمینه عاطفی نه چندان- گفت وگو- صمیمی شوم- رفع نیازهای خانوادگی- شغل دوم- چه انگیزه های برای انجام این کارها- نبود شرایط مناسب- اینترنت مطالبی را که تسلط کمتری -خوش اخلاق- صبر داشته باشم- مهربانی- برخورد خصمانه را با دانش آموزان نداشته باشم- شهروندهای خوبی برای جامعه تبدیل می شوند- مباحث آموزشی را به طور منظم و مجزا و ساده و قابل فهم- به صورت شخصی تعامل می کنم- ایجاد ارتباط دوستانه با آنها- مشکلات یادگیریشان • اشتیاق و با اعتمادبه نفس- در حل مشکل- مشاور مدرسه اطلاع دهم -ارتباط خوب و معتمدانه-</p> <p>فرصت گفت وگو- شغل- اخلاق خوب- شهروند خوب- نظم درسی- تعامل-ارتباط- مهارت زندگی- مشاور</p>	<p>ساختار برنامه درسی</p>

<p>مهارت‌های اجتماعی - با جامعه ربط می‌دهم - متوجه موضوع نبوده ام - اعتماد به نفس و عزت نفس - مهارت‌های</p>	<p>مهارت‌های اجتماعی - با جامعه ربط می‌دهم - متوجه موضوع نبوده ام - اعتماد به نفس و عزت نفس - مهارت‌های</p>	<p>دیدگاه شهروند علمی چیست - هدف اصلی کلاس ها درسه و کلا مدرسه را آماده کردن دانش آموزان برای ورود به جامعه - موقعیت‌های گوناگون تلاش شده - اصلا تا پیش از این اصلا متوجه - موفق عمل نکرده ام - موضوعات کتاب درسی را با جامعه و موضوعات و مشکلاتی که در جامعه اتفاق می افتد - داستان ها و موضوعات درسی حاصل می‌شود را - از چیزهایی که از جاهای مختلف یاد می گیرم - صفت و ویژگی ناپسند بپرهیزند - جهت بهتر زندگی کردن و ویژگی شهروند - تقویت اعتماد به نفس و عزت نفس - یاد دادن مهارت‌های - الگو شهروند علمی خوب و قوی - فرصت کافی برای این کار و پرداختن به مطالبی غیر از مطالب درسی را پیدا نمی کنم.</p>	<p>۹- سؤال 12 آیا در ورود دانش آموزانم به جامعه توانسته ام دیدگاه یک شهروند علمی را تقویت کنم؟ به قدر کافی کوشش کرده ام؟</p>
<p>ایده کلی درس در ارائه مفاهیم</p>	<p>واقعیت زندگی - نرم افزارها - تکالیف - ایده آل - خلاقیت - تجارب -</p>	<p>رضایت درونی خودم - در حد راهنمایی - واقعیت‌های زندگی - خودم تجارب را به آنها بیاموزم - شرایط... محیط... وقت... آرامش فکری آرامش ذهنی - تکالیف دست ورزی - با ایده آل فاصله - دانش آموزان را با نرم افزارهای کامپیوتر تا حدودی آشنا سازم - مهارت‌های لازم را در آنها ایجاد بکنم - خلاقیت و ابتکار معلم لازم - موضوعات زیاد - جامعه و به صورت عملی مرتبط - زندگی روزمره ربط - ماندگارتر خواهد شد - اتفاق که در زندگی روزمره افتاده -</p>	<p>سؤال 13 آیا برای بسط تجارب علمی دانش آموزانم در سطح کاربردی اهتمام کافی داشته ام؟</p>
<p>اهداف و نگرش معلم</p>	<p>نحوه زندگی - درد دل‌های - درک - بهبود مشکلش</p>	<p>دوره ی همه چیزدان بودن خیلی وقته تموم شده - موجبات شکست - صحبت راجع به بلوغ مشاور مدرسه معلم - تخصص لازم را نداشته ام - تلاش برای دانستن - درک کرده ام - جلسات متفاوت برای رفع مشکل - بیشتر زمان تدریس من به پرسش و پاسخ - حل تمرین و درسی پرداخته شده است - هر ساله تدریس به شکل تکراری بوده - اطلاعات کافی و لازم از نحوه زندگی کردن - یادگیری موفقیت - دست یابد که شرایط روحی و روانی - جهت بهبود مشکلش - راه کارهایی اتخاذ می کنم - مورد توجه شما قرار - حس خوبی - انگیزه ی بیشتری - حداقل با شنیدن درد دل‌های - وقت کم آورد و دچار استرس - در خانواده مشکلی - وقت بیشتری بدهم - او کمک کند - به بحران‌های دوران نوجوانی و جوانی - حیا، خجالت، مرز بین معلم و دانش آموز - شاگردانم اجازه هم صحبتی با من را به خود نداده اند -</p>	<p>سؤال 14 آیا در مواقع بحرانی و به خصوص در بحران‌های روحی، توانسته ام کمک مؤثری به دانش آموزانم کنم؟</p>
<p>شخصیت معلم</p>	<p>قدرت گفتن - ندانستن عیب - ایجاد فضایی - مطلق نیست</p>	<p>نشانه قوت تلقی کند - قدرت گفتن : بلد نیستم - نشانه اثربخشی - اطلاعی ندارم - بیشتر در خود تقویت - اینکه همه چیز را میدانم پرهیز کرده ام. صادقانه خیر - شاید اوایل تدریس - سال‌های اخیر خیر - در کلاس درس بیان کرده ام - دانش آموزان روشی آسان تر - خوش رویی پذیرفته ام - ارزش قائل می شوم تقویت میکنم - برایم جالب بود - کمال میل - مقاومت‌هایی در این مورد داشته ام - اصلاح میکنم - ندانستن عیب است - ترغیب می‌کنم - پرسشگری و پرسیدن</p>	<p>سؤال 15 آیا از تظاهر به همه چیزدان بودن پرهیز کرده ام و در نتیجه، در نظر دانش آموز سبب ریختن قبح کاذب ندانستن شده ام یا در واقع، ندانستن را</p>

از این جنس خاصی که موردنظر من است، به حسن و مزیت تبدیل کرده ام؟	تشویق- ایجاد این مهارت- پرسشگری نقش مهمی در یادگیری و پیشرفت-تظاهر نداشته ام- فضایی ایجاد شده که دانش آموزان بتوانند به راحتی سوالات خود را بپرسند- ندانستن عیب نیست- مطلق نیست- نپرسیدن عیب است
---	--

نتیجه

در پاسخ به سوال اصلی پژوهش پیرامون نحوه کاربست صلاحیت حرفه ای معلم در کلاس درس از نظر مصاحبه شوندگان می توان گفت یکی از واضحترین شباهتها، فعالیت معلمان در کلاسهای درس توضیح مفاهیم اصلی درس برگرفته از مفاهیم کتاب درسی است. و مولفه صلاحیت "ارائه مفاهیم اصلی کتاب درس" بیشترین کاربرد را برای معلمان دارد. اصولاً معلمان سعی می کنند به محتوای کتاب درسی وفادار بمانند و موضوعات درسی را منطبق با کتاب درسی ارائه دهند. به نظر می رسد آزمون های پایان ترم که به صورت کتبی برگزار می شود و نمونه سوال های موسسات آموزشی خارج از کلاس درس نیز موجب شده است که معلمان بیشتر بر مفاهیم خاصی از درس توجه و تأکید کنند که در سوال های امتحانی مد نظر است. و معلمان بر اساس سوال های آزمون های قبلی و نمونه سوال های پایان ترم مفاهیم را در کلاس ارائه می دادند.

از نگاهی دیگر در فرایند اجرای کلاس درس این نکته مشخص می شود که هر چه دقیق و جزیی تر به پدیده های کلاس توجه شود صلاحیت معلمان در عمل دارای تنوع و تفاوت بیشتری است. می توان گفت با وجود تأکید اکثر معلمان به ارائه موضوعات درسی و اجرای ارزشیابی اما نوع فعالیت های که معلمان در کلاس عملیاتی می کنند و نحوه برقراری ارتباط آنان با دانش آموزان بسیار متنوع و متفاوت است. که البته عوامل متعددی در ایجاد این تنوع در کلاس های درس اثرگذار است. آنچه در این پژوهش به صورت برجسته تر در رابطه با صلاحیت معلمی مشخص شد این است که نوع نگرش و درک و فهم معلم از آموزش و یادگیری، ویژگی شخصیتی معلم و بافت و شرایط و موقعیت کلاس درس از مهمترین عوامل اثرگذار بر نحوه تصمیم گیری معلم در فرایند اجرایی درسی هستند.

در این پژوهش با توجه به تجزیه و تحلیل مصاحبه های انجام شده و مفاهیم نظری عواملی همچون الف) نگرش معلم، ب) شناخت معلم ج) عملکرد معلم در خصوص چگونگی کاربست صلاحیت معلم در کلاس مطرح شدند شایان ذکر است که عوامل متعدد و پیچیده ای بر صلاحیت معلم اثر دارد، اما در این تحلیل فقط عوامل مرتبط سه مولفه اساسی شناختی، نگرشی و عملکردی مد نظر است. و با استفاده از مصادیق مصاحبه های انجام شده به تفسیر و توصیف صلاحیت معلمان و نحوه پاسخ آنان به رویدادها و اتفاقات کلاس درس پرداخته می شود. در ادامه به توضیح هر کدام از این عوامل پرداخته می شود.

جدول ۳ - عوامل موثر بر چگونگی کاربست مولفه های صلاحیت معلمی		
نگرش معلم	شناخت معلم	عملکرد معلم
-انعطاف پذیری و صبر معلم - اهداف و نگرش معلم -تجارب معلمان - شخصیت معلم	-دانش تربیتی محتوای -درک و ارزیابی دانش آموزان -درک و تفسیر از برنامه درسی - محتوا برنامه درسی - ساختار برنامه درسی	ایده کلی درس در ارائه مفاهیم اهداف برنامه درسی نگاه معلم به تغییرات تعریف وظایف تعاملات حرفه ای معلمان

الف) نگرش معلم

دیدگاه معلم در ارتباط با برنامه درسی، منابع، موقعیت‌ها و خصوصیات فردی معلم همچون دانش، ظرفیت‌ها، باورها، ادراک‌ها و تجربیات از ویژگی‌های معلم در ارتباط با برنامه درسی هستند، که بر نحوه تدریس و کاربست مواد برنامه درسی تاثیر می‌گذارند، در این پژوهش فقط به ویژگی‌هایی از معلم پرداخته شده است؛ که الف. در ارتباط با سازگاری برنامه درسی با زمینه‌های تدریس باشد و ب. موجب تغییر در تجارب آموزشی و ویژگی‌های معلم شود.

- انعطاف پذیری و صبر معلم:

برنامه درسی توانایی فعال سازی، گسترش یا محدود کردن فعالیت‌های انسانی را دارند از این منظر، استفاده از برنامه درسی به عنوان یک منابع و ابزار فرهنگی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. زمانی که معلمان برنامه درسی را با شیوه‌های انعطاف پذیر و قابل دفاع استفاده می‌کنند، می‌توانند بسیاری از "پتانسیل‌های برنامه درسی" را در کلاس درس آشکار ساخته و به کار گیرند (ریزر، ۲۰۰۳). معلمان با مد نظر قرار دادن اهداف برنامه درسی و موقعیت کلاس دست به تصمیم گیری برای آشکار کردن ظرفیت‌های برنامه درسی می‌زنند در این مسیر انعطاف پذیری و صبر آنان از عوامل موثر در نهایی شدن این تصمیم‌ها است. روحیه انعطاف پذیری معلم این توانایی را به او می‌دهد که دست به طراحی فعالیت‌های خلاقانه بزند و در این راه صبر و تحمل معلم، رصد دقیق کلاس درس و دریافت به موقع بازخورد موجب اثربخشی فعالیت‌ها می‌شود.

- اهداف و نگرش معلم:

انواع رویکردهای برنامه درسی برای معلم نقش‌های متفاوتی در اجرای برنامه درسی متصور است که شامل ۱- معلم فرستنده یا پیاده ساز برنامه درسی و مجری برنامه درسی از پیش تعیین شده است ۲- معلم یک طراح و وفادار به اصول برنامه درسی است و معلم برنامه درسی را بر اساس اهداف از پیش تعیین شده طراحی می‌کند. ۳- معلم سازنده معنا و طراح عقاید است و ساخت معنا برگرفته از اصول، موقعیت و زمینه اجرایی حاصل می‌شود. ۴- معلم مشارکت کننده در طراحی برنامه درسی برای اجرا برنامه درسی است. لذا باور و نگرش معلم به هریک از این چهار رویکرد بر نوع تصمیمات او و چگونگی استفاده از برنامه درسی موثر است.

- تجارب معلمان:

در میان عواملی، که بر تصمیم‌گیری‌های معلم تاثیرگذاری است تجارب معلمان در اجرای فعالیت‌های کلاس درسی، حائز اهمیت است. اصولاً می‌توان گفت کسب تجارب معلمی از دو طریق صورت می‌گیرد ۱- تجارب شخصی معلمان در ارتباط با موقعیت کلاس درس، محتوای درسی و نحوه فعالیت‌ها و تعاملات مشارکتی؛ این تجارب حاصل سال‌ها آموزش و تدریس در کلاس درس است و موجب کسب تجارب شخصی و ارتقاء توانایی معلم می‌شود ۲- کسب تجربه از دیگر معلمان و دریافت ایده از تجربی که آنان که در شرایط مشابه کلاسی انجام داده‌اند که این تجارب موجب تسريع در توانمندسازی معلم می‌شود. براین اساس است که هرچه تجربه شخصی و جمعی معلم از شرایط خاص کلاس درس بیشتر باشد آنان تمایل بیشتری برای اجرای برنامه درسی به شکل متنوع و خلاقانه‌تر را خواهند داشت و فعالیت‌های یادگیری بیشتری را در کلاس تدارک می‌بینند. به عبارتی تجارب فردی و جمعی معلمان، نقشی اساسی در اتخاذ تصمیم‌های مناسب و به موقع توسط معلمان در کلاس درس دارند و توانایی اجرای فعالیت‌های اثربخش توسط آنان را بهبود می‌بخشد.

- شخصیت معلم:

ویژگی‌های فردی و شخصیت معلم نقش مهمی در اتخاذ تصمیم پیرامون چگونگی کاربست مواد برنامه درسی دارد. به عنوان نمونه ویژگی‌های شناختی معلم تأثیر قابل ملاحظه‌ای در تعامل معلمان با مواد برنامه درسی دارد. ساختار شناختی و نظم ذهنی معلم موجب می‌شود معلم اهداف آموزشی را به درستی تشخیص دهد و با تصمیم‌گیری‌های متناسب با بافت و زمینه کلاس درس فعالیت‌هایی را برای اجرا تدارک ببیند. ویژگی داشتن بینشی کلی نگر برای معلم موجب می‌شود که او تمام اتفاقات کلاس درس را در یک ارتباط معنادار درک کند و بتواند دانش آموزان را به درک معنایی عمیق برساند. ایمان به کار، احساس مسئولیت، انگیزه و علاقه معلم، اخلاق معلمی و صبر و تحمل او از مهمترین عواملی است که در نحوه تصمیم‌گیری معلم در اجرا نقش مهمی دارد. معلمی که روحیه پژوهشگری و کنجکاوی نسبت به اتفاقات کلاس درس دارد به خود اجازه می‌دهد تا بسیاری از راهکارها و فعالیت‌ها را در کلاس درس اجرای کند. و براساس بازخوردهای دریافتی و تجزیه و تحلیل نتایج آنها تصمیمات مناسبی اتخاذ کند.

ب) شناخت معلم**-دانش تربیتی محتوای:**

شولمن (۱۹۸۷) معتقد است مبنای دانش معلمی شامل دانش موضوعی، دانش محتوای و دانش تربیتی است. معلم به واسطه به PCK دانش تربیتی محتوا درسی را تبدیل به آنچیزی می‌کند که فهم و درک آن برای دانش‌آموز سهل‌تر و عمیق‌تر باشد. معلم با دانش تربیتی محتوایی موضوع درسی را به گونه‌ای جدید قابل نمایش، سازماندهی و دسته‌بندی می‌کند، و یا آنها را در قالب فعالیت‌ها، عواطف، تمرین‌ها، مثال عرضه می‌کند مهر محمدی (۱۳۹۳). تحول و رشد در آموزش نیازمند ارتقاء مهارت دانش محتوایی وابسته به بافت و زمینه و موقعیت و شرایط کلاس درس است. موقعیت عملی کلاس درس، موقعیت پیچیده‌ای فرض می‌شود که نمی‌توان تصمیمات متخصصان بیرونی را به راحتی برای حل مسائل عملی آن بکار گرفت لذا پیچیدگی موقعیت عملی کلاس درس نیاز به تصمیمات فکورانه و دانش تربیتی محتوایی معلمان در استفاده از مواد برنامه درسی دارد. توانایی معلم برای درک و تدارک منابع موجود برای ایجاد فعالیت‌های کلاسی صرفاً یک عملکرد دانشی معلم نیست بلکه این توانایی عمل به دانش است.

-درک و ارزیابی دانش آموزان:

توانایی معلمان در درک نیازهای فراگیران از عواملی است که بر نحوه استفاده آنان از برنامه درسی تاثیر می‌گذارد. همانطور که دویس (۲۰۰۴) اشاره می‌کند، معلمان اغلب نحوه استفاده از مواد برنامه درسی را بر اساس توانایی خود و دانش آموزان شان مورد ارزیابی قرار می‌دهند و سپس تصمیم می‌گیرند که چه فعالیت‌های را طراحی کنند و چگونه مواد برنامه درسی را با شرایط کلاس درس و دانش آموزان سازگاری کنند. معلم با ارزیابی جزئیات کلاس در حین و بعد از آموزش به ایجاد تغییر در ساختار درس و فعالیت‌های درسی مبادرت می‌ورزد. دویس درک ارزیابی به موقع از یادگیری دانش آموزان را عاملی موثر برای تصمیم‌گیری پیرامون سازگار مواد برنامه درسی با نیاز دانش آموز می‌داند. تفاوت قابل توجهی در فرایندهای ارزیابی معلمان وجود دارد اغلب اوقات آنان سازگاری را همزمان با ارزیابی، انجام می‌دهند معلمان اصولاً پس از دریافت بازخورد، به ارائه راهبردهای همچون ارائه نمونه‌ها یا فعالیت جدید، اضافه یا اصلاح کردن، جایگزین کردن یک بخش و یا صرفنظر کردن از درس، می‌پردازند و برنامه درسی را متناسب با نیاز فراگیران در کلاس درس، سازگاری می‌کنند.

عملیاتی شدن برنامه درسی مبتنی بر اهداف مورد انتظار، نیازمند صلاحیت حرفه‌ای است لذا ضروری است معلم فرایند پیچیده کلاس درس را مورد ارزیابی دقیق و متناوب قرار دهد تا با تحلیل و کسب بازخوردها مناسبی که از دانش آموزان دریافت می‌کند بتواند در چگونگی اجرای برنامه درسی تصمیم‌گیری کند. اگر معلمان در فرایند اجرای کلاسی با پرسش و پاسخ نحوه یادگیری دانش آموزان را مورد توجه قرار دهند فعالیتی‌های در جهت اصلاح فرایند آموزش انجام خواهند داد. اما معلمان بیشتر به ارائه مفاهیم و اصول به دانش‌آموزان تاکید دارند و به جمع‌بندی و دسته‌بندی مفاهیم توجه نداشته و برای کج فهمی و بدفهمی دانش آموزان در خلال ارائه درس، راهبردی اتخاذ نمی‌کنند.

-درک و تفسیر از برنامه درسی

معلمان اصولاً در پی یافتن اهداف اصلی درسی و درک از منابع موجود و از محدودیت‌های محیط کلاس درس دست به تفسیر برنامه درسی می‌زنند. تا با ایجاد تعادل و ارزیابی بین اهداف اصلی درس و بافت و زمینه کلاس درس به راهبردهای موثر دست یابند. ماهیت تفسیر و درک معلمان از برنامه درسی، یکی از عوامل موثر بر نحوه تصمیم‌گیری معلم در کلاس درس است. معلمان بر مبنای درک و تفسیر شخصی خود، به برنامه درسی معنا می‌دهند و متناسب با این معنا است که برنامه درسی را اجرا می‌کنند. در بسیاری از موارد فرایند آموزش معلمان منعکس‌کننده ایده‌های اصلی کتاب درسی و در نتیجه استفاده وفادارانه آنان از کتاب درسی است، با این حال ابتکار عمل و تنوع فعالیت معلمان برگرفته از تفاسیر و درک آنان از اهداف مواد برنامه درسی است بن پرتز (۱۹۹۹). در نتیجه درک و تفسیر معلمان از برنامه درسی عاملی موثر در طراحی و تدارک راهبردهای متنوع در کلاس درس است و بر تصمیمات معلم در نحوه مشارکت دادن دانش آموزان در حل مسئله، بحث و گفتگو کلاسی و تدارک فعالیت‌های متنوع موثر است.

-محتوای برنامه درسی

محتوای دانشی: ارائه مبانی، مفاهیم، قوانین و نظریه های کاربرد قوانین و نظریه های در توجیه پدیده ها و ارتباط آنها با دانش های دیگر- ارائه روش مطالعه و تحقیق و تحلیل های دانشمندان برای پیشرفت و ساخت ابزار محتوای مهارتی: کاربرد قوانین و نظریه ها در ساخت و استفاده از بعضی ابزارهای مورد نیاز در زندگی روزانه. فعالیت پیرامون انجام آزمایش ها و جمع آوری داده ها و تجزیه و تحلیل آنها به کارگیری مواد برنامه درسی مختلف- فعالیت های به منظور پرورش و تقویت مهارت برقراری ارتباط و مشارکت در فعالیت های گروهی و جمعی- توجه به تجارب روزانه زندگی از نظر مبنای علمی آن پدیده ها و مشاهده علمی آنها -تقویت مهارت پرسشگری در زمینه تجارب روزانه در کار بردن قوانین موجود در درک و حل مسائل مربوط به زندگی محتوای نگرشی: ارج نهادن به کار دانشمندان در زمینه تقویت حس کنجکاوی نسبت به توجیه پدیده های مرتبط ایجاد و تقویت تفکر علمی و حس کاوشگری برای کشف رابطه بین علت و معلول در پدیده ها -پی بردن به وجود یک خالق و نظم دهنده یکتا با توجه به مشاهده نظام مند بودن پدیده های طبیعی -تقویت روحیه همکاری و تعاون و احترام به دیدگاه های متفاوت و پذیرفتن منطق در گفت و گو -پرورش و تقویت روحیه احترام به نظم و قانون در عمل و -مسئولیت پذیری در کارگروهی شناخت ساختار محتوای برنامه درسی در نحوه کار بست آن بسیار موثر است و هرچه این ساختار به شرایط و موقعیت کلاس درس و نیاز و توانایی دانش آموزان نزدیک تر باشد در این صورت جنبه عملیاتی شدن این ساختار بیشتر است.

ج) عملکرد معلم

ایده کلی درس در ارائه مفاهیم

توجه به و جزییات در حین آموزش از عواملی هستند که بر تصمیم گیری معلم اثرگذار است. معلم قبل از ورود به کلاس درس بر مبنای درکی که از مفاهیم اصلی درس دارد به تصمیم گیرهای همچون نحوه ایجاد ارتباطات مفهومی، ایجاد بینش کلی و نحوه یکپارچه سازی مفاهیم مبادرت می ورزد. همچنین معلم در حین آموزش، درک دانش آموزان از مفاهیم درسی را ملاحظه کرده و بنا به نیاز دانش آموزان مفاهیم جدید را ارائه می کند. معلم بعد از کلاس نیز بررسی می کند که آیا دانش آموزان نیاز به توجه بیشتر دارند آیا فعالیت های درسی یادگیری دانش آموزان را ارتقاء می دهد (کرویتی، ۲۰۱۵).

لذا داشتن طرح و برنامه کلی در مورد ارائه مفاهیم اصلی درس یکی از عوامل موثر بر تصمیم گیری معلمان در پیش بینی فعالیت ها، توضیح به موقع و بجا مفاهیم اصلی درس و تدارک فعالیت های یادگیری مناسب است.

اهداف برنامه درسی

رمیلارد (۱) معتقد است اختلاف معناداری بین اهداف اصلی برنامه درسی تدوین شده و برنامه درسی اجرا شده در کلاس درس وجود دارد. او ادعا کرد که آنچه در نهایت در کلاس درس اجرا می شد کاملاً متفاوت از برنامه درسی است که توسط برنامه ریزان درسی تدوین می شود، مگر اینکه مدارس متعهد به کمک به معلمان برای استفاده و انتخاب اهداف اصلی درس باشند به عبارت دیگر، با دنبال کردن اهداف اصلی برنامه درسی در کلاس درس تا حد ممکن می توان به اهداف برنامه درسی نوشته شده دست یافت. پوتنام و بوکو (۲۰۰۰) معتقد است موارد کمی وجود دارند که در آنها معلمان تنها بر اساس اهداف برنامه درسی تکیه می کنند معلمان اصولاً بر مهارت های اساسی و یا اهداف اصلی مد نظر مدرسه تمرکز می کنند و از مواد برنامه درسی، به طور انتخابی برای رسیدن به اهداف خود استفاده می کنند. دقت در مسائلی نظیر همچون تعیین اهداف اصلی درس، میزان زمان اختصاص داده شده به هر موضوع درسی، نحوه گروه بندی کردن دانش آموزان، مکان آموزشی، نحوه یادگیری دانش آموزان، نحوه تدارک فعالیت های یادگیری و نحوه ارزشیابی از دانش آموزان ممکن است موجب رفع ابهام در مورد چگونگی کار بست برنامه درسی شود. لذا توجه به ساختار برنامه درسی یکی از عوامل تاثیر گذار در تصمیم گیری و عملکرد معلمان است.

نگاه معلم به تغییرات

اصلاحات در برنامه درسی، به دنبال تغییر در برنامه درسی و نحوه عملی شدن آن است. بر این اساس کتاب های درسی و برنامه درسی و تدریس از اصلاحات برنامه درسی به طور قابل توجهی تاثیر گرفته است، با این حال معلمان با روش های خاصی از اجرای برنامه های درسی سازگار هستند و در مقابل برنامه های ناشناخته مقاومت می کنند. نوع نگاه معلم به برنامه های درسی جدید و موقعیت و بافت

اجرای کلاس درس ممکن است موجب مقاومت معلم در اجرای برنامه‌های ناآشنا و اصرار آنان به دانسته‌های قبلی خود شود و یا نوعی سازگاری همراه با تفکر به همراه داشته باشد لذا تفاوت در نوع نگاه معلم به تغییرات برنامه درسی را می‌توان از عواملی که بر اجرای معلم تأثیر می‌گذارد معرفی کرد.

تعریف وظایف

معلم با تصمیم‌گیری مناسب قادر است بین اهداف، راهبردها، محدودیت کلاس درس، منابع موجود و فرصت‌های برای آموزش تعادل ایجاد کند. معلمان در کاربست مواد برنامه درسی با محدودیت‌های زیادی از جمله دشواری موضوع درسی، حجم زیاد مفاهیم، کمبود وقت، نبود ابزار و امکانات و نداشتن حمایت در اجرای فعالیت‌های یادگیری رو به رو هستند اما می‌تواند براساس اولویت‌بندی در انجام وظایف بین اهداف و محدودیت‌ها تعادل برقرار کند و با تدارک فعالیت‌هایی مبتنی بر بافت و زمینه موجود بهترین تصمیمات را برای اجرا اتخاذ کند.

تعاملات حرفه‌ای معلمان

تمرکز جمعی معلمان بر پدیده‌های کلاس درس ایجاد کننده فضایی تعاملی است، که امکان ترکیب و همگرایی تجربیات معلمان را فراهم می‌کند تا با شناخت جمعی پیچیدگی‌های برنامه درسی، امکان تصمیم‌گیری‌های بهتری در اجرای برنامه درسی برای آنان فراهم شود. در این تعاملات معلمان با کسب صلاحیت‌های فردی و جمعی مسئولیت سنگین هدایت کلاس درس را به صورت فکورانه برعهده می‌گیرند تا زمینه ساز رشد و تحول مواد برنامه درسی و سازگاری آن با فرایند اجرا را فراهم کنند. بر این اساس شرکت معلمان در فرایندهای تعاملی همچون اقدام پژوهی، درس پژوهی و روایت پژوهی زمینه‌های رشد حرفه‌ای معلم را در فرایند اشتراک گذاری تجربیات و روابط دوستانه فراهم می‌آورند. تا بتوانند تصمیمات آگاهانه در جهت چگونگی استفاده از برنامه درسی داشته باشند.

بطور خلاصه در این پژوهش به سه عامل تأثیر گذار بر نحوه تصمیم‌گیری معلم در اجرای مواد برنامه درسی پرداخته شد، نخست ویژگی‌های معلمان است در استفاده از برنامه درسی نقش اساسی دارد. منابع و چشم اندازهای فردی معلمان، درک و تفسیر او از برنامه درسی که موجب ایجاد تنوع در استفاده از برنامه درسی شود، به ویژه هنگامی که معلمان در شرایط خاص کلاس نیاز به تصمیم‌گیری دارند. سومین، نوع تعامل معلمان با برنامه درسی نیز حائز اهمیت است، هویت حرفه‌ای و توانایی معلم در درک زمینه و موقعیت کلاس درس از جمله مولفه‌های صلاحیتی معلمی هستند. و معلم در صورتی می‌تواند صلاحیت حرفه‌ای خود را در کلاس درس کاربردی کند که در اجرا

۱- آموزش سطوح بالای شناختی-اهداف حیطه مهارتی و نگرشی

۳- درگیر شدن دانش آموزان در فعالیت‌های یادگیری فردی و گروهی

۴- و تدارک راهکارهای برای درک و شناسایی کج فهمی ها و اصلاح آنها

۵- شیوه های متنوع برای ارزیابی و دریافت بازخورد از دانش آموزان

۶- و سازگاری اهداف برنامه درسی با شرایط و موقعیت کلاس درس

۷- و درک نحوه تعاملات و نوع مشارکت معلم و دانش آموزان

مورد حمایت قرار گرفته شود.

پیشنهادهای کاربردی

-دادن اختیار به مراکز استان در تعدیل و سازگاری موضوعات درسی منطبق با ویژگی‌های هر منطقه

-تدوین و طراحی مواد برنامه درسی با کمک معلمان در گروه‌های آموزشی هر منطقه آموزشی

-برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای آموزش معلمان در نحوه واکاوی کلاس‌های درس

-بازدید تخصصی کلاس‌های درس به منظور ارتقاء فعالیت‌های کلاس درس

-حضور معلمان دروس تخصصی در کلاس یکدیگر جهت گرفتن ایده از هم

-بحث و گفتگو پیرامون تجربیات آموزشی در کارگاهها، دوره‌های آموزشی



- ارتقاء جشنواره تدریس ، دوره‌های اقدام پژوهی و درس پژوهی به نشست‌های تعاملی و دانش افزایی به منظور تبادل تجربیات
- ارتقاء فرهنگ مشارکتی معلمان در فعالیت‌های خود جوش به منظور ارتقاء صلاحیت معلمی به دور از دستورات اداری

منابع

- احمدی، غلامعلی. معظمی، مجتبی. هادی پور، الهام. (۱۴۰۰) شناسایی ابعاد و مولفه‌های ارتقای انگیزه معلمان در فرایند تعلیم و تربیت، جامعه شناسی آموزش و پرورش بهار و تابستان ۱۴۰۰ شماره ۱۵- 120 - 111
برنج فروش آذر، گیتی. ناظم فتاح. (۱۴۰۱). واکاوی ابعاد و مولف‌های صلاحیت حرفه ای معلمان با استفاده از منابع و اسناد معتبر علمی و نظر خبرگان فصلنامه علمی-پژوهشی سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، دوره ۶، شماره ۳، پاییز
ساکي، رضا، ۱۳۹۱، پژوهش معلم محور؛ پارادایمی نو در پژوهش های آموزشی، فصل نامه راهبردهای آموزش دوره ۵، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۱ صفحات: ۱۹۱- ۱۹۷
شورت، ادموند سی. (۱۳۹۶). ترجمه محمود مهرمحمدی. روش شناسی مطالعات برنامه درسی، چاپ چهارم، ۱۳۹۶، انتشارات سمت.
کریگ، چریل، ترجمه و تلخیص نیکنام زهرا ، معلمان به عنوان برنامه سازان درسی، ۱۳۸۹، گروپ مطالعات برنامه درسی
مهرمحمدی، محمود. محمودی، فیروز (۱۳۹۱)، *وارونگی، رویکردی نوین به طراحی برنامه‌ای درسی معطوف به تربیت حرفه‌ای دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی ۱۷۷-۱۴۱، سال ۳، شماره ۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۱.*
مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). درآمدی بر شوا ب و شوا ب شناسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲ بهار ۱۳۹۳.

- Bencze, Larry; Hodson, Derek. Journal of Research in Science Teaching , v36 n5 p521-39 May 1999
Cervetti, G., Kulikowich, J., & Bravo, M. (2015). The effects of educative curriculum materials on teachers' use of instructional strategies for English language learners in science and on student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 86-98.
Craig, C. J. (2008) Joseph Schwab, self-study of teaching and teacher education practices proponent? A personal perspective, *Journal of Teaching and Teacher Education*, 24 Elsevier Ltd. <http://www.elsevier.com/locate/tate>
development. Davis, E. A. (2004). Knowledge integration in science teaching: Analyzing teachers' knowledge Research in Science Education, 34(1), 21-53.
Giere, R. (2002). Scientific cognition as distributed cognition. In P. Carruthers, S. Stich, & M. Siegal (Eds.), *The cognitive basis of science* (pp. 285-299). Cambridge: Cambridge University Press.
about research on teacher Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
Reiser, B.J., Krajcik, J., Moje, E., & Marx, R. (2003). Design strategies for developing science instructional materials. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching Annual Meeting, Philadelphia, PA, March.
Review of Educational Remillard, J. (2005). Examining key concepts in teachers' use of mathematics curricula. *Research*, 75(2), 211-246.
) Curriculum: Perspectives, Paradigms and Possibilities. Macmillan Publishing Company, PP. ۱۹۹-۱ Schhubert, W.H.(302-305
Schwab, J. (1983). *The Practical 4: Something For Curriculum Professors to do. Curriculum Inquiry*. V.13, No3. P.257.
Schwab, J. J. (1978a). *The practical: A language for curriculum. In I. Westbury. & N. J. Wilkof. (Eds.). Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago.
Scott D, Morrison M. Key ideas in educational research. New York: Continuum Books; 2006.

بررسی تطبیقی چشم‌اندازهای تربیت‌معلم ایران و سنگاپور

محمد جوادی پور^{۱*}، خاتون علی پور^۲، سید فاطمه زارع شیخکلایی^۳

^۱ دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۲ دانشجوی دکتراب برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۳ دانشجوی دکتراب برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

عملکرد خوب آموزشی هر کشور مرهون چشم‌انداز درست، هدف‌گذاری و اجرای صحیح برنامه‌های درسی آموزش و پرورش آن کشور علی‌الخصوص چشم‌اندازهایی است که برای تربیت‌معلمان در نظر می‌گیرد. موفقیت‌های پی‌درپی کشور سنگاپور در آزمون‌های بین‌المللی تیمز پژوهشگران را بر آن داشت که در یک مطالعه تطبیقی، چشم‌انداز تربیت‌معلم در کشور سنگاپور و ایران را شناسایی نمایند. انجام پژوهش تطبیقی حاضر فرصتی فراهم می‌آورد تا میزان هم‌راستایی برنامه‌های میان‌مدت تربیت‌معلم کشور را با چشم‌اندازهای بلندمدت بررسی کرده و برنامه‌ها را با رویکرد نقادانه مورد توجه قرار دهیم. همچنین با نگاه واقع‌بینانه‌تری برنامه‌های تربیت‌معلم و جایگاه تربیت‌معلم کشور خود را ارزیابی نماییم. پژوهش کیفی حاضر به صورت مطالعه توصیفی و با رویکرد تطبیقی است. الگوی مورد استفاده در این پژوهش الگوی بردی است که شامل توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه مطالعات می‌شود. یافته‌ها حاکی از آن بود که در کشور ما چشم‌انداز تربیت‌معلم به عنوان الگو و اسوه امین و بصیری است که باید تحقق بخش تمدن اسلامی - ایرانی و جامعه عدل مهدوی باشد ولی چشم‌انداز کشور سنگاپور از تربیت‌معلم، پرورش آموزگاران است که محقق کننده ملت یادگیرنده هستند. توجه به الگوهای تربیت‌معلم کشور سنگاپور نشان داد که ما باید از زبانی ساده، گویا و قابل فهم‌تری برای بیان چشم‌اندازهای تربیت‌معلم و برنامه‌های میان‌مدت بهره ببریم.

کلیدواژه‌ها: ایران، چشم‌اندازهای تربیت‌معلم، سنگاپور، مطالعه تطبیقی.

مقدمه

آزمون بین‌المللی TIMSS، در یک روند مطالعاتی چهارساله، به ارزیابی مهارت‌های ریاضیات و علوم دانش آموزان در پایه‌های ششم و هشتم می‌پردازد. نتایج تیمز ۲۰۱۹ بیانگر آن است که کشور سنگاپور توانسته در این آزمون به برتری برسد درحالی‌که کشور ایران دستاورد قابل قبولی در این زمینه نداشته است (سایت رسمی تیمز و پرلز). موفقیت هر کشور در این آزمون‌ها، نتیجه چشم‌انداز درست، هدف‌گذاری و اجرای صحیح برنامه‌های درسی آموزش و پرورش آن کشور علی‌الخصوص چشم‌اندازهای است که برای تربیت‌معلم در نظر می‌گیرد. درواقع موفقیت کشور سنگاپور در چند سال متوالی در این آزمون‌ها مرهون مشخص بودن چشم‌اندازهای نظام آموزشی و تربیت‌معلمانی است که توانسته‌اند به چنین دستاوردی دست یابند (مهرجو و همکاران، ۲۰۲۲). به همین دلیل پژوهشگران به‌ضرورت انجام این تحقیق پی برده و بر آن شدند که در یک مطالعه تطبیقی، چشم‌انداز تربیت‌معلم در کشور سنگاپور و ایران را شناسایی نمایند. انجام پژوهش تطبیقی حاضر از این نظر اهمیت دارد که فرصتی فراهم می‌آورد تا میزان هم‌راستایی برنامه‌های تربیت‌معلم کشور را با چشم‌اندازها را بررسی کرده و برنامه‌ها را با رویکرد نقادانه موردبررسی قرار دهیم. همچنین با نگاه واقع‌بینانه‌تری برنامه‌های تربیت‌معلم و جایگاه تربیت‌معلم کشور خود را ارزیابی نماییم. ازاین‌رو پژوهشگران، چشم‌انداز تربیت‌معلم و برنامه‌های مبتنی بر آن را در دو کشور و به‌منظور ایجاد زمینه‌ای برای انتقاد و رفع مشکلات نظام آموزش و پرورش (آرمند، ۱۳۹۸)، بررسی کردند.

مطالعه پیشینه نشان داد که پژوهشگران دیگر به بررسی تطبیقی ایران و سنگاپور در برنامه‌های دوره ابتدایی در زمینه آموزش ریاضی (مهرجو و همکاران، ۲۰۲۲)، خلاقیت (سمیعی، شاه طلبی، عابدی، ۱۳۹۸)، علوم (تیمورزاده، ۱۳۹۴)، آموزش خواندن (دانای طوسی، ۱۳۹۰) برنامه تربیت‌بدنی (فرهمند راد و زیتونی، ۱۳۹۴)، نظام ارزشیابی (یکه زارع و همکاران، ۱۳۹۴) و در مدل‌های تربیت‌معلم (آکسو، آکسو و ساراگول، ۲۰۲۲؛ باواخانی، یارمحمدیان، کشتی آرای، ۲۰۱۹) و سطح عملکرد دولتی در دوره کرونا (شفیعی سیف‌آبادی و باقری دولت‌آبادی، ۱۳۹۹) پرداخته بودند.

نتایج و یافته‌های این پژوهش‌ها نشان داد که کشور سنگاپور با شعار زندگی عمیق، گسترده، پایدار و خردمندانه درصدد تربیت‌معلم خود بوده است به عقیده آنان به دلیل متمرکز بودن نظام آموزشی این کشور و مدیریت بحران خوب در کرونا، سنگاپور می‌تواند الگوی خوبی برای مطالعات تطبیقی باشد. افزایش فعالیت‌های عملی و آزمایشگاهی در درس علوم، توجه به مهارت‌های حل مسئله، توجه به رویکرد نقادی در آموزش خواندن، توجه به برنامه طناب زنی در درس تربیت‌بدنی، انجام ارزشیابی کیفی توصیفی با رفع مشکلات آن در کشور خودمان از دیگر پیشنهادهای این پژوهش‌ها بود. توجه به پیشینه نشان داد که باواخانی و همکارانش (۲۰۱۹) به‌صورت مختصر در بخشی از پژوهش خود که بین چند کشور ازجمله ایران و سنگاپور انجام‌شده بود، فرایندهای اداری و نظام ساختاری تربیت‌معلم ایران و سنگاپور را بررسی کرده بودند. درحالی‌که در این پژوهش، چشم‌اندازها و اهداف بلندمدت تربیت‌معلم و حتی برنامه‌های مبتنی بر آن نه به‌عنوان یک بخش از پژوهش، بلکه به‌طور خاص موردتوجه قرار می‌گیرد. آکسوی و همکارانش (۲۰۲۲) هم نابرابری معلمان در آزمون‌های تیمز را سنجیده بودند. هدف از پژوهش حاضر بررسی تطبیقی چشم‌انداز تربیت‌معلم در ایران و سنگاپور می‌باشد. این تحقیق به دنبال پاسخ به این سؤال است که چشم‌انداز کشورهای ایران و سنگاپور در تربیت‌معلم چیست؟

روش

این پژوهش مطالعه توصیفی و با رویکرد تطبیقی است. الگوی مورداستفاده در این پژوهش الگوی بردی است که شامل توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه مطالعات می‌شود. برای دستیابی به اطلاعات منابع اطلاعاتی به زبان فارسی و انگلیسی در سایت آموزش و پرورش هر دو کشور و SID و Google scholar در ۵ سال اخیر جستجو شد. برای دستیابی به اطلاعات کشور ایران سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی به‌طور خاص موردبررسی قرار گرفت. در این پژوهش چشم‌اندازهای تربیت‌معلم در دو کشور شناسایی و مقایسه گردید.

یافته‌ها

هدف از پژوهش، بررسی تطبیقی چشم‌انداز تربیت‌معلم در ایران و سنگاپور بود. یافته‌ها به شرح ذیل می‌باشد.

ایران

معلم یا مربی فردی است که وظیفه مهم تربیت دانش آموزان در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی را بر عهده دارد. وی اثرگذارترین عنصر برای تحقق مأموریت‌ها و برنامه‌هایی است که نظام تعلیم و تربیت به دنبال آن می‌باشد. نقشی که معلم در فرایند تعلیم و تربیت ایران دارد، نقش هدایتگر و اسوه‌آمین و بصیر است که باید منزلت رفیع برای وی در نظر گرفت. برای تحقق عدالت آموزشی، توجه به توانمندسازی معلمان اهمیت دارد. برای رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان لازم است به ارتقا معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی آنان توجه شود. یکی از برنامه‌های مبتنی بر این اهداف کلان که به‌عنوان راهکار در سند تحول بنیادین مطرح شدند، توجه به فضایل اخلاقی با تأکید بر کرامت و عزت‌نفس، حیاء و عفت، صداقت، مسئولیت‌پذیری و نظم است. یکی دیگر از برنامه‌ها، توانمندسازی معلمان برای تقویت انس با قرآن و توسعه فرهنگ اقامه نماز است. یکی دیگر از برنامه‌ها، تقویت فرهنگ ولایت مداری، امر به معروف و نهی از منکر و روحیه جهادی است که برای تحقق آن بر بهره‌مند شدن از ظرفیت حوزه‌های علمیه و اصلاح روش‌ها موردتوجه قرار می‌گیرد. یکی دیگر از برنامه‌ها، توجه به فعالیت‌هایی است که وحدت ملی را تحکیم می‌بخشد بدین منظور به اجرای برنامه‌هایی مثل اجرای سرود ملی و اهتزاز درآوردن پرچم جمهوری اسلامی تأکید می‌گردد. یکی از برنامه‌های نظام تعلیم و تربیت به‌منظور منزلت رفیع و ارتقا جایگاه معلم، گزینش و استخدام معلمان معتقد و متعهد به‌نظام معیار اسلامی است. یکی دیگر از برنامه‌ها توجه به افزایش توانمندی فردی و گروهی حرفه‌ای معلمان است (سایت سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی؛ ریاحی، ۱۳۹۶).

جدول شماره ۱. چشم‌انداز تربیت معلم ایران در یک نگاه

انس یافته با قرآن و با مهارت‌های قرآنی و متوجه به فرهنگ اقامه نماز	با فضایل اخلاقی و کرامت انسانی	با معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی	اسوه‌آمین و بصیر
با مشارکت اجتماعی و مهارت برقراری ارتباط با افراد حاضر در محیط مدرسه، منطقه و جامعه محلی	با فرهنگ ولایت مداری و روحیه جهادی	با توانمندی حرفه‌ای و متخصص شغلی	شایسته و سازگار با نظام معیار ایرانی-اسلامی
راهنما و راهبر فرایند یاددهی-یادگیری	خلق‌کننده فرصت‌های تربیتی و آموزشی در سطح کلاس درس	یادگیرنده و پژوهشگر آموزشی و پرورشی است	زمینه‌ساز رشد اخلاقی، علمی، عملی و ایمانی دانش آموزان

دکتر مهر محمدی (۱۳۹۲) با ارائه مدل راهبردی تحول نظام تربیت معلم معتقدند که نباید یک روند خطی و مستقیم برای تربیت معلم کشور علی‌الخصوص نومعلمان در نظر بگیریم. الگوی پیشنهادی ایشان برای نظام تربیت معلم به شرح ذیل است؛

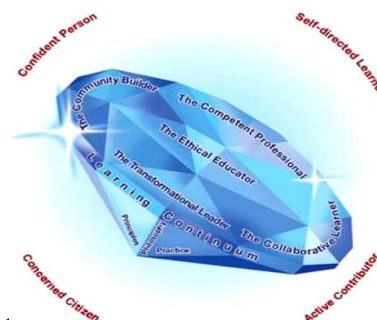
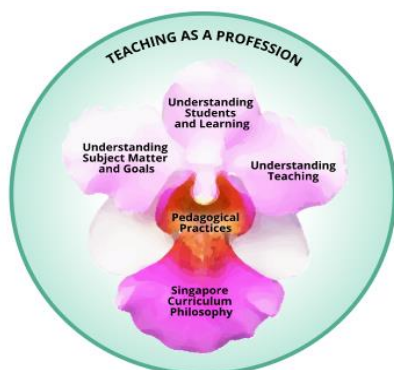


تصویر شماره ۱. مدل راهبردی ت

سنگاپور

هدف وزارت آموزش و پرورش دولت سنگاپور این است که موقعیتی فراهم آورد تا یادگیرندگان بتوانند استعدادها، مهارت‌ها و ارزش‌های خود را کشف کرده و از آن بیشترین بهره را ببرند. درواقع آموزش و پرورش سنگاپور به دنبال آگاه ساختن دانش آموزان از پتانسیل‌های خود و برانگیختن اشتیاق آنان به یادگیری مادام‌العمر است (سایت وزارت امور خارجه، ۱۳۹۹). برای این منظور وزارت آموزش و پرورش

کشور سنگاپور (MOE) با شعار «تدریس کمتر، یادگیری بیشتر» طرح (TLLM) را در سال ۲۰۰۵ برای بهبود کیفیت تدریس و افزایش یادگیری دانش آموزان راه اندازی کرد. TLLM هدف میان مدت نظام آموزش و پرورش برای تحقق چشم انداز بزرگ تر خود یعنی «مدرسه متفکر و ملت یادگیرنده» بود. به عبارت دیگر شعار تدریس کمتر و یادگیری بیشتر به منظور دستیابی به مدرسه متفکر و ملت یادگیرنده ای مطرح گردید که اولین بار در سال ۱۹۹۷ و به منظور ایجاد یک سیستم آموزشی مبتنی بر خلاقیت، تفکر انتقادی و اشتیاق به یادگیری مادام العمر عنوان شده بود (تثو و دیگران، ۲۰۱۳؛ لو، ۲۰۱۸). از این رو کشور سنگاپور به حرفه معلمی و تدریس به عنوان یک حرفه مهم و اثرگذار نگاه می کند و به صورت جدی، به تربیت معلم پرداخته است. چراکه معلم از منظر کشور سنگاپور به مانند الماسی است که برای ارزشمند ماندن، باید خود را یادگیرنده اخلاق مدار بداند و عملکرد مسیر حرفه معلمی خود را به گونه ای تنظیم نماید که در نهایت یادگیرنده خود را بهر و با اعتماد به نفس، با مهارت برقراری ارتباط با دیگران، رهبری، همکاری در یادگیری و... باشد. در واقع تربیت معلم به عنوان یک یادگیرنده اخلاق مدار، هسته اصلی تربیت معلم این کشور را تشکیل می دهد. اخلاق مداری معلم، پایه و اساس خبرگی حرفه ای اوست. در واقع اخلاق مداری به معلمان کمک می کند که روی فعالیتهای تعالی بخش حرفه خود متمرکز شوند. تربیت معلم اخلاقی، از تفهیم فلسفه آموزشی کشور شروع می شود؛ یعنی معلمان با درک فلسفه آموزشی، باورها و اصول حرفه ای خود را شکل می دهند و در نهایت با درک نقش حرفه ای خود در نظام آموزشی به انجام وظایف خود در نظام آموزشی متعهد خواهند ماند. کشور سنگاپور در بخش دوم به تربیت معلمان حرفه ای هم تأکید می نماید. مدل پداگوژی تربیت معلم حرفه ای سنگاپور به طور نمادین و برگرفته از گل ارکیده مطرح شده است.



تصویر شماره ۲. چشم انداز

در این مدل به تدریس به در این مرکز آ... دستیابی به این پداگوژی باید برنامه های تربیت معلم به گونه ای انجام شود که دانش آموزان و یادگیری آنان، موضوعات درسی و اهداف آنها و مفهوم تدریس از سوی معلمان فهمیده شوند. علاوه بر این معلمان باید نسبت به فلسفه برنامه های درسی کشور سنگاپور هم آگاهی داشته باشند. کشور سنگاپور با اعلام این مدل در صدد بهبود عملکرد معلمان خود می باشد (سایت آموزش و پرورش کشور سنگاپور). پداگوژی تدریس در این مدل، در ۴ مرحله و ۲۴ زیرمجموعه تعریف شده است (آکادمی تربیت معلم سنگاپور).

جدول شماره ۲. مدل راهبردی تربیت معلم سنگاپور

[۱] جو و فرهنگ مثبت کلاسی	[۷] ارزیابی و بازخورد
[۲] ایجاد تعامل و گزارش	[۸] بررسی برای درک و ارائه بازخورد
[۳] حفظ نظم مثبت	[۹] پشتیبانی از یادگیری خودگردان
[۴] تنظیم انتظارات و روالها	[۱۰] تعیین تکالیف معنی دار
[۵] اعتمادسازی	
[۶] توانمندسازی فراگیران	

[۱۱] آماده سازی درس	[۲۰] تصویب درس
[۱۲] تعیین اهداف درس	[۲۱] فعال کردن دانش قبلی
[۱۳] در نظر گرفتن مشخصات و پیشینه و پرونده دانش آموزان	[۲۲] ایجاد علاقه
[۱۴] انتخاب و تعیین توالی محتوا	[۲۳] تشویق به تعامل با یادگیرنده
[۱۵] برنامه ریزی سؤالات کلیدی	[۲۴] تمرین انعطاف پذیری
[۱۶] یادگیری توالی	[۲۵] ارائه توضیحات روشن
[۱۷] تصمیم گیری درباره استراتژی های آموزشی	[۲۶] گام برداشتن و حفظ حرکت
[۱۸] تصمیم گیری درباره کمک های آموزشی و یادگیری	[۲۷] تسهیل یادگیری مشارکتی
[۱۹]	[۲۸] استفاده از سؤالات برای تعمیق یادگیری
	[۲۹] خاتمه دادن و نتیجه گیری درس
	[۳۰]

ایران و سنگاپور

چشم انداز تربیت معلم کشور ایران مبتنی بر نظام معیار اسلامی و متناسب با هویت ایرانی است در حالی که در کشور سنگاپور چشم انداز تربیت معلم مبتنی بر ایجاد مدرسه متفکر و تربیت ملت یادگیرنده بود. هر دو کشور توجه به اخلاق و تربیت معلم اخلاق مدار را مقدم بر پداگوژی حرفه ای می دانستند. در این میان کشور سنگاپور توانسته بود، چشم انداز خود را در قالب شعارها و برنامه های میان مدت عملی نماید. یعنی با شعار تدریس کمتر و یادگیری بیشتر به دنبال تحقق این چشم انداز بود. در کشور ایران خلأ ارائه الگوها و برنامه های میان مدت این چینی که به عنوان شعار آموزش و پرورش مطرح شود محسوس است.

جدول شماره ۳. چشم انداز تربیت معلم دو کشور در یک نگاه

مؤلفه	ایران	سنگاپور
نقش معلم	راهبر و اسوه بصیر و امین	یادگیرنده اخلاق مدار (استعاره الماس)
چشم انداز تربیت معلم	معتقد به نظام معیار اسلامی و هویت ایرانی (هویت یکپارچه توحیدی)	ایجادکننده مدرسه متفکر و تربیت ملت یادگیرنده

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تطبیقی چشم اندازهای تربیت معلم ایران و سنگاپور بود. یافته های پژوهش نشان داد که چشم انداز تربیت معلم ما، تحقق فرهنگ و تمدن اسلامی - ایرانی و جامعه عدل مهدوی است ولی چشم انداز تربیت معلم در سنگاپور تربیت ملت یادگیرنده بود. بر اساس پیشینه تحقیق می توان گفت که چشم انداز در نظر گرفته شده برای خبرگی علمی معلم قاعداً بایستی با اهداف آموزشی و یاددهی هم راستا باشد؛ و صلاحیت ها و شایستگی معلمان برای بدو ورود و توسعه حرفه ای در ضمن خدمت هم راستا باشد. همان گونه که کشور سنگاپور صلاحیت های حرفه ای آزمایشگاهی یا مهارت حل مسئله و تسلط بر مهارت خواندن و مهارت های تربیت بدنی را به طور ضمنی جزئی از صلاحیت ها و شایستگی های معلمان دانسته بود (مهرجو و همکاران، ۲۰۲۲؛ سمیعی، شاه طلبی، عابدی، ۱۳۹۸؛

تیمور زاده، ۱۳۹۴؛ دانای طوسی، ۱۳۹۰؛ فرهنگ راد و زیتونی، ۱۳۹۴). ولی در کشور ما هم راستا نبودن سطوح عملکردی (شفیعی سیف آبادی و باقری دولت آبادی، ۱۳۹۹) و عناصر دیگر برنامه های درسی مثل دانش آموز (آکسوی و همکاران، ۲۰۲۲) و عنصر ارزشیابی (یکه زارع و همکاران، ۱۳۹۴) با عنصر مهمی همچون معلم باعث شده بود آن گونه که باید معلمان نتوانند به تدریس بپردازند (تیمور زاده، ۱۳۹۴). باینکه کشور سنگاپور جنبه خبرگی علمی و تسلط بر پداگوژی تدریس را با اهمیت دانسته و آن را در هسته مرکزی برنامه تربیت حرفه ای معلم خود گنجانده بود اما نمی توان قطع به یقین گفت که معلم شایسته و باصلاحیت، کسی است که نتایج آزمون عملکردی دانش آموزانش خوب باشد. درواقع ما باید برای عملکرد معلمان یک موفقیت بلندمدت را در نظر بگیریم. مثلاً معلمان بتوانند در بلندمدت دانش آموزان به یادگیری و ادامه تحصیل تشویق کنند یکی از چشم اندازهایی است که می توان برای تربیت معلم در نظر گرفت (گلاسو و جریم، ۲۰۲۲).

بررسی مطالعات تطبیقی انجام شده در رابطه با چشم انداز کشور سنگاپور الزاماتی برای نظام تربیت معلم ما ایجاد می کند و ما را به این امر دلالت می دهد که برای تحول در نظام تربیت معلم کشورمان نیازمند عملیاتی نمودن برنامه های بشمار راهبردی و میان مدتی هستیم که در راستای چشم انداز بلندمدت تعیین شده باشند. علاوه بر این عدم همسویی برنامه های کوتاه مدت با اهداف بلندمدت و چشم اندازها، مانع مهمی برای تحقق این اهداف و چشم اندازها است. به عبارت دیگر برای تحقق چشم انداز تربیت معلم باید تدابیری برای برنامه های میان مدت تربیت معلم کشور خود بیندیشیم. به طور مثال تا زمانی که شیوه گزینش معلمان و صلاحیت های داوطلبان معلمی از دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸، بر اساس چشم انداز، چهارچوب معین و مشخصی پیدا نکنند نمی توانیم انتظار داشته باشیم که چشم انداز تعیین شده در سند که از آن به عنوان منزلت رفیع یاد شد محقق شود. همچنین اگر توسعه حرفه ای فردی و گروهی معلمان به شکلی درست و کارآمد محقق نشود، به چشم اندازهای تربیت معلم با عنوان تربیت معلم شایسته دست نخواهیم یافت. در اصل برنامه های میان مدت اگر به خوبی تعیین، اجرا و ارزشیابی نشوند، نمی توانند ما را به چشم انداز بلندمدت تربیت معلم رهنمون گردند. درواقع برنامه های میان مدت، پله ای برای دستیابی به چشم انداز ما در تربیت معلم است.

کشور سنگاپور ساختار اداری متمرکزی دارد و نمونه خوبی برای مطالعه تطبیقی با کشور ما است. این کشور از این بابت که در تربیت معلم خود، دستیابی معلم به شایستگی های اخلاقی را مقدم بر پداگوژی حرفه ای می دانست هم شبیه کشور ما بود اما این کشور توانسته با تعیین برنامه های میان مدت هم راستا با چشم اندازهای خود و اجرای مستمر و ارزشیابی متوالی آن، عملکرد خوبی در نظام تعلیم و تربیت خود داشته باشد. درواقع اجرای درست و پایداری در اصلاح و یکپارچگی در عمل باعث تفاوت نتایج عملکردی این کشور با دیگر کشورهایی است که ساختار اداری آن ها متمرکز است (تانسیسمان، کارسانتیک، ۲۰۲۱). همین امر الزاماتی برای نظام تربیت معلم ما به همراه دارد؛ اینکه در تعیین برنامه های کوتاه مدت، اجرا و ارزشیابی های مربوط به آن برنامه ها به صورت یکپارچه عمل نماییم.

پیشنهاد می شود، سند تحول بنیادین از منظر تربیت معلم و ملزومات اجرا و ارزشیابی آن تحلیل شود. به طور کلی بررسی اسناد و سایت وزارت آموزش و پرورش هر دو کشور نشان داد که ما باید از زبان بوروکراتیک ساده تری (پوراحمد، مرادی، نرگسیان، ۱۴۰۰). برای تعریف چشم اندازهای تربیت معلم و برنامه های مبتنی بر آن استفاده نماییم.

از این رو پیشنهاد می شود؛ چشم اندازهای بلندمدت تربیت معلم را به صورت مدل ها، الگوها و برنامه های میان مدت و کوتاه مدت و با زبانی ساده، گویا و همه فهم، طراحی و منتشر نماییم.

منابع

- آرمند، محمد و جمعی از مؤلفان (۱۳۹۸). مطالعات تطبیقی در برنامه درسی. تهران: انتشارات آییژ.
- پوراحمد، رضا؛ مرادی، محمد و نرگسیان، عباس (۱۴۰۰). نقش زبان در مشروعیت بخشیدن به اصلاحات قوانین و مقررات مالی بخش عمومی، دانش حسابداری مالی، ۸(۳)، ۲۳-۲۰.
- تیمورزاده، هاله (۱۳۹۴). بررسی آموزش علوم در کشور ایران و کانادا و سنگاپور، کنگره بین المللی تخصص علوم و زمین، دوره ۳۴، تهران.
- دانای طوسی، مریم (۱۳۹۰). آموزش خواندن در برنامه درسی زبان ملی برای دوره ابتدایی: شواهدی از کشورهای آمریکا، انگلستان، سنگاپور و ایران، نشریه مطالعات برنامه درسی، ۶(۲۱)، ۴۲-۱۱.

ریاحی، حسین (۱۳۹۶). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: نشر سادس.
سایت سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی دریافت شده در تاریخ ۲ آذر ۱۴۰۱ [/http://sanadtahavol.ir](http://sanadtahavol.ir)
سایت رسمی تیمز و پرلز (۲۰۱۹). دریافت شده در تاریخ ۱۴۰۰/۱۱/۲۰ <https://timss2019.org/report>
سایت وزارت امور خارجه (۱۳۹۹). دریافت شده در تاریخ ۲ آذر ۱۴۰۱ <https://economic.mfa.ir>
سایت آکادمی تربیت معلم سنگاپور [/https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg](https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg)
سمیعی، علی اکبر؛ شاه طلبی، بدری و عابدی، احمد (۱۳۹۸). مطالعه تطبیقی برنامه‌های آموزش خلاقیت به دانش آموزان دوره ابتدایی
ژاپن، کره جنوبی و سنگاپور: درس‌هایی برای ایران، فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی، ۲(۴)، ۴۵۱-۴۲۵.
شفیعی سیف آبادی، محسن و باقری دولت آبادی، علی (۱۳۹۹). بررسی تطبیقی عملکرد دولت ایران و سنگاپور در مقابله با کرونا و آینده
پیش روی آن‌ها، دولت پژوهی، ۶(۲۲)، ۱۷۵-۱۴۱.
فرهمنده را، مجتبی و زیتونلی، عبدالحمید (۱۳۹۴). همایش ملی علوم ورزش نوین: تربیت ورزش حرفه‌ای و ارتقا تندرستی، دوره اول،
تهران.
یکه زارع، میترا؛ صادقی، محبوبه؛ زینالی، زهرا و یاری، فهیمه (۱۳۹۴). مطالعه تطبیقی نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مقطع ابتدایی
ایران با کشورهای سنگاپور، استرالیا، سوئد و لهستان. همایش ملی آموزش ابتدایی، دوره اول، تهران.

- Aksu, N., Aksu, G., & Saracaloğlu, S. (2022). Prediction of the factors affecting PISA mathematics literacy of students from different countries by using data mining methods. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(5), 613-629. doi:<https://doi.org/10.26822/iejee.2022.267>
- Bavakhany, A., Yarmohamadian, M. H., & Keshtiaray, N. (2019). A comparative study of revision models of teacher education curriculum in Australia, Singapore and Turkey: New Pattern for Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, 2(3), 278-297. doi: 10.22034/ijce.2020.103833
- Glassow, L. N., & Jerrim, J. (2022). Is inequitable teacher sorting on the rise? cross-national evidence from 20 years of TIMSS. *Large-Scale Assessments in Education*, 10(1) doi:<https://doi.org/10.1186/s40536-022-00125-9>
- Loo, Janice. (2018). Teach Less, Learn More, Retrieved https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_2018-03-21_105159.html
- mehrjoo, N., nourian, M., Norouzi, D., & Abai Kopai, M. (2022). A Comparative Study of Mathematics Curriculum in Primary Schools of Iran and Singapore. *Iranian Journal of Comparative Education*, 5(2), 1871-1897. doi: 10.22034/ijce.2022.273973.1288
- Tan-Şişman, G., & Karsantik, Y. (2021). Curriculum development in singapore and turkey: Reflections of administrative structure and educational reforms. [Singapur ve Türkiye'de Yönetmelik Yapı ve Eğitim Reformları Bağlamında Program Geliştirme Süreçleri] *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 109-131. doi:<https://doi.org/10.14686/buefad.704869>
- Teo, J. E., Deng, Z., Lee, C. K. E., & Lim-Ratnam, C. (2013). Teach less, learn more: Lost in translation. In *Globalization and the Singapore Curriculum* (pp. 99-117). Springer, Singapore.

چالش‌های آموزشی و منابع عاطفی - اجتماعی هراس از مدرسه: تجربه زیسته معلمان ابتدایی

منصوره حاج حسینی^{۱*}، مهدیه قویدل^۲

^۱ دانشگاه تهران

^۲ دانشجوی دانشگاه تهران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی چالش‌های آموزشی و منابع اجتماعی و عاطفی مدرسه‌هراسی در دانش‌آموزان دبستانی بود. این پژوهش در رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناختی صورت گرفت. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۳ معلم دوره‌ی ابتدایی بودند که با استفاده از روش انتخاب هدفمند و بر پایه‌ی اصل اشباع انتخاب شدند. روش جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مصاحبه‌ی کیفی از نوع مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. همچنین تمامی پاسخ‌ها با رویکرد استراس و گلاسر و به شیوه‌ی تحلیل تفسیری پردازش شدند. یافته‌های پژوهش در ۱۰ بعد عوامل مربوط به معلم، همکلاسی‌ها، محتوای آموزشی، محیط فیزیکی مدرسه، خانواده، جامعه، ویژگی‌های فرد، اقدامات انجام شده توسط معلم، پیشنهادهایی برای والدین و مدارس طبقه‌بندی شدند و نتایج حاکی از آن است که عوامل و منابع مدرسه‌ای تأثیرگذار بر مدرسه‌هراسی شامل معلم، همکلاسی‌ها، محتوای کتب درسی، عوامل مربوط به خانواده شامل: اختلافات و ناسازگاری‌های والدین، عدم وجود قانون و مقررات در خانواده، مادران مضطرب، تجربه‌ی سوگ، تولد فرزند جدید، عوامل مربوط به جامعه شامل: فیلم‌ها و سریال‌های نامناسب، بازگو کردن تجارب منفی اطرافیان، تجربه‌ی بد مهد و پیش‌دبستانی و مخاطرات راه مدرسه و عوامل مربوط به فرد عبارتند از: مضطرب بودن، توان ذهنی کم، بیش‌فعالی (نقص توجه)، وابستگی، خجالتی بودن، نقص جسمانی و اضطراب جدایی می‌باشند.

کلیدواژه‌ها: چالش‌های آموزشی، منابع عاطفی - اجتماعی، هراس از مدرسه، تجربه زیسته، معلمان ابتدایی.

مقدمه

بیشتر کودکان در برهه‌هایی از زندگی دچار ترس می‌شوند. ولی بعضی از این ترس‌ها سازگارانه و بعضی از آنها ناسازگارانه‌اند. ترس‌های سازگارانه باعث می‌شود که کودک از شرایط خطرناک دوری کند. اما بعضی از ترس‌ها ناسازگارانه هستند و زندگی کودک را مختل می‌کند. ترس از مدرسه یکی از این ترس‌ها محسوب می‌شود که هم به لحاظ تعداد افراد مبتلا و هم تاثیر منفی آن در آینده کودک از ترس‌های مهم به شمار می‌آید. هراس از مدرسه اصطلاحی است که نخستین بار توسط جانسون و همکاران (۱۹۴۱) به عنوان یکی از دلایل رفتار امتناع از مدرسه آورده شده‌است. جانسون و همکاران بین امتناع از مدرسه به دلیل اختلال روانی، با انواع رایج فرار از مدرسه که به دلیل رفتار بزهکارانه‌ی کودک یا نوجوان صورت می‌گیرد، تفاوت قائل شده و این نوع امتناع از مدرسه را بیشتر نشانه‌ی سندروم هراس از مدرسه دانسته‌اند. از نظر جانسون و همکاران (۱۹۴۱)، سه فاکتور اصلی در شروع مدرسه‌هراس عبارتند از: ۱) اضطراب حاد در کودک به دلایلی نظیر بیماری یا برخی از درگیری‌های عاطفی (۲) افزایش اضطراب مادر به دلیل بروز برخی از مشکلات در خانواده و ۳) حل نشدن مساله‌ی وابستگی کودک به مادر. مطابق با نظر کرنی (۲۰۰۳) این ترس نوعی اختلال اضطرابی است که با پرهیز از رفتن به مدرسه بروز می‌کند. کرنی در نظریه‌ی خود چهار مرجع کارکردی را برای مدرسه‌هراسی بیان می‌کند؛ اختلال اضطرابی، پرهیز از هیجان-های منفی مثل اضطراب امتحان، خودداری از جمع آزردهنده و شرایطی که فرد را مورد ارزیابی قرار می‌دهد مانند تعامل با همکلاسی‌ها و جلب توجه دیگران یعنی به دست آوردن تقویت کننده‌هایی از سوی دیگران (کمیجانی، ۱۳۸۵).

راهنمای آماری و تشخیصی اختلالات ذهنی (۲۰۱۳)، مدرسه‌هراسی و نیز امتناع از مدرسه را یک اختلال روانی نمی‌داند. با این حال بررسی‌ها حاکی از آن است که کودکانی با مشکل مدرسه‌هراسی، معمولاً با یک یا دو اختلال درگیر هستند (کرنی، ۲۰۰۶). این اختلالات شامل اختلالات اضطرابی و خلقی است و باید توجه داشت که شیوع اختلالات اضطرابی در بین کودکان با مشکل هراس از مدرسه، بسیار بیشتر از اختلالات خلقی است (می‌نارد و همکاران، ۲۰۱۸).

علاوه بر عوامل روانی و هیجانی هراس از مدرسه، از عوامل اجتماعی تربیتی مؤثر در مدرسه‌هراسی می‌توان به سه عامل فشار خانواده در امر تحصیل فرزند، نظر اولیای مدرسه نسبت به دانش‌آموز و تجربه‌ی کودک در زمینه‌ی محیط مدرسه نیز اشاره کرد (صفی اله ملکی و همکاران، ۱۳۹۸). در واقع بعد از خانواده، اولین محیط اجتماعی که کودک در آن حضور پیدا می‌کند مدرسه است. با توجه به این که دانش‌آموزان مبتلا به مدرسه‌هراسی به طور خودآگاه و ناخودآگاه در مورد برخی از جنبه‌های مدرسه هیجان‌هایی ناخوشایند دارند، بنابراین می‌توان از مدرسه به عنوان بستر و عاملی مؤثر در بروز مدرسه‌هراسی یاد کرد. بر این اساس است که بیشتر پژوهش‌های ارائه شده در زمینه‌ی مدرسه‌هراسی به این نکته تاکید دارند که مدرسه و تحارب تحصیلی در کلاس درس می‌تواند به عنوان عاملی برای غیبت، گریز و یا مدرسه‌هراسی به حساب آید (بلگ و یول، ۱۹۸۴). از جمله چالش‌های محیط آموزشی که می‌تواند باعث هراس کودکان از مدرسه شود، منفی بودن جو مدرسه و ادراکات منفی از کلاس است (مرضیه سرکاری، ۱۳۹۳). معمولاً در جوهای منفی، ترس‌آور، بسته و بازدارنده، افراد از هم می‌گریزند و این خود می‌تواند باعث بروز مدرسه‌هراسی در دانش‌آموزان باشد. حال آنکه اگر جو مدرسه باز و مثبت باشد، کارایی افزایش می‌یابد (هالپین و کرافت، ۱۹۶۲). همچنین ادراکی که در دانش‌آموز از محیط و جو کلاس دارد، خود بر میزان تمایل او به مدرسه رفتن تأثیر به‌سزایی دارد. به عنوان مثال اگر دانش‌آموزان احساس کنند که می‌توانند در تصمیم‌گیری‌های کلاس شرکت کنند و حضوری فعال داشته باشند، حضور آنها در مدرسه توأم با احساس امنیت و راحتی بیشتری خواهد بود (گالوی و ادواردز، ۱۹۹۲؛ به نقل از حسینی‌نسب و میکائیلی، ۱۳۷۷).

مطابق با پژوهش‌های موجود مدرسه‌هراسی می‌تواند پیامدهای تحصیلی و اجتماعی جدی برای کودک داشته باشد و حتی می‌تواند تا اندازه‌ای ناتوان کننده باشد. تاکنون پژوهشگران زیادی به مقوله‌ی مدرسه‌هراسی از منظرهای مختلف پرداخته‌اند (کرنی، ۲۰۰۳؛ کرنی، ۱۹۹۶؛ استس و همکاران، ۱۹۵۶؛ جانسون، ۱۹۵۷؛ لاست و همکاران، ۱۹۹۸؛ کرنی، ۲۰۰۱؛ تایرل، ۲۰۰۵؛ چی‌تیو و ویلر، ۲۰۰۶؛ ایک و اریکسون، ۲۰۱۳؛ می‌نارد و همکاران، ۲۰۱۸). این پژوهش‌ها را می‌توان به سه دسته‌ی پژوهش‌های مرتبط با مفهوم مدرسه‌هراسی، پژوهش‌های مرتبط با راه کارهای ارزیابی و تشخیص مدرسه‌هراسی و پژوهش‌های مرتبط با راه کارهای درمان مدرسه‌هراسی تقسیم بندی کرد. دسته‌ی اول از پژوهش‌های موجود در حوزه‌ی مدرسه‌هراسی، به بازتعریف اصطلاح مدرسه‌هراسی پرداخته‌اند؛ به گونه‌ای که این امر

باعث تکامل مفهومی این اصطلاح شده است. در نتیجه‌ی این پژوهش‌ها، امروزه اصطلاح مدرسه‌هراسی به نوع خاصی از رفتار امتناع از مدرسه اطلاق می‌شود که در آن کودک به دلیل اضطراب و یا ترس، از حضور در مدرسه امتناع کرده و یا تجربه‌ی دردناکی از حضور در مدرسه دارد؛ که بیشتر کودک آن را با شکایت‌های جسمی، اضطراب و ناراحتی نشان می‌دهد (برگ و همکاران، ۱۹۶۹؛ گاروی و هگرنس، ۱۹۶۶). دسته‌ی دوم از پژوهش‌های موجود در حوزه‌ی مدرسه‌هراسی، به ارائه‌ی راه‌کارهایی جهت ارزیابی و تشخیص مدرسه‌هراسی پرداخته‌اند (ویمپر، ۲۰۰۳؛ کرنی، ۲۰۰۶؛ لیون و کاتلر، ۲۰۰۷). از روش‌های معمول تشخیصی در این حوزه می‌توان مصاحبه‌ها و مشاوره با مقامات مدرسه، پرسشنامه‌ها و نظارت روزانه، مشاهدات رفتاری و بازبینی پرونده‌ها را نام برد و دسته سوم از پژوهش‌های موجود در این حوزه، به مقوله‌ی مداخله و درمان این مشکل می‌پردازد. پژوهش‌هایی که تا به اکنون در زمینه‌ی مداخله در مدرسه‌هراسی انجام شده است، حاکی از آن است که فرآیند مداخله در مدرسه‌هراسی در سه سطح فردی، گروهی و سیستمی قابل انجام است (پلگرینی، ۲۰۰۷). در میان پژوهش‌های کیفی می‌توان به پژوهش خدهور و یاسین (۲۰۲۰) اشاره کرد که به ارزیابی ترس از مدرسه در بین دانش آموزان مدارس ابتدایی در استان نینوا پرداخته‌اند. یافته‌های آنها حاکی از آن است که تعداد دانش آموزان در این مدارس بسیار زیاد است به خصوص در مقایسه با تعداد معلمان و همچنین میزان غیبت در میان دختران بیشتر از پسران است. حسن (۲۰۲۱) نیز در پژوهش خود ارائه برنامه آموزشی، جهت افزایش آگاهی والدین درباره هراس از مدرسه پرداخته و اثربخشی آن را تأیید می‌نماید.

در ایران نیز تاکنون پژوهش‌هایی در زمینه مدرسه‌هراسی انجام شده؛ برقی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود سه محور را در اختلال مدرسه‌هراسی شناسایی نموده‌اند. این سه محور در زمینه عوامل عوارض و راهکارهای درمانی می‌باشد. اصل مرز و حسینی (۱۳۹۶) در پژوهش خود به تحلیل و بررسی مدرسه‌هراسی و مدرسه‌گریزی با استفاده از نظریه‌های روانکاوانه رفتارگرایان و نظریه لونتال پرداختند. آنها نتیجه گرفتند که تنبیه و سرزنش والدین و عوض کردن مدرسه کارساز نیست. خوشبخت و همکاران (۱۳۹۶) نیز ترس از مدرسه را یک پدیده روان تحلیلی مبتنی بر رویکرد روانی اجتماعی / در زندگی کودکان می‌دانند دبیران (۱۳۹۸) به بررسی عوامل تاثیر گذار بر مدرسه‌هراسی دانش آموزان پرداخته است. مطابق با پژوهش ملکی و همکاران (۱۳۹۸) فشار خانواده در امر تحصیل، نظر اولیا مدرسه درباره دانش آموز و تجربه دانش آموز در زمینه محیط مدرسه عواملی هستند که بر مدرسه‌هراسی تاثیر می‌گذارند.

نقش معلم نیز در تربیت دانش‌آموزان بسیار با اهمیت است. از نظر روانشناسان و مربیان تعلیم و تربیت، معلم به عنوان تسهیل گر در تعاملات آموزشی نقش مهمی در تجربه تحصیلی کودک دارد و می‌تواند مرجع واقعیت برای کودکان در کلاس درس باشد. معلم علاوه بر نقش اساسی خود در فرایند آموزش، تعیین کننده انتظارات و ارزیابی کننده نهایی رفتار دانش‌آموز است. و هر واکنش او می‌تواند همراه با سوگیرهای عاطفی باشد که در نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز موثر می‌افتد (ارمرود ۲۰۰۳). افزون بر آن وظیفه معلمان تنها کمک به پیشرفت تحصیلی و آشنایی دانش‌آموزان با مسائل اجتماعی و اخلاقی نیست بلکه آنها در تغییر و اصلاح رفتار نادرست و تامین رشد عاطفی و سلامت روان کودکان نقش مهمی ایفا می‌کند. کودکان در مدرسه باید روش ارتباط درست عاطفی و سازگاری با دیگران و پذیرش مسئولیت را بیاموزند (وولفولک ۲۰۰۸). در این راستا معلمان علاوه بر دانش حرفه‌ای خود نیازمند بینش کافی نسبت به دانش‌آموزان و قابلیت‌های آنها دارند. به ویژه ادراک آنها از رفتارهای ناسازگارانه و چگونگی مواجهه با آنها موضوع مهمی است که می‌تواند در ایفای نقش آنها در کلاس درس و در تعامل با دانش‌آموزان موثر باشد. این موضوع به ویژه درباره مدرسه‌هراسی کودکان دانش‌آموز در سالهای ابتدایی حائز اهمیت است. معلمان در مواجهه با مدرسه‌هراسی کودک چگونه نقشی برای خود قائل هستند؟ آنها مدرسه‌هراسی را تحت تاثیر چه عواملی توضیح می‌دهند؟ از نظر آنها دیگر عوامل آموزشی چون محتوا، برنامه آموزشی و شیوه آموزش چه نقشی در مدرسه‌هراسی کودک دارد؟ آنها چگونه نقش برای خانواده قائل هستند؟ معلمان چه راهبردهایی را در برابر مدرسه‌هراسی بکار برده و پیشنهاد می‌کنند؟

روش پژوهش

در این مطالعه، به منظور شناسایی چالش‌های آموزشی و منابع عاطفی- اجتماعی هراس از مدرسه در کودکان دبستانی بنا به تجربه‌ی معلمان این کودکان، رویکرد کیفی به کار برده شده است. رویکرد کیفی عاری از محدودیت فرضیه‌های از پیش تعیین شده رویکرد کمی امکان ورود به لایه‌های پنهان ادراک و احساس را فراهم ساخته و فهم عمیقی از پدیده‌ها در بافت فراهم می‌سازد. همچنین این رویکرد

انسان را در شرایط و محیطی که در آن قرار دارد، بررسی می‌کند (بارن، گراو، ۲۰۰۵). از جمله ضرورت‌های استفاده از این رویکرد، شناخت بیشتر موضوعاتی است که به طور عمیق مورد بررسی قرار نگرفته‌اند و مسائل پنهان در آنها آشکار نشده‌است (استراس و کوربین، ۱۹۹۸).

جهت واکاوی ادراک معلمان از مدرسه هراسی دانش‌آموزان از میان روش‌های رویکرد کیفی روش پدیدارشناختی که هدف آن ادراک تجربه‌ی زیست شده‌ی افراد در مورد پدیده‌ها در بافت و شرایط زیست شده است (لوپز و ویلیز، ۲۰۰۴)، برگزیده شد. روش پدیدارشناسی در جستجوی آن است که آنچه ما به عنوان یک انسان از تجربه‌ی یک پدیده دریافت کرده‌ایم تبیین نماید (رینرز، ۲۰۱۲).

مشارکت‌کنندگان پژوهش: شرکت‌کنندگان در این پژوهش، معلمان مقطع دبستان مدارس شهر مشهد در سال ۱۴۰۰ می‌باشند که به روش نمونه‌گیری نمونه‌گیری هدفمند برگزیده شدند. چراکه در این روش مشارکت‌کنندگان یا به صورت مشخص دارای ویژگی و یا پدیده مورد نظر هستند و یا غنی از اطلاعات در موردی خاص هستند (باس ول و کانن، ۲۰۱۲).

نمونه‌گیری هدفمند، یکی از انواع روش‌های پرکاربرد نمونه‌گیری است. در این نوع از نمونه‌گیری، شرکت‌کنندگان براساس معیارهای از پیش تعیین شده که مرتبط با پرسش‌های تحقیق است، انتخاب می‌شوند (آنوگیزی و کولینز، ۲۰۰۷). در این روش پژوهشگر به انتخاب شرکت‌کنندگان به صورت دستچین می‌پردازد؛ بر این اساس که مشارکت‌کنندگان خود پدیده‌ی مورد نظر را تجربه کرده و یا اینکه دارای اطلاعاتی در آن زمینه هستند (باس ول و کانن، ۲۰۱۲).

در آخر از طریق اصل اشباع در رابطه با تعداد مشارکت‌کنندگان، تصمیم‌گیری صورت گرفت؛ زیرا در مطالعات پدیدارشناختی تا زمان دستیابی به اصل اشباع در مورد پدیده‌ی مورد بررسی، نمونه‌گیری باید ادامه داشته باشد (ماسون، ۲۰۱۰). زمانی اشباع اتفاق می‌افتد که داده‌های دیگری که باعث توسعه‌ی تعدیل و بزرگتر شدن تئوری موجود می‌شود به مطالعه وارد نشود (کوهن مانیون و مارسون، ۲۰۰۷). به بیانی دیگر هنگامی که محقق به این نتایج برسد، با انجام مصاحبه‌های بیشتر اطلاعات جدیدی وارد پژوهش او نمی‌شود و صرفاً تکرار اطلاعات قبلی است و جمع‌آوری داده‌ها را متوقف می‌کند. (کوال و برینکمن، ۲۰۰۹).

روش گردآوری اطلاعات: با توجه به اینکه هدف عمده در پژوهش کیفی، ادراک و تفسیر رفتار و اعمال انسانی در بستری است که آن اعمال اتفاق می‌افتد؛ ابزار انسانی برای جمع‌آوری اطلاعات مطلوب می‌باشند. از این رو، ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، مصاحبه‌ی کیفی نیمه‌ساختاریافته می‌باشد. این مصاحبه با سوالات باز و استاندارد می‌باشد. مزیت این مصاحبه این است که پژوهشگر می‌تواند با ریزبینی و نکته‌سنجی، اطلاعات زیادی در مورد موضوع مورد مصاحبه بدست آورد. اطلاعات به دست آمده از این طریق عمق بیشتری دارد. سوالاتی که در این مصاحبه مطرح می‌شوند محدود به فرضیه‌ها نیستند و براساس متغیر از پیش تعیین شده‌ای نمی‌باشند. این امکان برای مصاحبه‌گیرنده فراهم است که آنچه از واقعیت احساس، ادراک و تفسیر می‌کند و به عبارت دیگر تجربه‌ی خود از آنها را آنگونه که می‌خواهد و با عبارات خود بیان کند. با این وجود مصاحبه نیمه ساختاریافته، عنوان‌های کلی را برای پرسش‌ها مشخص می‌کند و تبعیض میان شرکت‌کنندگان را به حداقل می‌رساند و از نظر پایایی بیشتر است (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۶). همچنین به موازات این امر، بررسی و مطالعه مبانی نظری و مطالعات داخلی و خارجی انجام شد و با در نظر گرفتن آن، به تدریج مفاهیم به دست آمده به مؤلفه‌ها تبدیل شدند.

جهت رعایت اصول اخلاقی از راهبردهای زیر استفاده شد:

- پیش از شروع کار از شرکت‌کنندگان رضایت نامه شفاهی گرفته شد و پس از آن صدایشان ضبط گردید.
- پیش از شروع کار، مشارکت‌کنندگان از موضوع و روش اجرا مطلع گردیدند.
- از اطلاعات خصوصی و شخصی داوطلبین محافظت شده است.
- مشارکت در پژوهش، هیچ گونه بار مالی برای مشارکت‌کنندگان نداشت.

روش پردازش داده‌ها

بعد از پایان هر مصاحبه، تمامی مکالمات به صورت نوشتار درآمد و ثبت شد. تحلیل و تفسیر این مکالمات با توجه به رویکرد استراس و گلاسز انجام شد. این تحلیل براساس بررسی‌های موشکافانه و طبقه‌بندی اطلاعات واژگانی می‌باشد. محقق، در این نوع بررسی به

شناسایی کلماتی که به صورت نمادین در متون ثبت شده است می‌پردازد. سپس برای پیدا کردن معنای این اطلاعات، از قوه‌ی شهود خود استفاده می‌کند. نخستین قدم، انتخاب کردن جزء یا واحد معنادار تحلیل می‌باشد. این جزء، عبارت دارای معنا می‌باشد که می‌تواند بیرون از متن هم فهم‌پذیر باشد. هر جزء معنادار، براساس آنچه که در مبانی نظری درباره‌ی مدرسه‌هراسی ارائه شده است و نیز به وسیله‌ی آنچه پژوهش‌گر از نظر معنا استنباط نموده است به صورت مؤلفه‌هایی طبقه‌بندی می‌شود. در این مرحله، فرآیند مقایسه و طبقه‌بندی، دوباره به اندازه‌ای تکرار می‌شود که هر جزء معنادار، براساس نظریه زیربنایی خود، در طبقه‌ای واضح و مجزا قرارگیرد. بعد از این مرحله، برای به دست آوردن نسبت‌های هر مؤلفه، به شمردن فراوانی استنادها پرداخته می‌شود. در آخر نیز براساس فراوانی و نسبت‌های همهی مؤلفه‌های به دست آمده، مضامین استخراج می‌شوند.

یافته‌ها

پدیده مورد مطالعه	مضمون های اصلی	مضمون های فرعی	مفاهیم متمرکز
مدرسه‌هراسی	منابع ایجاد مدرسه‌هراسی در کودکان	عوامل مربوط به معلم	تنبیه و سختگیری معلم
			رفتار پر خاشگرانه معلم
			روش تدریس خشک و قدیمی
			عدم پذیرش توسط همکلاسی ها
			عوامل مربوط به همکلاسی ها
			زورگویی همکلاسی ها
			مورد تمسخر واقع شدن
			حجم زیاد کتب درسی
			محتوای غیر کاربردی
			عدم بومی سازی کتاب ها
مدرسه‌هراسی	منابع ایجاد مدرسه‌هراسی در کودکان	عوامل مربوط به محتوای آموزشی	محتوای نامناسب بعضی از کتب درسی
			کلاس پر جمعیت
			ناآراستگی و عدم امکانات
			اختلافات و مشاجرات والدین
			کمال گرایی و سخت گیری مادر
			عدم وجود قانون و مقررات در خانواده
			عوامل مربوط به خانواده
			مادران مضطرب و نگران
			تجربه سوگ و از دست دادن والدین
			تولد فرزند جدید در خانواده
مدرسه‌هراسی	منابع ایجاد مدرسه‌هراسی در کودکان	عوامل مربوط به اجتماع	تاثیر مخرب بعضی از فیلم ها و سریال ها

بازگوکردن تجارب بد از مدرسه توسط اطرافیان		
برخورد نامناسب در مهد و پیش دبستانی		
مخاطرات راه مدرسه		
اضطراب دانش آموز		
بهره هوشی کم		
کم تمرکز و بیش فعال		
وابسته و نازپرورده بودن	عوامل مربوط به فرد	
کم رو و خجالتی		
اضطراب جدایی		
چهره نامناسب		
استفاده از تشویق		
استفاده از بازی		
عدم سختگیری درباره حضور مادر در کلاس	اقدامات انجام شده برای کاهش یا حذف در ارتباط با معلم	
مسئولیت دادن به دانش آموز	مدرسه هراسی در کودکان	
هماهنگ بودن با والدین دانش آموز		
اهمیت پیش دبستانی و مهد کودک		
تعامل والدین با مدرسه و معلم		
عدم وابسته کردن بچه ها		
ایجاد تصویری مثبت از مدرسه	در ارتباط با والدین	
ایجاد قانون و نظم در خانواده		
تقویت اعتماد به نفس کودک		
پایین آوردن سطح توقع و انتظارات والدین از دانش آموزان	پیشنهادهات ارائه شده برای کاهش یا حذف مدرسه هراسی در کودکان	
بکارگیری روش های نوین در آموزش		
آموزش مهارت های اجتماعی به دانش آموزان	در ارتباط با مدرسه	
استفاده از بازی در تدریس		
تشویق و بیان ویژگی های مثبت دانش آموزان		

آشنا کردن معلمان و کادر مدرسه با روانشناسی کودک و نوجوان
ایجاد ارتباطی دوستانه با دانش آموزان
جذاب نمودن محیط مدرسه
آموزش مهارت های عملی در کنار تئوری
برگزاری دوره ها یا جلسات آموزشی برای اولیا در زمینه فرزندپروری
استعدادیابی کودکان
مسئولیت دادن به دانش آموزان
ترغیب همکلاسی های دانش آموز مدرسه هراس جهت رابطه و دوستی با او
کم کردن جمعیت کلاس ها و استفاده از نیروی انسانی بیشتر
حضور روانشناس و مشاور در مدارس ابتدایی

بحث و نتیجه گیری

مطابق با بیانات مشارکت کنندگان و بر اساس مؤلفه های استنباط شده و مفاهیم حاصل از آنها می توان نتایج پژوهش را درباره ی چالش های آموزشی و منابع مدرسه هراسی به شرح ذیل ارائه نمود:

عوامل مرتبط با معلم

- **سخت گیری و تنبیه توسط معلم** سوال شماره ی یک مصاحبه به بررسی نقش معلم در مدرسه هراسی کودکان اختصاص یافته است. در پاسخ به این سوال، از ۶۸٫۵ درصد پاسخ ها، مؤلفه ی سخت گیری و تنبیه توسط معلم استنباط می شود که نمونه هایی از آن عبارتند از: *وقتی دانش آموزم به مدرسه می آمد و تکلیف ننوشته بود، مجبورم می کردم توی کلاس بمونه و زنگ تفریح به حیاط نره تا تکالیفش تموم بشه. واسه همین دیگه خیلی از مدرسه زده شده بود و حاضر به حضور در کلاس نبود // یکی از همکاران وقتی دانش آموزش وسیله ای جا گذاشته بود یا اینکه تکلیفش رو ننوشته بود، به شدت تحقیرش می کرد و سرش فریاد می کشید //*

نقش معلم در تعلیم و تربیت دانش آموزان بسیار مهم است. معلم عنصر مهم تعلیم و تربیت، معلم یک مرجع مهم شناخت واقعیت برای کودکان می باشد (وولفولک ۲۰۱۲). بر این اساس عدم توجه به توانایی ها، نیازها، ناهنجاری های رفتار و ویژگی های روانی دانش آموزان از سوی معلم می تواند برای کودکان دبستانی آسیب پذیر باشد. معلم شاخص اصلی در به وجود آمدن احساس علاقه مندی به مدرسه در

دانش‌آموزان بخصوص در دوره‌ی ابتدایی است و گاهی معلمان با برخوردهای نامناسب، خود به عنوان یکی از منابع مدرسه‌هراسی برای دانش‌آموزان به شمار می‌روند (ملکی و همکاران، ۱۳۹۸).

این یافته با نتایج پژوهشی دیگر نیز مطابقت دارد. کازان (۱۹۶۲) در پژوهشی بر ۲۳ دانش‌آموز مدرسه‌هراس واکنش‌های منفی معلمان چون تنبیه و فریاد زدن را از عوامل هراس از مدرسه می‌داند. میرزایی (۱۳۸۵) نیز یکی از علت‌های ترس از مدرسه را ترس از معلم و سختگیری او می‌داند. دویران (۱۳۹۸) نقش معلم را در دوستی دانش‌آموزان با مدرسه با اهمیت می‌داند. به اعتقاد او اگر معلمان رفتارهای غیر دوستانه همچون تحقیر، تنبیه و انتقاد داشته باشند، دانش‌آموزان دچار اضطراب و مدرسه‌هراسی می‌شوند. خوشبخت و همکاران (۱۳۹۶) نیز داشتن معلم سختگیر را از عواملی می‌داند که مدرسه‌هراسی را تشدید می‌کند. در کلاسی که معلم سخت‌گیر حضور دارد و دانش‌آموزان نمی‌توانند صحبت کنند و یا اینکه نظر بدهند و جو خشکی حاکم است، دانش‌آموزان دچار اضطراب می‌شوند (مرتضوی و طباطبایی، ۱۳۷۸).

عوامل مربوط به همکلاسی‌ها

- **مسخره شدن و عدم پذیرش دانش‌آموز توسط همکلاسی‌ها:** سوال دوم مصاحبه در راستای بررسی نقش همکلاسی‌ها در ایجاد مدرسه‌هراسی در دانش‌آموزان بود. بر اساس پاسخ‌هایی همچون **همکلاسی‌های حاضر نمی‌شدن باهاش ارتباط برقرار کنن و به همین دلیل او همیشه تنها بود. به نظرم همین تنها بودن باعث شده بود زیاد میل به کلاس نداشته باشه // جثه‌ی کوچیکی داشت بعضی از بچه‌ها مسخرش می‌کردن و بهش می‌گفتن حسن موش //** درخصوص این مولفه استنباط شده می‌توان گفت دانش‌آموزانی که مورد پذیرش دیگر دانش‌آموزان واقع نمی‌شوند و تنها می‌مانند، میل خود را نسبت به مدرسه از دست داده و حاضر به حضور در مدرسه نمی‌شوند.
- **زورگویی و قلدری کردن همکلاسی‌ها** نیز یکی دیگر از مؤلفه‌های استنباط شده از پاسخ‌های معلمان است که زمینه‌های ترس از مدرسه را در دانش‌آموزان فراهم می‌کند. این مورد با اظهاراتی همچون **گاهی بعضی از دانش‌آموزای دیگه اونقد می‌زدنش یا می‌ترسوندش که حاضر نبود به مدرسه بیاد؛ چون می‌ترسید دوباره کتک بخوره // اول سال بعضی از بچه‌ها ترسوندنش و یه جورایی تهدیدش کرده بودن // یکی از دانش‌آموزام به خاطر اینکه نماینده‌ی از کلاس بالاتر زده بود تو صورتش نمیومد مدرسه // بعضی از بچه‌ها هستن که در کلاس واسه بچه‌های دیگه قلدری می‌کنن و اونا رو مورد آزار قرار میدن. گاهی به خاطر ترس از اوناست که بعضی از دانش‌آموزان نمی‌یان مدرسه //** مشخص شده است.

گاهی اوقات در مدرسه شرایطی به وجود می‌آید که کودک نمی‌تواند با محیط مدرسه سازگار شود؛ مانند زمانی که دانش‌آموزان دیگر کودک را مورد آزار قرار می‌دهند یا مسخره می‌کنند. مشکلاتی که برای دانش‌آموزان قربانی خشونت در مدرسه پیش می‌آید عبارتند از: انزوا، اضطراب، ترس از مدرسه، افسردگی، سر درد، دل درد و... برخی مواقع هم ممکن است دانش‌آموز دیگر به مدرسه نرود. تحقیقات نشان داده است که ترس از مورد خشونت قرار گرفتن علت اصلی ۲۵ درصد عدم حضور در مدرسه در دوران تحصیلی است. از نظر روان‌شناسان، احساس شرم و خجالت، از بین رفتن اعتماد به نفس و... باعث می‌شود تا با مرور زمان دانش‌آموز قربانی خشونت دیگر نتواند از خود دفاع کند. اضطراب و استرس در او باعث افسردگی و حتی میل به فرار می‌شود. تحقیقات نشان داده است که خشونت تأثیرات روانی و اجتماعی طولانی مدتی هم در کودک خواهد گذاشت

پالتیه (۱۹۹۸) یکی از علت‌های مدرسه‌هراسی را ترس از مسخره شدن توسط دانش‌آموزان دیگر می‌داند. همچنین کمیجانی (۱) ترس از مسخره شدن و آسیب دیدن از طرف کودکان دیگر را از عوامل موثر بر مدرسه‌هراسی می‌داند.

عوامل مربوط به محتوای آموزشی

کتاب‌های درسی، که یکی از اساسی‌ترین منابع یادگیری دانش‌آموزان در سیستم‌های آموزشی به شمار می‌رود. در پژوهش حاضر، نقش محتوای آموزشی در مدرسه‌هراسی دانش‌آموزان از نظر معلمان، از طریق سوال سه مصاحبه مورد بررسی قرار گرفت.

- حجم زیاد مطالب: اظهاراتی همچون: **مطالب خیلی زیاده، معلم تمام تلاششو میکنه بچه‌ها رو برسونه و دیگه به هیچی نمیرسه// درسای خیلی زیاده، به نظرم این حجم از مطالب غیرضروریه برای دانش‌آموزان، معلم فقط باید به تدریس این حجم زیاد بپردازه //** بیانگر این است که از نظر معلمان حجم زیاد مطالب درسی باعث می‌شود، معلمان تمام وقت خود را صرف آموزش این مطالب و تکالیف زیاد برای یادگیری دانش‌آموزان کنند؛ در نتیجه دیگر برای جذاب کردن کلاس و توجه لازم به دانش‌آموزان زمانی نداشته باشند. از نظر آنها این امر سبب دلزدگی و بی‌میلی دانش‌آموزان به مدرسه می‌شود.
- محتوای غیر کاربردی و نامناسب آموزشی: بعضی از معلمان به مؤلفه‌ی غیر کاربردی بودن محتوای کتاب‌ها و عدم رغبت دانش‌آموزان نسبت به آنها اشاره نموده‌اند. آنها اظهار کردند: **خیلی از مطالب درسی ضرورتی نداره که در کتاب‌ها باشه، به نظرم در آینده اصلاً به کارشون نیاد، فقط حجم زیادی از مغز اون‌ها رو پر می‌کنیم از مطالبی که واسشون کاربردی نداره// کتاب‌ها خشک و بی‌روح و باید بچه‌ها را برد بیرون و جنبه‌های عملی این درس را به اون‌ها آموزش داد// وقتی درس هدیه‌ها قسمت معاد و تفسیر بعضی از سوره‌ها را درس می‌دادم بچه‌ها خیلی می‌ترسیدن //** محتوای برنامه‌ی درسی عاملی بسیار مهم در نظام تربیتی می‌باشد. محتوای آموزشی باید با ویژگی‌های دانش‌آموزان تناسب داشته باشد؛ در غیر این صورت ذهن آنها پر می‌شود از مطالبی که در آینده هیچ کاربردی برای آنها ندارد (سجودی، ۱۳۹۵).

عوامل مربوط به محیط و فضای فیزیکی کلاس و مدرسه

در راستای شناسایی تاثیر محیط فیزیکی مدرسه بر ترس از مدرسه دانش‌آموزان سوال شماره چهار مطرح شد؛ که بر اساس آن می‌توان گفت در نیمی از پاسخ‌های معلمان، به مؤلفه‌ی جمعیت زیاد کلاس اشاره شده است. در یکی از پاسخ‌ها معلم می‌گوید: **جمعیت زیاد کلاس و فضای کوچک آن باعث میشه بچه‌ها همه‌همه کنند و مجبور بشم واسه آروم کردن اون‌ها داد بزنم. فکر می‌کنم بر روی بعضی از بچه‌ها این داد زدن برای آروم کردن کلاس تاثیر منفی داشته باشه و اضطرابشون رو بیشتر کنه //** فضلی (۱۳۸۹) در کتاب چرا بچه‌ها مدرسه را دوست ندارند؟ یکی از عوامل زمینه‌ساز مدرسه‌هراسی را جمعیت زیاد کلاس درس می‌داند. ناآراستگی و عدم امکانات مدرسه در ۴۱ درصد از پاسخ‌ها نمایان است. پاسخ‌هایی مانند: **وقتی کلاس‌ها از شکل نامرتب و بدون تزئین بیرون میومد و در مناسب‌های مختلف تزئین می‌شد، بچه‌ها میل بیشتری واسه اومدن به کلاس پیدا می‌کردن //** وقتی میزای کلاس که خیلی قدیمی و خراب بودن عوض می‌شدن، خیلی بچه‌ها ذوق می‌کردن و دوست داشتن زودتر در کلاس حاضر شن // امکانات به نظرم خیلی مهمه وقتی مدرسه واسه آزمایشگاه وسایل جدید خرید بچه‌ها خیلی ذوق کرده بودن // به این موضوع اشاره دارد.

عنصر فیزیکی و انسانی مدرسه یک عامل مهم در افزایش علاقه‌ی دانش‌آموزان به مدرسه می‌باشد. فضای مدرسه در کم شدن اضطراب دانش‌آموزان تاثیر دارد. آهنگ شاد، دیوارها و میزان اینترنت تا رسیدگی به فضای حیاط و باغچه‌ها، همچنین برگزاری جشن‌ها و مسابقات باعث ایجاد فضای مثبت در زندگی کودک می‌شود (دویران، ۱۳۹۸).

یمینی (۱۳۷۸) در مطالعه‌ی خود یکی از عوامل مرتبط با مدرسه را که در مدرسه‌هراسی نقش دارد جنبه‌های فیزیکی مدرسه عنوان کرده است.

عوامل مربوط به خانواده

در پژوهش حاضر تاثیر عوامل خانوادگی بر مدرسه‌هراسی دانش‌آموزان از طریق سوال پنجم مصاحبه مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس آنچه از پژوهش‌ها به دست آمده است، نقش عوامل خانوادگی در ایجاد مدرسه‌هراسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. همچنین تاثیر عوامل خانوادگی در مشکلات اضطرابی دانش‌آموزان در اکثر پژوهش‌ها اثبات شده است.

شیوه‌ی ارتباط بین اعضای خانواده کودکان مدرسه‌هراس به نسبت کودکان عادی تفاوت دارد (بشرپور، ۱۳۹۱). پنج مؤلفه‌ی اختلافات و ناسازگاری‌های والدین، نبود قانون و مقررات در خانواده، مادران مضطرب و نگران تجربه‌ی سوگ و تولد فرزند جدید در

خانواده، از پاسخ‌های معلمان به این پرسش استنباط شد. نمونه‌های پاسخ‌ها: پدر و مادر در حال کشمکش و دعوا بودند، برای همین دانش‌آموز نگران میشد در نبود او برای مادرش اتفاقی بیفته // مادرش دائماً از پدرش گلایه داشت و می‌گفت که ترکشون کرده و او را با فرزندش تنها گذاشته // پدرش زن دوم داشت برای همین دائماً در خانه مشغول جنگ و دعوا بودند. این بچه خیلی ناراحت بود از این موضوع // (مؤلفه‌ی اختلاف و مشاجرات والدین).

مادر دانش‌آموز خیلی کمال‌گرا بود و توقع زیادی از او داشت و به فرزندش سخت می‌گرفت. از او انتظار داشت حتماً نمره‌های خیلی خوبی بگیرد و دوست داشت که این دانش‌آموز حتی غلط هم نداشته باشه // (مؤلفه‌ی سختگیری و انتظارات والدین).

بچه شب‌ها تا دیر وقت بیدار بود و صبح نمیتونست بیدار شه. فیلم و سریال‌هایی می‌دید که مناسب سنش نبود و خانواده هیچ قانونی برای اون نداشته بود // خانواده قانون‌مند نبود؛ به طوری که هر وقت می‌خواست بازی رایانه‌ای می‌کرد و تلویزیون میدید واسه همین دوست نداشت بیاد مدرسه // (مادرش خیلی مؤلفه‌ی عدم وجود قانون و مقررات).

نگران بود، وقتی هم که حاضر می‌شد تنها باشه در کلاس، باز هم دائم می‌اومد کلاس و جویای حالش می‌شد. این بچه‌ها اغلب مادرشون هم از خودشون اضطراب بالاتری دارن / مادرش نگران بود، ظاهرش مشخص می‌شد که اضطراب داره // (مؤلفه مادران مضطرب).

فوت پدر و مادر بی‌انگیزش کرده بود به طوری که می‌گفت پدرم درس خوند آخرش مرد، من برای چی باید درس بخونم // (مؤلفه از دست دادن والدین).

برادر کوچکش که به دنیا آمد به طور کل تغییر کرد و چون توجهات بیشتر به سمت برادرش بود، فکر می‌کرد اگر نیاد مدرسه مادر و پدرش بیشتر بهش توجه می‌کنن // به مؤلفه‌ی ورود فرزند جدید به خانواده اشاره دارد.

در این میان مؤلفه‌ی اختلاف و ناسازگاری‌های خانواده بیشترین درصد از پاسخ‌ها را به خود اختصاص داده است. این مؤلفه با داده‌های بدست آمده از پژوهش رشیدی (۱۳۸۲)، برقی و همکاران (۱۳۹۵)، بشرپور (۱۳۹۱) و دریاباری (۱۳۹۰) همسو است.

مؤلفه‌ی اضطراب والدین نیز با پژوهش ترنر و کاستیلو (۱۹۸۷) و هیس (۱۹۹۶) همسو می‌باشد. بر طبق این پژوهش‌ها کودکانی که والدین مضطرب دارند، حدوداً سه تا هفت دفعه بیشتر در مقایسه با کودکانی که والدین آنها اضطرابی نیستند، مضطرب می‌شوند. همچنین مؤلفه‌های استنباط شده از پاسخ‌های معلمان با نتایج پژوهش ویلسون و هاگلبری (۲۰۰۷) که منابع ترس را حوادثی مثل فوت یکی از اعضای خانواده، طلاق و نوزاد تازه متولد شده و اختلافات والدین می‌دانند همسو است.

عوامل مربوط به رسانه، رفتار جامعه و اطرافیان (عوامل اجتماعی)

سوال شش در این پژوهش به تاثیر رفتار جامعه و اطرافیان در مدرسه‌هراسی دانش‌آموزان با توجه به تجربه معلمان می‌پردازد. نیمی از پاسخ‌ها به مؤلفه‌ی بازگو کردن تجارب بد اطرافیان کودک از مدرسه اشاره دارد؛ که نمونه‌هایی از آنها عبارتند از: بعضی از بچه‌های فامیل جلوش تجارب بدشون رو از مدرسه گفته بودند و این باعث شده بود نسبت به مدرسه احساس ترس کنه // دانش‌آموز می‌گفت میگن در راه مدرسه بچه‌ها رو می‌دزدن // مادرش می‌گفت چند نفر از اقوام به شوخی به او گفته بودند، مدرسه بری کتک می‌خوری، روزهای خوب تموم شده //

همچنین ۳۰ درصد از پاسخ‌ها به مؤلفه‌ی تاثیر مخرب فیلم‌ها و سریال‌ها اشاره دارد که نمونه‌هایی از آنها از این قرار است: یکی از بچه‌ها چند روزی غیبت داشت، وقتی جویای احوالش شدیم والدین می‌گفتند می‌ترسه اگر بیاد مدرسه بدزدنش. چون فیلمی دیده بود که بچه رو از جلوی در مدرسه دزدیده بودن // فیلم قصه‌های مجید اونجایی که مجید کتک می‌خورد، خیلی تاثیر گذاشته بود // به عقیده‌ی بعضی از کارشناسان، تاثیر رسانه بر زندگی ما غیرقابل انکار می‌باشد. فیلم و سریال‌ها اگر به صورت درست و مناسب و بر اساس استانداردها ساخته شوند، می‌توانند از نظر تربیتی تاثیر مثبتی داشته باشند. یک فیلم نامتناسب با سن کودک می‌تواند منجر به آسیب‌های روانی شود که به سختی رفع می‌شوند. هنگامی که کودک یا نوجوان در معرض تماشای فیلمی قرار

بگیرد که متناسب با سنش نیست، با مفاهیمی رو به رو می‌شود که برای او فهم پذیر نیست و این مفاهیم لاینحل در ذهن، منجر به شکل گیری الگوهای رفتاری ناهنجار می‌شود.

یکی از عواملی که یکی از معلمین به آن اشاره می‌کند، برخورد نامناسب در مهد و پیش دبستانی می‌باشد. او اظهار می‌کند: *مادر دانش آموز می‌گفت سال قبل در پیش دبستانی معلم کلاس خیلی عصبانی بود و گاهی بر سر بچه ها فریاد می‌کشید؛ برای همین بچه من از مدرسه می‌ترسه اون فکر می‌کنه معلم ها هم مثل سال قبل با او بد رفتاری می‌کنند* //

مخاطرات راه مدرسه نیز یکی دیگر از مؤلفه‌های به دست آمده از این پرسش می‌باشد؛ به طوری که یکی از معلمان در پاسخ به سوال اظهار می‌کند: *کنار مدرسه پارکی وجود داره که آدمای ناجوری تو اون رفت و آمد می‌کنن و بچه ها موقع عبور از آنجا که گاهی مورد آزاد قرار می‌گیرن. یکی از دانش آموزان به خاطر همین موضوع حاضر نبود مدرسه بیاد.*

مدرسه‌هراسی صرفاً دلایل روانی و فردی ندارد؛ بلکه گذشته از ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی و فردی بیشتر به عوامل اجتماعی و تربیتی وابسته است، که از راه یادگیری و تجربه کردن کودک به وجود می‌آید (ملکی و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج به دست آمده در این قسمت همسو است با دلایل ترس از مدرسه از نگاه نظریه رفتاری. آنها بر این عقیده‌اند که ترس از مدرسه بیشتر به علت یادگیری است و سهم عوامل شخصیتی و هیجانی در آن کم است. بر این اساس بعضی از اطرافیان تجربه‌های بد و منفی خود را از دوران مدرسه در اختیار کودک قرار می‌دهند و این تجربه‌ها شامل تجربه تنبیه و توبیخ می‌باشد در نتیجه زمینه‌های ترس از مدرسه در کودکان فراهم می‌شود (بکان، ۱۳۸۹).

عوامل مرتبط با ویژگی‌های فرد

سوال هفت مصاحبه به منظور فهم ویژگی‌های مربوط به خود فرد در مدرسه‌هراسی دانش آموزان مطرح شده است.

• **عوامل مربوط به اضطراب:** اضطراب جدایی و وابستگی ۱۰/۳ درصد از پاسخ‌های معلمان را به خود اختصاص داده است اظهاراتی مانند: *به شدت از جدا شدن از مادرش هراس داره، به طوری که هنوز بعد از دو ماه بدون مادرش حاضر نیست سر کلاس من بشینه* // *فکر می‌کنم اضطراب جدایی داره و همیشه نگران مادرش بره، حتی وقتی بهش می‌گم مادرت دم در کلاسه، میره چک می‌کنه* // *به طور دائم به مادر چسبیده و اصلاً نمی‌تونه جدا بشه. به نظرم وابستگی غیرطبیعی* // *اضطراب زیادی داشت همیشه بی‌قرار بود و همین باعث شده بود نتونه در کلاس بشینه. اینجور بچه ها اضطراب زیادی دارند* // *به خاطر اضطراب با مادرش رفته بود دکتر و از دکتر دارو گرفته بود* / با توجه به این اظهارات می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که از نظر معلمان به طور معمول دانش آموزانی که دچار مشکل مدرسه‌هراسی هستند از اضطراب نیز رنج می‌برند. به این صورت که با قرار گرفتن در موقعیت جدید و ناآشنا مثل مدرسه و کلاس درس اضطراب آنها بیشتر شده در نتیجه از حضور در کلاس و مدرسه فراری هستند. در دیدگاه روان تحلیل گری دلیل ترس از مدرسه فرد، این است که بین مادر و کودک وابستگی شدیدی وجود دارد؛ از این رو کودک می‌ترسد در نبود او برای مادر اتفاقی بیفتد. زمانی که کودک در خانه می‌ماند اضطراب خود و مادرش را کم می‌کند. از آنجا که مادران این کودکان در زمان کودکی خود به شدت به مادرشان وابسته بودن، برای همدردی با کودک خود، خواسته‌ی او را برای ماندن در خانه اجابت می‌کند. از آنجایی که این رفتار آنها منطقی و معقول نیست؛ تربیت کودک دچار مشکل می‌شود (ماش و بارک، ۲۰۱۴).

با توجه به پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی اختلال اضطراب جدایی، این اختلال از رایج ترین اختلالات دوران کودکی می‌باشد. ویژگی اصلی این اختلال ترس شدید و اضطرابی است که کودک نسبت به جدا شدن از افرادی که به شدت به آنها دلبسته است نشان می‌دهد. این اضطراب مطابق با سطح رشدی فرد نیست. (کجوری گشتیانی، ۱۳۹۸).

بیش فعال و یا کم تمرکز بودن یکی دیگر از مؤلفه‌های استخراج شده از پاسخ‌های معلمان می‌باشد. این پاسخ‌ها عبارتند از: *تمرکز پایینی داشت به طوری که وقتی داشتم براش درس رو توضیح می‌دادم، یک دفعه یک تکه از کار تونی که دیده بود رو تعریف می‌کرد* // *تمرکز پایینی داشت و همین باعث شده بود از کلاس عقب بیفته و رغبتی واسه مدرسه آمدن نداشته باشه* //

بیش فعالی (نقص توجه) اختلالی می باشد، که کودکان به طور افراطی از خود تحرک زیاد، بی توجهی و رفتارهای ناگهانی نشان می دهند؛ به طوری که از کودکان دیگر بیش تر و سریع تر است. اکثر کودکان دارای مشکلاتی در زمینه ی توجه هستند و همچنین آنها در مهار رفتارهای تکانشی ناتوان هستند. این اختلال در سه تا پنج درصد از کودکان مشاهده می شود (در تاج و محمدی، ۱۳۸۹).

مدرسه هراسی بیشتر در بین این کودکان شایع می باشد. از علامت های این کودکان خستگی افراطی، اختلال در خواب، بی قراری، استرس و امتناع از مدرسه رفتن است (نجف زاده، ۱۳۹۶). دویران (۱۳۹۶) در پژوهش خود کم تمرکزی و بیش فعالی را به عنوان یکی از عوامل تاثیرگذار بر مدرسه هراسی کودکان معرفی نموده است.

کمر و خجالتی بودن یکی دیگر از مؤلفه های استنباط شده از پاسخ های معلمان بود که ۱۷ درصد را به خود اختصاص داده است. نمونه هایی از آن عبارتند از: *خیلی خجالتی بود به طوری که با هیچ کس حاضر به صحبت کردن نبود // به طور معمول این دانش آموزان خجالتی هستند و اعتماد به نفس کمی دارند / خجالتی بودن یکی از ویژگی های این دانش آموزان است و آنها با دیگر دانش آموزان نمی توانند ارتباط بگیرند //*

با توجه به اظهارات معلمان می توان نتیجه گرفت که این دانش آموزان به علت خجالتی بودن نمی توانند با معلم و دیگر دانش آموزان ارتباط برقرار کنند؛ در نتیجه منزوی می شوند و میل خود را برای حضور در کلاس از دست می دهند. خوشبخت و همکاران (۱۳۹۶) و دویران (۱۳۹۸) یکی از ویژگی های دانش آموزان مدرسه هراس را ترسو و خجالتی بودن عنوان می کنند.

یکی دیگر از مؤلفه های بدست آمده از پاسخ های معلمان که می تواند در ترس از مدرسه نقش داشته باشد، **نقص جسمانی** است. پاسخ هایی مانند: *به خاطر اینکه به طور غیرطبیعی جثه ی کوچکی داشت بچه ها اون رو مسخره می کردند و بهش می گفتن حسن موش / از نظر فیزیک و ظاهر غیر طبیعی به نظر می رسید و بچه ها تمایلی نداشتن به خاطر ظاهرش با اون دوست بشن // چهره ی ضعیف این بچه باعث می شد دیگران بهش توجهی نکنن و خودش هم از بچه های دیگه دوری می کرد //*

با توجه به این پاسخ ها می توان نتیجه گرفت کودکانی که از نظر جسمانی دچار نقص می باشند توسط همکلاسی های خود پذیرفته نمی شوند و در بعضی از موارد مسخره می شوند. همچنین خود این دانش آموزان هم از ترس از عدم پذیرش توسط همکلاسی ها و معلم از ارتباط با آنها خودداری می کنند و رغبتی برای مدرسه آمدن ندارند. این مؤلفه با پژوهش های برگ و همکاران (۱۹۶۹) و همچنین خوشبخت و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. آنها از عواملی که مدرسه هراسی را تشدید می کند به نقص جسمانی اشاره کرده اند.

اقدامات معلمان جهت بهبود یا کاهش مدرسه هراسی

در پژوهش حاضر اقداماتی که توسط معلمان جهت بهبود یا کاهش مدرسه هراسی صورت گرفته بود؛ از طریق سوال هشت مورد بررسی قرار گرفت. پنج مؤلفه ی استفاده از تشویق، استفاده از بازی، عدم سخت گیری درباره ی حضور مادر دانش آموز در کلاس، مسؤولیت دادن به دانش آموز و هماهنگ بودن با والدین دانش آموز از جمله اقداماتی بود که از پاسخ های داده شده به این سوال توسط معلمان استنباط گردید.

این مؤلفه ها با پژوهش همتی و نجفی فرد (۱۳۹۵) که اظهار دارند از بهترین روش های درمان مدرسه هراسی رفتاردرمانی می باشد؛ که یکی از روش های آن به کار بردن اصل پاداش است همسو می باشد. همچنین کمیجانی (۱۳۸۵) به کارگیری روش های رفتار درمانی و تقویت تفکیکی رفتار ناهمساز را توصیه می کند.

همچنین ملکی و همکاران (۱۳۹۸) در قسمت پیشنهادات پژوهش خود به تعامل خانواده ها با مدرسه برای همکاری و شناخت دانش آموز برای رفع مدرسه هراسی اشاره نموده است.

پیشنهادهای معلمان به والدین دانش آموزان مدرسه هراس

پیشنهادهای معلمان به والدین دانش آموزان جهت پیشگیری و کاهش ترس از مدرسه آنها، از طریق سوال نهم مصاحبه مورد بررسی قرار گرفت، عبارتند از: اهمیت پیش دبستانی و مهد کودک، تعامل والدین با مدرسه و معلم، عدم وابسته کردن کودکان توسط

والدین، ایجاد تصویر مثبت از مدرسه، نبود قانون و نظم در خانواده، پایین آوردن سطح توقع و انتظارات والدین از دانش‌آموزان که با پژوهش‌های ملکی و همکاران (۱۳۹۸) همتی و نجفی‌فر (۱۳۹۵) دویران (۱۳۹۸) گار و جنیفر، (۲۰۰۸) همسو است

پیشنهادهای معلمان به مدارس

در سوال دهم مصاحبه به بررسی پیشنهادهای معلمان برای مدرسه و محیط آموزشی جهت کاهش و یا حل مشکل مدرسه‌هراسی پرداخته شده است. از پاسخ‌های معلمان به این سوال مؤلفه‌های به کارگیری روش‌های نوین در آموزش، آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان، استفاده از بازی در تدریس، تشویق و بیان ویژگی‌های مثبت دانش‌آموزان توسط معلم، آشنا کردن معلمان و کادر مدرسه با روانشناسی کودک و نوجوان، ایجاد ارتباطی دوستانه با دانش‌آموز، جذاب نمودن محیط مدرسه، آموزش مهارت‌های عملی در کنار تئوری، برگزاری دوره یا جلسات فرزندپروری برای اولیای دانش‌آموزان، استعدادیابی دانش‌آموزان، مسئولیت دادن، ترغیب دانش‌آموزان دیگر جهت دوست شدن با این دانش‌آموزان، کاهش جمعیت کلاس، حضور روانشناس و مشاوره در مدارس ابتدایی، استنباط شد.

در روش‌های جدید، دانش‌آموز و علایق و توانمندی‌های او مورد توجه است. معلم سعی می‌کند تا باعث تقویت توانایی دانش‌آموزان شود. در تدریس از وسایل کمک آموزشی بسیاری استفاده می‌شود و یادگیری توسط خود دانش‌آموزان از راه تمرین‌ها و فعالیت‌های متنوع صورت می‌گیرد. معلم، در این روش‌ها نقش تسهیل کننده دارد (صفوی، ۱۳۷۰).

از مواردی که کودکان باید برای ورود به جامعه یاد بگیرند، مهارت‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی به مجموعه توانمندی‌هایی گفته می‌شود که موجب موفقیت در زندگی اجتماعی فرد خواهد شد. بنابراین آموزش مهارت‌های اجتماعی برای کودکان از خانواده و ارتباط با اطرافیان شروع شده و در طول زندگی یادگیری مهارت‌های اجتماعی ادامه پیدا می‌کند. بنا به پیشنهادهای بعضی از معلمان در این پژوهش مدارس باید علاوه بر آموزش مفاهیم درسی به دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی را نیز به آنها آموزش دهند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش معلمان و کارکنان مدارس باید با روانشناسی تربیتی آشنایی داشته باشند و آموخته‌هایشان را در زمینه‌ی رفتار با دانش‌آموزان بکار گیرند. تشخیص و ارجاع به موقع دانش‌آموزان مشکل‌دار به متخصص باعث بهبود هر چه سریع‌تر این کودکان می‌شود. همچنین رفتار مناسب بر اساس اصول روانشناسی با دانش‌آموزان باعث پیشگیری و حتی حل مشکلاتی مثل ترس از مدرسه در آنها می‌شود.

استعدادیابی به موقع کودک سبب می‌شود در همان زمینه‌ای که مستعد است تقویت شود و از فشار و اصرار در زمینه‌هایی که در آن استعدادی ندارد و باعث بی رغبتی او می‌شود جلوگیری به عمل آید.

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش اظهار داشتند در اغلب مدارس ابتدایی روانشناس و مشاور وجود ندارد. آنها حضور روانشناس و مشاور را در این نوع مدارس ضروری دانستند. حضور روانشناس در مدارس از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و به تشخیص و در مواردی بهبود مشکلات رفتاری کودکان کمک می‌کند.

منابع

اصل مرز، فریبرز، و حسینی، سیدآیت اله. (۱۳۹۶). آموزش و پرورش و مدرسه‌هراسی و مدرسه‌گریزی در کودکان و نوجوانان. پنجمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.

برقی، عیسی، و رحیمی، حبیب، و حرفتی سبحانی، محمد. (۱۳۹۵). اختلال مدرسه‌هراسی با تأکید بر عوامل، عوارض و راهکارهای درمانی در کودکان. دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه، اردبیل.

خوشبخت، سمیه، و فرهادی، جلیل، و حبیب‌اللهی، مهدی، و افشارنیا، مهناز. (۱۳۹۶). بررسی مؤلفه‌های مدرسه‌هراسی کودکان و ارائه‌ی راهکار. هشتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران.

درتاج، فریبرز، محمدی، اکبر. (۱۳۹۸). مقایسه‌ی مشکلات رفتاری کودکان در خانواده‌های تک فرزند و دوفرزند. فصلنامه خانواده‌پژوهی، سال ششم، شماره ۲.

دریاباری، فرزانه. (۱۳۹۰). ترس از مدرسه.



دویران، زهرا. (۱۳۹۸). بررسی علل و عوامل مدرسه‌هراسی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، تهران

دهقان نیری، کبری. (۱۳۹۵). نقش معلم در سلامت روان دانش‌آموزان، اولین کنگره‌ی ملی توانمندسازی جامعه در حوزه‌ی جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.

رشیدی، علی. (۱۳۸۲). شناخت و درمان ترس از مدرسه. فصلنامه‌ی آموزه، شماره ۱۷، ۴۴-۴۸.

سجودی، اکرم. (۱۳۹۵). بررسی محتوای برنامه‌ی درسی در نظام آموزشی ایران، کنفرانس جهانی مدیریت، اقتصاد حسابداری و علوم انسانی در آغاز هزاره‌ی سوم، شیراز.

صفوی، امان‌ا... (۱۳۹۷). کلیات روش‌ها و فنون تدریس، تهران: انتشارات معاصر.

فضلی، رخساره. (۱۳۸۹). چرا بچه‌ها مدرسه را دوست ندارند. تهران: انتشارات کورش چاپ.

کميجانی، مهرناز. (۱۳۸۵). مدرسه‌هراسی. تعلیم و تربیت استثنایی، ۴ (۵۸)، ۴۳-۴۸.

گال، مردیت، و بورگ، والتر، و گال، جویس. (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد دوم). ترجمه‌ی گروه مترجمان (به اهتمام دکتر احمد رضا نصر). تهران: سمت. چاپ ششم.

مرتضوی، ح.، و طباطبایی، م. (۱۳۷۸). پرستاری کودکان (کودکان سالم). تهران: انتشارات سالمی.

ملکی، ص.، و انصاری، ح.، و مهاجری، ا. (۱۳۹۸). عوامل اجتماعی موثر بر مدرسه‌هراسی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی. خانواده و پژوهش، ۱۶ (۳) (پیاپی ۴۴)، ۸۳-۱۰۲.

همتی، امیر، و نجفی‌فر، هادی. (۱۳۹۵). امتناع از رفتن به مدرسه، سبب شناسی، پیشگیری و درمان به همراه توصیه‌هایی برای والدین. سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد.

یمینی، محمد. (۱۳۷۸). نقش عوامل مدرسه‌ای در بروز مدرسه‌هراسی. اصول بهداشت روانی، شماره ۳، ۱۵۵-۱۵۹.

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10, 123-141.
- Blagg, N. R., & Yule, W. (1984). The behavioural treatment of school refusal—a comparative study. *Behaviour research and therapy*, 22(2), 119-127.
- Boswell, C., Cannon, S. h. (2012). Introduction to nursing research. 3rd ed. Burlington, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Chitiyo, M., & Wheeler, J. J. (2006). School phobia: Understanding a complex behavioural response. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 87-91.
- Cohen, L., Manion, L. & Marrison, K. (2007). Research methods in education. 6th ed. London: New York: Routledge.
- Ek, H., & Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal: A literature study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 228-248.
- Estes, H. R., Haylett, C. H., & Johnson, A. M. (1956). Separation anxiety. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 682-695.
- Gar NH, Jennifer L. An examination of the interactions between mother and children with anxiety disorder. *J behav Res thera* 2008; 46(12): 322-36.
- Garvey, W. P., & Hegrenes, J. R. (1966). Desensitization techniques in the treatment of school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 36, 147-152.
- Hasan, A. A. (2021). Parents' Knowledge Concerning School Phobia of their Children in Baghdad City, Iraq. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 15(1), 2329.
- Johnson, A. M. (1957). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 27, 307-309.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57-65.



- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139-144.
- Kearney, C. A. (2006). Dealing with school refusal behavior: A primer for family physicians: Workable solutions for unhappy youth and frustrated parents. *The Journal of Family Practice*, 55, 685-692.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing. *Sage*.
- Last, C. G., Hansen, C., & Franco, N. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school phobia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(4), 404-411.
- Lyon, A. R., & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551-565.
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56-67.
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Journal of Qualitative Social Research*, 11(3): 1-15
- Onwuegbuzie, A.J., Collins K.M.T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, 12(2): 281-316.
- Palletier. (1998). La Phobie, creation de l'extreme. *Cahiers-Jungiens-de-Psychanalyse*, 93, 69-80.
- Pellegrini, D. W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63-77.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing & Care*, 1, 1-6.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research. Thousand Oaks.
- Tyrrell, M. (2005). School phobia. *The journal of school nursing*, 21(3), 147-151.
- Wilson, D., Hockenberry, M. J. (2007). Nursing care of infants and children. 8th ed. St Louis, MO: Mosby Elsevier.
- Wimmer, M. B. (2003). School Refusal: Assessment and Intervention within School Settings.

Educational Challenges and Emotional-Social Resources of Fear in Primary School Students: The lived Experience of Elementary Teachers

**Dr. Mansoureh Hajhosseini
Mahdiah Ghavidel Yazdi**

The aim of this study was to identify educational challenges and emotional-social resources of school phobia in primary school students. This research was conducted in a qualitative approach and phenomenological method.

Participants in this study were 13 teachers with at least 5 years of teaching experience in elementary school; Which were selected using purposive selection method based on the principle of saturation

The data collection tool in this study was a qualitative interview with open and semi-structured questions. Also, all responses were processed by Strauss and Glasser approach and interpretive analysis. Findings were classified into 10 dimensions: teacher-related factors, classmates, educational content, school physical environment, family, community, individual characteristics, actions taken by the teacher, suggestions for parents and schools

Based on the results obtained from the participants' responses, the researcher identified four categories that influencing school phobia as follows: a) Factors and school resources including teacher, classmates, textbook content, b) Family related factors including: parental differences and disagreements, lack of rules and regulations in the family, anxious mothers, experience of grief, birth of a new child, c) Factors related to society, including: inappropriate movies and series, retelling the negative experiences of others, bad experience of kindergarten and preschool and school road hazards, and d) Factors related to the person, including: anxiety, low mental capacity, hyperactivity (attention deficit), dependence, shyness, physical disability and separation anxiety. The actions taken and the suggestions of teachers were also reviewed

Keywords: School phobia, students, Fear factors

ارزشیابی توصیفی در مدارس؛ چالش ها و راهبردها

اسد حجازی*

دانشیار گروه مدیریت آموزشی، پردیس شهید چمران دانشگاه فرهنگیان استان تهران

چکیده

در طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در مدارس به بهبود کیفیت یادگیری، بهبود کیفیت یاددهی و ارتقای یاددهی و یادگیر دانش آموزان توجه شده است. اما نتایج مطالعات داخلی، بیانگر نامطلوب شدن این شاخص در فرایند یاددهی و یادگیری متربیان است. هدف این مقاله، شناسایی چالش ها و ارائه راهبردهایی برای توسعه و بهبود ارزشیابی توصیفی (کیفی) در مدارس ابتدایی می باشد. این پژوهش از نظر ماهیت تحقیق توصیفی - تحلیلی است و در آن از روش تحلیل محتوایی برای بررسی اسنادی استفاده شده است. نمونه آماری از بین تحقیقات انجام شده در زمینه طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) به عنوان نمونه هدفمند و در دسترس برای مطالعه انتخاب شده است. بر طبق تحلیل و توصیف پژوهش های مرتبط به ارزشیابی کیفی، اهم چالش های طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) عبارتند از: کمبود منابع درسی برای راهنمایی و اجرای برنامه، فناوری، اعتبارات، ارتباط جامعه دانشگاهی با مدارس، ارائه بازخورد و ... این مقاله، ضمن ارائه راهبردهای بهبود وضع موجود، پیشنهادهایی را نیز برای مدیران، تصمیم سازان و پژوهشگران آتی ارائه کرده است.

کلیدواژه ها: ارزشیابی توصیفی، مدارس، چالش ها، راهبردها.

مقدمه

ارزشیابی کیفی (توصیفی)، موضوعی است که طی چند دهه گذشته به طور فزاینده‌ای توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. صاحب‌نظرانی نظیر تن‌برینک و کرونباخ به نقل از قره‌داغی (۱۳۸۹) ارزشیابی را فرایند کسب اطلاعات و کاربرد آن برای داوری‌هایی که به نوبه خود در تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرند تعریف کرده‌اند.

ارزشیابی آموزشی از اواسط دهه ۱۹۷۰ به عنوان یک رشته‌ی مستقل شناخته شد و از این تاریخ تاکنون دستخوش تحولات شگرف گردیده است. بدین‌رو، روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز همپای پیشرفت دانش روانشناسی و طرح نظریه‌های نوین یادگیری تغییر و نوآوری را تجربه نموده است. ارزشیابی توصیفی به عنوان مصداقی از یک پروژه تغییر و تحول و به عنوان یکی از تغییرات نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در آموزش و پرورش ابتدایی در مدارس ابتدایی کشورمان در حال اجرا می‌باشد. پژوهش‌های متعددی در همین راستا و مراحل اجرای آزمایشی این پروژه، اهمیت و ضرورت و منافع طرح را مثبت ارزیابی نموده‌اند. صاحب‌نظرانی نظیر حسنی (۱۳۸۹) ارزشیابی کیفی (توصیفی) را ارزشیابی از بهبود یادگیری دانش‌آموزان نه نتایج یادگیری تعریف کرده‌اند. حسینی و آقازاده (۱۳۹۰)، ارزشیابی را به عنوان ابزاری در خدمت یادگیری به معلم یادگیرنده و والدین می‌داند.

ارزشیابی توصیفی الگوی جدیدی است که تلاش می‌کند زمینه‌ای فراهم سازد تا دانش‌آموزان در کلاس درس با نشاط هر چه بیشتر به یادگیری مطالب درسی در طول سال تحصیلی بپردازند. این طرح با هدف بهبود کیفیت یادگیری و یاددهی تغییرات اساسی را در نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد داده است. در تعریف جدید یادگیری، دانش‌آموز محور آن است، دانش‌آموز است که ادراکات و دانش خود را نظم می‌دهد و از شناخت‌های خود در شرایط واقعی زندگی استفاده می‌کند. دانش‌آموز خود یادگیرنده است و بایستی آنچه را آموخته در عمل بروز دهد (حسنی، ۱۳۸۹).

در حال حاضر، این موضوع که ارزشیابی کلاسی یکی از عوامل مؤثر در بهبود یادگیری در کلاس درس است بسیار مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است. پژوهش‌های زیادی از سال ۱۹۸۰ در جهان در ارتباط با ارزشیابی و نحوه اجرای آن و تأثیر بر روی یادگیری دانش‌آموزان انجام شده است (کمپ و تیروف، ۱۹۹۸؛ لاجپور و تاردیف، ۲۰۰۲؛ لیون و تامسون، ۲۰۰۵؛ مویا و مالی، ۱۹۹۴)؛ نتایج چنین پژوهش‌هایی نشان می‌دهد که معلم می‌تواند با تغییر در طرز تفکر و روش کار خود در زمینه ارزشیابی تحصیلی، آن را در خدمت بهبود و توسعه یادگیری دانش‌آموزان قرار دهد.

با توجه به موارد یادشده یکی از عمده‌ترین مشکلاتی که در حال حاضر اجرای این طرح با آن مواجه است، اجرای برنامه قصد شده می‌باشد (بیرمی و دیگران، ۱۳۹۰). همچنین عبادی (۱۳۹۰)، در زمینه مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی معتقد است که ما هنوز شاهد وجود نقاط ضعف و مشکلات در اجرای این طرح هستیم و پژوهش‌های کمتری به مشکلات اجرایی ارزشیابی کیفی (توصیفی) پرداخته است. براین‌اساس همان‌گونه شواهد نیز نشان می‌دهد، معلمان کشور بیش و کم مهارت‌های لازم برای اینکه ارزشیابی کیفی (توصیفی) را در خدمت یادگیری قرار دهند، ندارند.

بی توجهی با این مسایل سرخوردگی معلمان علاقه‌مند به اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی را در پی خواهد داشت. با توجه به دغدغه‌های بیان شده، و نقش انکارناپذیر معلمان در امر تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد در توسعه و پیشرفت کشور، این پژوهش بر آن است تا به شناسایی چالش‌ها و ارائه راهبردهایی برای توسعه و بهبود ارزشیابی توصیفی در مدارس از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی بعنوان مجریان اصلی بپردازد.

بیان مسئله و چارچوب نظری

تا قبل از دهه ۱۹۳۰ فعالیت و عملکرد یادگیرنده در فرایند یادگیری، پایه و اساس ارزشیابی را تشکیل می‌داد. بر همین اساس، میزان موفقیت یک برنامه درسی نیز با توجه به میزان موفقیت شاگردان در یادگیری محتوای آن برنامه درسی، سنجیده می‌شد. برای نخستین بار، در فاصله سالهای ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰، رالف تایلر، مساله‌ی ارزشیابی برنامه درسی را مطرح کرد. او ارزشیابی برنامه درسی را در قالب، اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطرح نمود.

بر این اساس، مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر اجرای برنامه‌های درسی، براساس مدل‌های تغییر عبارتند از: هماهنگ‌سازی عناصر برنامه‌درسی از قبیل کتاب‌های درسی (ریچارد، ۱۹۹۸؛ وودوارد، ۱۹۹۳) و ارزشیابی (وال‌والدرسون، ۱۹۹۳؛ وال، ۲۰۰۰)، ارتقای دانش، مهارت و ظرفیت مجریان (ریچارد و فارل، ۲۰۰۵)؛ فراهم سازی منابع انسانی و مالی مواد آموزشی (کارلس، ۱۹۹۹؛ فولن و میلز، ۱۹۹۲)، ایجاد فرهنگ مساعد تغییر در مدرسه (الیس، ۱۹۹۶؛ مک‌کای، ۲۰۰۳) نظرخواهی از تمام مجریان در حین خط‌مشگذاری در برنامه‌های درسی جدید (کاراواس‌دوکاس، ۱۹۹۵؛ وایت، ۱۹۹۳) همچنین حمایت از رهبری و مدیریت مدیران و مجریان، مدیریت و رهبری اثربخش فرایند اجرای تغییر، برقراری ارتباط مناسب برای تبادل اطلاعات، از جمله عوامل دیگر تأثیرگذار بر برنامه‌های درسی می‌باشند.

در ایران نیز در دهه ۷۰ هجری شمسی کیفیت آموزش تحت تأثیر شرایط جهانی و همچنین چالش‌های پیش روی نظام آموزشی یکی از مسائل اساسی نظام آموزشی شد و ضروری می نمود تصمیم گیرندگان و سیاست گذاران نظام در مواجهه با این مساله به دو سوال اساسی زیر پاسخ گو باشند و برای آن چاره جویی نمایند .

۱- چگونه دانش آموزان بهتر یاد می گیرند ؟ (بهبود کیفیت یادگیری)

۲- چگونه معلمان می‌توانند بهتر آموزش دهند ؟ (بهبود کیفیت یاددهی)

نارضایتی از نظام ارزشیابی سنتی ، منتج به اصلاح این نظام و تبدیل آن به طرح دونوبتی نمودن امتحانات و برجسته شدن نقش ارزشیابی مستمر شد. از سایر تغییرات لحاظ شده در نظام آموزشی می‌توان به موارد زیر اشاره نمود :

- تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰ - ۰) به مقیاس ترتیبی .

- تغییر ساختار کارنامه و تبدیل آن به کارنامه توصیفی تحت عنوان گزارش پیشرفت تحصیلی .

- تغییر و تنوع‌بخشی به ابزارها و روش‌های جمع‌آوری اطلاعات از وضعیت تحصیلی دانش آموزان مانند پوشه کار ، آزمون های عملکردی ، چک لیست، برگ ثبت مشاهدات.

- تغییر در رویکرد کلی ارزشیابی از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرآیندی . (قره‌داغی، ۱۳۸۹)

بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارزشیابی کیفی (توصیفی) در داخل و خارج ایران، حاکی از توجه پژوهشگران به بررسی و مقایسه این رویکرد با رویکرد سنتی و ارایه مشکلات ارزشیابی توصیفی است، لیکن پژوهش‌های کمتری به بررسی نقش و عوامل تأثیرگذار در اجرای این طرح به منظور اجرای رویکرد جایگزین پرداخته است.

بیرمی‌پور و دیگران (۱۳۹۰) عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلم و عوامل ایجاد کننده جو و تعامل و تشریک مساعی بیان می‌کنند. واحدی (۱۳۸۷)، بی‌توجهی به سرفصل‌های موجود در دروس تربیت‌معلم و آموزش‌عالی فرهنگیان، حجم کتاب‌های درسی در دوره ابتدایی، نبود مکانیزم‌های مطلوب راهنمای آموزشی برای معلمان، وجود آیین‌نامه‌های ارزشیابی متفاوت و متناقض را حاکی از ناهماهنگی بین اهداف و ابزارهای ارزشیابی توصیفی با سایر عناصر برنامه درسی عنوان نموده است. حیدری (۱۳۸۷) نیز تراکم دانش‌آموزان کلاس را مهم‌ترین مشکل اجرایی این طرح در استان ایلام بیان نموده است.

عبادی (۱۳۹۰) در خصوص بررسی مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی)، چهار مؤلفه را برنامه درسی، دانش و مهارت‌های فعلی معلمان و مدیران، فراهم سازی امکانات و پیش‌نیازهای محیطی و منابع آموزشی و روش‌ها و ابزارهای گردآوری و سازماندهی داده‌ها الگوی خود پیش‌بینی کرده است. وی همچنین میزان مشکلات اجرایی ارزشیابی کیفی (توصیفی) در ارتباط با هر چهار مؤلفه مورد بررسی را بالاتر از میانگین متوسط می‌داند.

میرزا محمدی (۱۳۹۰) در شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) دوره ابتدایی به موارد زیر دست یافتند؛

۱- مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) شامل: «خو گرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی»، «عدم انگیزه کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی)» و «دشواری بودن اجرای الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی) در کلاس درس» هست.

۲-مهم ترین موانع مرتبط با دانش آموزان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی شامل: «عدم استفاده از ارزشیابی کیفی (توصیفی) برای بزرگ نمایی ضعف های دانش آموزان»، «عدم آگاهی دانش آموزان از چگونگی اجرای صحیح و دقیق الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی) و عدم قابلیت اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی برای کلاس های بالاتر از ۱۵ تا ۲۰ دانش آموز» هست.

۳-مهم ترین موانع مرتبط با والدین در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) شامل: «عدم اختصاص وقت کافی والدین برای همکاری با معلمان و مدرسه در اجرای صحیح و دقیق الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی»، «ارائه بازخوردهای نامناسب و اشتباه از سوی والدین از وضعیت تحصیلی فرزندان خود به معلم و مدرسه»، «اصرار والدین به نمره گرایی به جای آگاهی از وضعیت واقعی تحصیلی فرزندان خود» و «روشن نبودن فلسفه و اهداف ارزشیابی کیفی (توصیفی) برای والدین» هست.

۴-مهم ترین موانع مرتبط با محتوای دروس در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی شامل: «به روز نبودن محتوای دروس و عدم انطباق کامل آنان با نیازهای دانش آموزان با توجه به شرایط محلی، ملی و جهانی»، «حجم زیاد محتوای دروس»، «تاکید بر زیاد بودن محتوای کتاب های درسی و کم توجهی به سایر فعالیت های علمی و تربیتی» و «کم توجهی به فعالیت های گروهی دانش آموزان در کلاس» هست.

۵-مهم ترین موانع مرتبط با ابزارهای ارزشیابی در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی) شامل: «تاکید آیین نامه امتحانات به قبولی بیشتر»، «کلی و مبهم بودن برخی عبارات کارنامه توصیفی و عدم درک درست آن» و «از میان رفتن حس رقابت در میان دانش آموزان به دلیل نبود نمره» هست.

۶-مهم ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی «عدم برگزاری برنامه های توجیهی مناسب و کافی برای والدین در خصوص الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی» هست.

حسینی و احمدی (۱۳۸۶) در گزارش اجرایی آزمایش طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در مدارس منتخب کشور، در سال تحصیلی (۸۲-۸۳)، ضمن بر شمردن فعالیت های انجام شده برای اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی)، به بررسی دیدگاه مجریان طرح نسبت به نقاط ضعف و قوت آن پرداخته اند. بر اساس این گزارش برخی از نقاط ضعف به شرح زیر اعلام شده است؛ وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها، افزایش کار معلم، شلوغ بودن کلاسها، مورد توجه قرار گرفتن مدرک های بالاتر از انتظار به جای نمره بیست، عدم وجود آیین نامه اجرایی، عدم آموزش کافی معلمان و اولیاء، تبدیل شدن معلم به ارزشیاب.

(خوش خلق و شریفی، ۱۳۸۹؛ حامدی، ۱۳۸۸؛ کلهر، ۱۳۸۸؛ مهاجر، ۱۳۸۷؛ و حسینی و احمدی، ۱۳۸۶؛ دستجردی ملایی، ۱۳۸۹؛ نادری، ۱۳۸۸) مهم ترین موانع و مشکلات ارزشیابی کیفی (توصیفی) به شرح زیر می دانند:

- ✓ نبود معلمان کیفی و عدم آشنایی معلمان و مدیران با اهداف و ویژگی ها و ابزارهای ارزشیابی توصیفی
- ✓ بالابودن جمعیت دانش آموزان در کلاس های درس
- ✓ کمبود امکانات انسانی (جمعیت، کلاس و کم سواد والدین)
- ✓ ناکافی و نامطلوب بودن منابع آموزشی و آموزش های ضمن خدمت مجریان
- ✓ عدم هماهنگی کتاب و لوح آموزشی با اهداف طرح
- ✓ ابهام در آیین نامه ها و ضوابط اجرایی
- ✓ وقت گیر بودن کار ارزشیابی توصیفی به دلیل تنوع ابزارها
- ✓ عدم کارایی طرح در کلاس های پر جمعیت

یافته های پژوهش پالمر (۱۹۹۳) نیز نشان دهنده عدم موفقیت تغییر برنامه ها، فرایندها یا رویکردها در نظام آموزشی بدون توجه و درک اصول و عملکردهای تغییر پیشنهادی توسط معلمان و بدون آموزش مجریان است.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت تحقیق توصیفی - تحلیلی است و در آن از روش تحلیل محتوایی برای بررسی اسنادی استفاده شده است. نمونه آماری از بین تحقیقات انجام شده در زمینه طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) به عنوان نمونه هدفمند و در دسترس برای مطالعه

انتخاب شده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های پژوهش مبتنی بر فیش، چک لیست‌ها و فرم‌های محقق ساخته است. در این پژوهش، تحلیل محتوایی اسناد به روش (گال و همکاران، ۱۹۹۴) انجام گرفته است.

یافته‌ها

چالش‌های طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی): از آنجا که هر برنامه تازه‌ای معمولاً با دشواری و مشکلات خاص مواجه می‌شود و با توجه به اینکه در زمینه طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) تجربیات لازم و کافی در مدارس وجود ندارد، برخی از چالش‌ها و موانع طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در نظام آموزش و پرورش عبارت‌اند از:

منابع درسی: از چالش‌های طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در نظام آموزش و پرورش کشورمان چالش در محتوا و شیوه‌های آموزشی در مدارس ابتدایی است. منابع درسی موجود بیشتر فرهنگ استخدام شدن را که در برابر فرهنگ ابتکار جویانه فردی قرار دارد، تبلیغ و تشویق می‌کند. به زعم حیدری (۱۳۸۳) نظام آموزش و پرورش به جای کارآفرین بودن کارجو پرور است و با هزینه‌های زیاد افرادی را تربیت می‌کند که فقط شکاف‌های شغلی تعریف‌شده نظام سنتی اداری را پر کنند. دلیل آن نیز عدم توجه به یادگیری عملیاتی و خلاقانه موضوعات درسی است. بنابراین، باید برنامه‌های آموزش مدارس مورد بازبینی قرار گیرد و موضوعات درسی، دوره‌ها و روش‌های آموزش به سوی تفکر خلاق و ابتکارجو سوق داده شود.

فناوری: در سال ۲۰۰۲ میلادی "سولمن" و همکاران وی در بررسی‌های گسترده خود در زمینه آموزش با چالش جدید در مورد مسئله فناوری و استفاده از آن رو به‌رو شدند. آنان با استفاده از اطلاعات به دست آمده به این نتیجه رسیده‌اند که یک گرایش منفی در مورد استفاده از فناوری روز در زمینه آموزش وجود دارد. این اطلاعات نشان می‌دهد که تنها بیست و یک درصد از مراکز آموزشی برای ارائه دروس مربوط از فناوری آموزش از راه دور کمک گرفته‌اند. واقعیت این است که این شیوه گسترش و فراگیر آموزش خلاقانه علوم به سرعت در طول سال‌های آتی ادامه خواهد یافت.

اعتبارات: سؤال مهمی که مطرح است، این است که چه منابعی برای بهره‌برداری و کسب حمایت لازم در اجرای برنامه طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) وجود دارند؟ یا چه کسانی می‌توانند به آموزش طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) کمک کنند؟ بررسی تجربیات مدرسی که در زمینه اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) موفق بوده‌اند، نشان می‌دهد که استفاده از حمایت مدیران و سایر عناصر اصلی مدارس، استفاده از حمایت اولیاء و کسانی که خدمات حمایتی برای مدارس ارائه می‌کنند از جمله اولیاء، خیرین و دستگاه‌های دولتی و غیر دولتی، می‌توانند در باره نحوه طراحی دوره‌های آموزشی و تدوین تقویم‌های آموزشی دوره‌های اجرایی طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) و ... سودمند واقع شوند.

جامعه دانشگاهی: بویژه دانشگاه‌های متولی تربیت معلم و عدم وجود آموزش‌های لازم در زمینه طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی): همواره این پرسش وجود دارد که آیا می‌توان این شکاف ایجادشده بین برنامه ارزشیابی کیفی (توصیفی) و اجرای آنرا از بین برد؟ چه تعامل و گفت و گوی مفیدی صورت گرفته که می‌تواند تأثیر مثبتی بر روند اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) داشته باشد؟ ابتدا باید از یک موضوع مطمئن شد و آن هم این است که آیا استادان دانشگاه و تربیت معلم واقعاً به مباحث کلیدی و مفید می‌پردازند؟ آیا در مورد مشکل‌های ریشه‌ای و اصلی قضایا بحث می‌کنند یا به مسائل بی‌ارزش می‌پردازند. این موضوع، مهم‌ترین نگرانی و دغدغه فکری فعالان آموزش و پرورش و مدیران مدارس است. دانشجویان رشته‌های تعهد دبیری باید به معلمان پیشکسوت که برای رسیدن به وضع کنونی سختی‌های زیادی را تحمل کردند و حتی شکست‌هایی هم در اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) داشته‌اند، دسترسی داشته باشند تا از تجربیات آنان سود ببرند.

اساتید، مدرسان و ...: یکی از چالش‌ها و موانع سر راه دانشگاه‌های متولی تربیت معلم در اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی)، کمبود کادر هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از نظر تعداد و داشتن تجربه زیسته در زمینه اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی)، مراتب هیئت علمی و روزآمدی است و این به نوبه خود مهم‌ترین موانع در برگزاری دوره‌های مرتبط با طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی)

در مدارس نیز به شمار می‌آید. لازم است، ابزارهای پشتیبانی شامل تربیت مربیان و آموزگاران، ارزشیابی و اعطای مدارک، توسعه زیرساخت‌ها و فعالیت‌های توسعه منابع انسانی، استفاده از برنامه‌های آموزشی مناسب اعضای هیئت علمی توانمند و مربیان ماهر برای نائل آمدن به اهداف اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) تدارک دیده شود. تحقیقات کاتز (۲۰۰۳) اشاره می‌کند که بازار نشریه از مجله‌ها و گاهنامه‌هایی اشباع‌اند که بر سر چاپ و انتشار مقاله‌هایی با کیفیت پایین با هم در حال رقابت هستند. از دید وی مشکل دیگر این است که افراد متخصص و خبره در زمینه ارزشیابی توصیفی را مجبور می‌کنند تا مقاله‌های خود را در گاهنامه‌های تعلیم و تربیت چاپ کنند.

در ایران، بنا به دلایلی که در جدول (۱) به برخی از آنها اشاره شد، تحقیقات در زمینه اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) توسعه نیافته است. بیشتر تحقیقات در زمینه طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) به مسائل کلی می‌پردازد و در مورد گروه‌هایی غیر از گروه مورد مطالعه (معلمان مدارس ابتدایی) مصداق ندارند. همچنین، کمبود تحقیقات و اطلاعات در مورد اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) و سنجش میزان موفقیت آنها در یادگیری، رفتار، و منش خلاقانه و ابتکار جویانه مانع اصلاح و پیشرفت در زمینه آموزش و اجرای اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) است. تحقیقات پیرامون اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) علاوه بر مسائل کلی لازم است تمام مؤلفه‌های آموزشی و تربیتی مؤثر بر توانمندی خلاقانه و ابتکار جویانه را مد نظر قرار دهد و با توجه به خلأهای موجود در آموزش ابتدایی راهبردهای کارآمدتر، جست و جو و ارائه شود. تحقیقات لازم است در مسیر ارتقاء و کیفی‌سازی آموزش‌ها مرتبط با اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) قرار گیرد.

با عنایت به مراتب فوق و نتایج جدول (۱) می‌توان گفت که رفع موانع اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) قبل از اینکه یک حرکت علمی باشد، باید به یک عزم ملی تبدیل شود و افراد بتوانند استعدادها و خلاقانه خود را در مدارس در راستای ارزشیابی توصیفی بدون ترس پرورش دهند و اطلاع‌رسانی نمایند و در این زمینه صرفاً به کتاب‌ها و مجلات و آموزش رسمی اکتفاء نکنیم.

جدول ۱. چالش‌ها و راهبردهای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در مدارس

چالش‌ها	راهبردها
منابع درسی	توجه به ارزشیابی توصیفی به صورت یک درس پایه یا تخصصی در رشته‌های مختلف تعهد دبیری و دانشکده‌های علوم تربیتی
	توجه به محتوای کاربردی در آموزش اجرای طرح ارزشیابی کیفی
	استفاده از روش‌های نوین تدریس و متناسب در دروس ابتدایی و ارزشیابی توصیفی
همکاری با دانشکده‌های علوم تربیتی و تربیت معلم	همکاری با سایر دانشکده‌های علوم تربیتی در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی)
	ایجاد برنامه آموزش ارزشیابی کیفی (توصیفی) در امتداد سایر دروس تخصصی در تربیت معلم
	توسعه آموزش ارزشیابی کیفی (توصیفی) در مقاطع تحصیلات تکمیلی
فناوری	شناسایی فناوری روز در برنامه ریزی و اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی)
	توسعه زیرساخت‌ها در اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی)
	بهره‌گیری از آموزش‌های مجازی

خدمات اجتماعی	جلب حمایت مدیران ارشد در برنامه ریزی و اجرای ارزشیابی کیفی (توصیفی)
	استفاده از تجربه زیسته پیشکسوتان
	ارتقاء سطح دانش حرفه‌ای استادان نسبت به برنامه درسی، اهداف، محتوا و روش‌های آموزش و ارزشیابی توصیفی در مدارس

نتیجه‌گیری

در این تحقیق ضمن معرفی برخی از مطالعات انجام شده پیرامون موضوع طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) به تحلیل و بررسی و میزان تأثیرگذاری اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در مدارس پرداخته شد. یافته‌های پژوهش نشان داد: از چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در نظام آموزش و پرورش کشورمان، چالش در محتوا و شیوه‌های آموزشی، فناوری، اعتبارات، استادان و مدرسان تربیت معلم، ارتباط با جامعه و تحقیقات پیرامون موضوع است. منابع درسی موجود بیشتر فرهنگ استخدام شدن را که در برابر فرهنگ خویشتن‌فرمایی و ابتکارجویانه فردی قرار دارد، تبلیغ و تشویق می‌کند. به زعم حیدری (۱۳۸۳) نظام آموزش و پرورش به جای ابتکارجویی و خلاق پروری، کارجوپرور است و با هزینه‌های زیاد افرادی را تربیت می‌کند که فقط شکاف‌های شغلی تعریف‌شده نظام سنتی اداری را پر کنند. دلیل آن نیز عدم توجه به یادگیری عملیاتی و خلاقانه در موضوعات درسی و ارزشیابی است. بنابراین، باید برنامه‌های آموزشی اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) مورد بازبینی قرار گیرد و موضوعات درسی، دوره‌ها و روش‌های آموزش به‌سوی خلاقیت‌مداری سوق داده شود.

دستیابی به سطوح بالای رشد و تعالی در کشور، بدون مجهز شدن به نگرش‌های خلاقانه و نوآورانه افراد جامعه مقدور نیست. برنامه‌های آموزشی اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) را می‌توان با استفاده از تجارب برنامه‌های آموزشی که کشورهای توسعه‌یافته و سازمان‌های بین‌المللی داشته‌اند، بومی‌سازی و طراحی کرد. بر پایه برخی دیگر از منابع، عدم تناسب محتوای برنامه‌های درسی با شرایط و نیازهای بازارکار، عدم جدیت در آموزش دروس عملی از معضلات عمده اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) است.

پیشنهادهای

در این بخش، به ارائه راهبردهایی برای حل مشکلات و آسیب‌های اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) پرداخته می‌شود. این راهبردها و پیشنهادها برخاسته از مطالعات مبانی نظری است:

- ❖ منابع درسی متفاوتی باید برای آموزش اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در مدارس طراحی شود و محتوای آنها باید بنا بر تنوع مخاطبان انتخاب شود.
- ❖ برای کاهش فاصله میان برنامه و اجرای آن بر اجرای فعالیت‌های تحقیقاتی مانند: آموزش خلاقیت و نوآوری در مدارس، متمرکز شود.
- ❖ اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) و آموزش آن باید یکی از ارکان اصلی آموزش و پرورش و مدارس به حساب آید.
- ❖ از مطالعات و تجربیات کشورهای پیشرفته و درحال توسعه و بومی‌سازی دانش آن‌ها که می‌تواند راهکارهای مناسبی برای ایجاد تحول در توسعه آموزش و پرورش ارائه دهد، بهره‌گیری شود.
- ❖ تحقیقات در مسیر ارتقاء و کیفی‌سازی اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در تمام ابعاد از برنامه‌ریزی تا اجراء و ارزیابی قرار گیرد.
- ❖ در تدوین برنامه ارتقاء و رتبه‌بندی معلمان، سیاستهای محوری طوری تعیین شوند که مبتنی بر نتایج تحقیقات و پژوهشهای کاربردی در این زمینه باشد.

با توجه به مراتب پیش‌گفته، این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌هایی چون: آموزش، توجه به ارزشیابی توصیفی در تحقیقات، اعتبارات مناسب اجرای طرح، آگاهی بخشی دانشگاه‌ها بویژه متولیان تربیت معلم، و ...، بیشترین اهمیت و نقش را در بهبود و تقویت اجرای طرح ارزشیابی کیفی ایفا می‌کنند. بنابراین، مناسب است مدیران و سیاستگذاران برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش به اشاعه و بهبود فعالیتهای

آموزشی، فردی مرتبط با مدیریت مدارس، معلم و دانش آموزان و خدمات اجتماعی و سازمانی توجه دقیق تری کرده، نسبت به توانمندسازی معلمان از طریق افزایش مهارت‌های آموزشی و فردی و فراهم کردن زمینه خدمات اجتماعی و سازمانی آنان، زمینه را برای تقویت و توسعه اجرای طرح ارزشیابی کیفی (توصیفی) در مدارس مهیا کنند.

منابع

- احمدی، غلامعلی و حسنی، محمد. (۱۳۸۵). زمینه‌یابی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۵، تهران: نشر سازمان آموزش و پرورش.
- بیرمی پور، علی، شریف، مصطفی، جعفری، ابراهیم و مولوی، حسین. (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی مدارس ابتدایی کشور، مجله پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی، ۲ (۲۸-۱).
- تافلر، الوین. (۱۳۸۴). موج سوم، ترجمه شهیندخت خوارزمی، تهران: نشر علم.
- حامدی، هاجر. (۱۳۸۸). ارزشیابی از اجرای برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در استان سمنان، تهران: دانشگاه الزهراء (س)، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی.
- حسنی، محمد. (۱۳۸۹). راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس درس، تهران: نشر عابد.
- حسینی، شهربانو و آقازاده، محرم. (۱۳۹۰). تاثیر شیوه های ارزشیابی کمی و کیفی بر مهارت خواندن دانش آموزان. مجله رشد معلم، ۶۳-۹۳، (۱)، ۲۶.
- حیدری، جعفر. (۱۳۸۷). بررسی مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم در مدارس ابتدایی استان ایلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۹). گزارش نتایج ارزشیابی اجرا یا آزمایشی ارزشیابی توصیفی در برخی از مناطق آموزش کشور، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- دستجردی ملایی، سمیه. (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی کیفی از دیدگاه معلمان ۱۳۸۸ پایان نامه والدین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹ کارشناسی ارشد: دانشگاه اصفهان.
- عبادی، سیدحسین. (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی کیفی توصیفی از دیدگاه معلمان و مدیران ابتدایی، اصفهان: دانشگاه پیام نور اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی.
- قره داغی، بهمن. (۱۳۸۹). بهبود یادگیری با آزمونهای مداد - کاغذی. تهران: کوروش چاپ.
- کلهر، منوچهر. (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقیق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین: سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.
- مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۷).
- مهاجر، یحیی و کرمانشاهی، مرتضی. (۱۳۸۷). ارزشیابی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی سال هشتم، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۸، پائیز و زمستان ۱۳۹۲ در مدارس نمونه شهر تهران: سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، شورای تحقیقات.
- میرزا محمدی، محمد حسن. (۱۳۹۰). شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آن، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان زنجان.
- مرکز مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز. (۱۳۸۷). تحلیلی بر نتایج و یافته‌های مطالعات
- نادری، مهین. (۱۳۸۸). بررسی چالشها و چشماندازهای طرح ارزشیابی توصیفی از دیدگاه مدیران، معلمان و کارشناسان مجری در مدارس ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری، پایان نامه کارشناسی ارشد: دانشگاه اصفهان.
- واحدی، محمد توفیق. (۱۳۸۷). میزان هماهنگی و انطباق طرح ارزشیابی توصیفی با برنامه درسی و مهارت‌های معلمان در ارزشیابی توصیفی (فرآیند - فرآورده). خرم‌آباد: انتشارات شاپور خواست.



- Bland, C.J.; A.C. Burce, A.F. Deborah, R, Kelly & G.S. Justin (2005). "A Theoretical, Practical, Predictive Model and Department Research Productivity", *Academic Medicine*, 80(3), P.225-237. of Faculty
- Carless, D. (1999). Factors affecting classroom implementation: Task-based curriculum renewal in Hong Kong. *International Journal of Educational Reform*. 8(4): 374-382.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *English Language Teaching Journal*. 50(3): 213-218.
- and what does't. *Phi Delta Kappan*. 73(10): Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reforms right: hat works 745-752.
- Kemp, J. & Toperff, S. (1998). Guidelines for portfolio assessment in teaching English. London. Ministry of Education.
- Karvas-Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of a curriculum innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*. 8(1): 53-65.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Leadership*, 63, 19-24. Educational
- Journal of Learning Disabilities*, Lachiver, R. & Taradif, G. L. (2002). Teacher evaluation, student selfevaluation. 13(5).
- Chiean context. *English Language* McKay, S. (2003). Teaching English as an international language: The *Teaching Journal*. 57(2): 139-148
- Educational Issues*. Spring, 18-36. Moya, N. & Malley, G. (1994). A portfolio assessment model for ESI. *Language Teaching Journal*. 47(2): 166-171. Palmer, C. (1993). Innovation and experienced teacher. *English for language teachers: Strategies for teacher* Richard, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional development Cambridge University Press. learning. Cambridge: teacher education. Cambridge: Cambridge
- Richards, J. C. (1998). Beyond training: Perspectives on language University Press.
- learning: Can this be predicted or controlled? Wall, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and System. 28(4): 499-509.
- Lankan impact study. *Language Testing*. 10(1): Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri 41-69.
- development. *Annual Review of Applied* White, R. (1993). Innovation in curriculum planning and program Linguistics. 13: 244-259.

کارورزی و واکاوی معایب و موانع آن در کشور ایران

حسین حسنی*
دبیر آموزش پرورش

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مفهوم و تحلیل برنامه کارورزی و واکاوی معایب و موانع کارورزی در کشور ایران انجام شده است. این تحقیق با روش کتابخانه ای نوشته شده و بررسی داده تحلیلی-توصیفی می باشد. کارورزی در ایران شامل برنامه هایی است که به گونه ای متفاوت از سایر کشورها اجرا می شود. در این تحقیق براساس مطالعه داده ها و پژوهش های مرتبط، برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان ایران مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته و مهمترین معایب و موانع رشد دوره ای حرفه ای کارورزی در ایران شناسایی و واکاوی شده است. براین اساس این جستار مهمترین عوامل تأثیر گذار در عدم رشد و اجرای مناسب برنامه کارورزی در چهار حوزه دانشگاه فرهنگیان، استادان راهنما، دانشجومعلم و ادارات آموزش و پرورش قابل تبیین و توجه است. این پژوهش بامحوریت برنامه کارورزی مهمترین موانعی که در راه اجرای صحیح این برنامه موجود هست را شناسایی و به ارائه پیشنهادات و راه حل های کارساز پرداخته است.

کلیدواژه ها: دانشجومعلم، دانشگاه فرهنگیان، کارورزی، معایب، موانع.

مقدمه:

یکی از مهمترین مشکلاتی که افراد جویای کار با آن روبه رو هستند کمبود تجربه عملی و به عبارتی دیگر کم بار بودن رزومه کاری آنان است. همانطور که می دانید امروزه اکثر کارفرمایان اقدام به جذب نیرویی می کنند که سابقه کار به همراه رزومه حرفه ای داشته باشند. بنابراین افرادی با سابقه کاری کم یا کسانی که رزومه مناسبی ندارند به راحتی نمی توانند شغل مورد نظر خود را بیابند. به همین دلیل دوره های کارورزی و کارآموزی پدید آمدند. تا فرصت طلایی را برای حضور در محیط های صنعتی و تجاری و خدماتی برای اینگونه افراد فراهم کنند. در واقع کارورزی نوعی نظام آموزشی است که هدف از پایه گذاری آن، آموزش مهارت های لازم به نیروهای انسانی یک مجموعه یا دانش آموختگان دانشگاه است. بدین ترتیب افراد جویای کار نیز می توانند، بدون دغدغه، مسئولیت های شغلی را بشناسند و تجارب ارزشمندی را کسب کنند که در آینده به پیشرفتشان کمک شایانی خواهد کرد.

یکی از مهمترین و اساسی ترین نیازها و پیش نیازهای هر شغل و حرفه ای طی دوره کارورزی و کارآموزی است. حال این دوره در حیطه شغل ها و حرفه هایی باشد که از طریق تحصیلات دانشگاهی و آکادمیک حاصل شده باشد یا اینکه از طریق شغل های آزاد و تجربی برای اشخاص پیش آمده باشد. که در هر صورت نیازمند طی دوره کارآموزی است. اما در این از جمله شغل های حساسی که از طریق تحصیلات دانشگاهی بدست می آید، شغل ارزشمند و مهم معلمی است که دانشجویان فرهنگی نیاز مبرمی به گذراندن این دوره دارند. در همه کشورهای جهان دانشجویان حرفه معلمی علاوه بر گذراندن واحدهای تئوری، واحدهایی را نیز به صورت عملی و تجربی با عنوان کارورزی و کارآموزی طی می کنند تا آموخته های خود را قبل از ورود به حیطه تدریس در مدارس محک بزنند و تجربه کافی برای برعهده گرفتن مسئولیت آموزش و تربیت دانش آموز را به دست آورند. گذراندن این دوره که در دانشگاه فرهنگیان چهار ترم به طول می انجامد بسیار حساس بوده به طوری که شخصیت معلم در طول این دوره ساخته می شود. و دانشجویان با حضور منظم در دوره های کارورزی و کلاس درسی معلمان با تجربه، به ترس و اضطراب و استرس و حتی حس خجالت خویش غلبه کنند. زیرا اگر دانشجو معلمی این دوره های حساس را جدی نگرفته و با کم کاری و از سر باز کنی در آن قدم بگذارد بزرگترین آسیب را ابتدا به خود و در مرحله بعدی به دانش آموزان و در نهایت ضربه اصلی را به عرصه آموزش کشور وارد خواهد کرد چرا تربیت نیروی انسانی توانمند در گرو داشتن معلمانی توانمند است. زیرا که معلم جایگاه پدری را به داآموزانش دارد که می تواند با تربیت درست و هدفمند مسیر زندگی آنها را به کلی تغییر دهد. پس در تربیت دانشجو معلمان توجه ویژه به دوره های کارورزی از بنیادی ترین اصول تربیت معلمان توانمند و با کیفیت است که دانشگاه فرهنگیان، آموزش دانشکده ها و همینطور استادان راهنما می بایست توجه و سخت گیری های متناسب و ویژه ای را برای گذراندن این دوره توسط دانشجویان به عمل بیاورند.

روش تحقیق

این پژوهش با روش مطالعه کتابخانه ای نوشته شده و نحوه گردآوری داده های تحقیق از طریق مطالعه پژوهش های انجام شده در حیطه کارورزی به دست آمد است. و مبانی نظری آن به روش تحلیلی-توصیفی صورت گرفته است. ابتدا پژوهش های مهمی که با محوریت کارورزی در داخل کشور انجام شده بودند مورد مطالعه قرار گرفته و در مرحله بعدی نویسنده با استفاده از داده ها و اطلاعات بدست آمده از این پژوهش ها و همینطور اطلاعات و تجربیات خویش، این پژوهش را گرد آوری کرده است.

بحث و نظر**کارورزی چیست؟**

به طور خلاصه هر تجربه آموزشی که همراه شغل باشد، کارورزی نام دارد. در واقع این ترکیب، کارورزی را به عنوان ابزاری فوق العاده برای کنکاش شغلی تبدیل کرده است. کارورزی می تواند برای کارکنان یک مجموعه به صورت اجباری یا اختیاری باشد. یک فرد ممکن است برای گذراندن چند واحد درسی به کارورزی روی آورد و یا اینکه به صورت داوطلبانه در شرکتی که پذیرش کارورز دارد مشغول به کار شود. این دوره فرصت مناسبی برای آشنایی تمامی افراد با فضای کار است که نه تنها سبب بالا رفتن قابلیت های آنان برای اشتغال در آینده می شود، بلکه به کارورزان قدرت انتخاب بیشتری برای انجام وظایف محوله می دهد. بدین ترتیب داوطلبین این حوزه بهتر می توانند به علاقه مندی ها و گرایشات خود در زمینه های مختلف پی ببرند. نقاط قوت کارشان را بشناسند.

به چه کسی کارورز می گویند؟

کارورز کسی است که به صورت داوطلبانه برحسب توانمندی های خود و با استفاده از دانش مقدماتی، برای ارتقای مهارت به واحد آموزشی، صنعتی، خدماتی و...مراجعه می کند. یک فرد کارورز با داشتن دانش و تخصص تئوری در رابطه با یک شغل، اقدام به شرکت در دوره های کارورزی می کند. به بیان دیگر هیچ فردی بدون داشتن دانش مقدماتی، نمی تواند به عنوان یک کارورز شروع به کار کند. مهارتی که در این دوره ها آموزش داده می شود، بیشتر به صورت عملی و مهارتی است.

اهداف کارورزی

اگر کارورزی را تدبیری بدانیم که برای حصول و اطمینان از جریان آمادگی، در دوره انتقال از نظر به عمل اتخاذ شده است (مشفق آرانی، ۱۳۸۶)، می توان گفت: درس کارورزی یک فرصت بی نظیر در مجموعه دروس دانشگاه فرهنگیان است که به عنوان یک حلقه اتصال بین نظر و عمل فرصت پیوند بین تمام آموزش های این دانشگاه است (گرمارودی و شریف زاده، ۱۳۹۲)

کارورزی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان یک درس در کنار سایر دروس نیست بلکه مدار و ستون فقرات برنامه های درسی و پیوند دهنده آموزش های متعدد، متنوع و منفکی است که در دروس مختلف دوره تحصیلی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان به دانشجوی معلمان عرضه می شود. این فرایند در دانشگاه فرهنگیان از منشا تاملی شروع و به درس پژوهی در سطح مدرسه و کلاس درس جهت کسب مهارت های یادگیری مادام العمر و قرار گرفتن در شرخه توسعه حرفه ای مداوم ختم می شود (جمعی از نویسندگان، راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور، ۱۳۹۴). لذا آماده سازی و مجهز نمودن دانشجوی معلمان به مهارت های حرفه ای اصلی ترین وظیفه دانشگاه در حال حاضر است که کارورزی رکن اصلی آن است (بنی طرفی محمد زاده و مشهدی، ۱۴۰۰)

کارورزی مهارت زندگی حرفه ای و شغلی است. در استفاده از ابزارهای ساده روزمره نیز افراد برای تسلط به ابزار خود به کار آموزی می پردازند (تسلیمی و مظفری، ۱۴۰۰).

درس کارورزی یکی از واحد های درسی کلیدی دانشگاه فرهنگیان می باشد و علت این امر این است که دانشجویان در این درس آموخته های خود را به محک اجرا و آزمون می زنند و شخصیت حرفه ای خود را شکل داده و مهارت های خود را تا مرزهای حرفه ای شدن هدایت نموده و توانمندی هایشان را بارور می سازند. از این رو درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان تا آنجا اهمیت یافته که آن را تنها عنصر کاهش دهنده شکاف بین دانستن و توانستن قلمداد می کنند. نکته قابل توجه در این میان اجرای صحیح برنامه درسی کارورزی است که این امر مستلزم تعامل سه سویه اساتید، معلمان راهنما و دانشجوی معلمان می باشد (عارف نژاد، امامعلی پور، ۱۳۹۸)

اسد حجازی در مقاله ای تحت عنوان «شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران» مهمترین اهداف کارورزی را اینگونه برمی شمارد:

۱- ارتقای مهارت های تخصصی:

از مهمترین اهداف کارورزی ارتقای مهارت های تخصصی است. دانشجویان در برنامه کارورزی ضمن یادگیری مهارت های تخصصی جدید مهارت های پیشین خود را ارتقاء می بخشند.

۲- افزایش تعاملات درون فردی و برون فردی:

تعاملات درون فردی فرایندی است که به وسیله آن اطلاعات و احساسات خود را از طریق پیام های کلامی و غیر کلامی با دیگران در میان می گذاریم. این توانایی موجب تقویت رابطه گرم و صمیمی ما با دیگران به ویژه اعضای خانواده می شود و سلامت روانی و اجتماعی ما را بیش از پیش فراهم نموده و به قطع روابط ناسالم منجر می شود. تعاملات برون فردی نیز به تعامل و ایجاد ارتباط فرد با اجتماع و همین طور محیط پیرامون اشاره دارد.

۳- فرصت خلق ایده:

ایده، راه حل جدید یا اصلاح شده قبلی می باشد که برای رفع یک مشکل ارائه می شود. ممکن است هر فرد ایده های فراوانی داشته باشد که طی مطالعات پیش از امکان سنجی به آنها دست پیدا می کند. اما لزوما همه آنها عملی نیست. درس کارورزی بستر مناسبی برای خلق ایده های جدید برای دانشجوی معلمان در بستر آموزش و تجربه عملی در تعامل بین دانشگاه و مدرسه فراهم می سازد..

در بررسی سرفصل ها و فعالیت های یاددهی و یادگیری برنامه جدید کارورزی دانشگاه فرهنگیان ایده های خلاقانه ای قابل مشاهده است که از میان آنها می توان مواردی از قبیل استفاده از روش های تدریس فعال و ارزیابی پویا، محدود نکردن آموزش کارورزی به محیط کلاس و مدرسه، انتخاب و سازماندهی سرفصل دوره بر اساس اهداف از پیش تعریف شده و تجربه حضور در مدرسه و تمرین معلمی اشاره کرد. از طرفی، در برخی موارد از جمله منعطف نبودن برنامه و ارائه برنامه جدید کارورزی با طیف وسیع و متنوعی از دانش تربیتی-موضوعی در گروه های مختلف کارشناسی پیوسته در دانشگاه فرهنگیان با متمرکز بودن برنامه و ارائه برنامه از قبل تعیین شده، عدم توجه به ارائه پایان نامه و سمینار مرتبط با واحد های کارورزی، توجه نکردن به تعداد و عناوین واحد بیشتر در برنامه و اختصاص زمان و مکان مناسب در تعریف سرفصل ها و فعالیت برنامه جدید، تهدیدهایی دیده می شود که ضرورت بازنگری و اصلاح این برنامه را دوبار کرده است. همچنین در سرفصل کارورزی در تربیت معلم ایران، سیر خطی و از پیش تعیین شده ای را دنبال می کند و بالطبع تقدّم و تأخّر دروس و رعایت پیش نیاز به شدت مورد تأکید است. (حجازی، ۱۳۹۹).

روش های آموزش معلمان در دانشگاه فرهنگیان اهمیت فوق العاده ای دارد، زیرا با آموزش کارآمد و ثمربخش می توان نیروهای معلمی کارآمد، زنده و پژوهشگر تربیت کرد (سنگری و آخش، ۱۳۹۶) بنابراین، باید در روش های آموزش این افراد از بهترین روش های آموزشی روز بهره برده شود (حجازی، ۱۳۹۹).

کارورزی یکی از مهمترین برنامه ها در دانشگاه فرهنگیان است که متقاضیان معلمی را برای ورود به کلاس و مهارت حرفه ای تدریس آماده می کند. رینگانزن، امریبن و چونگ (۲۰۱۲، نقل شده در حجازی، ۱۳۹۹: ص ۴۹) کارورزی را به عنوان فرصتی برای دانشجویان در ضمیمه کردن تجارب کاری با دانش در آموزش دانشگاهی از طریق یک محیط شغلی حرفه ای در دنیای واقعی برنامه ریزی شده و نظارت شده تعریف می کند. درواقع کارورزی دانش و نظریه دانشگاهی را با کاربرد مهارت در محیط کار تلفیق می کند. کارورزی تجارب مبتنی بر کار (چن و همکاران، ۲۰۱۱، نقل شده در حجازی، ۱۳۹۹: ص ۴۹) پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی یا پلی بین نظر و عمل است (بوکالیو، ۲۰۱۲، نقل شده در حجازی، ۱۳۹۹: ص ۴۹).

یافته های تحقیق های متعدد نشان می دهد اجرای برنامه کارورزی نتایج یادگیری بسیار سودمندی برای دانشجو معلمان دارد. برای مثال، می توان به مواردی مانند تمرین دانش و مهارت کسب شده (دانیل و بروکر، ۲۰۱۴: خلیل، نقل ۲۰۱۵) نقل شده در حجازی، ۱۳۹۹: ص ۴۹، خودهدایتی (نگیا و دین، ۲۰۱۸، نقل شده در حجازی، ۱۳۹۹: ص ۴۹)، کسب اعتماد بنفس بیشتر، پر کردن شکاف بین آموزش نظری و صحنه عملی شغل (مورو پلاگ، ۲۰۰۸) نقل شده در حجازی، ۱۳۹۹: ص ۴۹، افزایش انگیزه و عملکرد تحصیلی برنامه درسی کارورزی دانشجویان (جونز، گرین و هایگسون، ۲۰۱۷، نقل شده در حجازی، ۱۳۹۹: ص ۴۹) اشاره کرد. بدیهی است، توجه به بهبود کیفیت برنامه درسی کارورزی دانشجومعلم ضرورتی انکار ناپذیر است. در غیر این صورت به عقیده ماتاکس (۲۰۱۰) نقل شده در حجازی، ۱۳۹۹: ص ۴۹ در تربیت معلم با یادگیری سروکار خواهیم داشت که پس از آموزش از بین می رود و در نتیجه به بهبود عملکرد فرد منجر می شود. از این رو دانشگاه های مختلف جهان در راستای کیفیت بخشی به برنامه کارورزی تربیت معلم، گام های مؤثری برداشته اند. (حجازی، ۱۳۹۹).

روح حاکم بر کارورزی دانشگاه فرهنگیان ایران را پدیده موقعیت شناسی، پژوهشگری، تأمل و بازاندیشی تشکیل می دهد تا به تحقق معلمانی کمک کند که به عنوان معلم فکور عمل می کنند.

برنامه کارورزی ایران

برنامه کارورزی برای دانشجویان تربیت معلم در کشور ایران از طریق دانشگاه فرهنگیان انجام می شود. این دانشگاه با تأکید بر مشاهد تأملی، روایت نگاری و واکاوی تجربیات به غنوان عناصر سازنده/شکل دهنده عمل فکورانه و نیز ابزارهای سه گانه اقدام پژوهی، درس پژوهی و پژوهش روایتی به عنوان روشهای مورد تأکید در برنامه تربیت معلم فکور این هدف را تعقیب می نماید. مطالعه مسئله های آموزشی/تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه زمینه ساز عمل مستقل حرفه های معتبر و کسب تجربیات دست اول است. فرصت های یادگیری تدارک دیده شده از سوی استادان و بازخوردهای ارائه شده از سوی آنان باید امکان تلفیق نظر و عمل تربیتی را در موقعیت های واقعی برای یافتن راه حل های قابل دفاع و پاسخ به مسئله های آموزشی/تربیتی تدارک ببینند. بهره گیری از مبانی نظری/تکنیک

هاو فنون در برنامه کارورزی به منظور دستیابی دانشجو به یک نگاه همه جانبه و غنا بخشیدن به تصمیمات اتخاذ شده در ابعاد برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی برای حمایت از یادگیری دانش آموزان ضروری است. (نادری، ۱۴۰۰).

برنامه کارورزی تربیت معلم ایران به گونه ای طراحی شده که دانشجو معلم از ابتدای سال سوم تحصیل، با موقعیت عملی آموزش مدرسه ای سروکار پیدا کند. بنیاد کارورزی را تأمل تشکیل می دهد و فعالیت دانشجو معلم با تأمل بر موقعیت مکانی مدرسه آغاز می شود. با جست و جوی مسئله شناسانه در کلاس درس ادامه می یابد و با تدریس تحت نظارت معلم راهنما استمرار می یابد و با کلاس داری و تدریس مستقل کارورز، به اتمام می رسد. در سرفصل های دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان ایران، دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه موظفند طبق برنامه آموزشی مصوب حداقل ۸ واحد درسی را به عنوان کارآموزی به تدریس بپردازند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

بر اساس برنامه اجرایی کارورزی در ایران، فعالیت کارورزی از ابتدای سال تحصیلی آغاز و در تمام طول سال تحصیلی به صورت پیوسته استمرار می یابد. در این فرایند دانشجو معلم چهار درس کارورزی را تجربه می کند که طی دوسال پایانی تحصیل ارائه می شوند. آنچه محور اهداف و فعالیت های کارورزی در برنامه چهار گانه آن را تشکیل می دهد، مجموعه اهداف مطرح در هریک از برنامه های کارورزی تربیت معلم ایران است. همچنین زمان برنامه کارورزی معادل ۵۱۲ ساعت، ۱۴/۹ درصد برنامه درسی تربیت معلم ایران است (موسی پور، ۱۳۹۷). این زمان هنگام اجرا معادل یک روز فعالیت مدرسه ای طی دوسال تحصیلی مدارس ایران است. اختصاص زمان کارورزی نیز با این استدلال بوده است که دانشجو معلم طی دوسال پایانی تحصیل خود، هر هفته یک روز را در مدرسه سپری کند. (حجازی، ۱۳۹۹).

اهمیت کارورزی

شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن است به طوری که برنامه درسی، سازمان مدرسه و وسایل آموزشی، هر چند که اهمیت خاص خود را دارند لکن در برابر اهمیت معلم ارزشی ندارد (مرادی، ۱۳۸۹ و دانشمند، ۱۳۷۴). به همین دلیل است که شایستگی های معلمان در ایفای نقش و اجرای مسؤولیت های خطیر، همواره مدنظر بوده است (دادجوی توکلی، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر، شایستگی همانند چتری است که بر عملکرد شغلی تأثیر می گذارد (دیانتی و عرفانی، ۱۳۸۸). به گونه ای که در سال های اخیر، لزوم توجه به شایستگی ها به منظور بهبود کارایی در بیشتر شغل ها، اهمیت دوچندانی پیدا کرده است. بنابراین توجه به شایستگی ها و صلاحیت های معلمان و راهکارهای توسعه آنان ضروری است. شایستگی ها و صلاحیت های معلم شامل ویژگی هایی است که به منظور ایفای هر چه بهتر نقش خود دارد. (تقی پور ظهیر، امین فر و باقری، ۱۳۸۸).

توجه به مسئله تربیت معلم در ارزیابی برنامه های آموزش عالی کشورهای مختلف جهان از جمله شاخص های بسیار مهم در پیشرفت و توسعه به شمار می رود. بنابراین لازم است تربیت معلم را به عنوان رکن اساسی تعلیم و تربیت مدنظر داشته و شایستگی به طور خاص با حرفه آموزی مرتبط است. (خورشیدی و فرخی، ۱۳۹۱).

دروس اقدام پژوهی، درس پژوهی و کارورزی، منابع اصلی ایجاد صلاحیت و شایستگی های حرفه ای برای دانشجومعلم، تلقی می شود. اساسا همه دروس عملی - که البته قبلا مباحث نظری آن به طور کامل ارائه شده باشد - بهترین منبع برای ایجاد صلاحیت و شایستگی های حرفه ای در دانشجومعلم بوده و لازم است دانشگاه در ارائه دقیق و کامل آن، برنامه ریزی مناسبی داشته باشد. (جعفریان یسار، ۱۳۹۸).

در کارورزی این امکان فراهم می آید که فرصت های یادگیری تدارک دیده شده از سوی اساتید و بازخوردهای ارائه شده از سوی آنان، امکان تلفیق نظر و عمل تربیتی را در موقعیت های واقعی، برای یافتن راه حل های قابل دفاع و پاسخ به مسئله های آموزشی/تربیتی تدارک ببینند. بهره گیری از مبانی نظری/تکنیک ها و فنون در برنامه کارورزی به منظور دستیابی دانشجو به یک نگاه همه جانبه و غنا بخشیدن به تصمیمات اتخاذ شده در ابعاد برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی برای حمایت از یادگیری دانش آموزان ضروری است. (نادری، ۱۴۰۰).

مهمترین موانع و عوامل موثر در عدم پیشرفت کارورزی ایران

در کشور ایران نحوه جذب نیروهای مورد نیاز آموزش پرورش از طرق مختلفی صورت می گیرد: ۱- از طریق دانشگاه فرهنگیان که دانشجویان خود را از آزمون سراسری جذب می کند. ۲- از طریق آزمون های استخدامی (ماده ۲۸). ۳- سایر موارد که شامل نیروهای

قراردادی، حق التدریس و نیروهای نهضتی و... که سهم کمتری نسبت به موارد یک و دو دارد. ولی سوال مهم اینجاست این نیروها با آمادگی و آموزش کافی وارد مدارس می شوند؟ آیا این نیروها دوره های کارورزی را طی می کنند؟ تا قبل از شیوع بیماری همه گیر کووید ۱۹ نیروهایی که تحت عنوان آزمون های استخدامی جذب می شدند به مدت شش ماه تا یکسال دوره های لازم را می گذراندند. اما بعد از همه گیری این دوره چند ماهه نیز حذف شده و حتی بسیاری بدون دیدن آموزش های لازم مستقیم وارد مدارس می شوند و آشکار است که این بی برنامه گی و عدم آموزش نیروها آسیب های جبران ناپذیری به دانش آموزان، آموزش و پرورش و حتی خود معلمان وارد می کند. و اثرات منفی خود را در سال های آینده نشان می دهد. خوشبختانه نیروهایی که از طریق آزمون سراسری وارد دانشگاه فرهنگیان می شوند فرصتهای مناسبی برای کسب مهارت های معلمی دارند که آن هم به علت عدم مدیریت مناسب، استفاده از معلم هایی که وقت و همینطور آموزش و اطلاعات کافی برای راهنمایی دانشجویان ندارند به عنوان استادان راهنما و مورد دیگر سهل انگاری خود دانشجومعلمان در شرکت و حضور به موقع و منظم در مدارس هدف، با مشکلات جدی روبه رو شده است. ولی در این میان مهمترین عوامل موثر در عدم پیشرفت کارورزی دانشجومعلمان را می توان اینگونه نام برد:

۱- کم توجهی دانشگاه فرهنگیان

دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهادی که وظیفه معلم سازی و پرورش معلمان کشور را برعهده دارد می بایست زمینه های مناسب برای بهره مندی دانشجویان از دوره کارورزی و هزینه های دانشجویان جهت گذراندن هرچه بهتر دوره کارورزی را فراهم نماید. دانشجویان را به حال خود رها نکند، استادان باسواد و توانمندی را برای دانشجویان معرفی کند، هزینه های ایاب و ذهاب و رفت آمد دانشجویان را فراهم کند و همینطور برای دانشجویان و خود لباس های فرم مناسبی را طراحی و فراهم نماید زیرا که دانشجویانی که به کارورزی می روند باید از لحاظ تیپ و لباس از دانش آموزان متمایز شوند.

۲- استفاده از استادان راهنمای نا کارآمد

استفاده از استادان توانمند و در عین حال دلسوز برای راهنمایی دانشجویان بسیار مهم و ضروری است. از مهمترین موانع و معایب دوره های کارورزی دانشگاه فرهنگیان، استفاده نکردن از استادان باتجربه و توانمند برای تخصیص دروس کارورزی می باشد. بیش تر استادان راهنما وقت کافی برای رسیدگی به کارورزی دانشجویان اختصاص نمی دهند یا اینکه بعضی اطلاعات و مهارت ها و آموزش های کافی برای آموزش دانشجویان را ندیده اند و ضربه بزرگی از این حیطة به کارورزی وارد می شود. بعضی از استادان راهنمای کارورزی فقط آدرس مدرسه را به دانشجویان اعلام می کنند و دیگر تا پایان ترم هیچگونه پیگیری از روند دوره انجام نمی شود. و از طرفی هم دانشجویان از این فرصت پیش آمده استفاده کرده و بجای حضور در مدارس هدف، در خوابگاه های دانشجویی این دوره طلایی را در خواب سپری می کنند. اگر استادی به صورت تناوبی و اصولی به دانشجویان تحت اختیار خود سختگیری های لازم را انجام دهد، از آنها گزارش بخواهد و همینطور به آنها تبیین کند که باید چه کاری انجام دهند، طبیعتا دانشجو هم فعال شده و تجربه ها و آموزش های بسیار مفیدی ازین دوره کسب خواهد کرد. در انتخاب استادان راهنمای کارورزی حساسیت فراوانی لازم است نه اینکه ملاک فقط سابقه آنها باشد بلکه فعالیت ها و میزان مسؤولیت پذیری ملاک باشد.

۳- بی توجهی و سهل انگاری دانشجومعلمان

«دانشجویان مانند یک دانش آموز در کلاس باشند تا زنگ بخورد» این کار اشتباه است زیرا ابتدا نشستن دانشجو معلمان در کنار دانش آموزان پشت نیمکت ها جالب نبوده و به هیچ عنوان توصیه نمی شود. زیرا نزدیکی بیش از حد دانش آموزان به معلمان و دانشجو معلمان حریم میان معلم و دانش آموز را از بین می برد. می بایست به جای اینکار کارورز کنار معلم نشسته و به نحوه کلاس داری و تدریس معلم توجه کند و آموزش های لازم را ببیند. دوم اینکه نشستن دانشجو در کلاس بدون هیچ مطالعه و انجام کار خاصی کارورز را خسته می کند و از دوره کارورزی زده می شود. بجای این کار می توان دقایقی از کلاس را به دانشجو اختصاص داد که انگیزه او را افزایش می دهد.

در بعضی از مدارس کادر مدرسه با دانشجویان کارورز رفتار مناسبی انجام نمی دهند زیرا اینگونه فکر می کنند که حضور کارورزان در مدارسشان باعث اختلال در برنامه های مدرسه می شود. و به کارورزان به چشم مزاحم می نگرند. رفتارهای این چنینی انگیزه

دانشجومعلمان را کاهش می دهد. استادان راهنما برای جلوگیری از اینگونه اتفاقات ابتدا می بایست با کادر مدارس هماهنگ شده و طی جلسه ای همه معلمان را از حضور کارورزان آگاه نموده و همه کادر مدرسه را توجیح کنند.

۴- کم توجهی آموزش و پرورش مناطق

آموزش پرورش هر شهر و منطقه نیز به نوبه خود کم کاری هایی در حوزه کارورزی دانشجو معلمان دارند اینگونه که آنها می توانند با هماهنگی دانشگاه فرهنگیان و استادان راهنما، همایش هایی را جهت تجلیل از کارورزان نمونه که براساس گزارش های خود کارورز و نظر استاد راهنما و کادر مدرسه هدف انتخاب می شوند برگزار کرده تا با این کار دانشجویان تشویق به حضور مستمر و فعال در مدارس برای دوره کارورزی شوند.

نتیجه گیری

دانشجو معلمانی که پا به عرصه تدریس می گذارند، خود کوله باری از تجارب و مشاهدات دوران مدرسه را به دوش می کشند که درست یا نادرست بر تصورات و ذهنیت آنها درباره مدرسه و تدریس تأثیر گذاشته و در آنها درونی شده است. تربیت معلم باید به دانشجومعلمان در جهت شناخت این ذهنیت ها و اصلاح آنها کمک کند. دانش دانشجو معلمان را از خود افزایش دهد، موجب رشد عادت تفکر شده و مهارت های تفکر انتقادی و توانایی های مشارکتی آنان را رشد دهد. تأمل و نوشتن راه های مناسبی برای دستیابی به این اهداف هستند. ظرفیت های بالقوه تأمل و نوشتن به دانشجو معلمان در معنادار ساختن هویت معلمی آنان کمک می کند. از طریق تحلیل عمیق با نوشتن، دانشجو معلمان قادر به درک هویت های تدریس خود و شیوه های نمایش این هویت ها در کلاس درس خواهند شد. استفاده از تمرین های روایی، حد میانه تربیتی، برای تحول هویت دانشجو معلمان به معلمان آینده را فراهم می کند (ایزدیان و دیگران، ۱۳۹۵: ۶). برنامه کارورزی جزو برنامه های مهم و تأثیرگذار در آینده شغلی دانشجومعلمان و همینطور دانشگاه فرهنگیان است. به طور که توجه ویژه به این دوره تأثیر بسزایی در شکوفایی و سرزندگی و رونق مدارس کشور دارد. هر اندازه به دوره کارورزی توجه شود به همان اندازه معلمانی پویا و فعال تربیت خواهد شد. در این بین در کشور ایران کارورزی با موانع و مشکلاتی روبه روست که مانع از پیشرفت و توسعه این دوره شده و باعث ضعف آموزش و تربیت دانشجومعلمان شده است. از مهمترین عوامل تأثیرگذار در عدم رشد دوره کارورزی و کاهش اثر گذاری آن می شود را می توان اینگونه برشمرد: ۱- بی توجهی دانشگاه فرهنگیان، ۲- استفاده از استادان راهنمای نا کارآمد، ۳- کم توجهی و سهل انگاری دانشجو معلمان، ۴- بی توجهی آموزش و پرورش مناطق و...

دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی اجرای دوره های کارورزی دانشجو معلمان در طی دوره های مختلف با کم توجهی و دلسردی به مسئله کارورزی دانشجو معلمان پرداخته و به نوعی آن جزو اولویت های خود قرار نداده است. و همینطور قسمت های آموزش پردیس ها در انتخاب استادان راهنمای کار آمد تلاش چندانی انجام نمی دهد و نتیجه آن تربیت معلمانی کم تجربه و دلسرد می باشد. در انتخاب استادان راهنما دوره های کارورزی توجه چندانی نمی شود و نتیجه آن می شود به کارگیری برخی از استادانی که وقت کافی و توجه و آموزش کافی برای دانشجو معلمان قائل نمی شوند. از طرفی دیگر عوامل اولی و دومی نتیجه ای جز به بارآمدن دانشجو معلمانی سهل انگار و دلسر نخواهد داشت. بیشتر دانشجو معلمان با مشاهده کم وجهی دانشگاه فرهنگیان و استادان راهنما دلسرد می شوند و در انجام مستمر کارورزی خود با سهل انگاری برخورد می کنند. و همینطور ادراکات آموزش پرورش استان ها و مناطق هیچگونه توجهی به دانشجو معلمان ندارند چه بسا که با برگزاری هایش های کارورزی و تجلیل از آنها انگیزه دانشجو معلمان نیز افزایش یابد. توجه به این عوامل و تلاش برای برطرف کردن اشکالات موجود می تواند سیستم آموزشی کل کشور را متحول ساخته و در چرخ آموزش و تربیت جامعه را روان تر و روبه پیشرفت سازد. این پژوهش با هدف شناسایی عوامل تأثیرگذار در پیشرفت دانشجومعلمان و معلمان از حیطه کارورزی و ارائه راهکارهایی برای رفع این موانع به رشته تحریر در آمده است.

منابع و مأخذ

- اسدی گرمارودی، اسدالله و شریف زاده، سیدعلی. (۱۳۹۲) دانشگاه فرهنگیان قله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (واقع نگاری تأسیس)، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، انتشارات مدرسه، تهران
- احمدی، غلامعلی، ملکی، اصغری، مهر محمدی، محمود و امام جمعه، سیدرضا. (۱۳۹۸) سیر تحول برنامه کارورزی نظام تربیت معلم ایران. تعلیم و تربیت، ۱۳۸ (۲)، ۶۱-۸۲.
- بوکالیو. (۲۰۱۲). نقل در حجازی، اسد. (۱۳۹۹). شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران. تقی پور ظهیر، علی، امین فر، مرتضی و باقری، سیفعلی. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سواد آموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی (شماره ۲).
- تسلیمی، مهناز و مظفری، زهرا. (۱۴۰۰). «تأثیر کارورزی حرفه ای در توسعه حرفه ای معلمان» در نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش. سال دهم، شماره اول. پاییز ۱۴۰۰. ص ۴۹-۴۳.
- جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور، ش ۱، ص ۵-۵۰.
- جعفریان یسار، حمید و جعفریان یسار، فرزانه. (۱۳۹۸). توسعه صلاحیت های حرفه ای دانشجومعلمان با تأکید بر کارورزی. جونز، گرین و هایگسون. (۲۰۱۲). نقل در حجازی، اسد. (۱۳۹۹). شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران.
- چن و همکاران. (۲۰۱۱). نقل در حجازی، اسد. (۱۳۹۹). شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران.
- حجازی، اسد. (۱۴۰۱). «شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران» مجله آموزشی و آموزشگاهی، بهار (۱۴۰۱). ش ۱۰ ص ۷۶-۴۷
- خورشیدی، عباس، و فرخی، داوود (۱۳۹۱). مؤلفه های سازنده شایستگی های مهارت آموختگان. دوفصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ش ۲، ۱۶۲-۱۳۱.
- دانیل و بروکر. (۲۰۱۴). نقل در حجازی، اسد. (۱۳۹۹). شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران.
- دانشمند، غلامحسین (۱۳۷۴). بررسی طرح فعلی گزینش دانشجو برای مراکز تربیت معلم و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی دانشجومعلمان و ارائه شیوه مطلوب در استان خراسان. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- دادجوی توکلی، عطیه. (۱۳۹۰). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش ابتدایی. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- دیانتی، محمد و عرفانی، مریم. (۱۳۸۸). شایستگی: مفاهیم و کاربردها. نشریه تدبیر. (ش ۲۰۶).
- رینگانزن، امریبن چونگ. (۲۰۱۲). نقل در حجازی، اسد. (۱۳۹۹). شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران.
- عارف نژاد، سعید و امامعلی پور، شهین. (۱۳۹۸). «شناسایی آسیب های برنامه درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان». پاییز ۱۳۹۸.
- مور و پلاگ. (۲۰۰۸). نقل در حجازی، اسد. (۱۳۹۹). شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران.
- ماتاکس. (۲۰۱۰). نقل در حجازی، اسد. (۱۳۹۹). شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران.
- مشفق آرائی، بهمن (۱۳۸۶). راهنمای تمرین معلمی، تهران: انتشارات مدرسه.
- محمد زاده بنی طرفی، مهدی و مشهدی، حمیدرضا. (۱۴۰۰). «درآمدی به عناصر برنامه درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کشور ایران». درمجله دانشگاه فرهنگیان، دوره ۱- شماره ۳، تابستان ۱۴۰۰، ص ۵۰-۱

موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۷). بررسی تجربیات بدست آمده از اولین دوره برنامه کارآموزی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برای بررسی برنامه کارآموزی در دانشگاه فرهنگیان، گزارش پژوهش. تهران، دانشگاه فرهنگیان.

مرادی، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل محتوای برنامه درسی تربیت معلم از لحاظ دانش روش کاری، پیشنهاد الگوی مطلوب تدریس و مقایسه آن با وضعیت موجود تدریس و مقایسه آن با واقعیت موجود تدریس در مراکز تربیت معلم مورد مطالعه: مرکز تربیت معلم زنجان، تهران، دانشگاه تربیت معلم.

محمدی وندیشی، زهر، ایزدیان، فاطمه. کارورزی از دیروز تا امروز، سومین کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی برلین-آلمان. ۱۳۹۵.

نگیا و دین. (۲۰۱۸). نقل در حجازی، اسد. (۱۳۹۹). شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران. نادری، مریم. (۱۴۰۰). کارورزی در تربیت معلم ایران و انگلستان، فصلنامه ای علمی دانشگاه فرهنگیان. زمستان.

افزایش کیفیت تدریس در آموزش مجازی در پساکرونا

محمد رضا حسنی*

دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی استان زنجان

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی فرصت‌های افزایش کیفیت تدریس در آموزش مجازی در پساکرونا انجام گرفت. مقالات مرتبط با موضوع از طریق جستجو در پایگاه‌های داخلی (مگ ایران، نورمگز، سیویلیکا، گنج ایرانداک) و خارجی (Google Scholar، Scopus، Science direct) بر اساس روش مرور سیستماتیک انتخاب گردیده و در نهایت ۱۰ مقاله با عنوان مرتبط انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که راهکارهایی از قبیل: پیش‌بینی الزامات و نیازهای آموزش مجازی، بهبود مستمر کیفیت آموزش، توسعه اشتیاق و بهزیستی تحصیلی، فرهنگ‌سازی استفاده صحیح از فناوری، توسعه اخلاق حرفه‌ای و اعتقادی معلمان، استراتژی اخلاقی برای توسعه آموزش مجازی، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری با تأکید بر شرایط اضطراری، طراحی و تدوین محتوا و برنامه درسی مناسب، بازنگری جدی در منابع انسانی، مالی و پشتیبانی می‌تواند به بهبود تدریس مجازی بیانجامد. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد که دوره‌های ضمن خدمت استفاده از فناوری‌های ارتباطی - اطلاعاتی همچنین توسعه و بهبود مهارت‌های سواد رسانه‌ای و تدریس به صورت مجازی برای آموزش‌دهندگان شامل اساتید دانشگاه‌ها و معلمان توسط نهاد‌های مرتبط ارائه گردد.

کلیدواژه‌ها: کلید واژه‌ها: پسا کرونا، فضای مجازی، تدریس مجازی، کیفیت.

مقدمه

در پی همه‌گیری ویروس کووید ۱۹، طبق گزارش یونسکو، ۱۹۵ کشور جهان دستور تعطیلی کلی یا منطقه‌ای مدارس و دانشگاه‌ها را صادر کردند و بدین‌سان، نزدیک به یک میلیارد و ششصد میلیون دانش‌آموز و دانشجو از رفتن سر کلاس منع شدند (اعتدادی و همکاران، ۱۳۹۹). با تعطیلی مدارس و سایر مراکز آموزشی نظام آموزشی حاکم بر این مراکز با بحران جدی و جدیدی روبرو شد. این بحران در ایران از ۳ اسفند ۱۳۹۸ آغاز و آژیر خطر با اعلام وضعیت زرد زده شد. در تاریخ دهم اسفندماه، دستور تعطیلی مدارس از سوی دولت جمهوری اسلامی ایران صادر شد. تعطیلی مدارس در این شرایط، برای نظام آموزش و پرورش چالش‌برانگیز بود. به سبب نبود اطمینان در خصوص شدت بیماری و چگونگی مواجهه و برنامه‌ای تعریف‌شده برای تداوم آموزش نوعی ناباوری و بهت در جامعه و به‌ویژه نظام آموزشی دیده می‌شد. از طرفی اکثریت معلمان، دانش‌آموزان و والدین برای ادامه آموزش‌ها در این شرایط آموزشی ندیده بودند بنابراین تجربه‌ای که بر پایه آن بتوان آموزش را ادامه داد نیز وجود نداشت. همچنین تعطیلی مدارس و تعطیلی آموزش در درازمدت برای کشور اثرات جبران‌ناپذیری در پی خواهد داشت. در این شرایط یکی از راه‌حل‌ها، آموزش از راه دور بود البته نه آموزش از راه دور سنتی که طبق آن منابع و محتوای مکتوب، خواندنی و دیدنی مانند کتاب و مجلات، جزوات درسی، نوار ویدئو و سایر مواد آموزشی از طریق مختلف در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت و دانش‌آموزان خود اقدام به مطالعه منابع می‌کردند بلکه نوع خاصی از آموزش از راه دور که بر بستر وب و فضای مجازی صورت می‌گرفت. گزارش‌هایی از سایر کشورها از جمله: ترکیه، اندونزی، ایالات متحده آمریکا نشان داده آموزش به شکل مجازی در دوران همه‌گیری کرونا ارائه شده است (oecd, 2020). در حقیقت آموزش مجازی به‌عنوان یگانه راه‌حلی که هم امنیت جانی معلمان و دانش‌آموزان را تأمین می‌کرد و هم بستری برای تداوم آموزش در سطوح مختلف آموزشی در دوران همه‌گیری کرونا شناخته شد.

آموزش مجازی و در پی آن تدریس مجازی پدیده‌ای تا قبل شروع باندمی کرونا محدود به برخی دانشگاه‌ها و واحدهای مجازی و از راه دور در مقاطع آموزش عالی و تا قبل از آن در آموزش مدرسه‌ای پدیده‌ای نوظهور بود.

تدریس مجازی نوعی از تدریس است که در محیط‌های مجازی اتفاق می‌افتد. مدرس مجازی وظایفی نظیر تسهیل محتوا، مشارکت در بحث‌ها، مدیریت، ارزیابی، ترغیب یادگیری گروهی، حمایت فنی، ارزشیابی و بازخورد و نظارت و راهنمایی را بر عهده دارد. این ویژگی‌ها با توجه به اصولی چون افزایش تعامل بین استاد و دانشجو، تسهیل مشارکت بین دانشجویان، ترغیب دانشجویان به یادگیری فعال، امکان ارائه بازخورد سریع به دانشجویان، تأکید بر تفاوت‌های فردی بین دانشجویان، تقویت انعطاف‌پذیری شناختی، مسئله محوری و تسهیل تعامل بین یادگیرنده و انتخاب منابع گوناگون یادگیری می‌شود (سراجی و همکاران، ۱۳۸۷).

تدریس مجازی به عناصر و مهارت‌های بیشتری نسبت به تدریس حضوری نیاز دارد. این مهارت‌ها چهارچوبی است برای درک عمیق شبکه پیچیده‌ای از روابط بین محتوا، پداگوژی، فناوری و زمینه‌ای که آن‌ها در آن عمل می‌کنند (ساندرز، ۲۰۰۹).

بنابراین مدرسان برای تدریس در محیط مجازی، علاوه بر مهارت‌های موردنیاز در محیط حضوری، به مهارت‌ها و قابلیت‌های دیگری نیاز دارند. آنان باید از امکانات و قابلیت‌های فناوری برای کمک به ساخت دانش در دانشجویان بهره گیرند، نه برای بازنمایی و انتقال اطلاعات (لاک و ردmond ۲۰۰۶).

از طرفی تجربه تدریس مجازی در نظام آموزشی کشور ما بی‌بدیل بود. از آنجاکه این شرایط پیش‌بینی نشده بود و هنوز آمادگی برای مقابله با این چالش آن‌چنان نبود و نیز زیرساخت‌های مناسبی مانند اینترنت پرسرعت و دسترسی ارزان به آن، بسترهای آموزشی (پلتفرم) کلاس درس مجازی توسط مراجع ذیصلاح برای این مواقع در کشور فراهم نشده بود اما در این وضعیت، خلاقیت‌های معلمان راه گشای مواجهه با این تعطیلات طولانی شد. آن‌ها با امکانات موجود دست‌به‌کار شده و تدریس خودشان را در فضای مجازی ادامه دادند.

بااینکه از خودگذشتگی و تلاش معلمان برای ارائه آموزشی درخور و باکیفیت باوجود کمبود امکانات و عدم دریافت آموزش‌های متناسب با این نوع تدریس قابل تقدیر است. اما توجه به مزایا و معایب هر پدیده نوظهور می‌تواند راه را برای پیشرفت و کاهش آثار زیان‌بار این پدیده هموار کند. (ابطحی، ۱۳۹۹). بنابراین تدریس باکیفیت در بستر فضای مجازی نیازمند پژوهش و بررسی عمیق و گسترده است. همان‌طور که هوبر و هلم (۲۰۲۲) بیان می‌دارند هرچند بحران کووید ۱۹ باعث شده است که نظام‌های آموزشی از آموزش مجازی به‌طور

گسترده استفاده کنند اما از تجربه تدریس مجازی و استفاده فنون متناسب با این فضا و همچنین ارائه یک تدریس باکیفیت شناخت مناسبی موجود نیست. کیفیت در زمینه یادگیری مجازی به صورت‌های مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است. کیفیت می‌تواند بیشتر در اصطلاح میزان مهارت، بررسی رضایت‌بخشی، تبعیت از راهبردها و تناسب اهداف در نظر گرفته شود. بعد دیگر کیفیت در این دوره‌ها از انتظار از مدرسان نظیر تنظیم وظایف تدریس، فعالیت یادگیری و به همان اندازه از میزان رضایت دانشجویان از دوره‌ها، ناشی می‌شود. این بعد از کیفیت در یادگیری مجازی و یادگیری سنتی مشترک است (دیپ ول، ۲۰۰۷). تأکید عمده در بحث کیفیت مراکز آموزش مجازی بر محصول یادگیری مجازی نظیر دوره آموزشی، ابزار خاص، یا حتی سبک جدید توزیع می‌باشد. در بحث کیفیت یادگیری مجازی گرایش بیشتری برای توجه به محصول دوره، جدا از سیستم‌ها، فرایندها و فرهنگ جامعه‌ای که در آن پیاده شده است وجود دارد. بنابراین در هدف از بیان کیفیت در تدریس مجازی هم توجه به زیرساخت مادی از قبیل: رایانه‌ها، نرم‌افزارها و بستر اینترنت و ... و هم توجه به ویژگی‌های مدرسان و مهارت‌های ایشان و دانش آموزان و ویژگی‌ها لایشان و هم توجه به محتواهای باکیفیت و جذاب است.

اگرچه با آغاز واکسیناسیون سراسر در کشور و کاهش مبتلایان به بیماری کرونا برنامه‌های آموزشی به شکل حضوری تداوم یافته‌اند اما تجربیات حاصل از آموزش مجازی و تأثیر آن بر یادگیری دانش آموزان با دیدگاهی انتقادی بایستی مورد بررسی قرار گیرد. چراکه احتمال شیوع بیماری‌های واگیردار در آینده دور از نظر نبوده همچنین مزایا استفاده از این فضا که باعث کاهش هزینه‌های آموزش، کاهش حمل‌ونقل و افزایش دسترسی به آموزش در مناطق دوردست شده است. بنابراین در این پژوهش با بررسی پژوهش‌های انجام شده در حوزه شناسایی تهدیدها و فرصت‌های تدریس مجازی به شناسایی فرصت‌های افزایش کیفیت تدریس در فضای مجازی در دوران پساکرونا پرداخته خواهد شد.

روش پژوهش

در عصر انفجار اطلاعات خوانندگان با انواع گوناگونی از اطلاعات در مورد یک پدیده خاص مواجه می‌شوند که گاهی دو پژوهش با اشتراک زیاد موضوعی نتایج متناقضی را بیان می‌کنند، همچنین برای شناسایی نیازهای پژوهشی و جلوگیری از دست دادن زمان و سرمایه به مطالعات مروری نیازمندیم (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۹۰). پژوهش حاضر به روش مرور سیستماتیک و اساس الگوی اوکولی و شابران (۲۰۱۰) برای انتخاب مقالات مرتبط با موضوع انجام گرفت. مقالات مرتبط با موضوع از پایگاه‌های داخلی شامل: مگ ایران، نورمگز، سیویلیکا، گنج ایراندک و ... و منابع خارجی از پایگاه‌های Science direct، Scopus، Google Scholar و ... گردآوری شدند.

یافته‌ها

کیفیت تدریس مجازی

در این بخش به بررسی مقالاتی که موضوعی مرتبط با کیفیت تدریس مجازی دارند پرداخته می‌شود. بنابراین کلیدواژه‌های کیفیت تدریس مجازی، آموزش مجازی در پایگاه‌های ذکر شده جستجو شده و مقالات مرتبط با این موضوع در جدول زیر آورده شده است.

نام پژوهشگر/تاریخ	عنوان	یافته‌ها
حاجی‌زاده، عزیزی، کیهان (۱۴۰۰).	تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا: رهیافت توسعه آموزش مجازی در پسا کرونا	با توجه به نتایج تحقیق می‌توان گفت پاندمی کرونا از یک طرف باعث افزایش مهارت و تجربه آموزشی کلیه ذینفعان شده و از طرفی دیگر آسیب‌های جسمانی، روانی، افت تحصیلی، فرسودگی شغلی را به بار آورده است، اما با پیش‌بینی الزامات و نیازها، برنامه‌ریزی و

سیاست‌گذاری و بازنگری جدی در منابع انسانی، مالی و پشتیبانی می‌توان آموزش مجازی را توسعه داد و در آینده به‌عنوان مکمل آموزش حضوری به نحو احسن از آن بهره جست.		
یافته‌های بخش کیفی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش مجازی در چهار مقوله عوامل زمینه‌ای (فرهنگ آموزش مجازی)، دروندادی (زیرساخت‌های آموزش مجازی، محتوای مناسب و توانمندی اساتید و دانشجویان در بهره‌گیری از آموزش مجازی)، فرآیندی (تدریس، ارزشیابی، نظارت، پشتیبانی و تعامل بین استاد و دانشجو) و بروندادی (برنامه‌ریزی برای بهبود) قابل‌ارائه است و هر یک از مولفه‌ها نیز از زیرمولفه‌های مجزایی تشکیل شده است.	تدوین الگوی مفهومی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش مجازی دانشگاه و ارزیابی کیفیت آن در دوران کرونا	چم اسمانی، احتشام، (۱۴۰۰)
یافته‌ها نشان می‌دهد معلمان در مرحله آغاز تغییر رویه آموزشی خود از حضوری به مجازی، الگوی آموزشی معمول خود را در فضای مجازی شبیه‌سازی کرده‌اند و به دانش و اصول پداگوژیک تدریس در فضای مجازی توجه کافی نداشته‌اند. همچنین، بدبینی فراگیری نسبت به کیفیت و اثربخشی آموزش‌های مجازی در بین معلمان دیده شد.	تجارب زیسته معلمان ایران از تدریس مجازی در اوایل دوران همه‌گیری ویروس کرونا	حسینی، غلام آزاد، نویدی، (۱۴۰۰)
بر اساس یافته‌های این پژوهش ازجمله مزایای آموزش مجازی در راستای مناسبات انسانی، می‌توان به این موارد اشاره کرد: افزایش خودکنترلی دانش‌آموزان، محدود نبودن دانش‌آموزان به زمان، افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، کارآمدی و سرعت‌بالای تدریس. اما به‌رغم مزایای بسیار آموزش مجازی، مشکلات و معایب فراوانی نیز به‌ویژه در دوران کرونا و پساکرونا در آموزش مجازی مشاهده می‌شود که اعتیاد اینترنتی دانش‌آموزان، عدم اطمینان از یادگیری مطالب، عدم نظارت بر انجام تکالیف و راستی‌آزمایی، عدم دسترسی به اینترنت در زمان خاص یا در برخی مناطق، ازجمله آن‌هاست.	بایسته‌ها و چالش‌های مناسبات انسانی آموزش مجازی در دوران کرونا و پساکرونا	جامی رودی، جامی رودی، (۱۴۰۰)
مدلی با ده عامل عوامل انگیزشی، عوامل اجتماعی، عوامل محیطی، عوامل اقتصادی، عوامل فرهنگی، عوامل فردی و شخصی، عوامل دانشگاهی و مدیریتی، عوامل علمی و آموزشی، عوامل تکنولوژیکی و عوامل بین‌المللی استخراج شد.	ارائه مدل مفهومی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد	صالحی زاده، قورچیان، محمد داودی، (۱۳۹۹)
درزمینه طراحی الگوی تدریس مجازی باکیفیت، نظریه ارتباط‌گرایی در این الگو به‌عنوان مبنا مدنظر قرار گرفت. بر اساس مبانی ذکرشده ویژگی‌های عناصر الگوی تدریس باکیفیت در نظام آموزش عالی ارائه شد و درنهایت اعتبار الگوی مذکور توسط متخصصان و صاحب‌نظران بررسی شد و مورد تأیید قرار گرفت. در	طراحی و اعتبار یابی الگوی تدریس مجازی باکیفیت در نظام آموزش عالی ایران	اکبری، عجم، جعفری ثانی، صابری، شکوهی فرد، (۱۳۹۵)

الگوی طراحی شده، فعالیت یاددهی-یادگیری یا اجرای تدریس در قالب سه مرحله طراحی، اجرا و ارزشیابی ارائه شد.		
این مقاله چالش‌های جدید و موانع مربوط به مربیان آموزش مجازی و موضوعات بااهمیت و رایج در ادبیات مربوط به «کنترل کیفیت یا تضمین کیفیت» آموزش مجازی را بررسی می‌نماید، و راهبردهای عملی برای مربیان در جهت طراحی و ارائه آموزش مجازی مؤثر فراهم می‌کند و توصیه‌هایی در ارتباط با چگونگی آماده‌سازی مربیان برای آموزش مجازی باکیفیت ارائه می‌نماید.	تضمین کیفیت آموزش مجازی از طریق آماده‌سازی مربیان	صادقی، ملکی نیا، بجانی، (۱۳۸۹)
یافته‌ها: علائم ناتوانی صوتی خود گزارش دهی و در دوره‌های آموزش مجازی در مقایسه با دوره‌های آموزش حضوری کمی کمتر بود. فراوانی علائم نارسایی حین آموزش مجازی در مقایسه با آموزش حضوری کمتر بود، اما این تفاوت از نظر آماری معنی‌دار نبود. علاوه بر این، ۳۴ درصد از معلمان گزارش کردند که هنگام آموزش حضوری با مشکلات صوتی بیشتری مواجه شده‌اند در حالی که ۱۵ درصد مشکلات صوتی بیشتری را هنگام آموزش مجازی گزارش کرده‌اند. بیشترین علائم گزارش شده در طول آموزش مجازی و حضوری، داشتن گلو خشک و سفت بود. علائم دیسفونی با بیشترین فراوانی گزارش شده، صدای تنش و گرفتگی صدا در هر دو حالت تدریس بود. عوامل خطر مرتبط با شیوع بالاتر علائم صوتی و/یا سطوح بالاتر نقص صوتی در طول آموزش مجازی، کیفیت هوا و فشار بر صدا در حین سخنرانی بود. علاوه بر این، تجربه مشکلات صوتی بیشتر در حین آموزش مجازی با احساس استرس بیشتر در طول آموزش مجازی همراه بود.	علائم صوتی و نقص صوتی خود گزارش شده در طول تدریس مجازی در مقایسه با آموزش حضوری: یک مطالعه مبتنی بر نظرسنجی بر روی معلمان سوئدی در دبیرستان‌ها و مؤسسات آموزش عالی	آلبک (۲۰۲۲)
این مطالعه یک دستورالعمل عملی برای مربیان مجازی آینده در کلاس‌های درس ارائه می‌دهد. تحقیقات آتی باید به بررسی اثربخشی منابع دیجیتال، بازی‌ها و فعالیت‌هایی بپردازد که توانایی‌های دانش‌آموزان را برای یادگیری، حفظ، درک و ایجاد ارتباط بدون زمان بیش از حد از صفحه‌نمایش افزایش می‌دهند.	تجربیات مربیان مهدکودک مجازی در کلاس‌های مجازی با فناوری پیشرفته: راهنمای ارائه آموزش مجازی مؤثر.	وولاک (۲۰۲۲)

فرصت‌های افزایش کیفیت تدریس مجازی

بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته از مقالات ذکر شده فرصت‌های افزایش کیفیت استخراج گردیده است که شرح آن‌ها در جدول زیر آمده است.

مقالات	فرصت‌های اشاره شده
حاجی‌زاده، عزیزی، کیهان (۱۴۰۰).	افزایش مشارکت والدین در آموزش، عدم محدودیت زمان و مکان در آموزش و امکان بازخوانی مطالب، برقراری ارتباط سریع ذینفعان با یکدیگر

چم اسمانی، احتشام، (۱۴۰۰)	امکان توسعه ارزشیابی اثربخش آموزش مجازی، میزان آمادگی و مهارت‌های لازم دانشجویان برای استفاده از آموزش‌های مجازی میزان آمادگی و مهارت‌های لازم اساتید برای استفاده از آموزش‌های مجازی
حسینی، غلام آزاد، نویدی، (۱۴۰۰)	جذابیت آموزش تعامل اجتماعی و نقش ارتباطات تنوع در منابع یادگیری
جامی رودی، جامی رودی، جامی رودی، (۱۴۰۰).	افزایش اثربخشی هزینه‌ها امکان خلق آموزش شخصی‌سازی شده کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های الکترونیکی ارزش‌گذاری حفظ سلامت دانش آموزان و معلمان
صالحی زاده، قورچیان، محمد داودی، (۱۳۹۹)	مرور مطالب درسی در فضای مجازی افزایش خودکنترلی دانش آموزان محدود نبودن به زمان و مکان
اکبری، عجم، جعفری ثانی، صابری، شکوهی فرد، (۱۳۹۵)	افزایش مسئولیت‌پذیری دانش آموزان دسترسی آسان و بروز بودن
صادقی، ملکی نیا، بجانی، (۱۳۸۹)	کارآمدی و سرعت‌بالای تدریس آسیب اجتماعی و اعتیاد اینترنتی دانش آموزان به فضای مجازی
آلبک (۲۰۲۲)	حمایت از بنیه علمی دانش آموزان با استعداد ویژه ایجاد ارزش برای سیستم آموزشی
وولاک (۲۰۲۲)	همه‌گیرشان فناوری اطلاعات در سرتاسر جهان ایجاد امنیت روانی

بحث و نتیجه‌گیری

تدریس مجازی یک اندازه برای همه تجربیات آموزشی نیست. به بیان متفاوت در یک زمینه آموزشی، همه شیوه‌های یادگیری کار را کامل می‌کنند، اما به روش‌های مختلف و با مزایا، چالش‌ها و معایب. به عنوان مثال، آموزش در مدارس آجری (حضور فیزیکی) تمام مزایای یادگیری حضوری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند (جامعه، یادگیری عملی بیشتر، اجتماعی شدن بیشتر، فعالیت بدنی بیشتر)، اما به اندازه کافی برای زمان واقعی پویا نیستند. پاسخ‌هایی مانند یک بیماری همه‌گیر در مقابل، یادگیری از راه دور می‌تواند مزایای عملی (توجه بیشتر فردی، فرصت‌های بیشتر برای مشارکت والدین، کار آبی بیشتر) ارائه دهد، اما فاقد جنبه‌های خاصی از یادگیری حضوری است. بنابراین، مربیان، والدین و ذینفعان باید مزایا و معایب هر روش یادگیری را در زمینه موقعیت‌های خاص، اهداف، اهداف موردنظرشان و مهم‌تر از همه، اگر برای کودک مناسب‌تر است، به دقت بسنجید. بنابراین در این پژوهش راهکارهایی برای بهبود کیفیت تدریس مجازی از قبیل: رفع محدودیت‌ها و توسعه نرم‌افزار آموزشی شاد، پیش‌بینی الزامات و نیازهای آموزش مجازی، بهبود مستمر کیفیت آموزش، توسعه اشتیاق و بهزیستی تحصیلی، فرهنگ‌سازی استفاده صحیح از فناوری، توسعه اخلاق حرفه‌ای و اعتقادی معلمان، استراتژی

اخلاقی برای توسعه آموزش مجازی، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری با تأکید بر شرایط اضطراری، طراحی و تدوین محتوا و برنامه درسی مناسب، بازنگری جدی در منابع انسانی، مالی و پشتیبانی ارائه گردید.

در آموزش، استفاده از فناوری‌های پیشرفته در مدارس برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و ارائه شیوه‌های آموزشی مؤثر به مربیان، رایج است. در طول سال‌ها، مربیان شاهد ورود و خروج دستگاه‌های فن‌آوری فراوان، اعمال، اصلاح یا حذف از مدارس بوده‌اند. اساساً، این پدیده در سطح جهانی در اکثر کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه رخ داده است، و بسیاری از اسناد برنامه درسی در سراسر جهان استفاده از فناوری دیجیتال را ترویج می‌کنند (باسی، ۲۰۱۱؛ ووگت و رابلین، ۲۰۱۲). به همین جهت شناسایی مزایا و معایب استفاده از فناوری در مدارس به‌ویژه تدریس مجازی سبب تلاش برای کاهش پیامدهای نامطلوب و افزایش پیامدهای مطلوب از طرف مربیان، والدین و ذینفعان خواهد شد. از طرفی احتمال ظهور شرایطی که ادامه آموزش به‌صورت حضوری فراهم نباشد درآیند دور از ذهن نیست بنابراین ارائه تدریسی باکیفیت و کارآمد می‌تواند به‌عنوان روشی کارآمد مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

- احمد یارمحمدیان، زهرا قادری، نسیم چاووشی فر، (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های شیوه‌ی فرزندپروری بر مشکلات رفتاری کودکان پیش دبستان ۴-۶ ساله، فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲(۶)، ۱۷.
- حاجی زاده، انور، عزیزی، قادر، کیهان، جواد. (۱۴۰۰). تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا: رهیافت توسعه آموزش مجازی در پسا کرونا. تدریس پژوهی، ۹(۱)، ۱۷۴-۲۰۴.
- صالحی زاده، مریم، قورچیان، نادرقلی، محمد داودی، امیر حسین. (۱۳۹۹). ارائه مدل مفهومی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱(۴۳)، ۶۹-۹۲.
- عبدالغفور جامی رودی، توفیق جامی رودی، توحید جامی رودی، (۱۴۰۰). بایسته‌ها و چالش‌های مناسبات انسانی آموزش مجازی در دوران کرونا و پسا کرونا، نشریه فلسفه و کودک، ۶(۱)، ۴۲-۳۳.
- فرهاد سراجی، محمد عطاران، مجید علی عسگری، (۱۳۸۷). ویژگی‌های طرح برنامه درسی دانشگاه‌های مجازی ایران و مقایسه آن با الگوی راهنمای طراحی برنامه درسی دانشگاه مجازی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۴(۴)، ۹۷.
- محمد اعتدادی، غلامحسن سخایی، معصومه پوررجب، مهدی کیانی، (۱۳۹۹). اجرای طرح آموزش و یادگیری آنلاین در مدارس استان اصفهان در دوران شیوع بیماری کووید-۱۹، مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۵(۴۴)، ۲۴-۱۲.
- محمد اکبری بورنگ، علی اکبر عجم، حسین جعفری ثانی، رضا صابری، حسین شکوهی فرد، (۱۳۹۵). طراحی و اعتباریابی الگوی تدریس مجازی باکیفیت در نظام آموزش عالی ایران، نشریه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱(۲)، ۱۰۶-۷۳.
- محمد حسنی، سهیلا غلام آزاد، احد نویدی، (۱۴۰۰). تجارب زیسته معلمان ایران از تدریس مجازی در اوایل دوران همه‌گیری ویروس کرونا، فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۲(۱)، ۱۰۷-۸۷.
- معصومه چم‌اسمانی، زهرا احتشام، (۱۴۰۰). تدوین الگوی مفهومی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش مجازی دانشگاه و ارزیابی کیفیت آن در دوران کرونا، دانشنامه تحول دیجیتال، ۲(۱)، ۸۹-۷۱.
- معصومه سادات ابطحی، طاهره حسینی، (۱۳۹۹). بررسی موانع کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در سازمان نظامی به منظور، فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۱(۲)، ۱۲۵-۱۰۵.
- مهدی صادقی، عماد ملکی نیا، حسین بجانی، (۱۳۸۹). تضمین کیفیت آموزش مجازی از طریق آماده‌سازی مربیان، فصلنامه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، ۳(۴)، ۱۴۱-۱۱۱.



- e-schools and Bassi, R. (2011). ICTs in education (ICT4E) policies and plans worldwide [Data set]. Global Centre/country-policies.pdf [http://www.gesci.org/assets/files/Knowledge Communities Initiative](http://www.gesci.org/assets/files/Knowledge%20Communities%20Initiative).
- Deepwell, F. (2007). Embedding quality in e-learning implementation through evaluation. *Journal of Educational technology & society*, 10 (2), 34-43
http://www.ifets.info/journals/10_2/4.pdf
- Lock, J.V., Redmond, P. (2006). International online collaboration: Modeling online learning and teaching. *Journal of online learning and teaching*, 2 (4), 223-248.
- OECD.(2020).Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis.Availble in: <https://www.oecd.org/coronavirus>.
- graduation requirement. Ontario Ministry of Education (2022). Policy/Program Memorandum 167: Online learning
- Sanders, k. (2010). Effective online teachers: excellence in a virtual environment. dissertations of ARIZONA STATE University. Copyright by ProQuest
- century competences: Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wolak, M. (2022). *The experiences of virtual kindergarten educators in technology-enhanced virtual classrooms: A guide to providing effective virtual teaching*. (Thesis). University of Western Ontario. Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/etd/8529>

اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب آینده‌ی دانش آموزان در دوران پسا کرونا

ثریا حسینی^{۱*}، امیر نامدار^۲، زهرا نوروززاده^۳، آزاده مومنی^۴

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی، تهران، ایران

^۲ دانشجوی دکترا روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی، تهران، ایران

^۳ دانشگاه فردوسی مشهد. دانشگاه فرهنگیان کاشان

^۴ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی، تهران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب آینده دانش آموزان دختر متوسطه اول انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در مراحل پیش آزمون و پس آزمون پرسشنامه اضطراب امتحان زالسکی و همکاران (۲۰۱۹) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین نمره متغیر اضطراب آینده‌ی دانش آموزان در مرحله پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به پیش آزمون معنادار بوده است. بنابراین برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب آینده‌ی دانش آموزان در دوران پسا کرونا تاثیر دارد.

کلیدواژه‌ها: اضطراب آینده، برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، متوسطه اول، مداخله.

مقدمه

در دوران ویروس کرونا دغدغه والدین تدوین و اجرای برنامه‌های تحصیلی برای تداوم آموزش‌ها در منزل و در شرایط قرنطینه خانگی به بزرگ‌ترین چالش نظام‌های آموزشی یعنی هم آموزش و پرورش و هم آموزش عالی تبدیل شده است. این چالش و دغدغه نه تنها در کشور ما بلکه برای همه و کشورهای جهان مطرح بوده است، به گونه‌ای که نهادها و سازمان‌های بین المللی نظیر سازمان بهداشت جهانی و یونسف هم به تکاپو برای تدوین برنامه درسی و دستورالعمل‌ها و راهنماهای آموزشی و تربیتی برای این شرایط وادار شده اند. یکی از برنامه‌های بسیار مهم و جدی که از سمت آموزش و پرورش و همچنین آموزش عالی مطرح و انجام شد، بحث آموزش الکترونیکی با همان آموزش از طریق فضای مجازی است (سلیمی و فردین، ۱۳۹۹). شیوع ویروس کرونا تغییرات زیادی را در تمام جنبه‌های زندگی روزمره ایجاد کرد. در گزارش سالانه سازمان بهداشت جهانی (۲۰۱۹)، ذکر شد که "جهان به اندازه کافی برای یک بحران بهداشت جهانی آماده نیست. از آنجا که شیوع همه‌گیری قابل پیش‌بینی نیست، آژانس‌های بهداشت جهانی باید برنامه‌هایی را تهیه کنند که پاسخ‌های مناسب و به موقع را ارائه دهد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی دیگر از مسائل نوجوانان مبتلا به افسردگی، اضطراب است. اضطراب، یک پدیده مهم است که درباره‌ی آن نظریه‌های روان شناختی انبوهی ارائه شده است. هالچین (۲۰۱۸) در کتاب آسیب‌شناسی روانی در توصیف اختلالات اضطرابی می‌نویسد: «تجربه‌ی مزمن و شدید اضطراب که در سنین ۳۰ تا ۴۴ سالگی به اوج خود می‌رسد و در سنین بالاتر کاهش می‌یابد و اختلالات اضطرابی، به استثنای اختلال مصرف مواد، شایع‌ترین اختلال روانی است».

اضطراب به حالتی در فرد اشاره می‌کند که به موجب آن، وی بیش از حد معمول درباره وقوع رخدادی وحشتناک در آینده، نگران و ناراحت است (هنکوک، سوان، هاینسورت و دیکسون، ۲۰۲۰). به گفته زالسکی (۱۹۹۶)، اضطراب آینده به نگرش‌هایی نسبت به آینده اشاره دارد که در آن فرایندهای شناختی و عاطفی منفی از فرایندهای مثبت بیشتر است و در آن ترس قوی تر از امید است. ترس از اتفاقات آینده و احساسی است که ممکن است تغییرات خطرناک یا نامطلوبی در آینده رخ دهد.

در بین اختلالات اضطرابی حملات پانیک (وحشت‌زدگی) به شکل بارزی نشان دهنده پاسخ منحصر به فردی به ترس است. بروز حملات پانیک محدود به اختلالات اضطرابی نیست و در سایر اختلالات روانی نیز دیده می‌شود. اختلالات اضطرابی از نوع موقعیت‌ها و اشیاء و موقعیت‌های مسبب ترس، اضطراب یا رفتارهای اجتنابی و عقاید شناختی مرتبط با آنها با یکدیگر فرق می‌کنند. لذا در عین این که میزان هم ابتلایی اختلالات اضطرابی با هم زیاد است افتراق آنها از هم با بررسی دقیق انواع موقعیت‌های برانگیزاننده یا رفتارهای اجتنابی و محتوای عقاید و افکار مرتبط با آنها امکانپذیر خواهد بود. تفاوت اختلالات اضطرابی با ترس یا اضطراب بهنجار رشدی در شدت و تداوم علائم است که برای دوره رشدی فرد نامتناسب است. بسیاری از اختلالات اضطرابی در دوران کودکی به وجود می‌آید که در صورت عدم درمان معمولاً تداوم خواهند داشت (علیزاده‌فرد و صفاری‌نیا، ۱۳۹۸).

برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR) کابات-زین (۱۹۹۰) از درمان‌های شناختی مطرح شده برای طیف وسیعی از اختلالات است. ذهن‌آگاهی مستلزم راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی ویژه برای متمرکز کردن فرآیند توجه است که به نوبه خود به جلوگیری از ماریپیچ فروگاهنده‌ی خلق منفی و پدیدآیی افکار و هیجان‌های خوشایند منجر می‌شود (سگال و همکاران، ۲۰۰۲). این نوع شناخت درمانی شامل مدیتیشن‌های مختلف، یوگای کشیدگی، آموزش مقدماتی درباره افسردگی، تمرین مرور بدن و چند تمرین شناخت‌درمانی است که ارتباط بین خلق، افکار، احساس و حس‌های بدنی را نشان می‌دهد. تمامی این تمرین‌ها، به نوعی توجه به موقعیت‌های بدنی و پیرامون را در لحظه حاضر می‌سازد و پردازش‌های خودکار افسردگی‌زا را کاهش می‌دهد. کار کردن مکرر با محتوای افکار و گرایش‌های اجتنابی عادی به تدریج موجب ایجاد تغییر در دیدگاه عمومی فرد در ارتباط با افکار و هیجان می‌شود. به عبارت دیگر آن‌ها پی بردند که رسیدن به نوعی ارتباط تمرکززدایی شده و توسعه چشم اندازی متفاوت نسبت به افکار و هیجان‌ها، عامل اصلی تأثیر درمان‌های شناختی می‌باشد و همین عامل است که توانایی رها شدن از دام نشخوار فکری و عواقب چرخه‌های خلق پایین را از بین می‌برد (کرین، ۲۰۰۹؛ ترجمه محمدخانی و همکاران، ۱۳۹۲).

با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سوال اساسی است که آیا برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب آینده‌ی دانش آموزان در دوران پسا کرونا تاثیر دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش آموزان دختر متوسطه اول در دوران پسا کرونا در شهر مشهد در سال ۱۴۰۱ بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان نوجوان بودند که به صورت روش نمونه گیری دردسترس انتخاب شدند و سپس در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اضطراب آینده‌ی استفاده شده است. در ادامه برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفته‌ای دو بار بر روی گروه آزمایش اعمال و در نهایت از هر دو گروه پس از آزمون گرفته شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه اضطراب آینده

مقیاس آینده تاریک زالسکی و همکاران (۲۰۱۹) یک اندازه گیری خود گزارشی از تمایل به فکر کردن به آینده با اضطراب، عدم قطعیت، و بی‌زاری و همچنین تجربه ترس از شکست‌های پیش‌بینی شده است (زالسکی، ۱۹۹۶). این مقیاس شامل ۵ سوال است و سوالات به صورت طیف ۶ درجه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌باشد به این صورت که قطعاً نادرست نمره ۰، نادرست نمره ۱، خیلی تا حدودی نادرست نمره ۲، نظری ندارم نمره ۳، تا حدودی درست است نمره ۴، درست است نمره ۵ و قطعاً درست است ۶ نمره تعلق می‌گیرد. برای بررسی روایی مقیاس با متغیر آینده منفی بررسی و ضریب همبستگی پیرسون ۰/۵۴ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان دهنده روایی همگرایی مقیاس آینده تاریک است. همچنین برای بررسی اعتبار مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۹۲ به دست آمده است (زالسکی، سوبول-کو اپینسکا، پر زپیورکا و میستر، ۲۰۱۹). در این پژوهش پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

یافته ها

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	موقعیت	کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اضطراب آینده	پیش آزمون	۲۵/۵۱	۴/۲۵	۲۴/۸۶	۴/۳۲
	پس آزمون	۱۵/۳۴	۳/۳۴	۲۳/۴۵	۴/۴۵

مقایسه میانگین‌های درج شده در جدول ۱ نشان‌دهنده آن است که میانگین نمرات گروه مداخله در اضطراب آینده‌ی دانش‌آموزان در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر یافته است. در حالی که در گروه کنترل چنین تغییری قابل ملاحظه نیست.

جدول ۲: نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمالیت توزیع داده‌ها

گروه	متغیرهای پژوهش	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
------	----------------	-----------	----------

گروه مداخله	اضطراب آینده	آماره z	مقدار احتمال	آماره z	مقدار احتمال
گروه مداخله	اضطراب آینده	۰/۶۹	۰/۳۹	۰/۷۹	۰/۲۳
کنترل	اضطراب آینده	۰/۷۸	۰/۰۸	۰/۲۴	۰/۷۵

با توجه به اطلاعات جدول ۲ فرض نرمال بودن متغیرها با در نظر گرفتن مقادیر احتمال بزرگتر از ۰/۰۵، در مورد همه متغیرها قابل قبول است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس تاثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب آینده

متغیر	منبع اثر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجموع مربعات	F آماره	مقدار احتمال	اندازه اثر
اضطراب آینده	پیش آزمون	۶۰۱/۴۲	۱	۶۰۱/۴۲	۱/۷۲	۰/۱۸۱	۰/۰۷
	گروه	۱۳۵۸/۳۸	۱	۱۳۵۸/۳۸	۱۴/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۴۷
	خطا	۳۲۸/۵۶	۲۷	۱۲/۱۶			
	کل	۲۳۵۷/۴۸	۲۹				

نتایج تحلیل کواریانس در جدول ۳ نشان دهنده آن است که تفاوت نمرات پس آزمون اضطراب آینده نسبت به نمرات پیش آزمون آن معنادار است و این نشان دهنده تاثیر مداخله برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب آینده دانش آموزان در دوران پسا کرونا تاثیر دارد.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه: برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب آینده دانش آموزان در دوران پسا کرونا تاثیر دارد. نتایج به دست آمده از تحلیل کواریانس نشان داد که میانگین نمره متغیر اضطراب آینده دانش آموزان در مرحله پس آزمون گروه آزمایش نسبت به پیش آزمون معنادار بوده است. بنابراین برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب آینده دانش آموزان در دوران پسا کرونا تاثیر دارد. نتایج با توجه به یافته پژوهش های محمودیان (۱۴۰۰)، جانی و همکاران (۱۳۹۹) و فلکیگر و همکاران (۲۰۲۱) همسو می باشد.

در برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، افراد با استفاده از تکنیک ثبت رویدادهای خوشایند می توانند رویدادهای مثبت را در ذهن خود ثبت کنند و هر وقت افکار منفی به ذهنشان خطور کرد از این تکنیک استفاده کنند. که این امر منجر به کاهش اضطراب، افزایش معنی داری و ثبات در زندگی می شود. از طرفی ذهن آگاهی یک عمل خود توانمندسازی است که آثار مثبتی همچون روشن اندیشی، متانت، محبت، خوش قلبی و سرسختی روانی در فرد ایجاد می کند و بر عواطف مثبت و روش های حل مسئله اثر می گذارد. ذهن آگاهی با استفاده از فنونی نظیر آموزش آرمیدگی و پذیرش عاری از قضاوت وضعیت موجود و هشیار بودن نسبت به خویش که از مفاهیم بنیادین این رویکرد است سبب هشپاری از لحظه حاضر و به تبع آن، کاهش نشخوار ذهنی دانش آموزان می شود. اضطراب از

جمله شایع ترین انواع اختلالات در بین دانش آموزان است و اگر مورد درمان قرار نگیرد، آثار مخربی بر کیفیت زندگی، عملکرد فردی، تحصیلی، اعتماد، روابط اجتماعی، اعتماد بنفس، توانایی لذت بردن و سایر موقعیت ها و تجارب فردی می گذارند.

منابع

- جانی، ستاره؛ میکایلی، نیلوفر؛ و رحیمی، پرینسا (۱۳۹۹). تاثیر درمان شناختی- رفتاری به واسطه اینترنت بر کاهش اضطراب کرونا، *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی* سال دهم تابستان ۱۳۹۹ شماره ۴ (پیاپی ۴۰) جعفری (۱۳۹۲)، تهران: انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- رحیم زادگان، شیوا و عطادخت، اکبر (۱۳۹۹). پیش بینی اضطراب کرونا بر اساس انعطاف پذیری شناختی و تمایز یافتگی خود، در بیماران دارای اختلال وسواس فکری- عملی، *فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی*، ۱۵ (۵۸)، ۲۷-۳۶.
- سلیمی، سمانه؛ فردین، محمدعلی (۱۳۹۹). نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی. با تأکید بر فرصتها و چالشها. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. شماره دوم (پیاپی ۳۰)، ۴۹-۶۰.
- علیزاده فرد، سوسن؛ صفاری نیا، مجید. (۱۳۹۸). پیش بینی سلامت روان بر اساس اضطراب و همبستگی اجتماعی ناشی از بیماری کرونا، *پژوهش های روانشناسی اجتماعی*، دوره ۹، شماره ۳۶، ۱۴۱-۱۲۹.
- کرین، ربکا. (۲۰۰۹). *درمان شناختی مبتنی بر حضور ذهن*، ترجمه پروانه محمدخانی، حمید خانی پور، فیروزه محمودیان، شهره (۱۴۰۰). اثربخشی رفتار درمانی شناختی در کاهش اضطراب بیماران کرونایی، *چهارمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی*.
- Baer, R. (2006). *Mindfulness-Based Treatment Approaches: A Clinician's Guide to Evidence-Base and Applications*. Netherlands: Elsevier Academic Press.
- Flückiger, C., Visslā, A., Wolfer, C., Hilpert, P., Zinbarg, R. E., Lutz, W., grosse Holtforth, M., & Allemand, M. (2021). Exploring change in cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder—A two-arms ABAB crossed-therapist randomized clinical implementation trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(5), 454–468.
- new based cognitive therapy for depression: a Segal, Z. V., Williams, M. G., Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-Guilford Press. approach to preventing relapse*. New York:
- Smith GD, Ng F, Li WH (202). COVID-19: Emerging compassion, courage and resilience in the face of misinformation and adversity. *J Clin Nurs*. 2020; 29(9-10):1425-1438.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S, & et al (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
- WHO.(2020). *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)*. <https://www.who.int/newsroom/detail/30-01-2020>.
- Wu, Z., McGoogan, J. M. (2020). Characteristics of and Important Lessons From the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Outbreak in China: Summary of a Report of 72 314 Cases From the Chinese Center for Disease Control and Prevention external icon. *JAMA*. Published online: February 24.

نقش و جایگاه کاروزی و کارآموزی در هنرستان های فنی و حرفه ای

سیدعلی حسینی^{۱*}، مهدی محمودی^۲

^۱ گروه آموزشی

^۲ دانشگاه پیام نور

چکیده

درس کارآموزی یا کارورزی یکی از آموخته های عملی هنرجویان هنرستان های فنی و حرفه ای و کارودانش می باشد که زمینه کار و فعالیت آنان را در جامعه فراهم می نماید و اولین تجربه کاری آنان محسوب می شود. در این مطالعه با استفاده از روش تحقیقی توصیفی و با گردآوری منابع کتابخانه ای به بررسی نقش و جایگاه کاروزی و کارآموزی در هنرستان های فنی و حرفه ای پرداخته شد. طبق نتایج و مطالعه به عمل آمده، کارآموزی و کارورزی به عنوان یکی از واحدهای درسی هنرستان های فنی و حرفه ای نقش بسیار مهمی در روند اشتغال و کاریابی کارافرینی و مهارت دانش آموزان در آینده خواهد داشت. یکی از دغدغه های دولت هم رفع بیکاری و تولید اشتغال برای جوانان است. لذا توجه به این واحد درسی و عمل به تمام نکات آن و همچنین دست کم نگرفتن آن توسط دانش آموزان، معلمان و والدین و کارفرمایان تاثیر بخصوصی در آینده آنان خواهد داشت.

کلیدواژه ها: کارورزی، کارآموزی، هنرستان، هنرجو، فنی و حرفه ای.

مقدمه

آموزش نیروی انسانی از مقوله هایی است که انسان از دیرباز با آن سروکار داشته است. با پیشرفت جوامع و ایجاد مشاغل و سازمان ها ضرورت این امر بیش از پیش احساس می شود به طوری که در حال حاضر بقای سازمان ها منوط به آموزش است. از چالش های اصلی که نظام آموزشی همواره با آن مواجه است پاسخگویی به نیازهای محیط کار است. در دنیای امروز به جای اینکه مشاغل به افراد دارای دانش و تخصص نیاز داشته باشند به خاطر تغییری که در ماهیت کار ایجاد شده است به افرادی نیاز دارند که دارای مجموعه ای از مهارت ها باشند. نیروی انسانی در دنیای رقابتی با ارزش می باشد و به دید یک سرمایه به آن ها نگاه می شود برای اینکه از ارزش آن کاسته نشود نیاز به ترمیم و آموزش مدون طی یک فعالیت سازمانی برنامه ریزی شده دارند. در دهه ای اخیر با افزایش نرخ بیکاری دانش آموختگان مدارس و دانشگاه ها، انتقادات به عملکرد نظام آموزشی رسمی فزونی یافته است. برای مقابله با این نارسایی برخی از مسئولان و متخصصان کوشیده اند با اتخاذ تدابیری، برنامه های درسی را با مقتضیات جامعه و دنیای کار پیوند بزنند تا از طریق ممانعت از بیکاری دانش آموختگان به تقاضای بخش های مختلف اقتصادی کشور به نیروی انسانی ماهر و متخصص پاسخ بدهند. راهبردهای برنامه ریزی درسی در کارآموزی حرفه ای منعکس کننده هدف پاسخ دهی به نیازهای خاص کارآموزی است (کشاورزی و رهگذر، ۱۳۸۹).

درس کارآموزی یا کارورزی یکی از آموخته های عملی هنرجویان هنرستان های فنی و حرفه ای و کارودانش می باشد که زمینه کار و فعالیت آنان را در جامعه فراهم می نماید و اولین تجربه کاری آنان محسوب می شود. بدیهی است هنرجویان می بایست در رشته های تخصصی خودشان در محیط های واقعی کاری اشتغال یابند و از فعالیت در سایر کارهای غیرتخصصی و بی مورد و فرعی منع شوند تا احساس عدم کارایی در آنان ایجاد نشود. هدف از این مطالعه بررسی نقش و جایگاه کارورزی و کارآموزی در هنرستان های فنی و حرفه ای می باشد.

پیشینه تحقیق

برخی از مطالعات پیشین انجام شده در خصوص موضوع مورد مطالعه به شرح ذیل می باشد:

رمضانی در سال ۱۳۹۷ به بررسی دوره آموزشی کارورزی و کارآموزی در هنرستان های فنی و حرفه ای و کارودانش پرداخت و اشاره داشت که برای موفقیت در حرفه نیاز به داشتن دانش تئوری و عملی است. گاهی مشاهده می شود که کیفیت کلاس های کاربردی و آموزش تکنولوژی های کاربردی که در کلاس ها و آزمایشگاه ها اجرا می شود، پایین آمده است یا برای تکمیل آموزش های مهارتی و ارتباطی لازم است دانش آموزان یا دانشجویان، در مراکز صنعتی و خدماتی دوره های آموزشی را بگذرانند. از این رو لازم است آموزش های لازم در کارگاه ها و کارخانه ها برای دانش آموزان و دانشجویان تحت عنوان [کارآموزی](#) و [کارورزی](#) برگزار گردد. دوره های [کارآموزی](#) و [کارورزی](#) برای مربیان امکان نظارت بیشتر بر دانش آموزان و دانشجویان در حین آموزش مهارت ها و تکنولوژی های در حال ظهور، را فراهم می کند. نداشتن مهارت های کافی هنرجویان پس از فارغ التحصیلی و عدم میل و انگیزه هنرآموزان و مربیان به پذیرش مربی گری دوره [کارآموزی](#) و [کارورزی](#) بیانگر وجود مشکلاتی در اجرای این بخش مهم از آموزش های فنی و حرفه ای و کاردانش است. در این پژوهش به بررسی دوره آموزش [کارورزی](#) و [کارآموزی](#)، بیان مزایا و کشف چالش های موجود در این دوره آموزشی پرداخته شده است.

مصری در سال ۱۳۹۲ به بررسی کارورزی فرصتی برای ورود به دنیای کار پرداخت و اشاره داشت که کنکاش شغلی درطول یک ترم یادرتول فصل تابستان روش نسبتا سریع و کم خطری برای کسب اطلاعات درباره یک [زمینه شغلی](#) است این روش به دانشجویان فرصت می دهد تا میزان علاقه خود را قبل از آنکه برای چندسال متعهدبه انجام آن شوند بسنجند و یا اینکه بدانند برای وارد شدن به یک [زمینه شغلی](#) به چه مهارتها یا ملزومات آموزشی نیازدارند که نه تنها باعث افزایش قابلیت های آنان برای اشتغال در آینده می شود بلکه به کارورزان قدرت انتخاب بیشتری درانجام وظایف ارایه شده میدهد تا بتوانند بهتر به علاقمندی ها و گرایشهای خود درزمینه های مختلف پی برده و نقاط ضعف و قوت کارخود را آرازیابی کنند [کارورزی](#) حتی باید به کارورزان کمک کند تا بتوانند بهتر به علاقمندی ها و گرایشهای

خود در زمینه های مختلف پی برده و نقاط ضعف و قوت کار خود را ارزیابی کنند در این مقاله سعی بر این است که فرایند [کارورزی](#) بطور مختصر بیان شده و وضعیت آن در نظام شغلی مورد بررسی قرار گیرد.

میکائیلو و همکاران در سال ۱۳۹۶ به بررسی عوامل موثر بر اجرای مطلوب کارورزی در الگوی آموزش همراه با تولید در هنرستان های کار و دانش پرداخت و اشاره داشت که هدف پژوهش بررسی عوامل موثر بر اجرای مطلوب [کارورزی](#) کار دانش، در الگوی آموزش همراه با تولید است. پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر نوع داده ها کمی و کیفی و از نظر روش به صورت تلفیقی (سنتز پژوهی) بوده است. داده های مورد نیاز این پژوهش از طریق مطالعه اسنادی و اجرای پرسشنامه گردآوری و با تحلیل و تلفیق آن ها به تعیین عوامل موثر بر اجرای مطلوب [کارورزی](#) پرداخته شده است. جامعه آماری بخش کیفی، پژوهش های داخلی و بین المللی موجود در زمینه [کارورزی](#) است که محقق به آن ها دسترسی داشته و جامعه آماری بخش کمی، کل هنرآموزان رشته خیاطی شاخه [کار دانش](#) کشور بوده که از مجموع ۱۷۲۰ هنرآموز خیاطی، مطابق با فرمول کوکران ۳۱۴ نفر به شیوه تصادفی طبقه ای انتخاب شده اند. یافته های پژوهش نشان داد که توجه مناسب به زمان و مدت ساعات، مکان و کیفیت آموزش های [کارورزی](#) از عوامل موثر بر اجرای مطلوب [کارورزی](#) است.

یوسفی در سال ۱۳۹۷ به بررسی نقش و جایگاه کارورزی در تربیت معلمان پرداخت و اشاره داشتند که برنامه [کارورزی](#) فرصت برقرار ساختن پیوند میان آموخته های نظری با محیط های واقعی آموزشی تربیتی و عمق بخشیدن به تجربه های پیشین در جهت توسعه شایستگی های حرفه ای را فراهم می کند. برنامه درسی کارورزی، برنامه یادگیری فکورانه و تجربی بر مبنای صلاحیت های علمی و حرفه ای دانشجویان معلمان در صحنه عمل است و دانشجویان معلمان دانش، مهارت و نگرش معلمی را بر مبنای محیط های واقعی آموزشی به دست می آورند. (قربانی، میرشاه جعفری، ۱۳۹۵) هدف مقاله حاضر بررسی و تبیین نقش و جایگاه [کارورزی](#) در [تربیت معلمان](#) می باشد. برای انجام این مطالعه از طریق استنادی به بررسی مبانی نظری و ادبیات پژوهشی موجود پیرامون موضوع تحقیق پرداخته شده است. [کارورزی](#) فرصتی برای توسعه فردی و حرفه ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت های شغلی است. [کارورزی](#) موجب کسب شایستگی و صلاحیت های معلمی، خودکفایی و اعتماد به نفس می شود، البته باید در نظر گرفت [کارورزی](#) زمانی می تواند به بارور ساختن تامل در عمل کمک نماید که با همراهی و مراقبت مدرسان و معلمان راهنما، دانشجویان بتوانند آگاهانه در مورد سوگیری پیشرفت اقدامات خود تامل نمایند.

بیات در سال ۱۳۹۶ به بررسی نقش کارورزی در توسعه حرفه ای معلمی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پرداخت و اشاره داشتند که تحول اساسی و زیربنایی در نظام آموزشی کشور، تحولی عمیق و ریشه است که این تحول بر نگرشها، فرایندها، سیاست ها، نقش ها و کارکردهای نظام آموزشی کشور اثر خواهد گذاشت. در تحول بنیادین، نوع نگاه به معلم، کتاب و مدرسه، کلاس درس و به ویژه دانش آموزان تغییر خواهد کرد. این نوع تفکر، معلم را در راس امور می بیند. و همه ی بسترهای لازم را برای رشد و سعادت همه جانبه دانش آموزان و معلمان را فراهم می کند. تغییرات اساسی در یک جامعه، در گرو متحول شدن نظام تعلیم و تربیت آن جامعه است. و موتور محرک این تحول معلمان آن جامعه خواهند بود. معلمان پایه گذاران ارزشهای علمی و مبلغان ارزشهای فرهنگی هستند. شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه ی شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (یونسکو، ۱۹۹۰) از مهمترین وظایف [دانشگاه فرهنگیان](#) ایجاد صلاحیت حرفه ای [معلمی](#) در دانشجویان می باشد که بخشی از این صلاحیت ها در قالب واحدهای درسی نظری محقق می گردد و بخش عمده دیگر آن به شیوه ی [کارورزی](#) و مهارت آموزی در مدارس می باشد هدف از این مطالعه بررسی [نقش کارورزی](#) در توسعه حرفه ای [معلمی](#) در بین دانشجویان [دانشگاه فرهنگیان](#) از طریق تحلیل روایت های [کارورزی](#) دانشجویان می باشد روش پژوهش تلفیقی از توصیفی- تحلیلی و روایت پژوهی و کتابخانه ای است. نتایج به دست آمده در این مطالعه نشان داد صلاحیت های و مهارت های حرفه ای [معلمی](#) در [کارورزی](#) ایجاد و توسعه یافته و [کارورزی](#) در صفات حرفه ای، درک دانش حرفه ای و مهارت های حرفه ای تاثیر مستقیم و موثری داشته است.

صالحی و جعفری در سال ۱۳۹۳ به بررسی میزان کارایی درونی و بیرونی دوره های کارآموزی حسابداری هنرستان های فنی و حرفه ای استان خراسان جنوبی پرداختند و اشاره داشتند که در این پژوهش بررسی میزان [کارایی](#) درونی و بیرونی دوره های کارآموزی حسابداری

هنرستانهای فنی و حرفه ای استان خراسان جنوبی سنجیده شده است. با انجام این پژوهش اطلاعات مفیدی در رابطه با موقعیت فارغ التحصیلان و وضعیت نظام آموزشی هنرستانهای فنی و حرفه ای خراسان جنوبی در رشته حسابداری بدست آمده است. اگرچه در این پژوهش بررسی [کارایی](#) به تفکیک جنسیت انجام نگرفته است ولی در طی انجام پژوهش مسأله ای که محقق به آن برخورد نمود اینکه باورهای فرهنگی خانواده ها بر کارایی دوره های کارآموزی دختران اثرات منفی دارد. این باورهای فرهنگی محدودیتهایی از جانب خانواده ها برای کار آموزان به دنبال دارد که مربیان و مدیران هنرستانها را نیز با مشکل مواجه نموده است. داده های مورد نظر با استفاده از نظر هنرجویان، مدیران هنرستانها، کارفرمایان و دانش آموختگان با استفاده از پرسشنامه، گردآوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. قلمروی زمانی آزمون مدلهای نشان داد که معدل و سال فارغالتحصیلی بر وضعیت اشتغال افراد اثرگذار است. [کارایی](#) درونی کیفی هنرستانهای فنی و حرفه ای استان خراسان جنوبی در حد وسط قرار دارد، [کارایی](#) درونی کمی دوره های کارآموزی هنرستانهای فنی و حرفه ای استان خراسان جنوبی تایید میشود و همچنین [کارایی](#) بیرونی هنرستانهای فنی و حرفه ای استان خراسان جنوبی پایینتر از حد متوسط است که این می تواند [مشکلات اجتماعی](#) برای کارآموزان در آینده ایجاد نماید

زرافشانی و سلیمانی در سال ۱۳۹۰ به بررسی عوامل موثر بر اثربخشی عملیات کارورزی در هنرستان های کشاورزی کرمانشاه پرداختند و اشاره داشتند که دروس تکمیلی [کارورزی](#) درشاخه کاردانش و کارآموزی درشاخه فنی حرفه ای نقش بسیار مهمی دراشتغال دانش آموختگان مقطع متوسط کشاورزی دارند لذا هدف کلی پژوهش حاضر بررسی عوامل موثر بر اثربخشی عملیات [کارورزی](#) درهنرستان کشاورزی استان [کرمانشاه](#) از دیدگاه مدیران و معاونین فنی است این تحقیق از نوع مطالعات کیفی است که به روش دلفی انجام شد و در آن از نظرات ۸ مدیر و معاونین فنی خبره ی هنرستان های کشاورزی در شهرستانهای کرمانشاه روانسر سنقر و اسلام آباد بهره گرفته شد مطالعه درسه دوره انجام گردید در دور سوم به دلیل اشباع نظرهای رسیده و توافق شرکت کنندگان عوامل موثر بر اثربخشی عملیات [کارورزی](#) شناسایی شدند پس از خلاصه سازی و ادغام نظرات مشابه عوامل موثر بر اثربخشی عملیات [کارورزی](#) در ۵ بخش عوامل آموزشی فنی انگیزشی مالی و مدیریتی دسته بندی شدند درنهایت راهکارهایی برای عملیاتی نمودن این نظرات ارائه گردید. شکری و همکاران در سال ۱۳۹۲ به بررسی کارآموزی فرصتی جهت آشنایی با ماهیت کار و نیازهای محیط آن پرداخت و اشاره داشتند که جذب فارغ التحصیلان دانشگاه ها در بازار کار منوط به داشتن مهارتهایی است که قسمتی از آنها در حین تحصیل در دانشگاه بدست می آید تولید دانش گسترش فناوری و تربیت نیروی متخصص مورد نیاز جامعه ازوظایف مراکز آموزش عالی است بدیهی است که ارتباط گسترده مراکز آموزشی با واحدهای خدماتی صنعتی و تولیدی میتواند اثر غیرقابل انکاری بر سهولت انتقال ایده ها تجارب و مهارتها داشته باشد و این درحالی است که تاثیر پنهان آن بر ارتقا انگیزه دانشجویان به طلب علم و فن ازاهمیتی فوق العاده برخوردار است دراین تحقیق به علل ضرورت توجه به تعریف دقیق واحد کارآموزی طول دوره آن و زمان ارایه واحد که از ارکان اصلی در تحقق اهداف و تقویت ساختار این واحدا رزشمند دانشگاهی است پرداخته میشود و براهمیت ارتباط تعریف شده واحدهای صنعتی و تولیدی با مراکز دانشگاهی در تخصیص فرصتهای کارآموزی تاکید میگردد.

حسینی در سال ۱۳۹۲ به بررسی ضرورت اهداف و فرایند گردش کار دروس کارآموزی و کارورزی پرداختند و اشاره داشتند که امروزه تربیت نیروی انسانی متخصص حرفه ای و کارآمد از عوامل کلیدی در توسعه پایدار اقتصادی و اجتماعی کشور محسوب میشود بدین منظور به ویژه دردانشگاه ها و مراکز آموزش عالی در کنار آموزشهای نظری آموزشهای عملی و کاربردی و مهارت آموزی به منظور توانمندسازی نیروی انسانی تحصیل کرده توصیه و تاکید میشود دروس کارآموزی و کارورزی از طریق ترویج و تعمیق فرهنگ کار و کارآفرینی علاوه بر ارتقای ورزشهای فرهنگی میتواند به تقویت و توسعه فرصتهای برابرآموزشی از طریق مهارت آموزی و آموزش مهارتها و قابلیت های عملی به دانشجویان متناسب با نیازهای جامعه و تحولات فناوری بیانجامد دروس کارآموزی و کارورزی توان بالقوه دانشجویان در امور اجرایی و کاربردی را افزایش داده و سبب ارتقا بهره وری ایشان به عنوان یکی از عوامل اساسی توسعه و تعالی پایدار کشور میگردد بدیهی است که تحقق این [ضرورت](#) موکد برای واحدهای درسی کارآموزی و کارورزی دردانشگاه ها مستلزم تبیین و نیل به اهداف واقعی و قابل حصول ا طریق فرایند سنجیده مناسب و منطقی است که این مقاله به اختصار به بحث و بررسی آن می پردازد.

رحیمی و همکاران در سال ۱۳۹۹ به بررسی نقش کارورزی و کارآموزی در بروز خلاقیت های حرفه ای دانشجویان پرداخت و اشاره داشتند که در نظام های آموزشی تاکید عمده بر پرورش خلاقیت **دانشجویان** و کارآموزان است و معیار اساسی موفقیت این نظام ها نیز در این است که چقدر افراد با فکر و خلاق تربیت می کنند و به تعبیری دیگر معلم خوب را کسی می دانند که تفکر و چگونگی استفاده از اطلاعات را به دانش آموزان یاد دهند نه فقط به آنها اطلاعات بدهند. برای گسترش دامنه بررسی خلاقیت و روشن سازی دوران خلاقیت، روانشناسان، به ویژه روان شناسان حوزه آموزش و پرورش زحمات زیادی را متحمل شده اند. با این همه، آنچه در زمینه ی خلاقیت ارائه شده است، بیشتر در برگیرنده ی شیوه های پرورش خلاقیت است، و کمتر به این امر که چگونه می توان مبتنی بر خلاقیت عمل کرد، پرداخته شده است. لذا این مطالعه از نوع توصیفی اسنادی با بررسی کتابخانه ای در بانک های اطلاعاتی در سال ۱۳۹۹ با هدف بررسی نقش **کارورزی** و کارآموزی در بروز خلاقیت های حرفه ای **دانشجویان** انجام شد.

در این مطالعه با استفاده از روش تحقیقی توصیفی و با گردآوری منابع کتابخانه ای به بررسی نقش و جایگاه کارورزی و کارآموزی در هنرستان های فنی و حرفه ای پرداخته شد و نتایج به شرح ذیل گردآوری گردید:

حدود ۱ میلیون نفر از کل بیکاران کشور را فارغ التحصیلان دانشگاهی تشکیل می دهند. مقام عالی وزارت اعلام داشتند بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی ۱۰ برابر دیپلمه ها می باشد و نرخ بیکاری در فارغ التحصیلان دانشگاهی ۱۰ برابر کسانی است که در کشور تحصیلات دیپلم و زیر دیپلم دارند. متأسفانه از آنجا که ارتباطی بین برنامه ریزی ها در دانشگاه ها و نیازهای واقعی بازار کار وجود ندارد باعث شده است که افراد به امید آینده شغلی بهتر پس از اتمام دوران دبیرستان وارد دانشگاه شوند و چند سال از عمر گرانبهای جوانی را نیز صرف آموختن علم در مراکز آموزش عالی کنند به این امید که علم آموزش نه تنها آینده بهتری را برای زندگی آنها رقم خواهد زد بلکه فرصت های شغلی مناسبی را نیز پیش پای وی قرار می دهد به یاس تبدیل می شود به عبارت دیگر دانشگاه ها، بدون توجه به نیازهای واقعی بازار کار اقدام به جذب و پذیرش دانشجو می کنند و هیچ گونه سیستمی نیز وجود ندارد تا جوانان دیپلمه متقاضی ورود به دانشگاه ها را از احتمال بیکار ماندن به دلیل انتخاب رشته های نامناسب با نیازهای روز بازار کار آگاه نماید (علی یاری، ۱۳۹۱).

کارورزی

کارورزی مهارت زندگی حرفه و شغلی است. در استفاده از ابزارهای ساده روزمره نیز افراد برای تسلط بر ابزار به خودآموزی می پردازند (تسلیمی و مظفری، ۱۴۰۰).

کارآموزی

دوره ای است که طی آن دانشجویانی که شرایط ورود به این دوره را دارند واحد درسی مطابق با برنامه آموزشی را در مراکز تولیدی، خدماتی و در فعالیتهای متناسب با رشته تحصیلی می گذرانند تا به منظور استفاده از آموخته های علمی و فنی و امکان تاثیرگذاری متقابل نظری و عملی ویا علم و تکنیک برای رفع نیازهای اساسی و ضروری جامعه آشنا گردند (دانشگاه فنی و حرفه ای دکتر شریعتی، ۱۳۹۳).

انواع کارورزی

کارورزی انواع مختلفی دارد می تواند تمام وقت یا پاره وقت باشد، کوتاه مدت باشد یا بلند مدت، با حقوق باشد یا بدون حقوق، برای کسب اعتبار باشد یا نباشد، خودمحور باشد یا مربی محور و یا ترکیبی از تمام موارد مذکور. با وجود آنکه هیچ مدت زمان حداقل یا حداکثری برای کارورزی وجود ندارد اما به طور معمول نیازمند تعهدی پایدار در طول مدت زمان معین است (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۳).

اهمیت کارورزی و کارآموزی

آموزش عالی هر کشور، هر اندازه از نظر آموزش تنئوریک قوی باشد باز هم در تهیه زمینه رشد اقتصادی و صنعتی نمی تواند به تنهایی موفق باشد. همین امر گسترش دامنه آموزش و کسب تجربه از محیط واقعی کار را توجیه می نماید برقراری ارتباط منسجم و سازمان یافته بین مراکز آموزش عالی فنی و حرفه ای به عنوان مراکز تولید علم و فناوری و مراکز صنعتی به عنوان استفاده کنندگان علم و

فناوری، از نیازهای اساسی کشور است زیرا این ارتباط به مراکز آموزش عالی کمک می کند که بخشی از فعالیت های آموزشی و پژوهشی خود را در راستای مشکلات موجود در صنایع کشور جهت دهی کنند. امروزه در کلیه زمینه های علمی، فرهنگی و اجتماعی آموزش و کارآموزی از مهمترین ضرورت ها است. مسئله مهم و اساسی این است که فارغ التحصیلان رشته های فنی و حرفه ای پس از فارغ التحصیلی هنگام استخدام دچار مشکل اساسی نمی شوند چرا که کارگاه های این رشته ها با محیط کار سایر شرکت ها تفاوت عمده ای ندارند. در سیستم آموزشی کنونی کارورزی و کارآموزی یکی از ابزارهای مهم تربیت نیروی انسانی در حوزه تحصیلات عالی است زیرا دانشگاه علاوه بر آموزش باید در پژوهش و خدمت رسانی به صنایع نقش مهمی را ایفا کند. این در حالی است که متأسفانه وضعیت دانشگاه ها در ایران به گونه ای می باشد که بیشتر به انتقال دانش می پردازد. بدون اینکه زمینه جذب دانش انتقال یافته فراهم شده باشد. کارورزی می تواند ابزار بسیار مهمی در راستای ایجاد چنین زمینه ای باشد (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۳).

اهداف دوره کارورزی و کارآموزی در هنرستان های فنی و حرفه ای

- توسعه و گسترش فرهنگ کار و کارآفرینی در جریان فرآیند یاددهی و یادگیری
- آماده سازی هنرجویان برای ورود به بازار کار و به کار بستن شایستگی های فنی و غیرفنی در محیط واقعی کار با توجه به سطوح صلاحیت حرفه ای
- ترغیب و تشویق و ایجاد خودباوری و سخت کوشی نسبت به وظایف شغلی در بین هنرجویان هنرستان ها
- کسب تجربه در محیط واقعی کار و ایجاد زمینه مناسب برای شناساندن مشاغل مولد و مشروع جامعه به هنرجویان متناسب با رشته تخصصی آنان
- به کار بستن مسائل و ارتباطات اجتماعی محیط کار توسط هنرجویان
- آشنا نمودن مراکز تولیدی، خدماتی با آموخته ها و توانمندی های هنرجویان (علی یاری، ۱۳۹۳).

مشکلات کارورزی دانشجویان فنی و حرفه ای

- مشکلات ناشی از دانشگاه ها (عدم حضور استاد راهنما، کمبود منابع اطلاعاتی، نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی)
- مشکلات ناشی از محیط کار (عدم پذیرش دانشجو توسط موسسات، حضور نداشتن مسئول خاصی برای راهنمایی دانشجویان در سازمان ها یا واحد های صنعتی، برخوردار نبودن دانشجویان از امکانات رفاهی، سایر مشکلات) (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۳).

بحث و نتیجه گیری

برنامه ریزی برای استخدام جوانان و نیز مسیرهای شغلی آنان یکی از مسائلی است که امروزه باید به دقت مورد بررسی قرار بگیرد. در وضعیت فعلی با افزایش جوانان جویای کار، نرخ بیکاری در حال افزایش است و در بلندمدت جوانان دیگر نیز چندان احساس امنیت شغلی نمی کنند. به لحاظ اقتصادی نیز این وضعیت واقعه ناگواری است. جدا از اینکه هزینه اتلاف منابع انسانی نیز بسیار بالا است. همچنین با توجه به اینکه ما هم اکنون در دوران تحول کاری قرار گرفته ایم، مشاغل در حال رشد هستند و پویایی سازمان ها روز به روز در حال افزایش است و یافتن شغل دائم برای جوانان بسیار دشوار است. لذا جوانان باید آموزش هایی ببینند که مهارت های آنان تقویت شود و برای مشاغل گوناگون آمادگی پیدا کنند. به همین نیاز به کارآموزی و کارورزی در قبل از ورود به کار مهم تلقی می شود.

می توان چنین گفت که طبق نتایج و مطالعه به عمل آمده، کارآموزی و کارورزی به عنوان یکی از واحدهای درسی هنرستان های فنی و حرفه ای نقش بسیار مهمی در روند اشتغال و کارایی دانش آموزان در آینده خواهد داشت لذا توجه به این واحد درسی و عمل به تمام نکات آن و همچنین دست کم نگرفتن آن توسط دانش آموزان، معلمان و والدین و کارفرمایان تاثیر بخصوصی در آینده آنان خواهد داشت.

لذا کارورزی و کارآموزی با هدف محقق شدن اهداف ذیل دوره ای ضروری است:

- توسعه و گسترش فرهنگ کار و کارآفرینی در جریان فرآیند یاددهی و یادگیری
- آماده سازی هنرجویان برای ورود به بازار کار و به کار بستن شایستگی های فنی و غیرفنی در محیط واقعی کار
- ترغیب، تشویق و خودباوری و سخت کوشی نسبت به وظایف شغلی در بین هنرجویان هنرستان ها و کسب تجربه در محیط واقعی کار و ایجاد زمینه مناسب برای شناساندن مشاغل مولد و مشروع جامعه به هنرجویان متناسب با رشته تخصصی آنها
- به کار بستن مسائل و ارتباطات اجتماعی محیط کار توسط هنرجویان
- آشنا کردن مراکز تولیدی و خدماتی با آموخته ها و توانمندی هنرجویان هنرستان

منابع و مأخذ

۱. ابراهیمی، مجتبی، خراشادی، محمد، میمند، فاطمه، نبی زاده، عباس، ابراهیمی، بهنام، یوسفی، جواد، ۱۳۹۳، بررسی تطبیقی اهداف و بازخوردهای اجرای درس کارورزی در رشته حسابداری، ماهنامه پژوهش های مدیریت و حسابداری، شماره نهم.
۲. بیات، یحیی، ۱۳۹۶، نقش کارورزی در توسعه حرفه ای معلمی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران.
۳. تسلیمی، مهناز، مظفری، زهرا، ۱۴۰۰، تاثیر کارورزی حرفه ای در توسعه حرفه ای معلمان، نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی.
۴. حسینی، سیدسعید، ۱۳۹۲، ضرورت، اهداف و فرایند گردش کار دروس کارآموزی و کارورزی، همایش ملی کارآموزی؛ دریچه ای بسوی ارتباط موثر صنعت و دانشگاه، ساری
۵. دانشکده فنی و حرفه ای دکتر شریعتی، ۱۳۹۷، دفترچه درس کارآموزی، دانشگاه فنی و حرفه ای
۶. رحیمی، حامد، خدابخشی، شکوفه، رحیمی، حسن، رحیمی، هانیه، ۱۳۹۹، نقش کارورزی و کارآموزی در بروز خلاقیت های حرفه ای دانشجویان، پنجمین کنفرانس بین المللی بهداشت، درمان و ارتقای سلامت.
۷. رضانی، عباسعلی، رضانی، حکیمه، ۱۳۹۷، بررسی دوره آموزشی کارورزی و کارآموزی در هنرستانهای فنی و حرفه ای و کاردانش، چهارمین همایش علمی پژوهشی استانی «از نگاه معلم»، بندرعباس.
۸. زرافشانی، کیومرث، سلیمانی، عادل، ۱۳۹۰، بررسی عوامل موثر بر اثربخشی عملیات کارورزی در هنرستانهای کشاورزی استان کرمانشاه، همایش ملی اشتغال دانش آموختگان بخش کشاورزی و منابع طبیعی، تهران.
۹. شکری، پروین و هنربخش، فرزانه و سعیدمهر، سحر و آذرافروزپور، فائزه، ۱۳۹۲، کارآموزی، فرصتی جهت آشنایی باماهیت کارونیا زهای محیط آن، همایش ملی کارآموزی؛ دریچه ای بسوی ارتباط موثر صنعت و دانشگاه، ساری.
۱۰. صالحی، مهدی، جعفری، علی، ۱۳۹۳، بررسی میزان کارایی درونی و بیرونی دوره های کارآموزی حسابداری هنرستان های فنی و حرفه ای استان خراسان جنوبی، کنفرانس بین المللی اقتصاد، حسابداری، مدیریت و علوم اجتماعی
۱۱. علی یاری، علی، ۱۳۹۱، ارتقا شایستگی های حرفه ای دانشجویان و دانش آموختگان دانشگاهی با رویکرد رفع نیاز بازار کار کشور به نیروی متخصص، کمیته آموزش های اشتغال و بازار محور.
۱۲. کشاورزی، مهدی، رهگذر، حسن، ۱۳۸۹، جایگاه و نقش برنامه درسی در آموزش صنعتی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۹.
۱۳. مصری، جعفر، ۱۳۹۲، کارورزی فرصتی برای ورود به دنیای کار، همایش ملی کارآموزی؛ دریچه ای بسوی ارتباط موثر صنعت و دانشگاه، ساری.
۱۴. میکائیلو، غلامحسین، فتحی آذر، اسکندر و ادیب، یوسف و خلاقی، علی اصغر، ۱۳۹۶، بررسی عوامل موثر بر اجرای مطلوب کارورزی در الگوی آموزش همراه با تولید در هنرستان های کاردانش.
۱۵. یوسفی، مریم، ۱۳۹۷، بررسی نقش و جایگاه کارورزی در تربیت معلمان، دوازدهمین کنگره ملی پیشگامان پیشرفت، تهران.

پژواک معلم برجسته از آینه نگاه دانشجویان

رضوان حکیم زاده^{۱*}، سید فاطمه زارع شیخکلایی^۲، خاتون علی پور^۳

^۱ عضو هیات علمی

^۲ دانشجو

^۳ برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

آموزش و پرورش به عنوان بخش بنیادی نظام آموزشی می باشد و یکی از موثرترین نهادها بر وضعیت رشد و پیشرفت ملی خوانده می شوند. معلمان مهره های کلیدی نظام آموزشی محسوب می شوند و جزو مهم ترین افرادی هستند که شخصیت و وضع روحی دانش آموزان را تحت تاثیر قرار می دهند. طرح پژوهش حاضر کیفی و روش مورد استفاده پدیدارشناسی می باشد. جامعه آماری شامل دانشجویان کارشناسی علوم تربیتی دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران بدون در نظر گرفتن وضعیت تحصیلی، تأهل، واحدهای گذرانده بوده است که روی هم ۲۱ نفر از دانشجویان می باشند. در بخش کیفی و با استفاده از ابزار مصاحبه، نمونه با ۱۹ نفر به اشباع رسید. روش نمونه گیری نیز به صورت هدفمند از نوع موارد عادی بوده است. روش تجزیه و تحلیل داده ها نیز در پژوهش حاضر، تحلیل مضمون بوده است. نتایج بدست آمده از مصاحبه با دانشجویان کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه تهران در قالب مضامین سازمان دهنده خبرگی علمی، اخلاق حرفه ای، شایستگی و توانمندی فردی، ارتباط بین فردی استخراج گردید. بر مبنای نتایج بدست آمده پیشنهاد می شود نظام آموزش و پرورش برای معلمان کلاس های ضمن خدمت برگزار کنند تا شایستگی حرفه ای، سطح دانش شناختی، توسعه بعد عاطفی و مهارت های تاثیرگذار بر دانش آموزان، همدلی و حمایت، توانایی برقراری ارتباط والدین به منظور شناخت بهتر مشکلات آموزشی آنان افزایش پیدا کند. همچنین در زمان جذب معلمان به حس مسئولیت پذیری اخلاقی، مهارت های پداگوژیکی، توانایی مدیریت کلاس درس و مهارت های روش تدریس آنان توجه ویژه شود.

کلیدواژه ها: معلم برجسته، دانشجو، پژواک، پدیدارشناسی.

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان بخش بنیادی نظام آموزشی می‌باشد و یکی از موثرترین نهادها بر وضعیت رشد و پیشرفت ملی خوانده می‌شوند، همچنین از آن به عنوان کلید رشد و ترقی جامعه مدرن یاد می‌شود، بنابراین موفقیت و شکست در رقابت‌های بین‌المللی و اختلاف در میزان توسعه ملی کشورها، ارتباط مستقیمی با نقاط قوت و ضعف در نظام‌های آموزشی دارد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۷). کشورهای توسعه‌یافته بر این باور هستند که یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت آن‌ها توجه خاص و ویژه به نظام توسعه سرمایه انسانی است که معلمان در راس توجه این نظام قرار دارند. در نظام آموزشی معلم به عنوان مجری نهایی برنامه‌های آموزشی دارای نقش مهم و اساسی می‌باشد و در این سیستم به عنوان فردی کارآمد با دارا بودن دانش، نگرش و مهارت‌های لازم موفقیت نظام آموزشی را تضمین می‌کند، بر این اساس موفقیت نظام آموزشی بستگی به مهارت‌ها و دانش و نگرش معلمان دارد (شعبانی، ۱۳۹۹).

یک معلم افزون بر ویژگی‌ها و شایستگی‌های آموزشی و توانایی‌های حرفه‌ای خود، هنر تدریس و سازندگی همه‌جانبه شاگردان را در دست دارد و پیوسته در تلاش برای ساختن خود و پیدایش دگرگونی و پویایی در شاگردان است. نقش یک معلم ممکن است در میان فرهنگ‌ها متفاوت باشد. وظایف رسمی او در آموزش و تدریس شامل آماده‌سازی دروس طبق برنامه‌های درسی توافق شده، دادن درس و ارزیابی پیشرفت دانش‌آموز است. علاوه بر آن امروزه معلم علاوه بر آموزش برنامه‌درسی رسمی در زمینه آموزش شغلی، هنر، مذهب، آمادگی برای پذیرش نقش‌های جامعه یا مهارت‌های زندگی فعالیت می‌کند. افزون بر این شکل‌گیری انگیزه و نگرش دانش‌آموز نسبت به مدرسه ارتباط تنگاتنگی با روابط دانش‌آموز و معلم دارد (کمیسون اروپایی اداره کل آموزش و فرهنگ، ۲۰۲۰).

وظایف حرفه‌ای یک معلم ممکن است فراتر از آموزش رسمی باشد، در خارج از کلاس معلمان ممکن است دانش‌آموزان را در سفرهای میدانی همراهی کنند، بر سالن‌های مطالعه نظارت داشته باشند، به سازماندهی عملکرد مدرسه کمک کنند و به عنوان ناظر برای فعالیت‌های فوق برنامه خدمت کنند. در بعضی از سیستم‌های آموزشی، معلمان ممکن است مسئول نظم و انضباط دانش‌آموزان باشند. باتوجه به اهمیت نقش معلم برای آن‌ها شرح وظایفی در نظر گرفته می‌شود که براساس آن عمل کنند، مانند شرح وظایف مدرسه سیوکس فالز (۲۰۲۰) که در جدول زیر قید شده‌است.

جدول ۱. شرح وظایف مدرسه سیوکس فالز (۲۰۲۰)

عنوان شغلی	وظایف معلمان
شرایط تحصیلی	مدرک لیسانس و تاییدیه در زمینه‌های تکلیف تدریس، گواهینامه، گواهی جایگزین یا مجوز گواهی تدریس فعلی و معتبر
الزامات فیزیکی	همه‌انگهی چشم دست، چشم ذهن. شنوایی مداوم؛ مکالمه متناوب، ایستادن، راه رفتن و نوشتن. حمل مکرر، استفاده از صفحه کلید، زمان طولانی صفحه نمایش و سایر حرکات تکراری
سایر الزامات	به معلمی نیاز دارد که مبتنی بر داده و فن آوری باشد. نشان دادن مهارت در استفاده از فناوری برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان. مهارت‌های ارتباط شفاهی و نوشتاری عالی. مهارت در روابط انسانی، رهبری و مدیریت تعارض. تسلط به تکنیک‌های آموزشی که نیازهای متنوع دانش‌آموزان را برآورده می‌کند.
تجربه	تدریس دانشجوی موفق

بررسی پیشینه پژوهش شاهرادی (۲۰۱۵) نشان‌دهنده آن است که معلمان با ویژگی‌های برجسته دارای شخصیت ملایم و رفتار خوب، چابک و فعال، تسلط بر روش‌های تست‌زدن، توجه به پیشرفت دانش‌آموزان و عدم جست‌وجوی کمال در آنان است. اولین ویژگی مهم معلمان برای اثر بخش بودن از نظر سیستم آموزشی ویژگی‌هایی است که حرفه معلمی او را از نظر نظام آموزشی تحت تاثیر قرار می‌دهد یعنی ویژگی‌هایی مثل ارتباط خوب با مدیر، همکاری با دیگران، حضور فیزیکی مثبت در مدرسه و کلاس درس، افزایش سطح شنوایی انتقادی (بکتاش و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین خصوصیت‌هایی مانند آموزش فنون همکاری چندمنظوره، امکان‌سنجی آموزشی، ایجاد

آمادگی تحصیلی در دانش‌آموزان، داشتن توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان، داشتن تسلط کافی بر موضوع، بهره‌گیری از منابع مختلف به منظور شناخت تحولات جدید در موضوعات مربوط به تدریس، داشتن رفتار و تعامل محترمانه با والدین دانش‌آموزان، توانایی ارزیابی اثر کار خود و برداشتن قدم برای بهبود آن جزو ویژگی‌های متمایز کننده معلمان شایسته محسوب می‌شود (لی‌کیو و همکاران، ۲۰۲۰؛ آبدیوس، ۲۰۱۹). کرامتی (۱۳۹۶) اشاره دارد به اینکه، در فرایند یاددهی-یادگیری معلمان که توانایی بالایی دارند باید بتوانند شاگردان خود را برای یادگیری دروس آماده سازند و در حین تدریس بتوانند نظم و مدیریت را در کلاس برقرار نمایند و شاگردان را بدون استفاده از تنبیه و تشویق از طریق عشق به یادگیری وادار به تفکر سازند. همچنین کرامتی (۱۳۹۱) و کاکی عثمان (۱۴۰۰) اشاره داشتند به اینکه مشارکت معلمان با یکدیگر و دانش‌آموزان سبب تعامل و به اشتراک‌گذاری تجربیات می‌گردد، فلذا معلمان توانمند هستند که علاوه بر توجه به یادگیری محتوا برای دانش‌آموزان به ارتباط خود با شاگردان، توسعه مهارت تدریس و افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تاکید ورزند، در واقع آموزش پرکردن سطل نیست بلکه روشن کردن آتش است.

معلمین مهره‌های کلیدی نظام آموزشی محسوب می‌شوند و جزو مهم‌ترین افرادی هستند که شخصیت و وضع روحی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهند. به همین خاطر اثر زیادی در سازمان‌دهی شخصیت، افزایش انگیزه، علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان به فرایند یادگیری و همچنین می‌توانند به عنوان الگو بر رفتار دانش‌آموزان نسبت به جامعه، خانواده و گروه دوستان اثر بگذارند. بنابراین نمی‌توان نقش معلم را در بهداشت روانی دانش‌آموزان در محیط مدرسه نادیده گرفت. لذا شناسایی ویژگی‌های برجسته از منظر دانشجویان از این بعد دارای اهمیت است، که می‌توان بدین وسیله میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری و جایگاه معلمان را در ذهن آنان شناسایی کرد، این امر حاکی از آن است که معلم برجسته از منظر یادگیرنده چگونه معلمی است تا برنامه‌ریزی توسعه معلمان به گونه‌ای انجام شود که اهداف آن باعث دستیابی معلمان به این ویژگی‌ها باشد.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر کیفی و روش مورد استفاده پدیدارشناسی می‌باشد. پدیدارشناسی به‌طور کلی مطالعه تجارب زیسته یا جهان زندگی است. اساساً دو رویکرد در پدیدارشناسی حاکم است که در پژوهش حاضر با توجه به اینکه هدف پژوهش، شناسایی ویژگی‌های برجسته معلم از نگاه دانشجویان کارشناسی علوم تربیتی دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران است که از رویکرد توصیفی (پدیدارشناسی هوسرل) استفاده شد.

جامعه آماری شامل دانشجویان کارشناسی علوم تربیتی دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران بدون در نظر گرفتن وضعیت تحصیلی، تأهل، واحدهای گذرانده بوده‌است که روی هم ۲۱ نفر از دانشجویان می‌باشند. در بخش کیفی و با استفاده از ابزار مصاحبه، نمونه با ۱۹ نفر به اشباع رسید. روش نمونه‌گیری نیز به صورت هدفمند از نوع موارد عادی بوده‌است و مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر در جدول شماره ۲ بیان شده‌است. برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به تجربه زیسته دانشجویان درباره ویژگی‌های برجسته معلمان از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده گردید. نحوه جمع‌آوری نیز بدین صورت بود که پژوهشگران با تعداد معدودی از مشارکت‌کنندگان در دانشکده و به صورت رو در رو مصاحبه نمودند. لازم به ذکر است که از مشارکت‌کنندگانی که علاقه‌مند به مصاحبه بوده و زمان کافی برای شرکت در این پژوهش داشتند، مصاحبه گردید، بنابراین رضایت کامل از انجام این مصاحبه داشتند. مصاحبه‌های انجام شده بین ۲۵ الی ۴۰ دقیقه بوده‌است. پس از جمع‌آوری داده‌های حاصل از مصاحبه، متن گفتگوهای ضبط شده پس از چندین بار گوش دادن، به‌صورت دقیق پیاده و به‌صورت مکتوب درآمد. سپس دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در مورد سؤال‌ها در کنار هم‌دیگر قرار گرفت و مضامین موردنظر استخراج گردید.

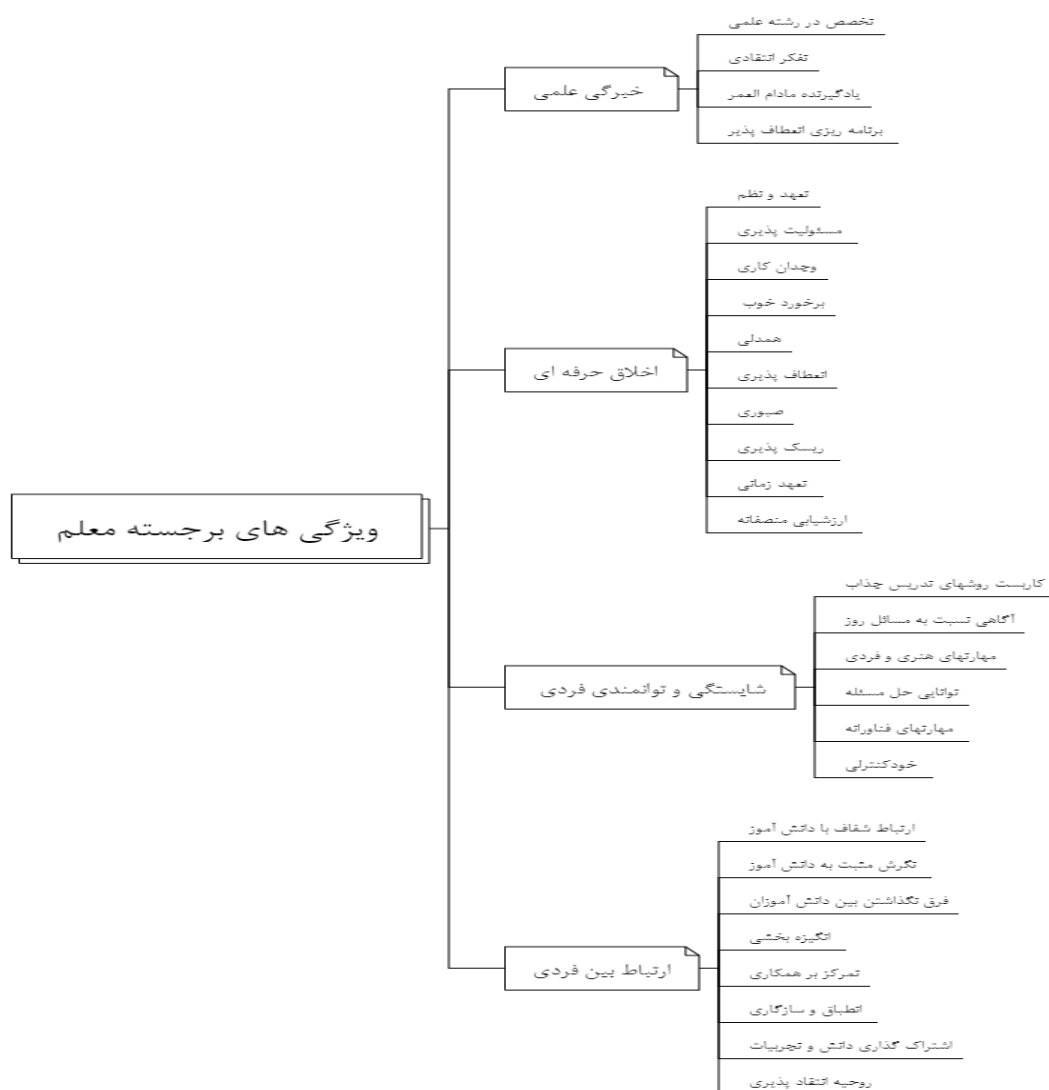
روایی پژوهش حاضر نیز به سبب کیفی بودن از واژه‌های دقت و صحت داده‌ها استفاده شد. گوبا و لینکن (۱۹۸۳) چهار روش را برای تایید صحت و درستی داده‌ها پیشنهاد کردند که از سوی بسیاری از پژوهشگران کیفی مورد استفاده قرار گرفته است. این چهار روش عبارت‌اند از: اعتبار، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان، قابلیت تایید که در این مطالعه به شرح زیر رعایت شده‌است. برای اعتبار مطالعه، از راه‌های متفاوتی مانند درگیری طولانی مدت، مشاهده، سه سوسازی استفاده گردید و به تایید متخصصان رسید. جهت انتقال‌پذیری، در این

مطالعه سعی شد که تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری تا فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌طور کامل شرح داده شود تا در مورد انتقال‌پذیری نقطه مبهمی باقی نماند.

قابلیت اطمینان در مطالعه کیفی به اعتبار پژوهش وابسته است که یکی از راه‌ها، استفاده از مسیر ممیزی می‌باشد. در مطالعه کنونی، از یک ناظر خارجی با تجربه در پژوهش کیفی استفاده شد که زیربنای تئوریک فرایند جمع‌آوری داده‌ها و فرایند تحلیل را بررسی و تایید نمود و در نتیجه قابلیت اطمینان مطالعه حاصل شد. آخرین مورد مربوط به قابلیت تایید مطالعه است که از یک ناظر خارجی مسلط به پژوهش کیفی استفاده گردید که مواردی از قبیل نوارهای مصاحبه، متون پیاده شده، یادداشت‌ها، داده‌های تحلیل شده، یافته‌های مطالعه، جزئیات فرایند مطالعه، سؤال‌های مصاحبه و در واقع به تمامی جزئیات مطالعه دسترسی داشت.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز در پژوهش حاضر، تحلیل مضمون بوده‌است. تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌های انجام شده با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام گرفت. بدین ترتیب ابتدا، متن جلسات مصاحبه به صورت مکتوب پیاده‌سازی شد و با استفاده از یادداشت‌های انجام‌شده در طی جلسات مصاحبه تکمیل گردید. سپس با مطالعه دقیق متون، در ابتدا برای هر یک از مصاحبه‌های تهیه شده، تمامی ایده‌های مستقل در قالب مضامین پایه شناسایی شد. سپس به هر کدام، یک مضمون اختصاص داده شد. این کار برای هر کدام از مصاحبه‌ها انجام گشت. پس از آن بر اساس تمام مضامین پایه شناسایی شده، دسته‌بندی کلی‌تری انجام گردید که منجر به شناسایی مضامین سازمان‌دهنده شد و در نهایت مضامین فراگیر استخراج گردید.

یافته‌ها



بحث و نتیجه گیری

نتایج بدست آمده از مصاحبه با دانشجویان کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه تهران در قالب مضامین سازمان دهنده خبرگی علمی، اخلاق حرفه ای، شایستگی و توانمندی فردی، ارتباط بین فردی استخراج گردید. مضمون **خبرگی علمی** و زیرمضامین آن با یافته های پژوهش لی کیو و همکاران (۲۰۲۰)، آبدیوس (۲۰۱۹)، جبارزاده و سامری (۱۳۹۵)، امین خندقی، محمد حسین زاده (۱۳۸۹) که به مضامین تحریک به یادگیری و مطالعه مستقل، استفاده از سبک های یادگیری متفاوت، تسلط و پختگی علمی، توانایی آموزش چندرسانه ای اشاره داشتند همسو می باشد. ولیکن با پژوهش بازرگان و بازرگان (۱۳۹۹) و خورسندی (۱۳۹۹) که به مضامین عدم کنترل و اداره کلاس، عدم تناسب میان روش تدریس و محتوا، جدی نگرفتن آموزش اشاره داشتند، ناهمسو می باشند. مضمون **اخلاق حرفه ای** و زیرمضامین بدست آمده با پژوهش بکتاش و همکاران (۲۰۲۲)، شاهمرادی (۲۰۱۵)، طالب نیا و رجب دری (۱۳۹۶) که به داشتن برنامه، به روز بودن، تلاش برای رشد و ارتقای دانشجو، ایجاد انگیزه تحصیلی، همفکری با دانشجو، متعهد به کلاس درس، تلاش در جهت بهبود جو کلاس، ایجاد رقابت سازنده اشاره داشتند، هم راستا است. ولیکن با پژوهش خاکپور (۱۳۹۵)، صابری و همکاران (۱۳۹۸)، عباسی و همکاران (۲۰۱۷) که به عدم ادراک معلمان، عدم ریسک پذیری، نبود سعه صدر، نداشتن توجه کافی و جدیت لازم در کلاس اشاره داشتند ناهمسو

می‌باشد. مضمون شایستگی و توانمندی فردی و زیرمضامین آن با پژوهش‌های شعبانی (۱۳۹۹)، کاکی عثمان (۱۴۰۰) به مهارت‌های معلمان در اداره کلاس، توانایی آنان برای مشارکت دانش‌آموزان، به‌روز بودن اطلاعات معلمان اشاره داشت که هم‌راستا است. اما پژوهش چو و وایمن (۲۰۱۴) مکاتیبانی و همکاران (۲۰۱۶) به عدم صلاحیت و شایستگی حرفه‌ای معلمان، عدم پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان، بی‌توجهی به نگرش و انگیزه دانش‌آموزان اشاره دارد، ناهمسو می‌باشد. مضمون ارتباط بین فردی و زیرمضمون‌های مربوط به آن با پژوهش بهزادینیا (۱۳۹۶)، احمدی (۱۳۹۵) که به انگیزه‌طلبی معلمان، انعطاف‌پذیری معلمان، همکاری و مشارکت معلمان اشاره داشتند، همسو است و با پژوهش‌های سلیمی (۱۳۹۸)، باقرپور (۱۳۹۷) ناهمسو است زیرا به مواردی مانند عدم همکاری متقابل، تعامل نادرست با همکاران و دانش‌آموزان، عدم نیازسنجی اشاره دارد. بر مبنای نتایج بدست‌آمده پیشنهاد می‌شود نظام آموزش و پرورش برای معلمان کلاس‌های ضمن خدمت برگزار کنند تا شایستگی حرفه‌ای، سطح دانش شناختی، توسعه بعد عاطفی و مهارت‌های تاثیرگذار بر دانش‌آموزان، همدلی و حمایت، توانایی برقراری ارتباط والدین به منظور شناخت بهتر مشکلات آموزشی آنان افزایش پیدا کند. همچنین در زمان جذب معلمان به حس مسئولیت‌پذیری اخلاقی، مهارت‌های پداگوژیکی، توانایی مدیریت کلاس درس و مهارت‌های روش تدریس آنان توجه ویژه شود.

منابع

- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۵). فرهنگ علوم رفتاری. انتشارات: موسسه انتشارات امیرکبیر.
- کریمیان، حیدر؛ آراسته، حمیدرضا؛ بهرنگی، محمدرضا؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۹۷). طراحی و تبیین چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. نشریه راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، ۱۱(۵)، ۱۸۰-۱۹۰.
- شعبانی، علی‌اکبر (۱۳۹۹). مسئولیت و وظایف مقامات آموزش و پرورش و مدیران و معلمان در برابر فعالیت دانش‌آموزان. پژوهشنامه اورمزد، ۲(۵۰)، ۲۷-۶۰.
- باقرپور، معصومه (۱۳۹۷). تاثیر آموزش ذهنیت فلسفی بر نگرش دینی و مهارت‌های زندگی معلمان. نشریه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت / اسلامی، ۳(۲)، ۷-۲۸.
- احمدی، مالک؛ بهزاد بهزادینیا و جواد امانی ساریگلو (۱۳۹۵). بررسی ساختار عاملی پرسشنامه تنظیمات رفتاری در ورزش در ورزشکاران دانشگاهی. پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی، ۴(۱۶)، ۸۵-۹۴.
- طالب‌نیا، قدرت‌الله؛ رجب‌دري، حسین (۱۳۹۶). بررسی تاثیر اخلاق حرفه‌ای بر انگیزش کارکنان. فصلنامه اخلاق، ۲۵(۴۷)، ۷۷-۱۰۱.
- کاکی عثمان، عرفان (۱۴۰۰). بررسی جایگاه و نقش رقابت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اولین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرآیندهای تعلیم و تربیت، ۲۵ شهریور ۱۴۰۰، ۲۰-۱.
- بهزادینیا، بهزاد؛ مالک احمدی و جواد امانی (۱۳۹۶). بررسی ساختار عاملی پرسشنامه خودتنظیمی انگیزشی در کلاس تربیت بدنی دانشگاهی. پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۱۳(۲۹)، ۲۵-۳۴.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۹۱). آنچه معلمان باید بدانند. نشر: نسل نواندیش.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۹۶). علم و هنر یاددهی - یادگیری در مدارس ابتدایی و متوسطه. چاپ اول. انتشارات: زندگی شاد.
- جبارزاده چورسی، خدیجه و سامری، مریم، ۱۳۹۵، بررسی نگرش دانشجویان در مورد ویژگی‌های استاد اثر بخش و رابطه آن با سبک یادگیری دانشجویان دانشگاه آزاد واحد ارومیه، کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز امین خندقی، مقصود؛ محمد حسین‌زاده، معصومه (۱۳۸۹). بررسی نگرش دانشجویان نسبت به یادگیری الکترونیکی. پژوهش در نظام های آموزشی، ۵(۱۳)، ۱۴۱-۱۵۲.
- صابری، علی؛ گودرزی، صمد؛ جاوید، مجید؛ قربانی، محمدحسین (۱۳۹۸). تاثیر اخلاق حرفه ای اساتید تربیت بدنی عمومی بر انگیزش پیشرفت دانشجویان دختر در فعالیتهای ورزشی. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۸(۲)، ۴۰۷-۴۲۰.



سلیمی، جمال (۱۳۹۷). پدیدارنگاری ادراک و تصورات معلمان از مفهوم «صلاحیت تربیتی-آموزشی»؛ مطالعه و مقایسه نگرش دانشجو-معلمان و معلمان شاغل. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹(۱۳۹)، ۱۰۲-۱۲۶.

- Education and Training Thematic Working Group Professional Development of Teachers. (2020). *EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture*. <https://ec.europa.eu/education/>
- Professional Ethics in View of Students". Abbasi, R.; Gh.Taheri& J. Babashahi (2017). "Investigating Faculty Members' Ethics in Science and Technology, 12(4):1-10.
- Nayereh Shahmohammadi. Competent Teacher Characters from Students Point of View. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205(14), 242-246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.067>
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational studies*, 48(5), 602-624.
- Li Q, Guan X, Wu P, Wang X, Zhou L, Tong Y, et al. (2020). Early Transmission Dynamics in Wuhan, China, of Novel Coronavirus-Infected Pneumonia. *New England Journal of Medicine*, 382(13), 1199-207
- education in Kenya: Influence of Mackatiani, C., Imbovah, M., Imbova, N., & Gakungai, D. K. (2016). Development of *Education and Practice*, 7(11), 55-60. the political factor beyond 2015 Mdgs. *Journal of Motivation of Students*. *Academic Achievement*, Khakpour, Abbas (2016). "The Role of Teacher Ethics in Enhancing the 3(1): 47-61.
- systems: The role of sensemaking in Cho, V., & Wayman, J. C. (2014). Districts' efforts for data use and computer data system use and implementation. *Teachers College Record*, 116(2), 1-45.
- Technology: The Need for Planning Bazargan & Bazargan K. (2020). Corona Free Advice to Higher Education for Digital Universities. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. for Digital Transformation in Post-Coron [Persian].
- Abdous, M. (2019). E-learning quality assurance: a process-oriented lifecycle model. *Journal of Quality Assurance in Education*. 1(1), 10-15
- Age of Tehran: Research Institute Khorsandi Taskoh A. (2020). Advanced Virtual Higher Education in the Post-Coron for Cultural and Social Studies. [Persian].

شناسایی مؤلفه‌های توانمندی حرفه‌ای معلمان برای آینده از دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان

کتایون حمیدی زاده*^۱، زهرا خلجی^۲، محدثه زارعی باقرآبادی^۲

^۱ عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان

^۲ دانشجوی کارشناسی امور تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های توانمندی حرفه‌ای معلمان برای آینده از نگاه استادان دانشگاه فرهنگیان است. به همین منظور از روش تحقیق کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. تا براساس تجربه ی زیسته ی استادان دانشگاه فرهنگیان مؤلفه های توانمندی حرفه ای معلمان برای آینده شناسایی شود. جامعه آماری پژوهش عبارت است از: استادان دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی، زنجان، البرز، خوزستان که با روش نمونه گیری هدفمند از این جامعه نمونه گیری شده است. جهت جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه سازمان یافته استفاده شد که پس از مصاحبه با ۲۲ نفر از استادان، اشباع اطلاعاتی حاصل شد. زمان مصاحبه ها از ۳۰ الی ۴۰ دقیقه متغیر بوده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی و از طریق کدگذاری باز و محوری صورت گرفت و نتایج به دست آمده در چهار مؤلفه‌ی اصلی و چهارده مؤلفه‌ی فرعی قرار گرفت. مؤلفه‌ها شامل: توانمندی‌های فرهنگی، توانمندی‌های آموزشی، توانمندی‌های فناوری، توانمندی‌های اجتماعی؛ می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: واژگان کلیدی: توانمند سازی حرفه ای، معلمان، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

عصر حاضر در سراسر جهان با سرعت توسعه اقتصادی و سیاسی به همراه نقش گسترده فناوری‌های نوین، عبور از اقتصاد و جامعه صنعتی به جامعه اطلاعاتی شناخته شده است. افزایش تغییرات و گسترش مناسبات بین المللی چالش‌هایی را برای انسان ایجاد کرده است که ضرورت به روز رسانی مداوم دانش و دانایی محوری را، به ویژه در نظام تعلیم و تربیت، گوشزد می‌کند، در جامعه دانایی محور، رکن اصلی و اساسی توسعه، نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آنها معلم قرار دارد. (نیاز آذری، اسماعیلی شاد و ربیعی، ۱۳۹۰)؛ معلمی که از توانمندی‌ها و شایستگی‌های متناسب با حرفه خویش برخوردار باشد، و بتواند اهداف و محتوای تعلیم و تربیت را به شایستگی به فراگیران انتقال دهد. منظور از توانمندسازی حرفه ای در این مطالعه، شامل تلاشی هماهنگ در محیط آموزشی، برای افزایش انگیزه ذاتی معلمان است، به طوری که هر معلم، در بهترین حالت، مایل به دستیابی به آن است، توانمندسازی، به عنوان یک فرایند، انگیزه درونی معلمان را موجب می‌شود تا بهترین توانایی را کسب نمایند و در دنیای مدرن امروز از اهمیت حیاتی برخوردار باشد (توماس، ۲۰۱۷). توانمندسازی این امکان را به افراد می‌دهد که دانسته‌های خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و با ارتقای خلاقیت، شایستگی‌های شغلی خود را افزایش دهد و در جست و جوی راه‌های ابتکاری و بازسازی جریان‌های کاری و ویرایش خطاها باشند. اقدامات انجام شده درباره توانمندسازی حرفه‌ای معلمان از تنوع به نسبت زیادی برخوردار است که به اختصار، به تعدادی از آنها اشاره می‌شود: محمدی (۱۳۹۵)، «شناسایی عوامل مؤثر بر توانمندسازی کارکنان آموزش و پرورش»؛ طبق نتایج این تحقیق عامل ساختاری از مهم‌ترین معیارهای مرتبط با توانمندسازی شناخته شد. تقوایی یزدی (۱۳۹۴)، «فناوری اطلاعات و توانمندسازی کارکنان»؛ این یافته‌ها حاکی از آن است که استقرار فن آوری اطلاعات موجب ارتقای احساس شایستگی، احساس خودمختاری، ارتقای احساس مؤثر بودن و افزایش اعتماد میان افراد می‌شود. باقری کراچی، عباسپور و آقازاده (۱۳۹۱)، «طراحی الگوی شایستگی‌های دانش آموختگان دانشگاه اسلامی برای خدمت محوری»؛ طبق نتایج این تحقیق دانش آموختگان دانشگاه اسلامی باید دارای ویژگی‌های زیر باشند: تقوا، روحیه وظیفه شناسی، هوشمندی، انطباق‌پذیری، خلاقیت، نوآوری، انعطاف‌پذیری و روحیه کار تیمی. نیکنامی و کریمی (۱۳۸۸)، «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و چارچوب ادراکی مناسب». نتایج نشان داد که معلمان توانایی برقراری پیوند بین درس با زندگی دانش آموز و مباحث نظری با عمل را ندارند. مطالعات انجام گرفته در اندونزی (۲۰۱۸)، مهارت‌های مورد نیاز قرن ۲۱ در نظام های آموزشی؛ مطالعات بالکار (۲۰۱۵)، در حوزه فناوری‌های آموزشی؛ بیتس (۲۰۱۵)، آموزش در عصر دیجیتال.

اهمیت مطالعه و مسأله ذهنی این پژوهش از این حقیقت آغاز می‌شود که کسب آینده‌ای مطلوب در نظام تعلیم و تربیت، نیازمند توانمند سازی شغلی معلمان، دارای تناسب با نیازهای دانش آموزان آینده است. این اهم در نظام تعلیم و تربیت بر عهده دانشگاه فرهنگیان، به مثابه دانشگاهی رسالت محور، قرار گرفته است تا با زمینه سازی مناسب و بهره گیری از ابزارها، اسباب لازم را برای توانمندسازی دانشجو معلمان در جهت ورود به مدرسه میسر سازد. تأدیب دانش آموزان آینده متضمن زمینه سازی لازم معلمان در آموزش، تدریس و یادگیری انواع مهارت‌ها و دانش لازم در رؤیایی با تحولات پیش روست. ضرورت توجه به برنامه درسی در توانمند سازی دانشجو معلمان، به منظور تحکیم دانش، مهارت و نگرش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مهر محمدی (۱۳۹۲)، برنامه تربیت معلم پیش از خدمت را بر اساس ساختار چهاروجهی «تربیت تخصصی/دانش محتوایی، تربیت حرفه‌ای/دانش عام تربیتی عام، تربیت حرفه‌ای خاص توأم با کارروزی و برنامه ورود به حرفه معلمی» معرفی می‌کند. باور برخی محققان این است که خلأ الگوی مساعد برای تأدیب معلمان آموزش و پرورش مسبب ابراز پراکندگی و سرگردانی در طریقه تربیت و تأمین منابع انسانی در نظام تعلیم و تربیت شده است که کاهش قابل ملاحظه‌ای اثربخشی از پیامدهای ناخوشایند آن است. در برخی یافته‌های پژوهشی نبود روش‌های جدید تدریس در کلاس‌های دانشگاهی و تناسب نداشتن محتوا و برنامه‌های درسی با نیازهای روز جامعه از جمله عوامل اصلی در پایین آمدن سطح کیفیت در مهارت‌های دانش آموختگان دانشگاهی کشور معرفی شده است (نیستانی، ۱۳۹۱). با توجه به ضرورت کارروزی در توانمند سازی حرفه‌ای دانشجو معلمان برجسته‌ترین مشکلات؛ مهلت نداشتن مدرسان برای مباحثه با دانشجویان در باب نقد و بررسی روش‌های تدریس، ناکافی بودن کردانی معلمان راهنما در بکارگیری از رسانه‌ها و فناوری‌های مدرن آموزشی ذکر شده است. همچنین نتایج پژوهش نیک نشان و همکاران (۱۳۸۹) نیز نشان داد که میزان استفاده استادان از روش‌های خلاق تدریس ناچیز بوده و دانشجویان از کیفیت تدریس استادان رضایت کامل ندارند.

چو، رینالدز، تاوارز، نوتاری و لی (۲۰۱۷) و گوروا و زلوا (۲۰۱۷) مدل توانایی ها و مهارت‌های قرن ۲۱ در نظام‌های آموزشی را مشتمل بر ۳ توانایی و مهارت و ۱۱ مؤلفه بر می‌شمارند:

۱. یادگیری و نوآوری: در حیطه دانش و مهارت و به عنوان هسته و اهداف اصلی در یادگیری، شامل مؤلفه‌های موضوعات اساسی (دانش موضوعی)، تفکر انتقادی و حل مسأله، ارتباطات و همکاری، خلاقیت و نوآوری؛

۲. سواد دیجیتال شامل مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای و سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات؛

۳. مهارت زندگی و حرفه ای شامل مؤلفه‌های انعطاف پذیری و سازگاری، تعامل فرهنگی اجتماعی، بهره روی و مسئولیت و رهبری و پاسخگویی. همچنین، خروشی، نصر، میر شاه جعفری و موسی پور (۱۳۹۶)، مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را بر اساس دیدگاه صاحب نظران، در چهار دسته اصلی شامل «شایستگی‌های دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش تربیتی موضوعی و دانش عمومی» ارائه کرده‌اند.

دانشگاه فرهنگیان در آموزش و پرورش مأموریت ایجاد دگرگونی را بر عهده دارد به همین دلیل این نهاد علمی را بخشی راهبردی در نظام آموزش و پرورش می‌دانیم و در این بین اساتید دانشگاه نقش مهم و کلیدی دارند. آماده‌سازی و مجهز نمودن دانشجو معلمان به مهارت‌های حرفه ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه‌ی دانشگاه فرهنگیان و سازمان‌هایی است که به انحای مختلف، معلم تربیت می‌کنند، است (توانا و امام جمعه ۱۳۹۵). در حقیقت در این دانشگاه انسان‌هایی تربیت می‌شوند که آینده آموزش و پرورش به آنها گره خورده است. باید قبول کنیم آینده تعلیم و تربیت در این دانشگاه رقم می‌خورد به همین منظور باید نگاه ویژه‌ای به آن داشته باشیم. این پژوهش در نظر دارد به بهبود روند توانمند سازی حرفه‌ای معلمان در حیطه‌های ذکر شده متناسب با نیازهای دانش آموزان آینده بپردازد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با روش کیفی از نوع پدیدارشناسی صورت گرفته است. تلاش شده است با روش پدیدارشناسی و تجربه‌ی زیسته‌ی استادان دانشگاه فرهنگیان، ملاک‌های توانمندی حرفه‌ای معلمان برای آینده شناسایی شود. جامعه‌ی آماری این پژوهش، استادان دانشگاه فرهنگیان استان‌های مرکزی، زنجان، البرز و خوزستان بودند که با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. به منظور جمع آوری اطلاعات از روش مصاحبه‌ی نیمه سازمان یافته استفاده شده است، بدین صورت که فهرستی از سؤالات در اختیار استادان دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت اما این امکان برای محققان فراهم بود که در صورت نیاز در خلال مصاحبه سؤالات تکمیلی را مطرح نمایند. فرایند مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که اطلاعات بیشتری حاصل نشد و تکرار الگوهای داده‌ای مشاهده شد. که پس از مصاحبه با ۲۲ نفر از استادان، اشباع نظری صورت گرفت. ابتدا مصاحبه‌ها مکتوب شد، سپس متن مکتوب شده به مشارکت کنندگان ارائه شد تا پایایی داده ها تعیین شود. فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها با تحلیل محتوا و روش کدگذاری باز و محوری صورت گرفت:

➤ انجام مصاحبه با شرکت کنندگان

➤ مکتوب کردن مصاحبه‌ها

➤ کدگذاری باز و خواندن خط به خط گفتگوها و استخراج مفاهیم اصلی

➤ کدگذاری محوری و دسته بندی داده ها در دسته های نهایی

یافته های پژوهش

پس از انجام مصاحبه ها و تحلیل آنها، آشنایی اساتید دانشگاه فرهنگیان با توانمند سازی حرفه ای معلمان، در ۴ مضمون اصلی و ۱۵ زیر مضمون قرار گرفت .

مضامین فرعی

مضامین اصلی

توانمندی های فرهنگی

شناخت ویژگی های فرهنگی دانش آموزان و مدارس،
مهارت های هدایت تحصیلی و پرورشی دانش آموزان

توانمندی های آموزشی

رشد مهارت های مدیریت کلاس، آشنایی با روش
های نوین تدریس، آشنایی با روش های متنوع
ارزشیابی، پرورش روحیه مطالعه و پژوهشگری،
آشنایی با زبان های خارجی

توانمندی های فناوری

رشد مهارت های تولید محتوا، آشنایی با نرم
افزارهای متنوع آموزشی، رشد مهارت های استفاده
از رسانه های متنوع آموزشی، رشد مهارت های ویژه
آموزش مجازی

توانمندی های اجتماعی

رشد مهارت های برقراری ارتباط با دانش آموزان،
رشد مهارت های انتقادی، رشد مهارت های خلاقیت،
رشد مهارت های فن بیان

۱. توانمندی های فرهنگی: تجربه اساتید نشان می دهد که معلمان برای موفقیت در ارتباط و تعامل با دانش آموزان باید توانمندی های فرهنگی خود را ارتقا دهند. تمامی مشارکت کنندگان بر این امر اتفاق نظر داشتند. مصاحبه شونده شماره ۱ می گوید: "معلم باید بتواند خود را با دنیای دانش آموزان وفق دهد و مسائل را از دید آنان واکاوی کند." مصاحبه شونده شماره ۳ می گوید: "یک معلم هنگامی موفق است که بتواند به خوبی شرایط مدرسه را بشناسد تا میزان انتظارات خود از تدریس و انضباط آن دانش آموزان را تنظیم کند."

۲. توانمندی های آموزشی: دانش آموزان برای فهم بهتر مطالب به معلمی نیاز دارند که با روش های تدریس جذاب و دانش آموز محور به خوبی آشنایی داشته باشد. اکثر مصاحبه شوندگان باور داشتند توانمندی آموزشی در ارتقای کیفیت تدریس تاثیر بسزایی دارد.

مصاحبه شونده شماره ۳ می گوید: "معلم باید دارای روحیه آموزش گری باشد و باید بتواند و بداند مطالب را چگونه ارائه دهد تا قابل درک باشد و چه چیزی موجب سهل و دشوار شدن موضوع های مختلف برای یادگیری است." مصاحبه شونده شماره ۲ می گوید: "یکی دیگر از توانایی هایی که لازمه توانمندسازی دانشجو معلمان است این است که معلمان باید دارای روحیه پژوهشگر باشند و بتوانند مشکلات را که در محیط مدرسه رخ می دهد را کشف کند و درباره آنها به تحقیق پردازند و به چگونگی رفع مشکل بیایند." مصاحبه شونده شماره ۵ می گوید: "آشنایی با سیستم ارزشیابی بسیار مهم است که این امر در دانشگاه فرهنگیان به خوبی آموزش داده نمی شود."

۳. توانمندی های فناوری: با پیشرفت جوامع و گسترده شدن فضای مجازی، امروزه آموزش مهارت های فناوری و مربوط به فضای مجازی و تکنولوژی یکی از واجبات برای هر معلم است. مصاحبه شوندگان نیز بر این امر اتفاق نظر داشتند.

مصاحبه‌شونده شماره ۱ می‌گوید: "معلم‌ان باید در دوران دانشجویی خود با مهارت‌های icdl آشنایی پیدا کنند و آن را فرا گیرند که متأسفانه برخی از معلم‌ان آن را در حد پاس شدن فرا می‌گیرند و در مدرسه با مشکلاتی در این زمینه مواجه می‌شوند. مصاحبه‌شونده شماره ۲ می‌گوید: "معلم باید بتواند محتوایی را برای فضای مجازی غیر از فضای حضوری تولید کند و مهارت‌های آن در استفاده از ابزارهای نوین آموزشی بالا ببرد. به اعتقاد من تجربه در دوران کرونا به من ثابت کرده که توانایی‌هایی که لازم است معلمین آنرا فرا بگیرند توانایی استفاده از محتوای مجازی، تکنولوژی آموزشی و امثال آن است پژوهش محوری را دارا باشد." مصاحبه‌شونده شماره ۵ می‌گوید: "امروزه دانش‌آموزان هرچیزی را به صورت تصویری دریافت می‌کنند و معلم باید بتواند تا از تئوری‌های فضای مجازی به صورت تصویری در جهت آموزش استفاده کند."

۴. توانمندی‌های اجتماعی: هر معلم ابتدا باید روحیه استعداد پروری و خلاقیت را دارا باشد تا منجر شود دانش‌آموز شکوفا شود و استعداد هایش در جهت شایسته نمود پیدا کند.

مصاحبه‌شونده شماره ۱ می‌گوید: "ارتقای مهارت فن بیان یکی از مهارت‌های لازم برای توانمندی معلم در حوزه مهارت‌های ارتباطی است." مصاحبه‌شونده شماره ۲ می‌گوید: "معلم باید بر اساس جو حاکم بر مدرسه و منطقه‌ای که مدرسه در آن قرار دارد، بتواند کلاس را به صورت هوشمندانه‌ای مدیریت کند و ارتباط خویش را با دانش‌آموزان متعادل نگه دارد."

نتیجه‌گیری

در ادبیات و مضامین مرتبط با توانمندسازی حرفه‌ای در جهان امروز و رویکرد نیاز محور فردا، توجه به توانمندسازی از اعجاز‌آورترین نگرش‌های توسعه منابع انسانی قلمداد می‌شود. توانمندسازی حرفه‌ای معلم‌ان استراتژی مطلوبی برای تبدیل مدرسه‌های فردا به محیط‌های یادگیری اثربخش با کارمندان تعلیماتی توانمند، انعطاف‌پذیر، مشارکت‌پذیر، مسئول برای تغییر و پاسخ به مسائل آموزشی است. برای ورود به صحنه معلمی در مدرسه‌های فردا شناسایی ابعاد و شاخص‌های توانمندسازی حرفه‌ای دانشجو معلم الزامی امتناع‌ناپذیر است.

پژوهش حاضر ارائه مدل توانمندسازی حرفه‌ای معلم‌ان در آینده را مورد پژوهش قرار داده است. بدین منظور، با روش پژوهش و مصاحبه نیمه ساختاریافته، اطلاعات تا وصول به اشباع تئوریک گردآوری شدند. بنابراین، به منظور دستیابی به اهداف به بررسی مبانی نظری پیشینه تحقیق و نتایج مصاحبه‌ها پرداخته شده است.

ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای معلم‌ان در آینده عبارت‌اند از:

۱. توانمندی‌های فرهنگی ۲. توانمندی‌های آموزشی ۳. توانمندی‌های فناوری ۴. توانمندی‌های اجتماعی

در پژوهش حاضر نخستین بعد توانمندی‌های فرهنگی بود. مواردی مانند شناخت ویژگی‌های فرهنگی دانش‌آموزان و مدارس، مهارت هدایت‌های تحصیلی و پرورشی دانش‌آموزان مورد تأکید مصاحبه‌شوندگان بود. دومین بعد مورد تأکید توانمندی‌های آموزشی بود. افزایش توانمندی‌های معلمین در حیطه رشد مهارت‌های مدیریت کلاس، آشنایی با روش‌های نوین آموزشی، آشنایی با روش‌های متنوع ارزشیابی، پرورش روحیه مطالعه و پژوهشگری و آشنایی با زبان خارجی جایگاه توجه به این بعد را با اهمیت تعریف می‌کند تا معلمین آینده در این زمینه توانایی‌های لازم را کسب کنند.

مؤلفه آشنایی با روش‌های نوین آموزشی و مهارت‌ها در پژوهش (علیمحمدی، جباری، نیازآذری ۱۳۹۷) نیز وجود داشته و از این بعد به پژوهش توانمندسازی حرفه‌ای معلم‌ان در چشم‌انداز آینده و ارائه مدل شباهت دارد.

سومین بعد موکد توانمندی‌های فناوری است. اهمیت ارتقای مهارت تولید محتوا، آشنایی با ترم افزارهای متنوع آموزشی، رشد مهارت‌های استفاده از ابزارهای متنوع آموزشی و رشد مهارت‌های ویژه آموزش مجازی جایگزین ناپذیر در دنیای امروز است. مؤلفه مهارت استفاده از رسانه‌های متنوع آموزشی با دیدگاه چو و همکاران (۲۰۱۷)، فالکنر و لاثم (۲۰۱۶)، بالکار (۲۰۱۵)، کرلیوک و همکاران (۲۰۱۳) نیز وجود داشت و از این بعد به پژوهش (علیمحمدی، جباری، نیازآذری ۱۳۹۷) شباهت دارد. در بعد چهارم توانمندسازی، توانمندی‌های اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. رشد مهارت‌های انتقادی، رشد مهارت‌های خلاقیت و رشد مهارت‌های فن بیان از موارد مورد

تاکید مصاحبه شوندگان بود. یافته های این پژوهش با مطالعات محمدی (۱۳۹۵) باقری و کراچی (۱۳۹۱) در راستای خلاقیت نیز وجود داشت و از این بعد با پژوهش (علیمحمدی، جباری، نیازآذری ۱۳۹۷) همسویی دارد. مولفه توانمندی فرهنگی از نتایج این پژوهش است و در سایر پژوهش ها به آن اشاره ای نشده است.

منابع

- باقری کراچی، امین؛ عباسپور، عباس و آقازاده، احمد. (۱۳۹۱). طراحی الگوی شایستگی های دانش آموختگان دانشگاه اسلامی برای خدمت محوری و تامین نیازهای جامعه. نشریه مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۱ (۳)، ۵۰۳-۵۲۰
- تقوایی یزدی، مریم. (۱۳۹۴). رابطه فناوری اطلاعات و توانمندسازی روانشناختی مدیران آموزش و پرورش منطقه یک ساری. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۵ (۴)، ۹۷-۱۱۵.
- خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۶). مدل مفهومی شایستگی های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب نظران. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷ (۱۸)، ۱۶۹-۱۹۹.
- محمدی، محمود. (۱۳۹۵). شناسایی عوامل موثر بر توانمندسازی کارکنان آموزش و پرورش شهر تهران بر اساس نظر کاراکوک. دوماهنامه نخبگان علوم و مهندسی، ۱ (۲) قابل بازیابی از <http://elitesjournal.ir/fa/page.php?rid=۴۵>
- نیازآذری، کیومرث؛ اسماعیلی شاد، بهرنگ و ربیعی، مجید. (۱۳۹۰). سیاست گذاری و فرایند خط مشی عمومی در نظام آموزشی. قائمشهر: مهرالنبی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱ (۱)، ۵-۲۶.
- نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۱). برنامه ریزی آموزشی: راهبردهای بهبود کیفیت در سطح یک واحد آموزشی (مدرسه، دانشگاه، آموزش مجازی) اصفهان: انتشارات آموخته
- نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا. (۱۳۸۸). صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲۳ (۲۳)، ۱-۲۲.
- Balkar,B.(2015)Defining an empowering school culture(ESC):Teacher perceptions.Issues in Educational Research,25(3),205_225.
- Bates,A.W.(2015).Teaching in a digital age.Open Educational Resources Collection.6.
- Chu,S.K.W.,Reynolds,R.B.,Tavares,N.J.,Notaries,M.,&Lee,C.W.Y.(2017).Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps.In 21st Century Skills Development through Inquiry-Based Learning(pp.17_32).Singapore:Springer.
- Faulkner,J.&Latham,G.(2016).Adventurous Lives:Teacher Qualities for 21st Century Learning .Australian. Journal of Teacher Education(Online),41(4),137_150
- Gyurova,V.&Zeleeve,V.(2017).the knowledge and skills of the 21 Century teachers.In R. Valeeva(Ed),The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (Vol.XXIX,pp.282-291).Russia,Kazan Federal University:Future Academy
- Kereluik,K.,Mishra, P.,Fahnoe,C,&Terry,L.(2013).What knowledge is of most worth:Teacher Knowledge for 21st Century learning. Journal of digital learning in teacher education,29(4),127-140



- Thomas, S. (2017) Teacher Empowerment: A Focused Ethnographic Study in Brunei Darussalam. The Qualitative Report, 22(1), 47-72.

بررسی تاثیر هوش مصنوعی در آموزش و یادگیری

نادر خادمی*

دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی هرمزگان

چکیده

امروزه به لطف فناوری های مدرن و پیشرفت های صورت گرفته، هوش مصنوعی با سرعت قابل توجهی در حال اضافه شدن به زندگی روزمره به خصوص آموزش و یادگیری است و به عنوان یک ابزار قدرتمند به بشریت کمک می کند. این پژوهش که به روش توصیفی و با استفاده از منابع کتابخانه ای انجام شده، درصدد بررسی تاثیر هوش مصنوعی، جایگاه و ضرورت و اهمیت آن در آموزش و یادگیری دانش آموزان است. و این پژوهش به معرفی نسل Z، یعنی دانش آموزانی که در کلاس درس هستند همراه با ویژگی های آنها که سازگاری با فناوری های مدرن دارد می پردازد. و به بیان چگونگی اجرای برنامه استیم محور در مدارس برای این نسل که آنها را بتوان به مهارت هایی همچون هنر، خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی مجهز کرد پرداخته است. یافته های این پژوهش نشان می دهد که هوش مصنوعی با استفاده از ظرفیت های آموزش استیم محور که دانش آموزان را پژوهش محور، طراح، کارآفرین و خلاق بار می آورد باعث بالا بردن کیفیت یادگیری دانش آموزان می گردد.

کلیدواژه ها: مدرسه استیم، نسل زد، هوش مصنوعی.

۱- مقدمه

از زمانی که آلن تورینگ برای اولین بار چشم انداز امیدوار کننده «تفکر» را بیان کرد در سال ۱۹۵۰ تحقیقات هوش مصنوعی آغاز شد به عبارت بسیار ساده هوش مصنوعی قصد دارد از طریق ماشین های هوشمند جامعه-ای هوشمند به وجود آورد که انسان ها در کارهای روزمره زندگی و اداره جامعه به کار ببرند (کنگ، ۲۰۱۸). در حال حاضر متخصصان در حال طراحی و اجرای پروژه هایی هستند که بتوانند روبات ها را در زمینه های گوناگون از جمله آموزش و پرورش، جایگزین انسان ها کنند با وجود کاربرد های مهیج و متنوع، هوش مصنوعی گره گشایی از مسائل بشری به نظر می رسد.

آموزش از طریق «استیم» که سیاست آموزشی به روزی تلقی می شود یکی از راهکارهای نو برای بهبود یادگیری دانش آموزان است. اصطلاح «آموزش استیم» به آموزش و یادگیری در زمینه های علوم، فناوری، مهندسی، ریاضیات و هنر اشاره دارد و معمولاً شامل فعالیت های آموزشی در تمام سطوح پایه از پیش دبستانی تا پس از دکترا، در دو بخش رسمی (مانند کلاس درس) و غیررسمی (مانند برنامه های بعد از مدرسه) است و به تبع آن به ارتقای حل مسئله خلاق، سواد فناورانه و ظرفیت کارآفرینی در یادگیرندگان کمک می کند در ضمن نیمی از شغل های که رشد بسیار سریعی دارند در استیم محور اند و این موضوع اهمیت توجه به این حوزه را پررنگ تر می کند (مهدی زاده تهرانی، ۱۴۰۰).

اگر عبارت نسل جدید یادگیرندگان را برای دانش آموزان حال به کار ببریم اغراق نکرده ایم در واقع اُنس و پیوندی که میان دانش آموزان و مولفه های زیست مجازی ایجاد شده آنها را به نسلی تبدیل کرده که می توان آنها را با عباراتی همچون «نسل دیجیتال، نسل تاج، نسل مجازی» و امثال آنها صدا زد. متخصصان و صاحب نظران این نسل را نسل زد یا نسل نت می نامند (واحدی، ۱۴۰۰). نسلی که از همان ابتدای کودکی وقتی چشمان خود را به دنیا گشودند توانستند پیشرفت اینترنت و سایر ابزارهای هوشمند دنیا را ببینند. در حال حاضر آنچه مهم است شناخت مقتضیات و روحیه و توانایی های این نسل و همچنین فراهم کردن زمینه های جدید و مناسب ویژگی های نسل زد می باشد وزارتخانه آموزش و پرورش در حوزه کلان، مدرسه و کلاس درس و معلم باید برنامه ریزی های مناسب و اثر بخش برای این نسل داشته باشد.

در این پژوهش به دنبال این خواهیم بود که به این سوال پاسخ دهیم که هوش مصنوعی چه اهمیت و کاربردهایی در آموزش دارد؟

۲- روش تحقیق

این تحقیق به روش توصیفی و با استفاده از منابع کتابخانه ای انجام شده است.

۳- فرضیه تحقیق

به نظر می رسد، هوش مصنوعی باعث بالارفتن کیفیت آموزش می گردد.

۴- اهداف تحقیق

- شناسایی نقش هوش مصنوعی در کیفیت آموزش
- شناسایی نقش هوش مصنوعی در خلأهای یادگیری
- شناسایی نقش هوش مصنوعی در ارزشیابی مطلوب
- شناسایی نقش هوش مصنوعی در فعال نمودن دانش آموزان

۵- هوش مصنوعی

هوش مصنوعی به عنوان شاخه ای از علم معرفی شده است که سعی میکند روش هایی را که انسان برای حل مسائل خود از آن بهره میگیرد، شبیه سازی می کند متخصصان هوش مصنوعی سعی می کنند به ماشین یاد بدهند مثل انسان عمل کند (فلوردی، ۱۳۹۹).

اصطلاح هوش به عنوان صلاحیت یا قابلیت در حل مسئله تعریف می شود و مصنوعی یعنی هرگونه روش نظام مند انسانی که مکمل است هدفهای حل مسئله را به انجام برساند. آموزش هوش مصنوعی به شبیه سازی حل مسئله انسان دلالت ندارد، بلکه هر گونه ابزار عقلانی و منطقی را در بر می گیرد که ممکن است از آن ها به منظور بهبود و ارتقای حل مسئله استفاده شود. هوش مصنوعی شاخه ای

از علوم رایانه است که با خودکارسازی رفتارهای هوشمندانه سر و کار دارد. به طور کلی، اصطلاح هوش مصنوعی برای تشریح سیستم‌هایی به کار میرود که هدف آن‌ها استفاده از ماشین برای تقلید و شبیه سازی هوش انسانی و رفتارهای مرتبط با آن است (فلوردی، ۱۳۹۹).

۶- ضرورت و اهمیت هوش مصنوعی

در حال حاضر ما در تلاقی دو انقلاب عظیم قرار داریم، انقلاب بیولوژیک و انقلاب تکنولوژیک. انقلاب بیولوژیک که بر اساس آن زیست‌شناسان در حال کشف اسرار بدن انسان و به خصوص مغز و احساسات بشر هستند. انقلاب تکنولوژیک، انقلابی است که قدرت داده‌پردازی بی‌سابقه‌ای را به ما می‌دهند. وقتی انقلاب بیولوژیک و انقلاب تکنولوژیک در هم ادغام می‌شوند، الگوریتم‌های بزرگ دیتا را تولید می‌کنند که می‌توانند احساسات مرا بهتر از خودم مشاهده و درک کند و سپس قدرت، احتمالاً از انسانها به کامپیوتر منتقل می‌شود (نوح‌هراری، یووال، ۱۳۹۷).

حال با توجه به این روند تکنولوژیکی به دو دلیل ضرورت دارد که آموزش هوش مصنوعی در دستور کار برنامه ریزان قرار گیرد:

۶-۱- ساده سازی زندگی بشر

در عصر شبکه‌های هوشمند ما نیازمند ابزارهایی هستیم که الگوریتم‌های آنها، با هدف ساده سازی زندگی بشر طراحی شده باشند نه پیاده کردن زندگی افراد.

۶-۲- وجود دانش آموزانی از نسل z

نسل z، نسلی که با تکنولوژی متولد شده است و شبکه‌های اجتماعی، اینترنت، گوشی هوشمند، فضای مجازی مسائلی هستند که بدون آنها زندگی برایشان معنی ندارد آنها با این دانش بزرگ شده‌اند که می‌توانند در لحظه با هرکسی در سراسر دنیا صحبت کنند و از طریق شبکه‌های مختلف رسانه‌های اجتماعی با سایر افراد دنیا ارتباط برقرار کنند. برای نسل z، موسیقی همیشه به صورت دیجیتال استفاده شده به اشتراک گذاشته می‌شود نسل z اولین نسل است که پیشرفت‌های فوق‌العاده فناوری فقط بخشی از زندگی آنها تشکیل میدهد این نسل نسبت به سایر نسل‌ها احساس امنیت کمتری نسبت به زندگی دارد. مشتاق زندگی و کار در سراسر جهان هستند (هدایتی، ۱۳۹۹).

از سواد سلامت بیشتری نسبت به قبلی‌ها برخوردارند و درک آنها از شبکه‌های آنلاین رشد کرده و مرزها و حریم‌ها را به خوبی تشخیص می‌دهد. همچنین کار آفرین‌اند و نگران چشم‌انداز آینده خود هستند رویایی کارآفرینی و ایجاد مشاغل شخصی خود را دارند. نسل z حداقل تا ۱۸ سالگی تحصیل را ترک نمی‌کنند و اکثریت آنها به دانشگاه می‌روند.

همانطور که دنیای ما جهانی شدن را به رسمیت می‌شناسد یادگیری قرن ۲۱ به مهارت و فن‌آوری متکی است که دانش‌آموزان را برای موفقیت در دنیایی آماده می‌کند که به طور فزاینده‌ای نیازمند همکاری، تفکر انتقادی، سازگاری و پشتکار می‌باشد (هدایتی، ۱۳۹۹). دانش‌آموزان باید در هنگام یادگیری مادام‌العمر با یک ذهنیت انعطاف‌پذیر با مسائل برخورد کنند زیرا آنها با مشکلات قرن ۲۱ روبرو هستند یادگیری موثر شامل مشارکت دانش‌آموزان و تعامل با یکدیگر در فضای وسیع‌تر بین آنها است این امر باعث شد که مکان‌های متنوع و منعطف تنظیم شوند. بدین ترتیب مبلمان هوشمند و متحرک، صفحه‌های نمایشی رنگی، تعاملی و چالش برانگیز در کلاس‌های درس در نظر گرفته شوند.

۷- کاربرد های هوش مصنوعی در آموزش

یافته‌های علم هوش مصنوعی توسعه ابزارهای متعددی را در پی داشته است که برخی از آنها تحت هدایت انسان و برخی دیگر به طور مستقل و بدون مداخله و نظارت انسان کار می‌کنند به نمونه‌ای از کاربردها می‌پردازیم:

۷-۱- بالا بردن کیفیت یادگیری دانش‌آموزان

یکی از موثرترین روش‌ها ایجاد تعامل با دانش‌آموزان، استفاده از تکنیک‌های مبتنی بر هوش مصنوعی است که کیفیت زندگی این دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد.

سیستم های خبره از قدیمی ترین زیر مجموعه های هوش مصنوعی است که از مصداق های آنها در حوزه آموزش می توان به ارائه مشاوره به داوطلبان کنکور در انتخاب رشته، تشخیص اختلالات یادگیری مربوط به یادگیری زبان و ریاضی، اشاره کرد (فلوردی، ۱۳۹۹). از شاخه های دیگر هوش مصنوعی، سیستم های آموزشی هوشمند مبتنی بر وب هستند که می توان از آن ها در آموزش به دانش آموزان «اوتیسم» بهره گرفت در این روش مسئله ای در اختیار دانش آموزان قرار میگیرد و پاسخ وی ارزیابی می شود که در مرحله بعدی چه چیز و چگونه باید برایش تدریس شود. همچنین با هوش مصنوعی به افراد معلول و فلج این امکان را می توان داد تا با ذهنشان دست خط هایی کاملاً شخصی خلق کنند.

۷-۱-۱- درگیر و فعال کردن دانش آموزان

هدف برنامه های آموزشی جدید درگیر کردن، تشویق و فعال کردن کودکان است. در فنلاند ربات آموزگاری به نام «یلیاس» برای آموزش زبان و از رباتی به نام «اُوبات» برای آموزش ریاضی کودکان استفاده می کنند همچنین ربات قصه گویی موسوم به «تیگا» در کلاس درس در ایالات متحده کار می کند و هدف اصلی حضور این ربات در کلاس درس، تشویق کودکان به یادگیری سریع تر، افزایش مهارت های زبان آموزی و افزایش مهارت های سخن گفتن است. این ربات می تواند به کودکان در افزایش اعتماد به نفس کمک کند (فلوردی، ۱۳۹۹).

۷-۱-۲- شناسایی مشکلات دانش آموزان

هوش مصنوعی در آینده قادر خواهد بود نقاطی را که دانش آموز در آن مشکل دارد شناسایی کند و شیوه مناسبی برای بهبود عملکرد ارائه دهد و می تواند ابزار خوبی برای معلمان باشد و معلم فرصت بیشتری برای آموزش دانش آموزان که چگونه فردی در جامعه باشد و فرصت بیشتری برای تربیت دانش آموزان داشته باشد (فلاحی، ۱۴۰۰).

۷-۱-۳- ارزشیابی آسان تر

امکان نمره دهی ارزشیابی همه سوالات چند گزینه ای و جای خالی و... به صورت خودکار به لطف هوش مصنوعی برای معلمان میسر شده است.

۷-۱-۴- شخصی سازی یادگیری

تولید محتوایی که نیاز همه دانش آموزان را در نظر گیرد برای معلم خسته کننده است هوش مصنوعی می تواند برای پیگیری عملکرد های پیشین افراد و استفاده از این داده ها برای تغییر مواد آموزشی کنونی مورد استفاده قرار گیرد و یک تجربه یادگیری شخصی فراهم کند

۷-۱-۵- باز خورد مفید

از هوش مصنوعی برای کنترل دانش آموزان و هشدار دادن معلمان، در مواقعی که مشکلی در عملکرد دانش آموزان وجود دارد استفاده می شود.

۷-۱-۶- تغییر در نقش معلم

هوش مصنوعی می تواند نقش معلم را به کیمیاگر تغییر دهد معلم می تواند تدریس هوش مصنوعی را کامل کند به دانش آموزان ضعیف کمک برساند و تعاملات بین فردی و تجربه های مفیدی برای دانش آموزان فراهم کند (فلاحی، ۱۴۰۰).

۷-۱-۷- ایمنی در آموزش

اغلب دانش آموزان از شکست در آموزش و یا اینکه آزمونی موفق نشوند ناراحت می شوند و این موضوع خوشایند آنها نیست برخی از دانش آموزان نیز اصلاً دوست ندارند در مقابل معلم و همکلاسی ها بایستند و به صورت شفاهی پاسخ دهند نظام محاسبه هوش مصنوعی طراحی شده، تا در یادگیری به دانش آموزان کمک کند.

۷-۱-۸- شناسایی خلأ های یادگیری

یکی از مشکلات اساسی معلمان حجم زیاد مطالب و مباحث آموزشی در مقابل وقت کم در اختیار است معلمان مجبورند برای پوشش برنامه درسی در زمان کوتاه، سرعت خاصی برای آموزش مباحث در نظر بگیرند این موضوع ایجاد خلأ هایی را در یادگیری دانش آموزان

سبب می شود سرویس های هوشمند می توانند به معلم کمک کنند سرعت آموزش را در حد مناسبی نگه دارد و از خلاء های آموزشی موجود آگاه شود.

۷-۲ - آموزش استیم محور

آموزش استیم محور رویکردی است بین رشته ای برای یادگیری علم و فناوری، مهندسی و ریاضیات که در آن مفاهیم دقیق علمی درس های واقعی همراه شده اند این مفاهیم به گونه ای به دانش آموزان آموخته می شود که ایشان بتوانند بین مدرسه، دنیای کار، جامعه و شرکت های بزرگ جهانی پیش رو در حوزه استیم ارتباط برقرار کنند (بابائی، ۱۴۰۰).

در برنامه های درسی استیم محور مشخص شده، نسل جوان باید به مهارت هایی چون خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی مجهز شود همین عامل «هنر» را در برنامه درسی استیم محور ادغام کرد تا به تحریک خلاقیت، طراحی و نوآوری دانش آموزان کمک کند. بنابراین آموزش استیم محور رویکردی نوین در برنامه درسی است که علم، فناوری، مهندسی، ریاضیات، هنر و علوم انسانی را به عنوان مسیرهایی برای راهنمایی پوشش، خلاقیت بحث با تفکر انتقادی دانش آموزان با هم ادغام می کند.

حال سوالی که مطرح می شود این است که، ساختار علمی کلاس های درس، مدیریت و روش آموزش استیم محور باید گونه باشد؟

۷-۲-۱ - ساختار علمی کلاس های درس استیم محور

ساختار کلاس های درس در این رویکرد مسئله محور و پروژه محور است و به دو شیوه کاوشگری علمی و فرآیند طراحی مهندسی صورت می گیرد (بابائی، ۱۴۰۰). در هر دو روش کلاس درس با طرح سوال آغاز می شود بسته به نوع و ماهیت سوال مطرح شده دانش آموز برای حل یک مسئله از ساختار کاوشگری علمی، فرایند طراحی مهندسی یا هر دو روش استفاده کند کلاس های درس استیم محور باید از هر دو نوع روش ها در آموزش استفاده کند.

۷-۲-۲ - مدیریت کلاس استیم محور

موضوع پروژه بر پایه ایده ای نوآورانه و جدید مبتنی است که از متن کلاس یا زندگی واقعی بر خواسته است نقش معلم در کلاس های استیم محور سازمان دهنده راهنما و ارزیاب است که در تمام مراحل حل مسئله مشکلات و کج فهمی های دانش آموزان را شناسایی میکند و در رفع تصورات غلط به آنها کمک می کند. دانش آموز در این رویکرد حل کننده مسائل، مشاهده گر، پژوهشگر، مولف و مناظره کننده است.

۷-۲-۳ - روش های آموزش در کلاس های استیم محور، کاوشگری علمی و فرآیند طراحی مهندسی

در کاوشگری علمی برخلاف شیوه فرآیند طراحی مهندسی، یادگیرنده به دنبال ارتباط برقرار کردن بین پدیده ها و یافتن جواب سوال است الزاماً به دنبال ارائه راه حل نیست حال آنکه در فرآیند طراحی مهندسی یادگیرندگان از طریق ارائه راه حل به پرسش مدنظر پاسخ می دهند، کاوشگری علمی بر سوالاتی مثل «چه چیز؟» و طراحی مهندسان بر سوالاتی مانند «چگونه میتوان؟» تاکید دارد.

۸ - نتیجه گیری

هوش مصنوعی به عنوان یک ابزار قدرتمند می تواند در حوزه های مختلف، به خصوص در حوزه آموزش و یادگیری که ظرفیت های فراوانی دارد به بشریت کمک نماید.

نتایج بدست آمده از این پژوهش نشان می دهد که هوش مصنوعی از طریق فعال کردن دانش آموزان، شناسایی مشکلات آنها، ارزشیابی آسانتر، شخصی سازی یادگیری، ایمنی در آموزش، تغییر در نقش معلم، شناسایی خلاء های یادگیری و استفاده از ظرفیت های آموزش استیم محور باعث بالابردن کیفیت آموزش و یادگیری دانش آموزان می گردد کلاس درس را محیطی پویا، خلاق و دانش آموزان را مسئله محور، طراح، کاوشگر و پژوهش محور بار می آورد.

پیشنهادهای به شرح زیر ارائه می گردد :

- دانشگاه فرهنگیان آموزش هوش مصنوعی را در برنامه آموزشی خود قرار دهد.
- اساتید، معلمان و دانشجو معلمان، با نسل z آشنا شوند و ویژگی های آنها را بشناسند.
- آشنایی مدیران مدارس با اهداف استیم و چگونگی اجرای آن در مدارس.

- برگزاری نمایشگاه دستاوردهای دانش آموزان مدارس استیم محور و انتقال یافته ها به مدارس دیگر.

منابع

- ۱- نوح هراری ، یووال. (۱۳۹۷) ، ۲۱ درس برای قرن ۲۱، ترجمه سودابه قیصری، نشر کتاب پارسه.
 - ۲- کاظمی فلوردی، کوثر. (۱۳۹۹)، کاربردهای هوش مصنوعی در آموزش و یادگیری، فناوری آموزشی، سی و پنجم، ۲۸۷، ۶.
 - ۳- فلاحی، مریم. (۱۴۰۰)، هوش مصنوعی، فناوری آموزشی، سی و هفتم، ۲۹۸، ۴۶.
 - ۴- واحدی، مهدی. (۱۴۰۰)، نسل جدید یادگیرندگان، فناوری آموزشی، سی و هفتم، ۲۹۹، ۲.
 - ۵- مهدی زاده تهرانی، آیدین. (۱۴۰۱)، اسباب بازی استمی، فناوری آموزشی، سی و هفتم، ۳۰۳، ۴۲.
 - ۶- بابائی، مریم. (۱۴۰۰)، کلاس داری با استیم، فناوری آموزشی، سی و هفتم، ۳۰۲، ۲۸.
 - ۷- هدایتی، فرشته. (۱۴۰۰)، طراحی کلاس های رنگین کمانی فضای یادگیری نسل زد، رویکردی نو در علوم تربیتی، سوم، ۱، ۷۷.
- 1-Kong, Xiangjie. Xia, feng . (2018), Artificial Intelligence in the 21 st century, IEEE, 6 , 34403 .

مدیریت کلاس و تاثیرات آن

سوزان پاشاخانی*

دانشجو گروه ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات فارسی، پردیس علامه طباطبائی ارومیه، ارومیه، ایران

چکیده

امروزه پیشرفت کشورها، سازمان‌ها و موسسات کوچک و بزرگ در گرو علم و دانش بشری است. افزایش علم و دانش و تغییرات پرشتاب سبب شده است که سازمان‌ها، آموزش و پرورش را در راس برنامه‌های خود قرار دهند. معلم در صورتی می‌تواند تدریس اثر بخش داشته باشد، که بتواند با شیوه‌های متعدد کلاس درس را مدیریت کند و تمام تمرکز و حواس دانش‌آموزان را به خود جلب کند. توانایی مدیریت کلاس درس مقدمه و پیش‌نیاز آموزش است. با کسب دانش و شناخت مهارت‌های مدیریت کلاس درس و اجزای درس آن‌ها معلم می‌تواند تاثیر و کارایی تدریس خود را افزایش دهد. مشکلات رفتاری را کم کند و خودباوری و خودرهبری را دانش‌آموزان به وجود آورد. با توجه به اینکه مهارت‌های مدیریت در کلاس درس سنگ بنای کل موفقیت در تدریس است، در این پژوهش به مرور مقالاتی در این زمینه پرداخته‌ایم و در نهایت جمع‌بندی و پیشنهاداتی جهت تقویت این مهارت مهم ارائه خواهیم کرد.

کلیدواژه‌ها: آموزش، دانش آموز، مدیریت کلاس، معلم.

مدیریت کلاس درس را بی شک می توان تأثیرگذارترین متغیر در فرایند تدریس معرفی کرد. چراکه عدم توانایی در مدیریت کلاس مصادف است با عدم تحقق اهداف آموزشی (باقری موسوی، کدیور و حبیبزاده ۱۴۰۱).

مدیریت در کلاس درس خیلی مهم است. اسکریونز می گوید: مدیریت کلاس درس به مفهوم ایجاد شرایط لازم برای تحقق یادگیری است. بر این اساس می توان نتیجه گرفت که مهارت های مدیریت در کلاس درس سنگ بنای کل موفقیت در تدریس است (Brewer & Burgess 2005).

اصطلاح مدیریت کلاس با اصطلاح نظم و انضباط معادل نبوده و مدیریت کلاس را می توان مجموعه ای از برنامه ریزی ها و اقداماتی دانست که معلم برای اطمینان یافتن از اثربخشی و کارایی یادگیری در کلاس انجام می دهد. معلمانی که در امر مدیریت کلاس موفق هستند نظم و انضباط را در جایگاه مناسب آن در کل صحنه آموزش قرار می دهند.

مدیریت کلاس درس اولین سطح مدیریت آموزشی است و پایه ی سطوح بالاتر محسوب شده و در شکل دادن به ساختار آموزش و فرایند تدریس و ساخت شخصیت و روند ذهنی، عاطفی، آموزشی و تربیتی دانشجویان و ارتقای کیفی نظام آموزشی نقش اساسی دارد (Laslett & Smith 2002).

پژوهش ها نشان داده که اثربخشی کلاس هایی که بهتر مدیریت می شدند، بیشتر از کلاس هایی بود که کارکردهای مدیریت را به خوبی انجام نمی دادند. به نظر این صاحب نظران، کلاس های درس که کارکردهای مدیریت کلاس درس را انجام می دادند، کلاس هایی جذاب، وظیفه مدار و سازمان یافته بودند که در جهت تحقق اهداف آموزشی تلاش می کردند (حاجی تبار و جایی ۱۳۹۹).

مسئله ای که در این پژوهش مورد بررسی قرار می گیرد این است که معلمان به عنوان مدیران کلاس درس چه رویکردهای مدیریتی می توانند پیش بگیرند تا به اداره کلاس بپردازند، و حداکثر فرصت را برای رشد و یادگیری فراهم کنند؟ بنابراین مسئله اصلی پژوهش این است که معلمان تا چه میزان هر کدام از کارکردهای مدیریت کلاس درس را محقق کرده اند؟

روش پژوهش

مطالعه ی حاضر نگاهی مروری به مقالات (حاجی تبار و جایی ۱۳۹۹)، (صالحی مبارکه ۱۳۹۷)، (باقری موسوی، کدیور و حبیبزاده ۱۴۰۱) و (قاضیان و همکاران ۱۳۹۶) داشته است. که از طریق سایت جهاد دانشگاهی در دسترس قرار دارند.

ابتدا سعی کردیم مقالات به صورت کامل بررسی شوند، منابع و روش های آن ها را مورد ارزیابی قرار دادیم و در نهایت با استفاده از نتایجی که به دست آورده اند به مقایسه و جمع بندی آن ها پرداخته ایم.

یافته ها

با توجه به محاسبات انجام شده در مقاله (حاجی تبار و جایی ۱۳۹۹) افزایش مدیریت و سازماندهی کلاس معلم و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان همراه است. سازماندهی کلاس درس قویترین رابطه را با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد. هر سه مؤلفه ی مدیریت و سازماندهی کلاس نیز با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت دارند.

معلمانی که در مدیریت نظم کلاس خود کارآمدی بالایی دارند، چهار اصل را در برخورد با دانش آموزان در نظر می گیرند. انگیزه ها را علت یابی می کنند، سپس اهداف و نخستین اصل این است که رفتار دانش آموز را به طور دقیق یا انجام یک رفتار خاص را شناسایی می کنند؛ در مرحله ی بعد، بدرفتاری دانش آموز را در رویارویی با یک موقعیت کلاسی و در نهایت، از همکاران مدرسه یا والدین دانش آموز به منظور اصلاح رفتار دانش آموز می کوشند راهبردی مناسب داشته باشند و از دانش آموز برای اجرای بهتر راهبرد خود کمک می گیرند (Edwards & Watts 2010).

پیچیدگی مدیریت کلاس

مدیریت نظم در کلاس درس باعث می شود که مرزهای بین دانش آموزان با یکدیگر و مرزهای بین معلم و دانش آموزان نه آنقدر انعطاف ناپذیر و خشک باشد که هیچ گونه ارتباط متقابل نزدیکی بین افراد در کلاس شکل نگیرد؛ و نه آنقدر باز و نفوذپذیر باشد که قاعده ها

اصول و حرمت های بین دانش آموزان و معلم خدشه دار شود و ارتباطات نامناسب و خارج از معمول بین دانش آموزان و معلم در کلاس شکل بگیرد (Artemeva, Logie & Watts 1999). علت پیچیدگی مدیریت کلاس از نظر جکسون ناشی از چندین خاصیت تدریس در کلاس است که عبارتند از:

۱. کلاس درس چند بعدی است. دامنه آن از فعالیت های تحصیلی مانند خواندن نوشتن حساب کردن تا فعالیت های اجتماعی مانند بازی کردن ارتباط با دوستان و گفتگو را شامل می شود.
۲. فعالیت ها همزمان رخ می دهند.
۳. وقایع در کلاس به سرعت رخ می دهند. وقایعی که در کلاس به سرعت رخ می دهند معمولاً به یک پاسخ فوری نیاز دارند.
۴. وقایع اغلب غیر قابل پیش بینی نیستند. حتی اگر معلمی با دقت تمام فعالیت های روزانه را طراحی کند و سازماندهی قوی داشته باشد، باز اتفاقاتی رخ خواهد داد که هرگز انتظار آنرا نداشته است.
۵. مسائل محرمانه کمی وجود دارد. کلاس یک مکان عمومی است که شاگردان به نحوه برقراری نظم هنگام وقوع مشکلات و وقایع غیر منتظره و خنثی کردن آنها توسط معلم نگاه می کنند.
۶. کلاس برای خود تاریخ و سابقه ای دارد شاگردان از آن چه قبلاً در کلاسشان رخ داده است خاطراتی دارند. (مرعشی ۱۳۷۱).

سبک های مدیریت کلاس

در مقاله (باقری موسوی، کدیور و حبیب زاده ۱۴۰۱) با توجه به نتایج بدست آمده نقش خلاقیت هیجانی به عنوان متغیر میانجی بین هیجان های اساتید و مدیریت کلاس تأیید شد. یعنی هیجان های به طور معمول و در مسیر مستقیم در مدیریت کلاس اختلال ایجاد میکنند اما زمانی که از نوآوری، اثربخشی، اصالت آمادگی که مؤلفه های خلاقیت هیجانی هستند بهره گیری شود این هیجان های پالایش شده و بر بهبود مدیریت کلاس تأثیرگذار است. بر اساس یک دسته بندی برای اداره کلاس درس سه سبک پیشنهاد شده است:

• سبک اقتدار گرایانه (دموکراسی قانون مدار)

در کلاس هایی که به این سبک اداره می شود، معلم و شاگرد با توجه به رعایت حقوق یکدیگر رفتار می کنند و نسبت به هم احترام کامل به جا می آورند در این شرایط آموزشی رفتارها در محدوده قوانین و مقرراتی صورت می گیرد که خود یا دیگران وضع کرده اند. دانش آموزان و دانشجویان معلمان اقتدارگرا دارای اعتماد به نفس اند، در ارضای نیازهای خود عجله نمیکنند با دوستانشان به خوبی کنار می آیند و از عزت نفس بالایی برخوردارند. بهترین سبک اداره کلاس درس سبک اقتدارگرایی آزادمنشانه یا دموکراسی قانون مدارانه است. به باور چایلد بهتر است معلم خود را به یک سبک واحد مقید نکند و در مواقع لزوم از سبک های دیگر نیز استفاده نماید.

• سبک مستبدانه (تحکم آمیز)

در این سبک تنها معلم است که بر کل کلاس حکومت میکند و هیچ شاگردی حق اظهار وجود ندارد. در این سبک مدیریت، قوانین یا مقرراتی وجود ندارد یا اگر هم وجود دارد به نفع معلم تفسیر می شود. دانش آموزان این سبک به وسیله معلمان خود کنترل و محدود می شوند. این دانش آموزان یاد می گیرند منفعلی هستند و مهارت های ارتباطی ضعیفی دارند.

• سبک آزاد گذاری بی عنان، آسان گیری

در این سبک هیچ قاعده و ضابطه ای حاکم بر رفتار دانش آموز نیست و هر کسی به هر طریقی که دلش می خواهد رفتار و عمل می کند. دانش آموزان این گونه کلاس ها از مهارت های تحصیلی ناکافی و کنترل شخصی ضعیفی برخوردارند.

با توجه به تنوع موقعیت های کلاسی به نظر می رسد که استفاده از هر یک از سبک های کلاس داری در موقعیت های خاص خودش می تواند مفید باشد.

نتیجه گیری

بیشتر مطالعات نشان می دهند که مدیریت کلاس، متغیر تأثیرگذاری در اثربخشی عملکرد است معلم رفتارهای مخرب، وقت ارزشمند یادگیری را در کلاس از بین می برند. معلمانی که می توانند مدیریت اثربخش کلاسی را عملی کنند، می توانند رفتارهای مخرب را کاهش و مشارکت دانش آموزان را در فعالیت های درسی افزایش دهند. مشارکت همه جانبه دانش آموزان در کلاس درس اولین قدم وجود نظم

حاکم برای رسیدن به نتایج مطلوب آموزشی و کلاس است. اگر اولین قدم در این امر که همان حفظ نظم است رعایت نشود گام‌های دیگر یادگیری نیز میسر نمی‌شود.

با توجه به اینکه دانشگاه فرهنگیان تنها متولی تربیت معلم در کشور است بهترین تصمیم‌ها باید در این دانشگاه اجرایی شود. بنابراین ضرورت دارد واحد درسی با عنوان مدیریت کلاس در دروس عمومی این دانشگاه گنجانده شود. با توجه به رابطه معنادار، هیجان و مدیریت کلاس پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی در زمینه شناخت هیجان‌ها و راهبردهای تنظیم هیجان و خلاقیت هیجانی جهت دانش‌افزایی مهارت دانشجویان در زمینه تنظیم هیجان‌ها مورد توجه متولیان برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه قرار گیرد.

منابع

۱۳. باقری موسوی، مریم سادات و کدیور، پروین و حبیب‌زاده عباس (۱۴۰۱). نقش میانجی خلاقیت هیجانی در رابطه بین هیجان - های اساتید و مدیریت کلاس در دانشگاه فرهنگیان (ص ۱-۲۸). نشریه علمی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، تابستان ۱۴۰۱. (باقری موسوی، کدیور و حبیب‌زاده ۱۴۰۱)
۱۴. قاضیان، محمدعلی و ستوان، صادق و دهدار، مجتبی و عالی شیرمرد، عبدالله (۱۳۹۶). بررسی جو یادگیری اثربخش براساس مولفه‌های مدیریت کلاس درس (ص ۳۵-۴۷). ماهنامه شباک، سال سومف شماره چهار، شماره پیاپی ۲۳، تیر ۱۳۹۶. (قاضیان و همکاران ۱۳۹۶)
۱۵. صالحی مبارکه، زهرا (۱۳۹۷). بررسی عوامل موثر در بهبود اداره کلاس درس. مجله نخبگان علوم و مهندسی، جلد ۳، شماره ۴، پاییز ۱۳۹۷. (صالحی مبارکه ۱۳۹۷)
۱۶. حاجی تبار، محسن و جایی، فیروز (۱۳۹۹). مدیریت کلاس درس به عنوان مولفه‌ای از مدیریت مدرسه: پیش‌بینی عملکرد و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان (ص ۲۸-۴۹). فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، دوره هشتم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۹. (حاجی تبار و جایی ۱۳۹۹)
۱۷. غیاثوندیان، شهرزاد و ورعی، شکوه و یادگاری محمد علی، پوررحیمی، اکبر و آقاجانلو، علی (۱۳۹۶). مدیریت کلاس درس برای دانشجویان بی‌انگیزه (ص ۱۳-۲۶). مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره دوازدهم، شماره ۱ و ۲، بهار و تابستان ۱۳۹۶.
۱۸. مرعشی، علی اکبر (۱۳۷۱). مدیریت و سازماندهی کلاس درس رشد تکنولوژی آموزشی دوره هشتم شماره ۶. تهران: پایگاه علوم تربیتی.
۱۹. بهرنگی، محمد رضا (۱۳۷۶). مدیریت رفتار کلاسی، انتشارات آستان قدس رضوی.
۲۰. پیریایی، حسین (۱۳۸۳). بررسی راههای افزایش علاقه مندی دبیران استان لرستان با استفاده از روشهای تدریس
۲۱. Brewer EW, Burgess DN. *Professor's role in motivating students to attend class*. Journal of Industrial Teacher Education. 2005; 42(3); 23-47. (Brewer & Burgess 2005)
۲۲. Laslett R, Smith C. *Effective classroom management: A teacher's guide*: Routledge. 2002.
۲۳. Edwards, C. H., & Watts, V. J. (2010). *Classroom discipline & management (2nd ed)*. Milton, Qld: John Wiley & Sons
۲۴. Artemeva, N, Logie, S, & St-Martin, J. (1999). *From page to stage: How theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication*. Technical Communication Quarterly, 8(3), 301-316.
۲۵. Edwards, C. H., & Watts, V. J. (2010). Classroom discipline & management (2nd ed). Milton, Qld: John Wiley & Sons
۲۶. Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. American Psychologist, 52(11), 1187-1197.
۲۷. Betoret, F, D. (2013). Teacher psychological needs, locus of control and engagement. Spanish Journal of Psychology, 16, 1-13.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



نقش واقعیت مجازی در آموزش تاریخ

ساجده خسروی^{۱*}، فاطمه علی پور^۲

^۱آموزش و پرورش

^۲آموزش و پرورش

چکیده

در این مقاله به بررسی نقش روش های نوین آموزش تاریخ اعم از به کار گیری عینک واقعیت مجازی و تاثیر آن بر افزایش یادگیری دانش آموزان پرداخته شده است. اطلاعات مورد استفاده به منظور شناخت فناوری واقعیت مجازی و نحوه استفاده از آن در آموزش درس تاریخ، از طریق مطالعات کتابخانه ای و نیز تجزیه و تحلیل منابع خارجی مرتبط، گردآوری شده است. شناخت قابلیت ها و کاربردهای واقعیت مجازی، و به دنبال آن به کارگیری گسترده این تکنولوژی، می تواند انقلابی در آموزش و یادگیری تاریخ به وجود آورد. آموزش اصولی تاریخ می تواند به تجسم بصری و مشاهده عینی ابنیه تاریخی و مدلسازی واقعی تر از سایت های تاریخی کمک بسزایی کند. با بهره گیری از تکنولوژی های به روز در آموزش تاریخ، معلمان میتوانند آموزش این درس را برای دانش آموزان لذت بخش تر، واقعی تر و جذاب تر کنند.

کلیدواژه ها: تاریخ- واقعیت مجازی.

مقدمه

توسعه و پیشرفت روزافزون فناوری اطلاعات و ارتباطات و ظرفیت بالقوه آن در بهبود آموزش، پژوهشگران حوزه آموزش را بر آن داشته تا در فرآیند آموزش نیز استفاده از فناوری را به مثابه یک مزیت رقابتی در اولویت قرار دهند. از طرف دیگر نیاز جوامع در حال توسعه به استفاده بهینه از زمان و امکانات و توسعه انعطاف پذیر آموزش، منجر به گرایش بیشتر به استفاده از آموزش الکترونیکی شده است (ملک محمدی و شیروانی ۱۳۹۳). بالاترین میزان یادگیری از طریق حس بینایی انجام میشود پس شایسته است از ابزار کمک آموزشی بصری، بهره بیشتری ببریم و آنها را با فناوری های جدید نیز هم قدم سازیم. یکی از این فناوری های بصری نوظهور، تکنولوژی واقعیت مجازی می باشد.

واقعیت مجازی یا Virtual Reality

ریشه ی واقعیت مجازی (Virtual Reality) به اختصار VR به دهه ی ۱۸۶۰ میلادی باز می گردد. هنگامی که عکس های ۳۶۰ درجه شروع به پیدایش کردند. واقعیت مجازی نخستین بار به عنوان ابزار سرگرمی به دنیای دیجیتال قدم گذاشت. این فناوری، محیطی مجازی را در اختیار کاربر قرار می دهد تا بتواند از طریق شبیه سازی واقعیت ها، آنچه را که در محیط واقعی نمی تواند انجام دهد و شرایط لازم برای انجام آن را ندارد، در محیط مجازی انجام دهد (فاریابی و جوانمرد ۱۳۹۳).

آموزش تاریخ از سه منظر مورد اهمیت است، تاریخ و هویت بخشی، تاریخ و وحدت ملی، تاریخ و عبرت آموزی؛ در نظام آموزش و پرورش ایران، خصوصاً دوره های آموزش ابتدایی، از روش های مختلف تدریس به ویژه روش سخنرانی و حفظی استفاده می شود و به دلیل الگوی ارتباطی یک طرفه، حفظ کردن صرف معلومات تاریخی و ناکارآمدن بودن آن، این روش ها از کارایی لازم برخوردار نیستند و در نهایت به منظور افزایش کارایی و نیز تنوع در روش های آموزشی استفاده از روش های نوین همراه با تکنولوژی در آموزش تاریخ پیشنهاد شده است (احمدی ۱۳۹۷). به همین علت دستیابی به شیوه های نوین آموزشی جهت تسهیل یادگیری درس تاریخ توسط دانش آموزان حائز اهمیت خواهد بود

حال این سوال پیش می آید که چگونه با استفاده از فناوری نوین، دانش آموزان می توانند درس تاریخ را فراگیرند؟

روش تحقیق

این تحقیق از نوع کیفی و کاربردی است که داده های مورد نیاز آن به شیوه ی کتابخانه ای و اسنادی گردآوری شده است. به منظور بررسی دقیق تر تاریخ و بازسازی آن برای دانش آموزان به بررسی شیوه های نوین درس تاریخ پرداخته شده است.

یافته ها

طبق تحقیقات انجام شده در زمینه آشنایی با آموزش تعاملی در مدارس، به این موضوع اشاره شده است که استفاده از تکنولوژی چه میزان در یادگیری دانش آموزان موثر میباشد، از طرفی بخش زیادی از فرایند یادگیری از طریق حواس پنج گانه ی انسان، به خصوص حس بینایی صورت می پذیرد، بنابراین استفاده از فناوری های مثل واقعیت مجازی، قطعاً تاثیر قابل توجهی در یادگیری بهتر دانش آموزان خواهد داشت.

در سیستم های واقعیت مجازی انسان در معرض یک محیط شبیه سازی شده قرار می گیرد و به وسیله ی تعامل با حواس پنج گانه، احساس حضور واقعی در محیط مجازی برای او ایجاد می شود. (نحوی، علی، ۱۳۹۲) به عبارت دیگر، واقعیت مجازی یک شبیه سازی کامپیوتری از محیطی سه بعدی است که با استفاده از وسایل الکترونیکی خاص مانند کلاه مجهز به حسگر و صفحه نمایش، به بازسازی واقعیت می پردازد. (لی، کیم و چویی، ژانگ و همکاران ۲۰۱۸)

عینک واقعیت مجازی دارای جایگاه ارزشمندی می باشد به این دلیل که می تواند برای افراد با ناتوانی های مختلف ابزار کارآمدی باشد و این شرایط، می تواند فرصت های برابری در محیط های یادگیری ایجاد نماید (McLellan ۱۹۹۶) از طرفی واقعیت مجازی میتواند گستره ای از ایده های صرفاً انتزاعی تا کاملاً کاربردی را در برگیرد (لوکی، ۱۳۳۵)

تدریس تاریخ به دلیل انتزاعی بودن موضوع می تواند تجربه ای چالش برانگیز باشد. انتزاعی در این واقعیت نهفته است که رویدادهای گذشته را نمی توان با خواندن کتاب و صحبت در کلاس بازتولید کرد و از نظر صحت مجدد مورد بررسی قرار داد و انگیزه هایی که برای آنها اقدام شده است، برای معاینه فیزیکی و بررسی باز نیست.

یکی از شیوه های نوین آموزشی در برنامه های درسی تاریخ بازدید از مکان های تاریخی توسط معلمان و دانش آموزان است. رفتن به مکان های تاریخی سبب پیشرفت در یادگیری دانش آموزان می شود. باید به این نکته توجه داشت که بازدید از تمام مکان های تاریخی امکان پذیر و در دسترس نیست. شاید این امکان برای تمام کشورها و مدارس وجود نداشته باشد که به تورهای تاریخی بروند و در مکان های مربوطه به علم آموزی تاریخ بپردازند (2021, al et Huong, Thanh Thi) به همین منظور استفاده از ابزارهای فن آوری در محیط مدرسه و کلاس به معلم و دانش آموز درس تاریخ این اجازه را می دهد تا در زمانی کم و با حداقل هزینه به درک بهتری از مطلب برسد.

در حال حاضر میتوان با استفاده از عینک واقعیت مجازی سرگذشت تاریخ را بازسازی کرد تا دانش آموز راحت تر آن را فراگیرد به کارگیری واقعیت مجازی مزایای بسیاری در آموزش و پرورش دارد. محیط های مجازی میتوانند سطح سیستم آموزش را به میزان قابل توجهی افزایش دهند؛ زیرا آنها میتوانند به جنبه های پنهان و مختلفی از فرایندها و حوادث بپردازند؛ پویایی جزئیات در فرایندها می تواند با کمک واقعیت مجازی به گونه های واضح تر و بهتر درک شود (نظیر و همکاران، ۲۰۱۲)

ارائه محتوای درسی مبتنی بر واقعیت مجازی باعث افزایش میزان مشارکت دانش آموزان در یادگیری، کمک به ساخت دانش و یادگیری عملی، ایجاد خلاقیت و برابری در فرصت های آموزشی می شود. روش های یاددهی-یادگیری جهت آموزش این محتوا، نشانه های چند حسی، داربست زنی و غوطه ورسازی است و فعالیت های یادگیری که با انجام آنها توسط فراگیران، اهداف محقق میشوند.

یکی از جذاب ترین و کارآمدترین کاربردهای واقعیت مجازی در آموزش تاریخ، امکان شبیه سازی بناهای تاریخی برای دانش آموزان است؛ به عنوان مثال شما می توانید در کلاس درس خود، محیطی مانند تخته جمشید را برای دانش آموزان شبیه سازی کنید که با استفاده از عینک واقعیت مجازی بتوانند تصویری سه بعدی از آن محیط را تداعی کنند. ویژگی ها و مکانیسم شناختی فن آوری های واقعیت مجازی، فراگیران را قادر می سازد به طور آگاهانه روی آنچه تجربه می کنند تمرکز و درگیر یادگیری معنادار تری شوند. (Shen et al., 2017)

نتیجه گیری

با توجه به یافته های تحقیق انجام شده، به کارگیری از برنامه درسی مبتنی بر واقعیت مجازی در آموزش درس تاریخ، تاثیر به سزایی دارد چرا که در درس تاریخ مباحثی برای آموزش ارائه شده است که امکان مشاهده و بررسی عینی آنها در هنگام فرایند تدریس امکان پذیر نمی باشد، این در حالی است که دانش آموزان به ویژه دانش آموزان دوره ابتدایی مطالبی که دارای عینیت می باشند را بهتر فرا می گیرند، بنابراین با پیشرفت روزافزون علم و تکنولوژی، همچنین با بهره گیری از واقعیت مجازی می توان آموزش این درس را برای فراگیران آسان و جذاب نمود.

واقعیت مجازی در آموزش تاریخ باعث ایجاد نوعی یادگیری تلفیقی می شود و ترکیبی از محیط واقعی و مجازی است که علاوه بر فرایند یادگیری، جذابیت و سرگرمی را برای دانش آموز به ارمغان می آورد، همچنین پیشنهاد می شود از واقعیت مجازی برای آموزش دروس مختلف و گروه های سنی مختلف استفاده کرد.

منابع

۱. احمدی، طاهره و غلامعلی، ۱۳۹۷، آموزش تاریخ؛ ضرورت ها و شیوه های نوین، رشد آموزش تاریخ، دوره بیستم، شماره ۱، پاییز ۱۳۹۷، ۳۱-۲۶
۲. فاریابی، محمدرضا و مهدی جوانمرد. ۱۳۹۳. کاربرد واقعیت مجازی همایش ملی الکترونیکی دستاوردهای نوین در علوم مهندسی و پایه مرکز پژوهشی زمین کاو، به صورت الکترونیکی، ایران.



۳. ملک محمدی فرادنبه، م؛ شیروانی، ز؛ خالوزاده مبارکه، س. و ملک محمدی، م. (۱۳۹۳). چالش‌های پیاده سازی آموزش الکترونیکی در کشورهای در حال توسعه، دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت چالش‌ها و راهکارها، شیراز، مرکز همایش‌های علمی همایش نگار.
۴. نحوی، علی، ۱۳۹۲، کاربرد واقعیت مجازی و شبیه سازها، بیست و یکمین همایش سالانه بین المللی مهندسی مکانیک، تهران
۵. <https://doi.org/10.1109/45.468221> Locke, J. (1995). Applying virtual reality. IEEE Potentials, 14(4), 16–18.
۶. McLellan, H., 1996. Virtual realities, Editör: Jonassen, D., Handbook of research for educational communications and technology. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp: 457-487.
۷. Sürücü, O., 2017. The use of virtual reality to protect cultural heritage. Salih Bozok Villa Doctoral Dissertation, Selcuk University Institute of Scienc
۸. Thi Thanh Huong, Le. Thi Hang, Nguyen. Tran Ngoc Huy, Dinh. Thi Tinh, Duong. And Thi Huyen, Duong. Educating students in history and geography subjects through visiting historical sites to develop local economy and community tourism services in Thai Nguyen and Ha Giang Provinces , Vietnam.(2021). Revistageintec.(2021). Vol11(3). 1-12
۹. Zhang, M., Zhang, Z., Chang, Y., Aziz, E. S., Esche, S., & Chassapis, C. (2018). Recent developments in game-based virtual reality educational laboratories using the microsoft kinect. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13(1), 138–159. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i01.7773>

بررسی و تحلیل محتوای کتاب علوم و فنون ادبی پایه دوازدهم از نظر میزان توجه به مولفه های یادگیری خودنظم ده

الهه داداش زاده*^۱، محمدعلی ضیایی^۲

^۱ دانشجوی رشته مشاوره دانشگاه فرهنگیان- پردیس علامه طباطبائی

^۲ عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان- پردیس شهید رجایی

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی و تحلیل محتوای کتاب علوم و فنون ادبی پایه دوازدهم بر اساس توجه به خودتنظیمی بر اساس مولفه های نظریه ی پینتریچ و زیرمولفه های نظریه ی زیمرمن است. نتایج حاصل از این بررسی در سه مولفه ی شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع گزارش شده است. روش پژوهش از نوع توصیفی- کمی و واحد تحلیل صفحه و واحد زمینه درس است. جامعه ی آماری شامل تمام محتوای کتاب درسی و نمونه منطبق بر جامعه است. نتایج این پژوهش نشان داده است که با وجود نقش مولفه ی خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، توجه به این مولفه در دروس کتاب به یک میزان نبوده است. همچنین یافته ها نشان می دهند که در بین مولفه های خودتنظیمی بیشترین میزان تکرار برای مولفه ی راهبرد های شناختی و زیر مولفه ی انتخاب ایده اصلی متن است. راهبردهای فراشناختی در کتاب درسی بیشترین فراوانی را در زیرمولفه ی خودآزمایی دارند و کم ترین میزان فراوانی مربوط به راهبردهای مدیریت منابع است.

کلیدواژه ها: خودتنظیمی، زیمرمن، شناختی، فراشناختی، مدیریت منابع.

مقدمه:

خودتنظیمی مفهومی است که با حرکت نظام های آموزشی به سوی یادگیری دانش آموز محور و شرکت فعالانه دانش آموزان در فرآیند یادگیری، توجه روانشناسان تربیتی را بیش از پیش به خود جلب کرده است به طوری که خودتنظیمی را به عنوان یکی از مهمترین مهارت های عصر حاضر می شناسند (واوروا و گاوورا، ۲۰۱۵). مفهوم خودتنظیمی نخستین بار توسط بندورا (۱۹۶۷) در نظریه ی شناختی- اجتماعی او مطرح شد. این نظریه، خودتنظیمی را به عنوان تعامل بین سه عامل شخصی (باورها، انتظارات، نگرش، دانش و راهبردها)، محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتاری (کلامی و عملی) در نظر می گیرد (سیف، ۱۳۹۱، ۱۷۵).

زیمرن دیگر نظریه پردازی است که در گسترش نظریه خودتنظیمی تاثیر بسیاری داشته است. تعریف او از این مفهوم اینگونه است: «خودتنظیمی به تفکرات، احساسات و اعمال خودتولیدی گفته می شود که برنامه ریزی می شوند و به صورت دوره ای برای دستیابی به اهداف شخصی اتخاذ می شوند» (زیمرن، ۱۹۹۶). او معتقد است یادگیرندگانی که از مهارت یادگیری خودتنظیمی برخوردارند، ویژگی هایی دارند که آنها را از یادگیرندگانی که این مهارت را ندارند متمایز می کنند؛ ویژگی هایی شامل: چگونگی استفاده از راهبردهای شناختی، کنترل و تلاش برای برنامه ریزی زمان، چگونگی برنامه ریزی و کنترل فرایندهای ذهن برای دستیابی به اهداف شخصی و چگونگی خلق و ساختن محیط یادگیری مناسب و تلاش و کوشش کافی برای شرکت در کنترل و تنظیم تکالیف تحصیلی و جو کلاس (گارمن و مونتوا، ۲۰۰۴). چهارچوب نظریه زیمرن بر این اساس استوار است که یادگیرندگان چگونه از نظر شناختی، فراشناختی و انگیزش و رفتاری یادگیری خود را تنظیم می کنند (زیمرن و پونز، ۱۹۹۰). از نظر فراشناختی فراگیران خود تنظیم افرادی هستند که روحیه ی طراحی سازماندهی، خودآموزی و خودارزیابی دارند. از نظر انگیزش فراگیران خود تنظیم در تمام مراحل مختلف یادگیری خود را افرادی لایق، خودکار آمد و مستقل می یابند. از نظر رفتاری فراگیران خود تنظیم، محیط هایی را انتخاب می کنند که یادگیری را افزایش دهد (زیمرن، ۱۹۸۶). افراد مسلط به راهبردهای خودتنظیمی، می توانند به صورت کارآمد وارد عمل شوند و با استفاده از راهبردهای مختلف مسائل را شناسایی و نیز آن را حل کنند، این افراد به صورت فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در تکالیف خود عمل می کنند (زیمرن و پونز، ۱۹۹۰). او همچنین خودتنظیمی را فرایندی چرخه ای می داند که در آن شخص تکالیف را تجزیه و تحلیل، اهدافی را مشخص و راهبردهایی را ایجاد می کند و این راهبردها را به کار می گیرد و به صورت فراشناختی و عاطفی به کارهای خود جهت ارزیابی و در صورت نیاز تجدیدنظر در تحلیل ها، اهداف و راهبردها نظارت می کند و درباره چگونگی انجام بهتر تکالیف در دفعات بعدی به بازاندیشی می پردازد (زیمرن، ۲۰۰۰).

پینتریچ نیز بر این باور است که یادگیری خودنظم داده، فرایند پویا و سازنده است که در آن یادگیرنده به بازبینی، تنظیم و کنترل شناخت، انگیزش و رفتار خود می پردازد (پینتریچ، ۲۰۰۰). وی در نظریه یادگیری خودتنظیمی خود هم دانش فراشناختی و هم اهداف و خودمدیریتی را مورد توجه قرار داده است و خودتنظیمی را شامل راهبردهایی می داند که دانش آموزان در مورد شناخت و مدیریت یادگیری شان به کار می برند (پینتریچ، ۱۹۹۹).

پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، برای خودتنظیمی به مولفه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریتی را بیان کرده اند. راهبردهای شناختی به راهبردهایی که فراگیران برای یادگیری، یادآوری و درک مطلب از آن ها استفاده می کنند اطلاق می شود. راهبردهایی که دانش آموز به کمک آن ها اطلاعات و دانش جدید را با اطلاعات قبلا آموخته شده ترکیب می کنند و در حافظه بلندمدت ذخیره می کنند (سیف، ۱۳۸۹). راهبرد شناختی شامل چند راهبرد است که شامل یادآوری، بسط و سازماندهی است. راهبرد های یادآوری شامل از بر خوانی جملات برای یادگیری، حرف زدن با صدای بلند هنگام خواندن یک متن، برجسته کردن و خط کشی زیر مطالب مهم با روش فعال است. راهبردهای بسط نیز شامل تبیین، تفسیر و خلاصه کردن برای آموختن، یادداشت برداری و پاسخ دادن است و راهبردهای سازماندهی رفتارهایی همچون انتخاب ایده اصلی متن، خط کشیدن و یا برجسته کردن متن است (پینتریچ، ۱۹۹۹). راهبرد های فراشناختی، راهبرد هایی هستند که یادگیرندگان جهت برنامه ریزی، بازبینی، اصلاح فعالیت های شناختی مورد استفاده قرار می دهند. اکثر الگوهای کنترل شناختی یا راهبردهای خودتنظیمی شامل سه نوع راهبرد کلی است: برنامه ریزی، نظارت و تنظیم (زیمرن، مارتینز و پونز، ۱۹۸۸). برنامه ریزی شامل تعیین هدف، مرور قبل از خواندن، سوال سازی قبل از خواندن متن و انجام تحلیل

تکلیف و مساله است (پینتریچ، ۱۹۹۹). نظارت بر تفکر و رفتار، جنبه ی دیگری از راهبرد فراشناختی است که شامل تقسیم توجه موقع خواندن، خودآزمایی از طریق پاسخ به سوالات مربوط و بررسی میزان درک آن ها است بعد از راهبرد نظارت، که دانش آموز از طریق چند ملاک یا هدف بر یادگیری و عملکردش نظارت می کند، در صورت نیاز به فرایند های تنظیم می پردازد (کارشکی، ۱۳۸۷).

راهبردهای مدیریت منابع، راهبردهایی هستند که یادگیرندگان از آن برای کنترل و اداره محیط مثل مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش و استفاده از اشخاص دیگر مثل معلمان و منابع استفاده می کنند. با استفاده از این راهبرد ها، دانش آموزان می توانند با محیط سازگار شوند و متناسب با اهداف خود آن را تغییر دهند (زیمرن، مارتینز و پونز، ۱۹۹۰). شانک (۲۰۰۲)، معتقد است دانش آموزان خودتنظیم می توانند فرایند خودتنظیم را از راه سخت کوشی، استقامت، انتخاب راهبرد متفاوت و کمک گرفتن از معلمان و دوستان تغییر دهند.

تحقیقات زیادی تا کنون به تاثیر خودتنظیمی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی، پرداخته اند. مطالعه ی ریزم برگ و زیمرن (۱۹۹۲)، شانک و زیمرن (۱۹۹۴) و چن (۲۰۰۲)، حاکی از آن است که دانش آموزان دبیرستانی با استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، عملکرد تحصیلی بالاتری دارند. همچنین پژوهش ها رابطه معناداری بین انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیم گزارش می دهند (پینتریچ و دیگران، ۱۹۹۰) و (اسیتیک، ۲۰۰۲).

همگام با این تحقیقات، پژوهش های داخلی نیز از رابطه ی معنادار بین راهبردهای یادگیری خودنظم داده و عملکرد تحصیلی دانش آموزان و همچنین انگیزش پیشرفت گزارش داده اند (میرزائیان، حسن زاده و شیردل، ۱۳۹۱)، (کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲)، (مردعلی و کوشکی، ۱۳۸۷).

یکی از بهترین نمودهای خودتنظیمی در محیط های یادگیری رسمی، کتاب های درسی است، در نظام های آموزشی متمرکز همانند ایران، کتاب های درسی مهم ترین منبع یادگیری برای دانش آموزان و از اصلی ترین ابعاد آموزش به حساب می آیند، به همین علت محتوای کتب درسی در این نظام ها باید به جنبه های مختلف یادگیری از جمله خودتنظیمی توجه کند و به توانمند سازی دانش آموزان در امر آموزش بپردازد. در همین راستا این پژوهش محتوای کتاب علوم و فنون ادبی پایه دوازدهم را از منظر توجه به این مولفه مورد بررسی قرار می دهد.

روش:

در این پژوهش از روش تحلیل محتوا استفاده شده که از نوع تحلیل محتوای کمی است. جامعه آماری، کتاب علوم و فنون ادبی پایه دوازدهم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می باشد که در پژوهش حاضر، کل جامعه آماری از نظر توجه به یادگیری خودنظم داده و مولفه های آن مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. در این تحقیق جامعه منطبق بر نمونه می باشد.

واحد تحلیل این پژوهش صفحات کتاب درسی بود که مشتمل بر متن، پرسش ها، تمرین ها و فعالیت ها و تصاویر می باشد که مضمون های مرتبط به موضوع های مورد بحث در آن ها وجود دارد. سیستم شمارش بر اساس فراوانی می باشد. فراوانی میزان توجه هر یک از دروس کتاب علوم و فنون ادبی پایه دوازدهم به مولفه های یادگیری خودنظم داده در جدول مقوله بندی نشان داده شد. جدول مقوله بندی شامل مولفه های برگرفته از نظریه پینتریچ (۱۹۹۹) شامل سه راهبرد کلی شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع است و همچنین نظریه زیمرن و پونز (۱۹۸۸)، که شامل راهبردهای یادآوری، سازماندهی، بسط و گسترش، برنامه ریزی، نظارت، تنظیم و خودآزمایی، کنترل تلاش و کنترل محیط می باشد. روایی ابزار مورد استفاده، پرسشنامه زیمرن و پونز (۱۹۸۸)، به تایید کارشناسان و اساتید رسیده است و پایایی پرسشنامه ۸۲/۰ محاسبه شده است.

جدول ۱: مولفه های خودتنظیمی

مولفه های خودنظم دهی پینتریچ		
راهبردهای شناختی	راهبردهای فراشناختی	راهبردهای مدیریت منابع

کنترل تلاش	برنامه ریزی (تعیین هدف)	یادآوری (تکرار و مرور)	مولفه های خودتنظیم دهی زیم رمن
کنترل محیط	خودآزمایی (پاسخ به سوالات)	سازمان دهی مطالب	
	نظارت (خودپیامدهی)	بسط و گسترش معنایی	
	تنظیم مطالعه		

یافته ها:

جدول ۲: مولفه های خودتنظیمی در کتاب درسی علوم وفنون ادبی پایه دوازدهم

مولفه های خودتنظیمی									درس
یادآوری	سازماندهی	بسط و گسترش	برنامه ریزی	خودآزمایی	نظارت	تنظیم	کنترل تلاش	کنترل محیط	
24	22	17	0	11	0	2	0	1	1
22	18	7	1	19	0	1	0	1	2
3	43	3	1	43	0	9	0	1	3
12	15	7	2	3	0	2	0	1	4
4	29	14	1	14	0	0	0	0	5
2	41	11	0	26	0	1	0	2	6
27	23	21	0	11	0	0	0	3	7
5	21	13	0	13	0	0	0	0	8
2	13	13	0	19	0	5	0	1	9
12	19	18	0	9	0	1	0	2	10
1	21	14	1	13	0	1	0	0	11
0	20	11	0	34	0	10	0	2	12

در کتاب علوم وفنون ادبی پایه دوازدهم، از بین زیرمقیاس های راهبردهای شناختی، راهبرد سازماندهی شامل انتخاب ایده اصلی متن و برجسته کردن متن، با ۲۸۵ فراوانی در مجموع، بیشترین میزان تکرار را به خود نسبت داده است. همچنین راهبردهای بسط نیز که شامل تبیین، تفسیر و خلاصه کردن برای آموختن، یادداشت برداری و پاسخ دادن است در مجموع ۱۴۹ مرتبه در کتاب به کار رفته است که رتبه ی دوم را در بین زیرمقیاس های راهبردهای شناختی دارد. مولفه ی یادآوری که شامل تکرار و مرور، خط کشی زیر مطالب مهم با روش فعال است، در مجموع ۱۱۴ مرتبه استفاده شده است.

در مجموع ۲۵۳ مرتبه خرده مقیاس های راهبرد های فراشناختی در کتاب علوم وفنون ادبی تکرار شده است. بیشترین میزان فراوانی در بین راهبرد های فراشناختی مربوط به خودآزمایی است که شامل انجام تحلیل تکلیف است (با ۲۱۵ فراوانی). خرده مقیاس های تنظیم و برنامه ریزی فراوانی کم تری را به خود اختصاص داده اند، مطابق جدول، خرده مقیاس تنظیم (با ۳۲ فراوانی در مجموع) سهم بیشتری را نسبت به خرده مقیاس برنامه ریزی (با ۶ فراوانی در مجموع) در برمی گیرد. کم ترین میزان فراوانی در بین خرده مقیاس های فراشناختی مربوط به خرده مقیاس نظارت است که شامل تقسیم توجه موقع خواندن، خودآزمایی از طریق پاسخ به سوالات مربوط و بررسی میزان درک آن ها است (با ۰ فراوانی).

نتایج جدول نشان می دهند که به خرده مقیاس های راهبردهای مدیریت منابع، شامل کنترل تلاش و کنترل محیط، در متون کتاب کم ترین میزان توجه شده است (با ۱۴ فراوانی در مجموع). سهم مقیاس کنترل محیط که شامل راهبردهایی که برای کنترل و اداره محیط مثل مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش و استفاده از اشخاص دیگر مثل معلمان و منابع است، ۱۴ و سهم مقیاس کنترل تلاش ۰ گزارش شده است.

در مقایسه بین مولفه های یادگیری خودنظم ده در کتاب درسی علوم وفنون ادبی پایه دوازدهم، مولفه های راهبردهای شناختی بیشترین میزان تکرار با ۵۴۸ فراوانی دارند و مولفه های کنترل محیط کم ترین میزان استفاده را با ۱۴ فراوانی دارند. این در حالی است که خرده مقیاس هایی همچون نظارت از راهبردهای فراشناختی و کنترل تلاش از راهبردهای کنترل محیط در کتاب مشاهده نشده است و فراوانی آن صفر گزارش شده است.

بحث و نتیجه گیری:

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع به عنوان محورهای اساسی یادگیری شناخته می شوند. یادگیرندگانی که در یادگیری خود تنظیمی فعالند از راهکارهای شناختی یادگیری از قبیل تکرار منظم، بسط و سازماندهی یادگیری، مدیریت بر زمان و برنامه ریزی زمانی، هدف گذاری کنترل خود و خود ارزیابی بهره می گیرند. از آنجایی که از بهترین نمودهای خودتنظیمی در محیط های یادگیری رسمی، کتاب های درسی است، پژوهش حاضر به بررسی مولفه های یادگیری خودتنظیمی در کتاب علوم وفنون ادبی پایه دوازدهم پرداخته است. با توجه به یافته های این پژوهش، در مقایسه ی بین مولفه های خودتنظیمی، مولفه های راهبرد های شناختی نسبت به مولفه های راهبردهای فراشناختی و راهبرد های مدیریت منابع، میزان بیشتری در متون کتاب علوم و فنون ادبی پایه دوازدهم به چشم می خورد. مطابق نتایج، در بین مولفه های خودتنظیمی، راهبرد های شناختی با ۵۴۸ مرتبه، فراوانی بیشتری نسبت به دو مولفه ی دیگر در متون کتاب قرار گرفته است. پس از راهبرد های شناختی، راهبرد های فراشناختی به ترتیب، خودآزمایی، تنظیم، برنامه ریزی و نظارت بیش ترین مقدار فراوانی را به خود اختصاص داده اند. همچنین با توجه به یافته های تحقیق، فراوانی نسبت داده شده به زیرمقیاس راهبرد های مدیریت منابع، کنترل تلاش و کنترل محیط در مجموع ۱۴ است که کم ترین میزان توجه را دارا است. همچنین در بین زیر مقیاس ها سازماندهی، خودآزمایی، بسط و گسترش و یادآوری به ترتیب بیشترین میزان فراوانی را در کتاب علوم و فنون ادبی به خود اختصاص داده اند و در مقابل فراوانی مولفه های کنترل تلاش و نظارت صفر گزارش شده است.

منابع:

- سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). روش های یادگیری و مطالعه، تهران: دوران.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش خودتنظیمی در یادگیری غیررسمی، اولین همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی.
- کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. مجله تازه های علوم شناختی، ۱۵(۱).
- مردعلی، لیلیا؛ کوشکی، شیرین (۱۳۸۷). رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۲(۷).
- میرزائیان، بهرام؛ حسن زاده، رمضان و شیردل، خیرالنسا (۱۳۹۱). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت دانش آموزان دوره متوسطه. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۴(۲۸).



- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chen. C. S. (2002). self-regulated learning strategies and achievement in an introduction information systems course, information technology learning and performance – Journal. 20(1). pp11-24.
- Pintrich PR. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology theory, and research. Contemporary Educational Psychology 2000; 25 (1): 92-104
- Montalvo FT, Garman G. Self- Regulated Learning: Current and Future Directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology 2004; 2 (1): 1-34.
- Vávrová, S., & Gavora, P. (2015). Comparison of self-regulation in children and adolescents in children's home and protective educational facility. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 2524- 2531.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- Shunk D.H. (2002). learning theories. Englewood cliffs, Newjersy Macmillian.
- Rizemberg, R., & Zimmerman, B.J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. Roeper Review, 15(1), 98-101.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stipek, D. (2002). Motivation to learn (2nd ed.). Needham Heights, MA: Ally & Bacon.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation, a social cognitive perspective. In M. Borekaerts
- Zimmerman, B. J. (1996). Enhancing student academic and health functioning: A self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly*, 11(1), 47-66.
- Zimmerman, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? Contemporary Educational Psychology, 11(4), 307-313.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

آسیب شناسی رویکرد تولید محور تربیت هنری توسط معلمان هنر در آموزش هنر

محمد امین دباغیان^{۱*}، سیده نرگس حسینی^۲

^۱ اداره آموزش پرورش رودهن

^۲ دانشگاه آزاد اسلامی پردیس

چکیده

از روزگار غار نشینی انسان‌ها تا به امروز، انسان از هنر برای ثبت و بیان احساسات و افکار خود استفاده کرده است. بی شک هنر، تاثیرگذارترین وسیله ارتباط میان انسان‌ها و ارتباطات اجتماعی است. ارتباطات اجتماعی قالب زنگی اجتماعی شکل می‌گیرد. برای داشتن ارتباطات اجتماعی موثر و یک زیست اجتماعی سالم، نیازمند تربیت هستیم. از میان انواع تربیت‌ها، این تربیت هنری است که سعی در انتقال عمیق‌تر مفاهیم با زبان هنر می‌باشد. از میان رویکردهای متنوع تربیت هنری در آموزش هنر، رویکرد تولید محور، از رویکردهای چالش برانگیز در این عرصه به شمار می‌رود. این پژوهش با هدف آسیب شناسی رویکرد تولید محور تربیت هنری در آموزش هنر در قالب مطالعه از نوع کیفی و تحلیلی شکل گرفت. طبق یافته‌های پژوهش، رویکرد تولید محور در تربیت هنری آموزش هنر، مفهوم محوری و اصلی است. از این رو برنامه‌های درسی هنر آنگاه دارای اثر بخشی است که بتواند مهارت‌ها و قابلیت‌های کارکردی زیبایی شناختی را در دانش آموزان به وجود آورد. البته به خاطر نگرش‌ها رویکردهای حاکم بر نظام آموزشی همواره مورد تهدید قرار می‌گیرد. نکته مهم در این رویکرد خصوصا در دوره ابتدایی باید به شکلی محدود و اندک به بیان و ارائه کلامی و مفهومی به دانش آموزان اقدام کرد و باید به آنان مهارت‌ها و راهبردهای فنی و مهارتی پیش نیاز به ایشان ارائه شود تا بتوانند همانند هنرمندان جوان پیشرفت کنند.

کلیدواژه‌ها: هنر، زیبایی شناسی، تربیت، تربیت هنری، تولیدمحور.

- مقدمه

هنر کوششی است برای خلق زیبایی، برای این که در مجاورت عالم واقعی، آمالی و مملو «از نقش‌ها و احساسات بی شائبه، خلق می‌گردد؛ هنر شکننده سدهایی است که میان آدمیان و ملل به وجود آمده، قادر است روزی همه را متحد کند و کمک مؤثری برای تشکیل یک تمدن هماهنگ باشد و وسیله‌ای گردد که نزدیکی و یگانگی بیشتری میان انسان و طبیعت و هنر دروجوه انفرادی و جهانی ایجاد نماید (سبحانی نژاد، ۱۳۸۵).

هنر برگیرنده، آن بخش از بداعت و خلاقیت انسان است که طی آن فرد با استفاده از مواد و وسایل هنری و دستی، عواطف، اندیشه‌ها و احساسات خود را که نشئت گرفته از تفسیر بصری تجارب محیطی است؛ به دیگران منتقل می‌کند. البته موفقیت در این کار به میزان تبحر و هنرمندی فرد برای برقراری این انتقال و ارتباط بستگی دارد (امینی، ۱۳۸۴).

از مهمترین اهداف آموزش و پرورش، شناخت استعدادهای دانش آموزان، شکوفا نمودن آنها و ایجاد مهارت کافی در ابعاد مختلف رشد می‌باشد. فعالیت‌های هنری وسیله ارتباط فکر و بیان است. بنابراین از طریق آن می‌توان ارتباط مؤثری با دیگران برقرار کرد و آن را برای تربیت عقلانی، عاطفی و اجتماعی افراد به کار برد. این امر موجب بروزتمایلات، افکار، احساسات و تجارب فردی می‌گردد (سورتیجی اوکرکایی و دیگران، ۱۳۹۱).

- بیان مسئله

هنر با همه گستردگی در تمامی جنبه‌هایش بیانگر وجود قابلیت و زمینه ای در آدمی است که رشد و بروز آن مستلزم فعالیتی منظم و هدفمند یا به عبارتی جریان است که آن را تربیت هنری می‌نامیم. در واقع تربیت هنری، شامل آموزش اساسی حواس و رشد و آگاهی متعالی از تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رویکرد آگاهانه نسبت به تصورات بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی و آموزش در زمینه کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب بصری می‌باشد. اما هنرها دستیابی انسان را به دانش و بصیرت، ارزش‌ها و معانی برای مثال درون بینی، تعالی روحی و احساس ذوقی که در هر یک از حوزه های محتوایی که در دیگر برنامه درسی وجود ندارد فراهم می‌آورد. از میان رویکردهای متنوع تربیت هنری در آموزش هنر، رویکردتولیدمحور، از رویکردهای چالش برانگیز در این عرصه به شمار می‌رود.

در مدارس، می‌توان از طریق آموزش هنر به پرورش گرایش‌های مطلوب، تقویت ارزش‌ها و فرهنگ‌های مورد نظر در دانش آموزان پرداخت و از آن به عنوان وسیله مؤثر در جهت آموزش مفاهیم و اصول رشد از جنبه‌های عقلانی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی بهره برد. اگر معلمان قصد داشته باشند که آموزش برنامه ریزی شده و متعادل برای دانش آموزان خود تدارک ببینند، آنوقت، تربیت هنری می‌تواند جایگاهی بس ارزشمند در این میان برای خود کسب کند (لنکستر، ۱۳۷۷).

- اهمیت و ضرورت پژوهش

مبانی نظری موجود بر این نکته تاکید دارند که تربیت هنری در رشد شناختی و مهارت‌های فردی، همچنین تفکر انتقادی و حل مسئله تأثیری برجسته بر جای می‌گذارد. مطالب ذکر شده ایجاد می‌کند که تربیت هنری، با دو قابلیت کلی رمزگذاری و رمزگشایی به منزله روح حاکم بر کلیه مواد درسی مورد توجه قرار گرفته و وزن دایره تنگ آموزش هنر خارج و به یک فرا برنامه درسی تبدیل گردد (رضایی، ۱۳۹۲).

هرچند ضرورت تربیت هنری مانند آموزش بهداشت و سلامتی بدیهی تلقی می‌شود و دیگر چون و چرا و محل بحثی در این باب وجود ندارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). همچنان متقاعد کردن برنامه‌ریزان در مورد ضرورت این حوزه نظام آموزشی دشوار به نظر می‌رسد؛ زیرا پژوهش‌ها هنوز نشان‌دهنده جایگاه نازل تربیت هنری در نظام آموزشی است.

- اهداف پژوهش

شناخت با رویکرد تولید محور در تربیت هنری و آموزش هنر به عنوان هدف نهایی این پژوهش قرار گرفته است.

- روش پژوهش

این پژوهش در قالب مطالعه از نوع کیفی و تحلیلی انجام شده است. منابع که در این بررسی به آنها مراجعه شده عبارتند از: کتاب‌ها و مقالات حوزه علوم تربیتی و روانشناسی. در ابتدا اکثر منابع مرتبط شناسایی گردید. پس از بررسی اجمالی کلیه منابع شناسایی شده و دست آمده منابع قابل استفاده به لحاظ محتوایی و روانشناختی مورد مطالعه قرار گرفته و نتایج از آن استخراج گردید.

- تربیت هنری

رویکرد تربیتی باید به صورت رویکرد تربیت هنری باشد. یعنی انجام دادن فعالیت‌های هنری در فضایی که کودکان آزادانه تخیل و اندیشه کننده، حواسشان تقویت ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش یابد عواطف و احساسات شان توسعه یابد و استعداد و خلاقیت‌ها شکوفا گردد. به این ترتیب، به تربیت هنری آنان منجر شود. به جرأت می‌توان گفت که همه کودکان فعالیت‌های هنری را دوست دارند. در این گونه فعالیت‌ها و هنگام انجام دادن کارهای عملی، طراحی و ساختن شکست و پیروزی را تجربه می‌کنند. به این ترتیب، زمینه‌ای برای بروز خلاقیت و احساسات آنها را فراهم می‌شود (نواب صفوی، ۱۳۸۷). تربیت هنری را به پنج موضوع کلی می‌توان تفکیک کرد که عبارت است از: زیبایی شناسی، ارتباط با طبیعت، آشنایی با تاریخ هنر، تولید محصول هنری، نقد هنری. این مباحث، مهمترین عناصر آموزش هنر از دوره ابتدایی تا دانشگاه هستند و بنابر سطح آموزش و متناسب با سنین آموزشی باید مطرح شوند (راینهارتس و بیچ، ۱۹۹۷).

- تولید محور در طبیعت هنری

در این رویکرد جهت گیری اصلی طبیعت هنری، متوجه قابلیت‌ها و مهارت‌های عملی مربوط به ساخت و آفرینش آثار و پدیده‌های هنری است. به عبارت دیگر در این رویکرد، آفرینش هنری یا تولید هنری، مفهوم محوری و اصلی است. از این رو برنامه‌های درسی هنر آنگاه، دارای اثر بخشی است که بتواند مهارت‌ها و قابلیت‌های کارکردی زیبایی شناختی را نیز که مورد توجه قرار می‌گیرد، در دانش‌آموزان به وجود آورد. (امینی، ۱۳۸۴).

- آسیب شناسی رویکرد تولید محور در طبیعت هنری

گاردنر با ارائه نظریه معروف خود یعنی هوش‌های چندگانه درصدد برآمد تا دیدگاه و چشم اندازی را به مراتب وسیع تر از آنچه معمول است نسبت به توانایی‌ها و قابلیت‌های هوشی انسان ارائه دهد. البته به خاطر نگرش‌ها رویکردهای حاکم بر نظام آموزشی، همواره توسط اشکال کلیشه‌ای و نمادسازی‌های مدرسه یعنی اشکال کلامی و منطقه‌ای مورد تهدید قرار می‌گیرد. بر همین اساس گاردنر تاکید می‌کند که در قلمرو تربیت هنری و در مسیر آفرینش و ساخت اشیا به آثار هنری و به خصوص در دوره ابتدایی باید به شکلی محدود و اندک به بیان و ارائه کلامی و مفهومی به دانش‌آموزان اقدام کرد و مورد توجه قرار داد؛ و باید تاکید بر پرورش مهارت‌های دستوری و ساخت اشیا معطوف باشد. در خلال این مبحث، این نکته مهم است که تضمین کنیم مهارت‌ها و راهبردهای فنی و مهارتی پیش نیاز به ایشان ارائه شود تا بتوانند پیشرفت کنند. (نواب صفوی، ۱۳۸۷).

- نتیجه گیری

از روزگار غار نشینی انسان‌ها تا به امروز، انسان از هنر برای ثبت و بیان احساسات و افکار خود استفاده کرده است. بی شک هنر، تاثیرگذارترین وسیله ارتباط میان انسان‌ها و ارتباطات اجتماعی است. ارتباطات اجتماعی، در قالب زنگی اجتماعی شکل می‌گیرد. برای داشتن ارتباطات اجتماعی موثر و یک زیست اجتماعی سالم، نیازمند تربیت هستیم. از میان انواع تربیت‌ها، این تربیت هنری است که سعی در انتقال عمیق‌تر مفاهیم با زبان هنر می‌باشد. رویکرد تولید محور تربیت هنری در آموزش هنر، آفرینش هنری یا تولید هنری،

مفهوم محوری و اصلی است. بنابراین، باید توانایی های عملی زیبایی شناسی را مورد توجه قرار دهیم تا برنامه های درسی هنرموفق و پیش رونده ایی داشته باشیم. آنچه که این روند مثبت را به مخاطره می اندازد، نگرش ها رویکردهای حاکم بر نظام آموزشی همواره توسط اشکال کلیشه ای نمادسازی های مدرسه یعنی اشکال کلامی و منطقه ایی است. از این رو برنامه های درسی هنر، آنگاه دارای اثر بخشی است که بتواند مهارت ها و قابلیت های کارکردی زیبایی شناختی را نیز که مورد توجه قرار می گیرد؛ در دانش آموزان به وجود آورد. که البته به خاطر نگرش ها رویکردهای حاکم بر نظام آموزشی همواره توسط اشکال کلیشه ای نمادسازی های مدرسه یعنی اشکال کلامی و منطقه مورد تهدید قرار می گیرد. مهم آن است که تضمین کنیم مهارت ها و راهبردهای فنی و مهارتی پیش نیاز به دانش آموزان ارائه شود تا بتوانند پیشرفت کنند.

- منبع

- امینی، محمد. (۱۳۹۵). تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش، چاپاول، انتشارات آبیژ
- رضایی، منیژه. (۱۳۹۲). تربیت هنری در نظام آموزشی ایران. مطالعات فرهنگ، ارتباط. ۱۴(۲۲)
- سبحانی نژاد، مهدی؛ موسوی، صاحب. (۱۳۸۵). تبیین مبانی فلسفی، رویکردها و شیوه های تربیت -هنری در نظام های آموزشی. دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد.
- سورتیجی اوکرایکی، علی اصغر. رستگارپور، حسن. (۱۳۹۱). رابطه آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری -و خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان های ایران در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷.
- لنکستر، جان. (1377). هنر در مدرسه. ترجمه میر محمد سید عباس زاده. تهران: مدرسه.
- میر محمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۷) برنامه درسی، نظرگاه ها، رویکرد ها و چشم انداز ها ویراست دوم. تهران: سمت.
- نواب صفوی، مینا و همکاران. (۱۳۸۷). راهنمای درس هنر. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتب درسی.
- Reinhartz, R.j. (1997). *Teaching and Learning in Elementary School*. Princeton, NC: Merrill Co.

الگوهای اثر بخشی به تدریس دروس مبتنی بر داده های طبیعی مکان محور

اسماعیل دویران*

عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

ساختار دروس های مبتنی بر داده های طبیعی به شکلی است که عمدتاً همراه با شناخت، تفسیر و تحلیل مکانی همراه است. به همین علت، تدریس اینگونه دروس مستلزم آشنایی، به روز بودن و توانایی ارتباط بخشی بین مفاهیم و اهداف مکانی است. پژوهش حاضر به شیوه توصیفی- مروری و مبتنی بر داده ها و مستندات علمی و پژوهشی به الگوهایی می پردازد که در آن ساختار دروس مکان محور و اهداف آموزشی نیز مکان محور می باشد. فراگیران اینگونه دروس جهت یادسپاری ذهنی عمیق مفاهیم با داده های مکانی سروکار دارند که لزوم تصویرسازی ذهنی آن ضرورتی اجتناب ناپذیر است. مباحث حاصل از این پژوهش نشان می دهد رویکرد تدریس مفاهیم درسی مکان محور (مانند جغرافیا، زمین شناسی و غیره) لزوماً از ماهیت مدیریتی(اجرایی) خارج و به سمت رویکردهای ترکیبی مبتنی بر سازنده گرایی حرکت نماید. ضرورت بر این است مدرس(معلم) دروس مکان محور طبیعی، به دانش و محتوای به روز آشنا، مفاهیم درسی را با توجه به اهداف آموزشی پیش بینی شده، با استفاده از روش ها و ابزارهای مبتنی بر تکلیف مکان محور، فناوری مکان محور، شبیه سازی و پرسش و پاسخ مکان محور و آموزش مشارکتی مکان محور ارائه دهد.

کلیدواژه ها: مکان محور، آموزش، ترکیبی، سازنده گرایی.

مقدمه

برنامه های آموزشی و درسی عمدتاً حول محور یادگیری گردش می یابد. نحوه و چگونگی آموزش در حوزه های مختلف درسی است که چگونگی گردش این محور را مشخص کرده، ثابت، متحرک و پویا بودن محور آن را موجب می شود. امروزه به مقوله آموزش و شیوه های آن در جامعه آموزشی و پژوهشی همه کشورها توجه بیشتری می شود. بطوریکه سیستم های آموزشی کشورها سعی بر آن دارد، دائماً خود را به روز کرده و مبتنی بر علوم و روش های جدید، به کارآمد سازی نظام آموزشی در پایه های مختلف تحصیلی بپردازند. مفهوم تدریس بعنوان مقوله مستمر آموزشی همواره در نظر مدرسان (معلمان) برداشت های مختلفی دارد همین امر منجر گردیده است در نگرش یادگیرندگان تاثیر مثبت و منفی بر جای گذارد (شعبانی، ۱۳۹۱). تدریس فرایند گروهی است که در آن یاد دهنده و یادگیرنده هر دو از هم تاثیر پذیرفته و بر همدیگر تاثیر می گذارند (صفوی، ۱۳۸۷). نظام آموزشی با سه نقش محوری آموزش، پژوهش و خدمات نقش مهمی در ارائه دانسته ها و آموخته ها به جامعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، زیست محیطی - بهداشتی دارد (طهاماسب زاده و همکاران، ۱۳۹۷: ۲۵۸). در واقع نظام آموزشی وظیفه تربیت شهروندان مولد و ماهر را برعهده دارد که بتوانند متناسب با آن چه آموخته اند به نیازهای صنعت و جامعه از منظر منابع انسانی پاسخ گویند. اما به نظر می رسد بسیاری از فارغ التحصیلان سطوح مختلف آموزشی ایران به چنین مهارت هایی مجهز نمی شوند (رشیدی: ۱۳۹۸: ۱۶). یکی از عوامل بوجود آورده چنین شکاف آموزشی - اجرایی ایجاد شده بین نظام آموزش و جامعه را می توان در عدم تطابق برنامه های درسی با نیازهای اجرایی جامعه دانست که با سنتی ماندن روش های آموزش نتوانسته است خود را با نیازهای به روز جامعه اجرایی کشور تطابق دهد. ضروری است روش های تدریس از حالت سنتی و روزمره خود خارج و به سمت پویایی روشمند حرکت نماید. علرغم مطرح شدن الگوهای اثر بخش تدریس در جامعه علمی - آموزشی کشور و انجام پژوهش های متعدد در پایه های مختلف تحصیلی (ابتدایی تا فرادانشگاه) هنوز در میدان عمل کاربرد گسترده ای نیافته و روش های سنتی الگوی رایج آموزش می باشند. لازم است که الگوهای تدریس از حالت ثابت به پویا و از ناکارآمدی به اثر بخشی حرکت نموده و منابع درسی نیز متناسب با این حرکت اصلاح و تغییر یابند. دروس مبتنی بر داده های طبیعی مکان محور مانند دروس جغرافیا، زمین شناسی با توجه تغییر و تحولات مکانی و زمانی مستمر در شمول دروسی هستند که نیاز به بازبینی مداوم تدریس آنها ضروری و به روز رسانی منابع آن بسیار پراهمیت است. با توجه به اینکه واحدهای درسی جغرافیا عمدتاً با مسائل مکانی - انسانی و به تناسب آن تناسبات فضایی عجین شده و با ابزارهای بصری مانند نقشه، نمودار، تصویر، عکس های هوایی و ماهواره ای کار می کند نیازمند الگوهای تدریس اثر بخشی است که خروجی آن در حیطه کار اجرایی بیشتر مشخص گردد. در حال حاضر از یکطرف بدلیل ضعف منابع و قدیمی بودن آن ها، داده های مکانی منابع موجود به روز رسانی نشده و از طرف دیگر الگوی تدریس اثر بخش که در آن ماهیت آموزش از حالت تخته نویسی خارج و به حالت مشارکتی مبتنی بر داده های مکانی - میدانی قابل عرضه با ابزار های یاد شده حرکت نماید کمتر استفاده می شود. همین موضوع منجر گردیده است فراگیران با حجم مبهم از اطلاعات مواجه گردند که توان تصویر سازی ذهنی مکانی و فضایی آن را نداشته باشند. در نتیجه خروجی فراگیر از نظام آموزشی خروجی ایده آل نمی باشد. این پژوهش با نظر به تنوع و ابعاد مختلف تدریس اثر بخش و الگوهای مرتبط به آن به بررسی شیوه های موثر تدریس اثر بخش در دروس جغرافیا مبتنی بر داده های طبیعی مکان محور پرداخته است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های مروری - تاکیدی و تجربی است که در آن گردآوری با استفاده از اسناد علمی - پژوهشی مختلف مبتنی بر پایگاه داده های علمی - کتابخانه ای و تجربه نویسنده به بررسی روش تدریس اثر بخش علوم مکانی طبیعت محور پرداخته است. دراین پژوهش با توجه به رویکردهای مختلف تدریس بر مبنای تئوری پایه ساختن گرایی به بررسی موضوع پرداخته شده است.

یافته ها و بحث

چندگانگی برداشتی از مفهوم تدریس دلایل مختلفی دارد که مهم ترین آنها ضعف دانش پایه، اختلاف در ترجمه و برداشت نادرست مدرسان از دیدگاه های مختلف تربیتی است. گاهی آشفتگی در درک مفاهیم تربیتی به حدی است که بسیاری از کارشناسان، مدرسان

و دانشجویان این رشته مفاهیمی چون پرورش، آموزش، تدریس، و حرفه آموزی را یکی تصور می کنند و به جای هم به کار می برند. این مفاهیم اگرچه ممکن است در برخی جهات وجوه مشترک و در هم تنیده ای داشته باشند. ولی مفاهیمی مستقل اند که معنای خاص خود را دارند.

مفهوم تدریس به آن قسمت از فعالیت های آموزشی که با حضور مدرس در کلاس درس اتفاق می افتد اطلاق می شود. تدریس، بخشی از آموزش است و همچون آموزش یک سلسله فعالیت های منظم، هدف مدار و از پیش طراحی شده را در بر می گیرد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی مدرس است. به آن قسمت از فعالیت های آموزشی که به وسیله رسانه ها و بدون حضور و تعامل مدرس با فراگیر صورت می گیرد به هیچ وجه تدریس گفته نمی شود؛ بنابراین آموزش معنایی عام تر از تدریس دارد. به عبارت دیگر می توان گفت هر تدریسی آموزش است، ولی هر آموزشی تدریس نیست. چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس وجود دارد که عبارت است از ۱- وجود تعامل بین مدرس و فراگیر. ۲- فعالیت بر اساس هدف معین و از پیش تعیین شده. ۳- طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات ۴- ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری. (Espinosa, 2012: 2).

در نتیجه وقتی پس از انجام فعالیتهای مدرس، فراگیر چیزی یاد نگرفته باشد، می توان گفت که تدریسی صورت نگرفته است (Judson & Egan, 2012: 38). بنابراین تدریس در مفهوم «ارادی» عملی است هدف مدار که اهمیت کارکرد آن در رخدادهای آموزشی بستگی به موقعیت و باور مدرسان دارد. به عبارت دیگر تدریس نه تنها نظام فکری مدرسان بلکه عملکرد آنها را، که به وسیله هدف های از پیش تعیین شده هدایت می شود، مشخص می سازد. در فرایند تدریس نظام فکری و روش های تفکر و یادگیری مهارت های فراگیر در زمینه های مختلف نیز بر اساس چین هدفی شکل گرفته است (Foster & Ma, 2017: 98).

اما در رویکرد هنجاری تدریس معطوف به فعالیت های است که بر پایه اصول اخلاقی، شواهد و استدلال بنا نهاده شده و مبتنی بر دو سوال چه چیز و چگونه است. در این شیوه مدرس حتما برای آنچه که تدریس می کند و یا آنچه بعنوان مطلب آموزشی بیان می کند باید شواهد و دلایل مستند علمی داشته باشد. و نهایتا در رویکرد علمی، تدریس فعالیتی است صریح و دقیق که ریشه در تجارب گذشته مدرسان و متخصصان تربیتی دارد. تدریس در چنین شیوه ای باید عاری از هرگونه ابهام و عدم دقت باشد (رشیدی، ۱۳۹۸: ۱۰).

کنش رویکردها و روش ها تدریس

فنسترماکر و سولتیس در سال ۲۰۰۴ در کتابی با عنوان رهیافت های تدریس، سه رویکرد مهم در تدریس را معرفی میکنند رویکرد اجرایی که در آن مدرس بعنوان یک مدیر می نگرد. رویکرد دوم رویکرد تسهیلگر است که در آن مدرس تاکید قابل توجهی بر دانسته های قبلی فراگیر دارد. در رویکرد سوم که رویکرد مبتنی بر آزاد اندیشی است که در آن مدرس ذهن یادگیرنده را برای درک مطالب آزاد می گذارد (Fenstermacher & soltis, 2004: 5).

رویکرد مدیریتی ابزار آموزشی بسیار روشن و مستقیم برای انتقال نوع معینی از دانش از یک منبع (کتاب، جزوه، فیلم و ...) به ذهن فراگیر فراهم می سازد. دانش در رویکرد مدیریتی معمولا به عنوان یک امر بیرونی که خارج از یاددهنده و یادگیرنده قرار دارد تصور می شود، و یاددهنده به عنوان انتقال دهنده دانش به فراگیر عمل می کند. از نظر قائلان به دیدگاه مدیریتی، فراگیر تقریبا به طور کامل بدون آگاهی و دانش وارد کلاس می شود و مدرس فرایندهای پیچیده آموزشی را از طریق منابعی از جمله: کتاب های درسی، فیلم، اینترنت، کتابهای تمرین، ارائه درس توسط مدرس، مباحثه و مانند آن به گونه ای مدیریت می کند تا فراگیر را قادر سازد دانش را کسب کند (نصر و همکاران، ۱۳۹۰). برخلاف رویکرد اجرایی تدریس در **رویکرد تسهیلگر** مدرس بر این باور است که فراگیران معمولا با در اختیار داشتن میزان زیادی از دانش و درک وارد محیط آموزشی می شوند. مدرس تسهیلگر موضوع درسی را ارج می نهد، اما این ارج گذاری کمتر به خاطر موضوع درسی بوده، بیشتر به منظور نقشی است که در رشد فراگیرانش ایفا می کند (رشیدی، ۱۳۹۸: ۲۶). **رویکرد آزاداندیشی** هدف ها از طریق دانش شکل میگیرد. برخلاف مدرس تسهیلگر که به فراگیر بدلیل نداشتن زمان و توان کافی در درسی، اجازه می دهد که فراگیر آن را رها کرده و از مطالعه آن صرفنظر کند در رویکرد آزاد اندیشانه مدرس این انتخاب را مجاز نشمرده و معتقد است که خواندن آن درس برای کسی که می خواهد پیشرفت های فکری نوع بشر را درک نموده و آن ها را ارتقا دهد ضروری

است. مدرسان با رویکرد آزاداندیشانه از شخص لایق و ارزشمند برداشتی دارند که با ساختارهای وسیع دانش که انسان ها آن را در طول هزاران سال با دقت توسعه داده اند کاملاً مرتبط است (نصر و همکاران، ۱۳۹۰).

یکی دیگر از رویکردهای تدریس **رویکرد سازنده گرایی** است. ساختن گرایی یکی از نظریه های برگرفته از نهضت فلسفی- اجتماعی پسا نوگرایی در قرن بیستم است که شامل شاخه های روانشناسی، ریاضیات، هنر، آموزش و امور تربیتی است (Neimeyer RA, 2015). رویکرد ساختن گرایی در طول دهه اخیر به عنوان یک رویکرد برجسته در عرصه یادگیری و تدریس مطرح شده است. این رویکرد، حاصل تفکرات و اندیشه های افرادی چون دیویی، مونته سوری، پیازو، برونر و ویگوتسکی و برخی افراد دیگر است. ریشه های اصلی این نظریه را میتوان در بستر تاریخ کهن و اندیشه های سقراط، افلاطون و جان لاک نیز یافت. نظریه مهم برونر (بنیانگذار و پدر ساختن گرایی) اساس و چارچوب ساختن گرایی دارد (محمد زاده و همکاران، ۱۴۰۱: ۸۱). روش ساختن گرایی دانش را یک امر سازنده دانسته و فراگیر از دانش و تجارب قبلی و اطلاعات موجود خود دانش جدیدی را بوجود آورده و به شناخت می رسد (Dekock, 2004: 141). در این رویکرد دانش به صورت خاص و منحصر به فردی ساخته می شود. و مشارکت فعال یادگیرنده در امر تدریس لازم است (Lebow, 1993: 4). در این رویکرد مدرس نقش تسهیلگری بیشتری را در مقایسه با نقش صرفاً انتقال دهنده اطلاعات داشته و به موقعیت و آموزش عملی و کسب تجربه های اصیل تاکید دارد (Dangel, 2004: 1). پیروان نظریه سازنده گرایی پیشنهاد می کنند که؛ ما باید یادگیرندگان را تشویق کنیم تا از راه درگیر شدن، به تکالیف اصیل و واقعی به یادگیری بپردازند. منظور از تکالیف اصیل، موقعیت های عینی و عملی زندگی است. جدایی بین دانستن و انجام کار در محیط واقعی به طور سنتی در یادگیری مدارس و دانشگاه ها به طور آشکارا وجود داشته است. تأکید مدارس و دانشگاه ها بر یادگیری اصول اساسی، مفاهیم و حقایق کلی و تدریس آنها به شکل انتزاعی و بدون در نظر گرفتن زمینه بوده است (Herrington and Oliver, 2000: 23).

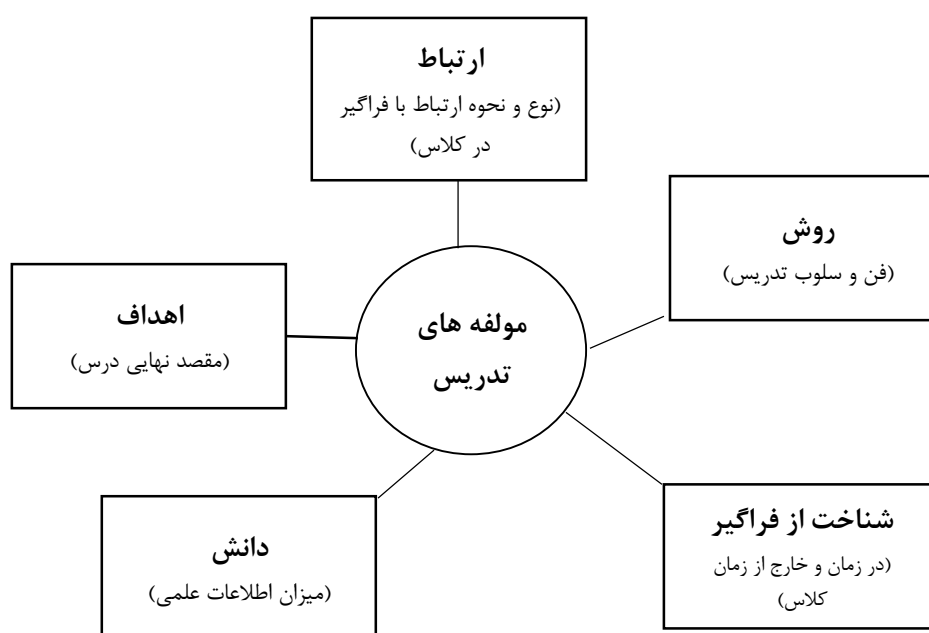
جدول ۱- تطبیق مولفه های آموزش سنتی و سازنده گرا

مؤلفه های آموزش	تدریس سنتی	تدریس سازنده گرا
یادگیرنده	در تدریس سنتی نقش یادگیرنده به عنوان شخصی غیرفعال بود که باید آنچه از استاد دریافت کرده بود به موقع پس دهد.	در تدریس سازنده گرا دانشجو فعال، با مشارکت بالا و نقش اصلی در تدریس و آموزش را به عهده دارد.
مدرس	در تدریس سنتی استاد همه کاره، مسئول انتقال دانش و منبع اطلاعات بود.	در تدریس سازنده گرا استاد به عنوان راهنما و تسهیل گر یادگیری در کنار دانشجو نقش ایفا می کند.
فضای آموزشی	در تدریس سنتی فضای آموزشی عموماً به کلاس درس محدود می شد.	در تدریس سازنده گرا هر جایی که دانشجو تجربه کسب کند فضای آموزشی محسوب می شود و غالباً بیمارستان ها، درمانگاه ها، بیمارارن، کلاس و... فضای آموزشی به حساب می آید.
ابزار آموزشی	در تدریس سنتی ابزار آموزش عموماً کتاب ها و منابع متنی است.	در تدریس سازنده گرا فیلم های آموزشی- پزشکی، اینترنت، ویدئو، پروژکتور، اسلاید و ... ابزار آموزش به حساب می آید.
شیوه تدریس	در تدریس سازنده گرا شیوه تدریس عموماً سخنرانی است.	در تدریس سازنده گرا شیوه تدریس مبتنی بر موارد، حل مسأله، تدریس مشارکتی و ورود به موقعیت های عینی از جمله بیمارستان هاست
ارزشیابی (عاب)	ارزشیابی در تدریس سنتی عموماً آزمون پایان ترم مبتنی بر نمره بود.	ارزشیابی به عنوان بازخورد یادگیری به صورت مداوم و در تمام فرایند آموزش جاری است و به صورت تئوری و عملی مشترکاً صورت می گیرد.

الگوهای

پیش از آنکه از الگوهای اثر بخش تدریس بحث شود بهتر است به مولفه های اصلی تدریس پرداخته شود. به لحاظ اهرم های ساختاری و تطبیقی ۵ مولفه اصلی تدریس عبارتند از روش، شناخت، دانش محتوایی، هدف و ارتباط. منظور از روش فنون و مهارت هایی است که مدرس برای ارائه مطالب خود از آن استفاده می نماید. طراحی، سازماندهی مطالب و کلاس، طرح ریزی تکالیف و وظایف، کیفیت، بازخورد و ابزار مورد استفاده در شمول روش می باشند. شناخت به ابعاد اجتماعی، روانشناختی فراگیر در زمان کلاس و خارج از کلاس منتهی می شود. اینکه مدرس چه میزان از ویژگی های فراگیران خود شناخت دارد در هدایت وی جهت ساماندهی و ارائه مطالب موثر خواهد بود. دانش محتوایی به میزان اطلاعات مدرس از درس مورد ارائه اشاره می کند. تسلط بر

مطالب و مفاهیم درس، میزان عمق مطالب، محتوا و یکپارچگی مطالب در شمول دانش محتوایی قرار می یگرند. مطمئنا ارتباط میزان دانش محتوایی مدرس با میزان بازخورد و یادگیری مطالب توسط فراگیران ارتباطی و همبستگی مثبت دارد. اهداف درس به چه دانستن، قادر به چکاری بودن، مقصد نهایی، در پی تحقق چه چیزی بودن مرتبط می شود که در آن مدرس با توجه به رویکرد تدریس، اهداف آموزشی پیش بینی شده را هدایت خواهد نمود. اهداف تدریس با توجه به نوع رویکرد می تواند متفاوت باشد. در نهایت ارتباط مدرس و فراگیر مطرح می باشد که در آن نوع و نحوه ارتباط مدرس و فراگیر با همدیگر در امور درسی می باشد که مدرس با چه شیوه ای ارتباط با فراگیر برقرار کرده و اثر یادگیری را فراینده نماید.



شکل ۱. مولفه های تدریس در مقیاس کلی

یکی از مهمترین عناصر برنامه های درسی در آموزش عالی که بیشتر نظریه پردازان این حوزه به آن اشاره نموده اند، تدریس است. تدریس اثربخش یکی از مهمترین عواملی است که در نهایت منجر به یادگیری بهتر فراگیران می شود (Hattie, 2009). اثربخشی به بهترین صورت در ارتباط با هدف های تدریس برآورد می شود. از این رو آنچه در یک وضعیت اثربخش تلقی می شود ممکن است در وضعیت دیگر اثربخش نباشد. اگر هدف از تدریس صرفا انتقال اطلاعات باشد، یک سخنرانی که راه حلی را برای یک مسئله ارائه می دهد می تواند اثربخش تلقی شود. اگر هدف ایجاد انگیزه در دانشجویان برای یافتن راه حل باشد، در این صورت سخنرانی اثربخش نیست. به هر حال باید در نظر داشته باشید که تدریس بد اگرچه از آن جهت که دانشجویان را مجبور به مطالعه زیاد می کند در نظر بعضی استادان مفید تلقی می شود، لیکن در نظر ما، انگیزه را کاهش می دهد، نگرش منفی به یادگیری را می افزاید و پیشرفت تحصیلی اندکی را در پی دارد. به نظر ما بهتر است که تدریس شفاف باشد و باعث ایجاد انگیزه دانشجویان شود و توجه آن ها را به موارد و موضوعات خاص جلب کند (لیاقت دار و سیادت، ۱۳۹۲ به نقل از رشیدی، ۱۳۹۸: ۲۸). اثربخشی تدریس مدرس (معلم) به صلاحیت هایی بستگی دارد که ضعف یا عدم کفایت آنها منجر به اثر منفی یادگیری خواهد شد. این صلاحیت ها در سه بخش صلاحیت و توانایی فنی (علم و مهارت آموزشی)، صلاحیت و توانایی شخصی و صلاحیت و توانایی حرفه ای خلاصه می شود (Elder, 2019: 1).

صلاحیت و توانایی فنی به مواردی مانند مقدار دانش، سطح برخورداری از علم مرتبط، مهارت های آموزشی تدریس و ارائه مطالب، مهارت های ارزیابی، مهارت ارائه مطالب.

صلاحیت و توانایی شخصی: در اینجا بیشتر به مهارت های رفتار و شخصیتی مدرس تاکید می شود که در آن قدرت بیان، قدرت اداره کلاس، قدرت ارتباط برقرار کردن، نحوه پوشش و رفتار با فراگیر، چگونگی ایجاد تعامل دوسویه و چند سویه با فراگیر از جمله این موارد می باشند.

صلاحیت و توانایی حرفه ای

این صلاحیتها را میتوان در سه حیطه ی شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه بندی کرد. منظور از صلاحیتهای شناختی مجموعه ی آگاهیها و مهارتهای ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می سازد. صلاحیتهای عاطفی مجموعه گرایشها و علایق معلم به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است و صلاحیتهای مهارتی به مهارتها و تواناییهای علمی آموزگار در فرایند یادگیری مرتبط می شود. مواردی مانند: داشتن دانش مرتبط با محتوا، داشتن دانش مرتبط با بهبود و یادگیری، توانایی تطبیق دادن آموزش با نیازهای یکایک فراگیران، توانایی استفاده از راهبردهای چندگانه ی آموزشی، داشتن مهارت های اداره ی کلاس و ایجاد انگیزه در فراگیران، داشتن مهارت های ارتباطی، داشتن مهارت در برنامه ریزی آموزشی، ارزیابی یادگیری، مسئولیت پذیری و تعهد حرفه ای، فعالیت گروهی از جمله صلاحیت های مدرسان می باشد (شاه محمدی، ۱۳۹۳: ۱۰)

ابزارها-ساختارهای تدریس واحدهای درس مکان محور

در دوره ها و پایه های مختلف تحصیلی از ابتدایی تا فرادانشگاه واحدهای درسی وجود دارند که به لحاظ محتوایی مبتنی بر داده های مکانی می باشند. این دروس شالوده شکل گیری علوم مکانی داشته و نمایش فضایی دارند. داده های مبتنی بر دروس جغرافیا، زمین شناسی در مقاطع تحصیلی قبل از دانشگاه و داده های مکانی مبتنی بر دروس تخصصی رشته های مختلف دانشگاهی مانند گرایش های مختلف جغرافیا، زمین شناسی، عمران، نقشه برداری، فیزیک، آب و هواشناسی، شهرسازی، معماری و ... از جمله موارد قابل اشاره می باشند. در این بین واحدهای درسی جغرافیا در پایه های مختلف تحصیلی به تبعیت از ساختار رشته جغرافیا عمدتاً دارای داده های مکانی - فضایی است. در دروس جغرافیا بعضی مباحث درسی مبتنی بر داده های مکانی طبیعت محور می باشند بطوریکه مشخصه های سنجش آنها ناشی از ویژگی های طبیعی مکانی است. مباحث درسی، همسایگان، ناهمواری ها، ژئوپولیتیک، منابع آب، آب و هوا، کوهستان، رشته کوه، جلگه، دشت و عناصر طبیعی مبتنی بر پراکندگی و توزیع داده های اقلیمی و بستر مکانی آن از جمله مباحثی هستند که بیشتر با داده های مکانی مرتبط می باشند. تجربه نشان داده است در مضمون کلی شیوه آموزش دروس مبتنی بر داده های مکانی با الگوهای مرسوم تدریس (مانند تدریس مدیریتی- اجرایی) سازگار نبوده و بازدهی مناسب را دارا نمی باشد. ضرورت بر این است در شیوه تدریس اینگونه مباحث درسی از الگوهای ترکیبی مشارکت محور استفاده نمود. شروط لازم برای تحقق الگوی تدریس دروس مکان محور، توجه به موارد ابزاری-ساختاری است به شرح زیر است: (شکل دو).

بکارگیری فناوری های مکان محور : با توجه به ضرورت بکارگیری ابزارهای مناسب نرم افزاری و سخت افزاری در این دروس، لازم است با استفاده از داده های زمین مرجع هوایی و ماهواره ای یا داده های تولید شده در قالب نقشه های موضوعی و موضعی، ابتدا مکان جغرافیایی را به بهترین شکل برای فراگیر شناسانده سپس با بکارگیری از داده های مرتبط و نرم افزارهای کاربردی مانند (GIS) مختصات مکانی را تشریح کرد. شرط لازم برای بکارگیری فناوری، داشتن دانش فن و تسلط کافی مدرس می باشد. نمایش بصری داده ها به فراگیر در قالب داده های جغرافیایی مانند نقشه ها، تصاویر هوایی و ماهواره ای، اطلس ها و غیره در یادسپاری مکانی آنچه ادامه تدریس است بهترین شیوه برای شروع دروس مبتنی بر داده های مکانی بطور عام و داده های طبیعی مکان محور بطور خاص است.

تدریس مشارکتی مکان محور: یکی دیگر از روش های بالابردن ضریب یادگیری دروس مکان محور بویژه دروس طبیعی مکان محور، جایگزینی روش تدریس داده محور و مشارکتی بجای روش توصیفی متن محور است. در روش داده محور مدرس با استفاده از ابزارهای مختلف داده ها را در کلاس آموزش ریخته و از فراگیر میخواهد تا به تفکیک و طبقه بندی داده ها اقدام نماید. در این روش مدرس مبانی

کلی داده های مکانی را تشریح کرده و در تفصیل مکانی داده ها اختیار را به فراگیر می دهد. فراگیر با توجه به حجم و نوع، داده ها را بصورت مکانی طبقه بندی کرده و مشخصات طبیعی هر مکان را به تفصیل بیان می کند. این روش موجب می شود فراگیر بتواند با درگیری ذهنی داده های پراکنده را منسجم کرده و با طبقه بندی آنها ماندگاری یادگیری را در ذهن را افزایش دهد. این روش در بخاطر سپردن داده های مختلف جغرافیایی بویژه داده های طبیعی مکان محور (مانند اسامی کوهها، رودخانه ها، جنگل ها و...) و ویژگی های مکانی به شیوه موثری عمل می نماید.

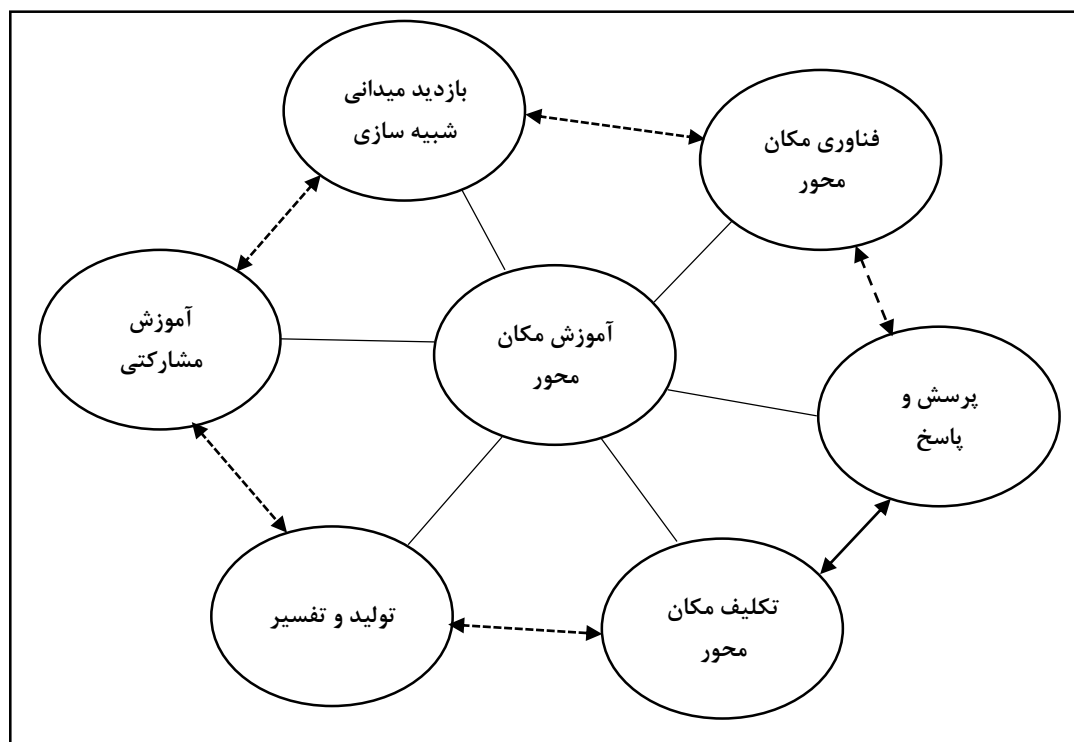
تکلیف مکان محور: با توجه به نوع داده های مکانی، لازم است تکالیف کاربردی برای یادگیری بیشتر از ماهیت داده های مکانی داده شود. تکلیف مکان محور مبتنی بر داده های مکانی حاصل از ابزارهای مختلف جغرافیایی است که اطلاعات آن از پایگاه های مختلف داده ای قابل دریافت می باشد. جستجوی فراگیر برای دریافت داده های مکانی از بستر های مبتنی بر شبکه (مانند پایگاه داده های علوم زمین) یا بستر اسنادی - کتابخانه ای (مانند داده های فیزیکی موجود در کتابخانه های یا سازمان های مرتبط) علاوه بر اینکه جنبه آشنایی با پایگاه های اطلاعات داده های مکانی را دارد در عین حال قابلیت یادگیری اکتشافی را نیز بیشتر می نماید. چرا که فراگیر با توجه به فرایند جستجوی فردی اقدام به کشف داده ها و استفاده از آنها در تکلیف درسی نموده است. این موضوع منجر می شود فراگیر در ادامه فرایند یادگیری پایگاه داده های مکان محور را بعنوان مرجع دروس مرتبط ذهن سپاری کند.

بازدید و شبیه سازی مکان محور: مشاهده مستقیم داده های مکانی طبیعت محور (مانند عوارض مختلف طبیعی) و توضیحات میدانی داده ها در بستر طبیعی محیط نه تنها قدرت یادگیری و تصویر سازی ذهنی را بیشتر می نماید بلکه علاقه مندی فراگیر به موضوعات مرتبط که ممکن است در سرفصل درسی نبوده ولی مرتبط باشد نیز بیشتر می نماید. هرچند شرایط اداری، اقتصادی و طبیعی ممکن است اجازه بازدیدهای مکرر کلاس را ندهد، با این حال به مقتضای زمانی و مکانی کلاس درس می توان از ابزارهای شبیه سازی بازدید استفاده نمود. در شیوه سنتی استفاده از ماکت های آموزشی در فرایند یادگیری یا انجام آزمایش های شبیه سازی شده در مقیاس خرد (مانند آزمایشگاه توده هوا، چرخه آب و...) امکان آموزش بدون بازدید میدانی میسر بود. اما در شیوه نوین آموزشی دروس مبتنی بر داده های مکان محور طبیعی را با استفاده از شبیه سازهای واقعی به فراگیر انتقال داده می شود. یکی از این ابزارهای استفاده از محتوای آموزشی بصری با فرمت چند بعدی است که فراگیر را در موقعیت آموزشی شبیه سازی شده قرار داده و داده های مکانی را بصورت چند بعدی به روش گشت مجازی در ذهن فراگیر جای می دهد. در این شیوه که در حال حاضر جزو بهترین شیوه های آموزشی در کشورهای توسعه یافته است، فراگیر بصورت مجازی در محیط شبیه سازی شده قرار گرفته و با توضیحات پشتیبان یادگیری، گشت مکان محور خود را کامل می نماید. لازمه اینکار داشتن کارگاه آموزشی با تجهیزات و امکانات نمایش چند بعدی است.

پرسش و پاسخ مکان محور: پرسش، پاسخ و مشارکت مداوم در طول دوره تدریس، فرایندی است که فراگیر را وادار به تقویت حافظه ذهنی نموده و درگیری ذهنی را برای ایجاد و حل مسئله بیشتر و روحیه کاوشگری را افزایش می دهد. اصولا در پرسش و پاسخ های زمان تدریس آنچه اساس کار باید قرارگیرد درگیرکردن فراگیر به سمت سوال هایی است که ویژگی های داده ای، مکان مورد بحث را بیشتر شناسانده و ابعاد ذهنی یادگیری را تقویت نماید. پرسیدن سوال های توأم با کجایی، چگونگی، چرایی، چیستی از مکان جغرافیایی، و دادن خطوط راهنما به سوال ها منجر به بروز جرقه ذهنی در فراگیر شده و سپس با هدایت مدرس، فراگیر به دنبال یافتن پاسخ به سوال های مزبور و ارائه آن در کلاس می کند. با توجه به اینکه در این شیوه فراگیر خود بدنبال یافتن پاسخ بوده و مدرس صرفا یک تسهیل گر است انگیزه های یادگیری اکتشافی فراگیر را بیشتر و در نتیجه یادسپاری ذهنی طولانی مدت را بدنبال خواهد داشت.

تفسیر و تولید مکان محور: همواره تفسیر و تحلیل داده های مکان محور، اساس کار ارائه بهینه مطالب به فراگیر بوده است با توجه به محتوای داده های طبیعی که اصولا تابع قوانین ریاضی - فیزیک بوده و برخلاف داده های اجتماعی قابلیت تفسیرهای مختلف را ندارد. لذا ضروری است در دروس مبتنی بر داده های مکان محور طبیعی روش تفسیر و تحلیل داده ها مبتنی بر روش علمی درست باشد. چه بسا ممکن است تفسیر نادرست از داده ها، منجر به شکل گیری الگوی یادگیری نامطلوب در فراگیر شده و برداشت مفهومی اشتباه از داده های ارائه شده شکل بگیرد. بنابراین ارائه، تفسیر و تحلیل داده های مکانی مبتنی بر اصولی است که مدرس باید با آنها آشنا باشد و

دائما به روزرسانی علمی خود را انجام دهد. به تبعیت از تفسیر و تحلیل داده ها در صورت تولید داده جدید مکانی، داده تولید شده نیز به لحاظ ماهیت علمی و دارای پشتوانه منطقی باشد.



شکل ۲- چرخه ابزاری-ساختاری آموزش مکان محور

رویکرد ترکیبی آموزش داده های مکان محور

با توجه به رویکردهای تدریس مدیریتی (اجرایی)، تسهیلگر و آزاداندیشانه که شرح آن در بالا ذکر شد بهترین رویکرد تدریس دروس مرتبط با داده های مکانی طبیعت محور رویکرد ترکیبی مبتنی بر الگوی ساختن گرایی است که در آن مدرس (معلم) محتوای واحد درسی را به شیوه مدیریتی و با استفاده از منابع مشخص تعریف شده ارائه داده و به شیوه تسهیلگرانه از دانش موجود فراگیر برای تعریف خطوط راهنما، ارائه بهتر درس، تقویت ارتباط و رسیدن به اهداف مورد نظر استفاده می نماید. بدنبال آن با رویکرد آزاداندیشانه به علاقه مندسازی فراگیر با استفاده از دانش اقدام می نماید. شرط لازم برای تحقق چنین ساختاری توجه به اصول تدریس ساختن گرایی که اصل آن بر محور مشارکت و درگیری فعال فراگیر در کلاس بوده و در کنار آن داشتن روحیه تدریس ترکیبی، به روز بودن، علمی بودن، توانایی تدریس لازم می باشد. داده های مکان محور با توجه به ماهیت تجربی آن، نیازمند یادسپاری مشارکتی است که در آن مدرس (معلم) با درگیر کردن فراگیر، ارائه تکالیف کاربردی مشخص، آموزش مبتنی بر داده های فناورانه، ارائه الگوی تصویر سازی ذهنی داده ها، پرسش و پاسخ های مداوم، تفسیر و تحلیل درست داده ها سعی بر آن خواهد داشت اهداف آموزشی مد نظر را تحقق ببخشد.

نتیجه گیری

اثربخشی کلی تدریس یک مدرس (معلم) در پرتو تقابل میان معیارهای کلی، شامل طراحی تدریس، اجرا یا آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگیهای شخصیتی مطلوب، سنجیده و تعیین می شود. انتخاب شیوه و رویکرد تدریس اساسی ترین محور چرخه آموزشی است. توجه به اهداف آموزشی در انتخاب نوع رویکرد کلی تدریس اثر گذار است بطوریکه تحقق اهداف به منزله غایت آموزشی محسوب می شود که در آن فراگیر توانسته است آنچه پیش بینی شده بود دست یافته است. این موضوع در گروه انتخاب شیوه درست تدریس توسط مدرس است. امروزه مطالعات و تجربه های فراوان آموزشی نشان داده است که رویکرد سنتی مبتنی بر تک انکاری متکلم وحده ای پاسخگوی نیازهای آموزشی فراگیران در سطوح مختلف تحصیلی نبوده و نیاز به این است مدرسان (معلمان) از

رویکردهای نوین آموزش استفاده نمایند. رویکردهای که مبتنی بر الگوهای سازندگرای و مشارکتی است که در آن فراگیر درگیرانه، فعالانه و به تدریج با انگیزه مباحث درسی را یادسپاری ذهنی می نماید. در این بین دروس مبتنی بر داده های مکانی طبیعت محور مانند جغرافیا، زمین شناسی (در گرایش های مختلف) با توجه به مکانی بودن، تجربی بودن، ساختار هندسی منظم و منطقی داشتن، نیازمند توجه بیشتری در انتخاب رویکردهای تدریس است. تجربه نشان داده است شیوه آموزشی مبتنی بر الگوهای مدیریتی (اجرایی) و ارائه صرفا دانش مبتنی بر منابع تعریف شده یکطرفه، پاسخگوی اهداف آموزشی پیش بینی شده نبوده و یادگیری را به لحاظ ابعاد ذهنی پایدار نمی کند. ضرورت بر این است که در تدریس دروس مبتنی بر داده های مکان محور از الگوهای ترکیبی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی استفاده کرده و با استفاده از ابزارهای مختلف آموزشی الگوی بهینه آموزش را تبیین نمود. استفاده از داده های مبتنی بر فناوری های نوین مانند عکس های هوایی و ماهواره ای آنلاین، جی آی اس وب (GISWEB)، شبیه ساز مکانی، پرسش و پاسخ تاملی مکان محور، بازدید های میدانی طبیعت محور، تکالیف هدایت شده، اکتشافی و باز مکان محور، تفسیر منطقی داده ها از جمله ابزارها، روش ها و فنون تدریس است که ساختار تدریس با اهداف آن هماهنگ و نتیجه را بهینه می سازد. در نهایت آنچه بعنوان اثر بخشی تدریس دروس مبتنی بر داده های طبیعی مکان محور اساس کار مدرس باید باشد در درجه اول ارتقا سطح دانش مدرس و سپس تغییر روحیه و انگیزه تدریس از روش های سنتی تخته محور به روش های جدید مشارکتی است که اصول آن مبتنی بر رویکرد ترکیبی ساختن گرا است.

منابع و مآخذ

۱. رشیدی، زهرا (۱۳۹۸). روش های نوین تدریس در دانشگاهها. یادگیری مبتنی بر حل مساله، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
۲. شاه محمدی، نیره (۱۳۹۳). صلاحیت و شایستگی آموزگاران عصر حاضر. رشد آموزش ابتدایی، ۱۸ (۱): ۸-۱۳.
۳. شعبانی، حسن (۱۳۹۱). مهارتهای آموزشی و پرورشی روشها و شنون تری. تهران سمت.
۴. صفوی امان الله (۱۳۸۷). کلیات روش ها و شنون تدریس. تهران مناصر.
۵. طهماسب زاده شیخلار داود، فتحی آذر اسکندر، جعفریان وحیده، همراه زاده ملیکا، زیلابی قاسم. معیارهای تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان و میزان کاربرد آن در فرایند آموزشی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی ۱۳۹۷؛ ۱۸: (۱): ۲۶۸-۲۵۷
۶. عابدینی بلترک میمنت، منصوری سیروس، اسدنیاه مهین، میرزاآقایی مهدی (۱۳۹۴). رویکردهای تدریس مبتنی بر سازنده گرایی؛ شیوه مناسب آموزش در علوم پزشکی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۷ (۱): ۷۳-۷۸
۷. فنستر میچر، گری دی، سولتیس، جوناس (۲۰۰۴). رویکردهای تدریس. ترجمه، نصر، احمدرضا؛ اعتمادی زاده، هدایت اله؛ نیلی، محمد رضا و شریفیان، فریدون (۱۳۹۰). تهران: نشر مهریستا.
۸. لیاقت دار، محمدجواد و سیادت، سیدعلی (۱۳۹۲). تدریس موثر در آموزش عالی، چاپ اول، نشر علمی فرهنگی، تهران.
۹. محمدزاده منیره، صفرنواده مریم، احقر قدسی (۱۴۰۱). تاثیر آموزش مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی بر یادگیری مشارکتی دانش آموزان در درس علوم و پایداری آن در طول زمان. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵ (۱): (۷۹-۹۰)

۱۰. D. Elder, A. (2015). Using a brief form of problem-based learning in a research methods class: Perspectives of instructor and students. Journal of University Teaching & Learning Practice. 12(1).
۱۱. Dangel RJ, Guyton E. (2004). An Emerging Picture of Constructivist Teacher Education. The Constructivist, 15 (1): 1-35.
۱۲. Dekock A, Sleepers P, Voeten JM. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. Review of Educational Research, 74(2): 141-170.
- ۱۳.



- Espinosa, A. A., Monterola, S. L. C., & Punzalan, A. E. (2013). Career-oriented performance tasks in chemistry: Effects on students' critical thinking skills. *Education Research International*, 1-10. ۱۴
- Fenstermacher, G. & J. Soltis (2004). *Approaches to Teaching*, New York: Teachers College Press. ۱۵
- Foster, D. D., & Whittington, M. S. (2017). Instructors' Use of the Principles of Teaching and Learning during College Class Sessions. *Journal of Agricultural Education*, 58(4), 98-109. ۱۶
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge. ۱۷
- Herrington J, Oliver R. (2000). an Instructional Design Framework for Authentic learning Environments, *Educational Technology Research and Development*, 48(3): 23-48 ۱۸
- Judson, G. & Egan, K. (2012). Elliot Eisner's imagination and learning. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 9 (1), 38-41. ۱۹
- Lebow D. (1993). Constructivist Values of Instructional System Design: Five Principles toward a New Mindset. *Educational Technology Research & Development (ETR&D)*, 41(3): 4-16. ۲۰
- Neimeyer RA, Torres C. (2015). Constructivism and constructionism: Methodology. ۲۱

اثر بخشی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی یزد

محمد امین دهقانپور فراشاه^۱، مژگان حکیمیان^{۲*}، مهناز خان فراشه^۱، منصور دهقان منشادی^۳

^۱آموزش و پرورش

^۲آموزش ابتدایی

^۳دانشگاه فرهنگیان

چکیده

هدف از انجام این تحقیق نیمه آزمایشی تأثیر تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی شهر یزد است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش آموزان ($N=19958$) مقطع ابتدایی ناحیه یک شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۲_۱۴۰۱ بود که از میان آنها ۳۰ دانش آموز (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) به روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. داده ها با استفاده از مقیاس چند بعدی درگیری تحصیلی توسط ویگا (۲۰۱۶)، پرسشنامه ارزیابی کیفیت یادگیری دانش آموزان توسط رحمانی آخکند (۱۳۸۹) و بسته آموزشی طراحی شده با تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی محقق ساخته (۱۴۰۱) الگو گرفته شده از مقاله ماهرو زاده و نورآبادی (۱۳۹۳) گردآوری شد. روایی صوری سوالات توسط گروهی از استادان گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی مورد ارزیابی قرار گرفت، همچنین پایایی بوسیله آزمون آلفا کرونباخ سنجیده و ۰/۸۶ بدست آمد. داده ها به استفاده از آمار استنباطی (آزمون تحلیل کواریانس) مورد تحلیل قرار گرفت. یافته ها نشان داد که فرایند یادگیری دانش آموزان در گروه کنترل و آزمایش در پس-آزمون (بعد از انجام برنامه درسی تلفیقی) با هم تفاوت دارد؛ به این معنی که اجرای برنامه درسی تلفیقی توانسته است باعث افزایش یادگیری با توجه به نمرات دانش آموزان در دروس دوره ابتدایی درگروه آزمایش شود و متعاقباً دانش آموزانی که برنامه آموزش تحصیلی با برنامه تلفیقی تکنولوژی دیده اند اثربخش تر و کارآمدتر از سایر دانش آموزان بود که این خود بیانگر درگیری سازنده و کارایی تحصیلی در دانش آموزان می باشد.

کلیدواژه ها: تلفیق تکنولوژی، آموزش تحصیلی، فرایند یادگیری، درگیری تحصیلی، دانش آموزان.

مقدمه

درگیری سازه‌ای چند سطحی است که شامل احساس تعلق و وابستگی دانش‌آموزان به مدرسه، معلمان و همسالان، احساس کارگزاری، خودکارآمدی و جهت‌گیری برای موفقیت در کلاس‌ها و فعالیت‌های وسیع‌تر فوق برنامه، مشغولیت، تلاش، سطح تمرکز و علاقه به موضوعات مطالعه و یادگیری و لذت از یادگیری به خاطر خود آن، یا نگرستن به آن به عنوان چیزی که برای دریافت پاداش یا دوری جستن از مجازات باید تحمل کرد، تعریف شده است (گیبز و پاسکیت، ۲۰۱۰). مفهوم درگیری به مجموعه‌ای از سازه‌های روانشناسی مثبت، به ویژه رفتار مثبت سازمانی تعلق دارد (روپایانا، ۲۰۱۰) و بیش از اینکه انرژی برای تکمیل تکلیف باشد، بیانگر سرمایه‌گذاری روانی است که به طور شناختی، دانش‌آموزان را در کاری که انجام می‌دهند، مشغول می‌کند. مسئله درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان یک موضوع برجسته در بافت آموزشی مطرح شده است (ویگا، ۲۰۱۲). درگیری تحصیلی جنبه‌ای از رشد نوجوانان بوده (آونگ-هشیم و مرادثانی، ۲۰۰۸) و به طور گسترده در پژوهش‌های تحصیلی و سیاست‌های آموزشی مورد بحث قرار گرفته است (هریس، ۲۰۱۱).

همچنین، درگیری تحصیلی برای توصیف تفاوت‌های یادگیری دانش‌آموزان، تفاوت نگرش‌ها نسبت به تحصیل و رفتارها در مدرسه، در پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته است (هیل و تایسون، ۲۰۱۹). درگیری تحصیلی دانش‌آموز یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد تحصیلی (شاری، یوسف، غزالی، عثمان، ظهیر، ۲۰۱۴) و یادگیری دانش‌آموز (زینگیر، ۲۰۰۸) می‌باشد و متغیری است که نقش مهمی در بهبود یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان ایفا می‌کند (هیل و تایسون، ۲۰۱۹). یافته‌های دالزان، سارتری، چرخایی و دپائلا (۲۰۱۵) حاکی از آن است که درگیری تحصیلی، رفتارهای خطرناک برای سلامتی را در دانش‌آموزان محدود می‌کند و در مقابل، عدم درگیری در مدرسه به عنوان یک شاخص اولیه برای تحصیل مسئله دار و ترک تحصیل احتمالی، مطرح شده است (رینا و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین درگیری تحصیلی دانش‌آموز شامل درگیری مهارتی، درگیری مشارکتی، درگیری هیجانی و درگیری عملکردی است (میلر، ریسک و فریتسن، ۲۰۱۱) و با سه بعد رفتاری، شناختی و هیجانی مفهوم‌سازی شده است. شواهد اخیر حاکی از آن هستند که کارگزاری فردی می‌تواند به عنوان بعد چهارم مطرح شود (ویگا، ۲۰۱۶).

از نظر فردریکس و همکارانش (۲۰۱۱)، مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که فراگیرندگان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد. فردریکس، فیلد و پاریس (۲۰۰۴)، درگیری تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد «درگیری رفتاری»، «درگیری عاطفی» و «درگیری شناختی» که دانسته‌اند. درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکلیف‌ها و دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکلیف‌ها، پایداری در انجام آنها و درخواست کمک از دیگران هنگام انجام تکلیف است. درگیری عاطفی نشانه جنبه‌های عاطفی تکلیف است و شامل سه مؤلفه احساس، ارزش تکلیف و عاطفه است. درگیری شناختی نیز شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (مارتین، ۲۰۱۰). پیش‌ریچ، ریچاردسون و همکاران (۲۰۰۳)، درگیری رفتاری شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است و مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازش که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد اشاره دارد (راویشدران و همکاران، ۲۰۰۰، به نقل از آهی و همکاران، ۱۳۹۵). درگیری شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. درگیری عاطفی شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است. برای مثال، مؤلفه ارزش، تکلیف باورهای دانش‌آموزان را در این مورد منعکس می‌کند که چرا مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب‌اند (مارتین، ۲۰۱۰). در این زمینه نیز، اسکالکتی (۲۰۰۵) معتقد است درگیرشدن دانش‌آموز در تکالیف تحصیلی به این معناست که اولاً تکلیف توجه دانش‌آموز را جلب کرده و تحت فرمان خود درمی‌آورد، ثانیاً به دلیل جلب‌شدن توجه دانش‌آموز، او انرژی خود را برای انجام و اتمام آن تکلیف بسیج کرده و تا پایان آن تکلیف همچنان انرژی خود را حفظ می‌کند، به طوری که متناسب با ملزومات آن تکلیف باشد. معنای دیگر درگیری در مدرسه این است که دانش‌آموز طوری به آن تکلیف یا فعالیت متعهد می‌شود که تمام انرژی و منابع درونی خود را برای انجام آن بسیج می‌کند و خواهد توانست بر تکلیف پافشاری کند. حتی اگر با مشکلی مواجه شود و هیچ پاداش بیرونی برای انجام آن تکلیف وجود نداشته باشد؛ بنابراین

برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی در وهله‌ی اول باید میزان توجه و تعهد دانش‌آموز را اندازه‌گیری کرد (آهی و همکاران، ۱۳۹۵). تحقیقات در زمینه درگیری تحصیلی با انواع مختلفی از سنت‌های نظری مختلف رشد کرده‌است. برخی از محققان از نظریه‌های انگیزشی مانند خود مختاری، خودمختاری، جریان، نظریه هدف و ارزش انتظار برای بررسی ارتباط بین عوامل زمینه‌ای، الگوهای درگیری در مدرسه و تنظیم استفاده کرده‌اند. دیگر محققان از شناسایی مدرسه، ارتباط مدرسه و تئوری‌های دوره زندگی برای توضیح نقش درگیری تحصیلی در روند ترک تحصیل و تکمیل مدرسه استفاده کرده‌اند (فردیکس، ۲۰۱۵ به نقل از فخاریان و همکاران، ۱۳۹۹).

در همین راستا دیگر متغیری که مورد بحث قرار گرفته می‌شود، فرایند یادگیری می‌باشد و با توجه به اینکه، یادگیری و جریان آن، یکی از ارکان اصلی برنامه تربیتی است. یادگیری اساس رفتار افراد را تشکیل می‌دهد. از طریق یادگیری، فرد با محیط خود آشنا می‌شود. در گذشته تدریس از دیدگاه عده‌ای از متخصصان تعلیم و تربیت به معنی انتقال معلومات بود. حال آن که صاحب نظران جدید تعلیم و تربیت بر این باورند که معلم باید راه و روش دانستن را به دانش‌آموزان بیاموزد و به انتقال فرمول‌ها و معلومات اکتفا نکند (برنسفورد و همکاران، ۲۰۰۰).

از آنجایی که در آموزش، افراد دارای تفاوت‌های فراوانی هستند که این تفاوت‌ها در میزان و کیفیت یادگیری تأثیر اساسی دارد. افراد از نظر یادگیری، توانایی، کارآمدی و توانایی تفکر منطقی با یکدیگر تفاوت‌های مهمی دارند و در برابر مشکلات و چالش‌ها نیز با شیوه‌های متفاوتی برخورد می‌کنند. پیشرفت تحصیلی دانشجویان و بررسی عوامل تأثیرگذار بر آن، موضوع مهمی است که بخش عمده‌ای از پژوهش‌های علوم تربیتی و روانشناسی را به خود اختصاص داده است. یکی از عواملی که در آموزش دانشجویان تأثیر دارد تنوع سبک‌های یادگیری است (ابریشم باف، شاهسواری و جولهر، ۱۴۰۱). از آنجا که عادت‌های یادگیری و نتایج حاصل از آن می‌تواند وابسته به سبک‌های متفاوت یادگیری باشد، اگر اطلاعات دقیق درباره‌ی سبک‌های شناختی دانشجویان در دسترس اساتید باشد و تدریس را به مقتضای این سبک‌ها ارائه دهند، یادگیری دانشجویان در سطح بالاتر و مطلوب‌تری اتفاق خواهد افتاد (خلیفه؛ فردانش، حاتمی و طلایی، ۱۴۰۱).

همچنین، امروزه نمی‌توان گفت روشی را که روز نخست معلم انتخاب می‌کند باید همواره ثابت بماند زیرا گذشت زمان ایجاد تغییراتی را در این روش الزام آور می‌سازد. هم چنین نمی‌توان گفت: صرف مطالعه کتبی برای معلم خوب شدن کافی است زیرا تجربه بزرگترین آموزگار و پشتیبان انسان است اما در هر صورت چون هدف معلم ارایه هر چه بهتر و بیش تر مطلب به شاگردان است لذا تقریباً همه معلمان تلاش می‌کنند فضایی در کلاس ایجاد کنند که برای تمام اعضای آن دوستانه و آموزنده باشد (بروج و همکاران، ۲۰۰۰). در همین راستا نیز، آموزش‌های فعلی مهارت لازم را به بچه‌ها نمی‌دهند و آنها بدون کسب مهارت فارغ التحصیل می‌شوند. در عین حال آموزش فعلی با اشتغال و زندگی همگونی کمی دارد و خرد جمعی و کارهای مشارکتی کم رنگ است. بنابراین خلاء موجود بین وضع موجود و وضع مطلوب تماماً نشانه‌های آسیب در فرایند یاددهی و یادگیری است (ابریشم باف، شاهسواری و جولهر، ۱۴۰۱). نکته مهمتر این است که در فرایند آموزش، روش یادگیری مهم است، تا دانش‌آموزان با دانستن روش‌ها بتوانند با مسائل برخورد کنند و مشکلات خود را حل کنند. (هسته اصلی فرایند تدریس، ترتیب دادن محیطی است که در آن شاگردان بتوانند تعامل کنند و نحوه یادگیری را بررسی نمایند) (خلیفه؛ فردانش، حاتمی و طلایی، ۱۴۰۱).

جان دیویی، تأکید بسیاری بر تجربه فراگیرنده در جریان یادگیری دارد و می‌گوید: دانش آموز موجودی فعال و کنش‌گر است که در محیط خود دخالت می‌کند و با آن عمل متقابل انجام می‌دهد. دانش آموز از طریق فعالیت‌های خود می‌آموزد و ذهن خود را از طریق رفتاری که در آن مشارکت دارد می‌سازد (بیه و همکاران، ۲۰۰۶، به نقل از دیویی، ۱۹۹۸).

همچنین، متغیری که بناست اثر گذاری آن را بر روی درگیری تحصیلی و فرایند یادگیری مورد سنجش قرار داد، تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر روی دانش‌آموزان می‌باشد، از آنجایی که از دیرباز تاکنون، کتاب درسی اصلی‌ترین رسانه یاددهی - یادگیری در نظام آموزش رسمی بوده است و معلم برحسب محتوا و مطالب مندرج در کتاب‌های درسی سازوکارهای طراحی، اجرا و ارزیابی فرایند یادگیری را تنظیم کرده است (احمدوند، ۱۳۹۵). در سال‌های اخیر، با پیشرفت علم و فناوری و تغییر در فلسفه، هدف و سازوکارهای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، این باور ایجاد شده است که کتاب درسی و آموزش سنتی و خشک دیگر جوابگوی نیازهای در حال

تحول دانش‌آموزان و برطرف‌کننده اقتضائات و الزمات روز نیستند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۷). لذا در همه نظام‌های آموزشی، تأکید بر استفاده از امکانات و فناوری‌های جدید برای یاددهی - یادگیری مطلوب‌تر است (اریو، ۲۰۰۱). در طراحی بسته‌های یادگیری، می‌توان برحسب امکانات در دسترس و اهداف و مخاطبان مورد نظر، یک بسته را کاملاً با محوریت فناوری‌های جدید یا با ترکیبی از فناوری‌های دیجیتال و آنالوگ طراحی و تولید کرد (بیابانگرد، ۱۳۹۲).

بنابراین، بسته‌های یادگیری یکی از نوآوری‌هایی که اخیراً در زمینه آموزش و یادگیری مطرح شده است و کلاس درس یا دانش‌آموزان، به‌طور کلی، مجموعه‌ای متشکل از افرادی هستند که علاقه‌ها، نیازها، مهارت‌ها، پیش‌دانسته‌ها و خصوصیات متفاوتی دارند و این هنر نظام آموزشی است که شرایطی ایجاد کند تا به تفاوت‌ها توجه شود و موقعیت یادگیری غنی و چالش‌برانگیزی، به جای محیط‌های یادگیری سنتی و غیرقابل انعطاف ایجاد کند. به زبان ساده، بسته یادگیری را می‌توان مجموعه‌ای از عناصر آموزشی دانست که براساس اهداف برنامه درسی یک ماده درسی یا دوره آموزشی یا یک حوزه یادگیری تدوین می‌شود. این نوآوری در ابتدا به‌عنوان راهبردی برای ارتقای یادگیری و آموزش انفرادی یا تقویت مهارت یادگیرندگان مطرح شد، ولی با متنوع شدن بسترهای رسانه‌ای و محتوای آموزشی و نیز ضرورت توجه به نیازها و تفاوت‌های فردی، تدوین بسته آموزشی و گنجاندن اجزای متفاوت در آن، برای دستیابی به یادگیری با کیفیت، مورد توجه قرار گرفت (احمدی و همکاران، ۱۳۹۷). لذا در هر نظام آموزشی، برحسب امکانات و ابزارهای در اختیار و نیز اهداف مدنظر آن نظام، ممکن است درک و برداشت از چیستی بسته یادگیری متفاوت باشد (پیرخائفی، ۱۳۹۲). درباره فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در محیط‌های آموزش کلاسی، نکته‌ای که ذهن بسیاری از افراد به سمت آن متمایل است، این است که کتاب درسی کلیشه‌ای شده و ملزومات یادگیری دانش‌آموزان را نمی‌توان در قالب یک کتاب درسی گنجاند. البته ابزارها و امکانات جدیدی را که اکنون در دست قرار دارند، باید به نحوی مطلوب در جریان یادگیری به‌کار گرفت (دائمی و مقیمی بار فروش، ۱۳۹۳). بسته‌های یادگیری از جمله راهکارهایی هستند که در ارتباط با چالش‌هایی نظیر نکته مذکور پیشنهاد می‌شوند. بسته‌های یادگیری قادرند محدودیت‌های سیستم یاددهی - یادگیری سنتی و مبتنی بر کتاب درسی را از میان بردارند و در عین حال از امکانات و فرصت‌های جدیدی که در پی پیشرفت فناوری حاصل شده است، برای یادگیری مطلوب‌تر سود جویند. در این میان، متخصص فناوری آموزشی، به‌عنوان متخصص و مهندس جریان یاددهی - یادگیری، می‌تواند در طراحی مناسب و اثربخش بسته‌های یادگیری به خوبی تأثیر بگذارد و به اثربخش شدن یاددهی - یادگیری حاصل از کاربرد بسته‌های یادگیری کمک کند (رضایی و بهادری، ۱۳۹۷). نگارنده قصد دارد در مقاله حاضر تلفیق تکنولوژی آموزشی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در طراحی بسته‌های یادگیری را بررسی کند و به این سوال پاسخ گوید: آیا تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر بخش می‌باشد یا نه؟

روش

روش تحقیق حاضر به صورت نیمه تجربی و با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. بنابراین روش پژوهش حاضر از نوع تحقیق کاربردی است و با توجه به اینکه با هدف ما سنجش و بررسی اثر بخشی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد، لذا این روش، بهترین ترین روش برای آزمون فرضیه پژوهش و بررسی تأثیر متغیر مستقل یعنی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر متغیرهای وابسته یعنی فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. بنابراین این طرح شبه آزمایشی می‌باشد و از نظر زمانی مقطعی می‌باشد. جامعه مورد نظر کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ناحیه یک شهر یزد بودند و از لحاظ ملاحظات نمونه‌گیری، گروه نمونه باید معرف جامعه تحقیق باشد. بنابراین از بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی نمونه پژوهش انتخاب شدند و دلایل ورود به تحقیق عبارتند از: قرار گرفتن در دوره ابتدایی، بکارگیری تکنولوژی در برنامه آموزش تحصیلی و دلایل خروج از تحقیق شامل: عدم برخورداری از تکنولوژی در آموزش، کاهش نشانه‌های یادگیری و درگیری تحصیلی، بروز رفتارهای خارج از هنجار و جلسات آموزشی، عدم همکاری با پژوهشگر تا آخرین مرحله تحقیقات می‌باشد، با توجه به آنچه بیان شد، حجم نمونه در این تحقیق تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بود که به صورت تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. همچنین، روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند بود. همچنین، بر اساس اطلاعات مندرج در نمونه‌گیری

تصادفی و شرکت منظم در جلسات آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی در راستای افزایش و بهبود فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی استخراج شده است. بر اساس نمرات ملاک در مقیاس فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی بود، همچنین و ملاک های فوق، ۳۰ نفر از افراد (دانش آموزان دوره ابتدایی) انتخاب شدند. مجدداً به قید قرعه یک گروه به عنوان گروه آزمایش (شامل ۱۵ نفر) و گروه دیگر به عنوان گروه کنترل (شامل ۱۵ نفر) انتخاب شد. ابزار تحقیق شامل پرسشنامه می باشد که عبارتند از: مقیاس چند بعدی درگیری تحصیلی توسط ویگا (۲۰۱۶) ساخته شده و شامل ۲۰ گویه و چهار بعد می باشد. نمره گذاری بر اساس یک شاخص شش درجه ای از نوع لیکرتی با دامنه ای از یک (کاملاً مخالفم) تا شش (کاملاً موافقم) صورت می گیرد. هر بعد نمره جداگانه ای دارد. نمره بالا در هر زیر مقیاس بیانگر درگیری بالاتر است. ویگا (۲۰۱۶) برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی و روایی همگرا و ملاکی استفاده نمود. برای برآورد روایی همگرا، همبستگی نمرات مقیاس چند بعدی درگیری دانش آموز در مدرسه با نمرات (لمو همکاران، ۲۰۱۴) محاسبه شده است. همچنین، پرسشنامه ارزیابی کیفیت یادگیری دانش آموزان ساخته توسط رحمانی آخوند (۱۳۸۹) که متشکل از ۲۵ سوال و ۵ مولفه (نگرش ها و ادراکات، اکتساب و درهم تنیدن دانش، بسط و اصلاح دانش، استفاده معنا دار از دانش، عادت های ذهنی) می باشد و روایی صوری و پایایی این پرسشنامه به صورت کلی توسط آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شده است. همچنین جهت اثر بخشی متغیر مستقل از بسته آموزشی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان محقق ساخته (۱۴۰۱) الگو گرفته شده از مقاله ماهرو زاده و نورآبادی (۱۳۹۳) و شامل: نوآوری هایی هست که براساس فناوری های کاربردی در آموزش و با هدف برآورده ساختن نیازهای آموزشی و غنی سازی جریان یاددهی - یادگیری استفاده گردیده و پژوهشگر با بهره گیری از دانش و تخصص خود، طراحی و تولید بسته های یادگیری را به صورتی سازمان دهی نمود و در جهت هموارسازی چالش ها و مسائل آموزشی دانش آموزان، به ارائه آموزشی هرچه غنی تر توسط این بسته ها دامن زد. از جمله نکاتی که در جریان طراحی و تولید بسته های یادگیری مد نظر گرفته شده، می توان به این موارد اشاره کرد: درس و پایه مورد نظر، تلفیقی یا فناورانه بودن بسته، محدودیت ها و امکانات، مخاطبان هدف، و اهداف و سیاست های نظام آموزشی، همچنین جهت اجرای تحقیق پژوهشگر ابتدا به آموزش و پرورش مراجعه نمود و طی نامه نگاری مجوز ورود به مدرسه را اخذ نمود و سپس به یکی از مدارس دوره ابتدایی ناحیه یک شهر یزد ورد نمود و طی چندین مرحله مکاتبه و نامه نگاری فروان در یک پروسه ی نسبتاً کوتاه، پژوهشگر بالاخره موفق شد نظر مدیریت مدرسه را جلب نموده و تعهدات لازم را نیز عمل نماید به اخذ مجوز گردید (شرایط پاندومی کرونا و عدم همکاری و مخفی ماندن هویت دانش آموزان و تعهد کتبی جهت اعتماد سازی و راز داری که منعی جهت انجام آموزش نشود) پس از انتخاب دانش آموزان و توجیه آنان نسبت به هدف و موضوع پژوهش و انجام و تکمیل پرسشنامه های یادگیری و درگیری تحصیلی توسط گروه هدف (۳۰ نفر نمونه ی آماری که شامل: ۱۵ نفر گروه کنترل و ۱۵ نفر گروه آزمایش می باشد)، به گروه آزمایش متغیر مستقل یعنی رویکرد آموزشی (ارائه ی تلفیق تکنولوژی با آموزش تحصیلی) ارائه گردید. به تمام دانش آموزان بصورت یکسان آموزش داده شد، همچنین ارائه آموزش در گروه کنترل متغیر مستقل اعمال نشد و آزمودنی ها فقط در جلسه توجیهی طرح که توسط مشاورین (پژوهشگر و دستیار) اجرا گردیده بود شرکت کردند. قبل از ارائه متغیر مستقل هر دو گروه به پرسشنامه های (یادگیری و درگیری تحصیلی) تحقیق به عنوان پیش آزمون پاسخ دادند و پس از ارائه متغیر مستقل به گروه آزمایش، مجدداً دو گروه با پرسشنامه های (یادگیری و درگیری تحصیلی) مورد آزمون مجدد قرار گرفتند. جهت تجزیه و تحلیل داده ها نیز، از روش های آماری توصیفی برای محاسبه شاخص های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، ماکزیمم، مینیمم، چولگی و برجستگی و نمودار ستونی و پراکندگی و از آمار استنباطی برای نیل به اهداف پژوهش و تایید یا رد فرضیه های پژوهشی پس از ورود داده ها در نرم افزار spss از روش های آماری توصیفی برای محاسبه فراوانی، میانگین و انحراف معیار و جهت تجزیه و تحلیل فرضیه ها، پس از بررسی پیش فرض های آزمون، از آزمون های آزمون کلموگروف اسمیرنف، آزمون تحلیل کواریانس (آزمون لوین و آزمون نرمال بودن داده ها، همگونی شیب های رگرسیون، همگونی واریانس ها و بررسی رابطه خطی بین متغیر وابسته و کمکی) در متغیرها استفاده شد.

جدول (۱) ارائه ی تلفیق تکنولوژی با آموزش تحصیلی

محوهای طراحی	اهداف آموزشی	تعداد و تایم جلسات
نحوه طراحی و سازمانده تلفیق تکنولوژی و برنامه آموزشی	طراحی آموزشی	هر هدف بین یک تا دو جلسه و ۴۵ تا ۹۰ دقیقه
	طراحی پیام ها و کاربرد مواد دیداری	
	سبک نگارش و ارائه	
	تنوع تجربیات یادگیری	
	ویژگی های کالبدی	
بهره گیری از امکانات	ترکیب مواد کتابی و غیر کتابی	هر هدف بین دو تا چهار جلسه و ۶۰ تا ۱۲۰ دقیقه
	شکوفای شدن بسته آموزشی به مرور زمان	
	یکپارچگی روز افزون و نظام تحول و انتقال	
اجرای برنامه های آموزشی	استفاده از کتاب راهنمای تدریس معلم	هر هدف بین چهار تا هشت تا دو جلسه و ۳۰ تا ۶۰ دقیقه
	استفاده از کتاب دانش آموز و کتاب کار	
	کتاب ارزشیابی: مشخص کردن سطح یادگیری	
	مجموعه راهبردهای یاددهی- یادگیری	
	وسایل مورد استفاده در کلاس آموزشی (کتاب های مرجع- آموزش گروهی)	
	مجموعه های نوشتاری (چاپی و دیجیتالی)	
	استفاده از کیت های آموزشی با برنامه رسانه ای	
	مواد و رسانه های معلم ساخته (ارزیابی کننده، هماهنگ کننده، تایید کننده)	
	فعالیت های مکمل : محتوای کتاب، خلاقیت و نو آوری، استعداد و تفاوت های فردی دانش آموزان	
	استفاده از فعالیت های فوق برنامه	

یافته ها

زمانی که در مطالعه اقدام به تشکیل گروه های مقایسه با کنترل می شود، لازم است گروه های مورد نظر را با هم در زمینه ی توزیع صفتی خاص، مطالعه و نتیجه توزیع را به صورت توصیفی گزارش کرد. در این صورت لازم است توصیف گروه ها در کنار هم انجام گیرد تا خواننده بتواند راحت تر اطلاعات را درک و آنها را با هم مقایسه کند.

جدول (۲) آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیرها	آزمون	تعداد	مینیمم	ماکزیمم	میانگین	انحراف معیار
فرایند یادگیری	پیش آزمون	کنترل	۱۵	۱۰	۲۱	۱۶,۱۲
		آزمایش	۱۵	۱۳	۲۷	۱۰,۰۵
	پس آزمون	کنترل	۱۵	۱۱	۲۲	۱۷,۰۳
		آزمایش	۱۵	۱۶	۳۲	۱۹,۵۰

درگیری تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۱۵	۱۰	۱۴	۱۴,۱۵	۲,۱۰
		آزمایش	۱۵	۱۲	۲۵	۱۵,۹۸	۲,۰۲
	پس آزمون	کنترل	۱۵	۱۰	۱۸	۱۳,۲۰	۲,۱۲
		آزمایش	۱۵	۷۱۱	۲۶	۱۴,۸۰	۱,۵۵

نتایج جدول (۱) داده های توصیفی آموزش تلفیق تکنولوژی آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی شهر یزد در پیش و پس از آموزش در دو گروه کنترل و آزمایش در گروه آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون آموزش تلفیق تکنولوژی آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان را نشان می دهد. همچنین، یکی از پیش شرط های آزمون های پارامتریک نرمال بودن داده ها است. بنابراین در این تحقیق نرمال بودن داده ها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف انجام شده است.

جدول (۳) آزمون کولموگروف - اسمیرنوف

متغیرها		آماره اسمیرنوف	کولموگروف	سطح معنی داری
فرایند یادگیری	پیش آزمون	۰/۸۹		۰/۰۵
	پس آزمون	۰/۵۱		۰/۰۳
درگیری تحصیلی	پیش آزمون	۱/۰۲		۰/۰۶
	پس آزمون	۰/۸۷		۰/۰۲

نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف در جدول (۲) نشان می دهد که سطح معنی داری از ۰,۰۵ بیشتر است در نتیجه فرض صفر نرمال بودن متغیرها پذیرفته می شود.

جدول (۴) آزمون همگونی شیب های رگرسیون

متغیرها		مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معنی داری
فرایند یادگیری	پیش آزمون	۶,۳۲	۲۷	۱۶,۶	۰,۳۴	۰,۷
	پس آزمون	۱۰,۲۴	۲۷	۲۱,۰	۰,۸۷	۰,۰۴
درگیری تحصیلی	پیش آزمون	۹,۲۹	۲۷	۲۴,۰	۱,۵	۰,۵
	پس آزمون	۱۰,۰۱	۲۷	۲۸,۰	۱,۵۴	۰,۰۳

با توجه به این که سطح معناداری بزرگ تر از خطای مفروض در پژوهش ۰/۰۵ است. بنابراین فرض همگونی شیب های رگرسیون تأیید می شود.

جدول (۵) آزمون همگونی واریانس ها

متغیرها		آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
فرایند یادگیری	پیش آزمون	۱,۱۴	۱	۲۷	۰,۰۶
	پس آزمون	۱,۳۶	۱	۲۷	۰,۰۱

درگیری تحصیلی	پیش آزمون	۱,۶۳	۱	۲۷	۰,۰۸
	پس آزمون	۱,۰۶	۱	۲۷	۰,۰۲

با توجه به سطح معناداری آزمون لوین در جدول (۴) که بزرگ تر از خطای مفروض در پژوهش ۰/۰۵ است بنابراین فرض برابری واریانس ها پذیرفته می شود.

یافته اصلی: تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان اثر بخش می باشد. در پژوهش حاضر جهت آزمودن فرضیه ها و تعیین معنی داری تفاوت بین نمره های گروه آزمایش و کنترل در آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس (آنکوا) استفاده شده است.

جدول (۶) نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمره های پس آزمون آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی

شاخص منبع تغییرات	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مجذوراتا (اندازه اثر)	سطح معناداری (Sig)	توان آزمون
تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش	پیش آزمون	۲۲۳/۶۸	۱	۲۲۳/۶۸	۷/۰۵۵	۰/۰۲۱	۰/۴۱	۰/۱۵
	گروه	۴۵۵/۵۸	۱	۴۵۵/۵۸	۶۷/۰۹	۰/۶۹	۰/۰۰۲	۰/۹۵
	خطا	۳۰۰/۰۷	۲۸	۱۰/۸۸				

نتایج جدول فوق نشان می دهد که بین گروه های آزمایش و کنترل در پس آزمون متغیر های فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان با گروه کنترل پیش آزمون در سطح $p < 0/0001$ تفاوت معنی داری وجود دارد و اندازه اثر نشان می دهد که ۶۹ درصد تغییرات ایجاد شده در پس آزمون موجب افزایش فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان ناشی از آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی است.

جدول (۷) نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) روی نمره های پس آزمون گروه های آزمایش و گواه

نام آزمون	مقدار	نسبت F	Df فرضیه ها	Df خطا	سطح p	اندازه اثر
آزمون اثر پیلایی	۰/۸۰۹	۹۵/۱۷	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۴۴۱	۹۵/۱۷	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶
آزمون اثر هتلینگ	۴/۲۳	۹۵/۱۷	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶
آزمون بزرگترین ریشه روی	۴/۲۳	۹۵/۱۷	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶

همان طور که در جدول فوق مشاهده می شود، سطوح معنی داری همه آزمون ها قابلیت استفاده از مانکوا را مجاز می شمارند. بین گروه های آزمایش و کنترل پیش آزمون در سطح $p < 0/0001$ تفاوت معنی داری وجود دارد. بر این اساس می توان بیان داشت که متغیر های فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان در پس آزمون بین دو گروه اختلاف معنی داری وجود دارد. ضریب اندازه اثر نشان می

دهد که ۵۶ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. جهت پی بردن به تفاوت های تک متغیری، تحلیل کوواریانس یک متغیری در متن مانکوا انجام انجام گرفت

جدول (۸) نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکوا) روی نمره های پس آزمون متغیرهای فرایند یادگیری و درگیری

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
فرایند یادگیری	۱۶۵/۴۱	۱	۱۶۵/۴۱	۴۱/۷۷	۰/۰۰۱
درگیری تحصیلی	۱۹۲/۸۱	۱	۱۹۲/۸۱	۴۹/۷۳	۰/۰۰۲

فرضیه فرعی اول : تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری دانش آموزان اثر بخش می باشد. در ارتباط با فرایند یادگیری دانش آموزان بین گروه های آزمایش و کنترل در پس آزمون با کنترل پیش آزمون با توجه به نتایج بدست آمده از جدول فوق در سطح $p < 0/01$ تفاوت معنی داری وجود دارد. و مقایسه میانگین های پس آزمون و پیش آزمون نشان می دهد تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری باعث افزایش یادگیری دانش آموزان شده است.

فرضیه فرعی دوم: تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان اثر بخش می باشد. در ارتباط با درگیری تحصیلی دانش آموزان بین گروه های آزمایش و کنترل در پس آزمون با کنترل پیش آزمون با توجه به نتایج بدست آمده از جدول فوق در سطح $p < 0/02$ تفاوت معنی داری وجود دارد. مقایسه میانگین های پس آزمون و پیش آزمون نشان می دهد تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری باعث ایجاد زمینه موثری در کیفیت درگیری تحصیلی دانش آموزان شده است.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف اثر بخشی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی شهر یزد انجام گرفت، در این پژوهش با استفاده از بسته طراحی شده تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی کیفیت یادگیری و میزان درگیری تحصیلی دانش آموزان مورد مطالعه قرار گرفت. از آنجایی که یادگیری بر اساس الگوهای مختلفی حاصل می شود. شناخت الگوهای یادگیری شما را در تدوین هدف های آموزشی و انتخاب روش های تدریس یاری خواهد کرد لذا، کشف روابط موجود بین پدیده ها همان فرایند فکری مهم در نظریه روانشناسان شناختی است که توسط رفتارگراها نادیده گرفته شده است. این مفاهیم همان قواعد و اصول مهم این نظریه هستند که معلمان باید در تدریس خود برای پرورش تفکر شاگردان به کار برند آنان می توانند با شاگردانشان در مورد چنین روابطی صحبت کنند یا ممکن است تدبیری بیندیشند که شاگردانشان کم و بیش آنها را بدون کمک کشف کنند در هر صورت نکته مهم این است که شاگردان بتوانند ادراک و شناخت پسنیدیده و مطلوبی به دست آورند یا دوباره بسازند.

در همین راستا نیز، دانش آموزانی که درگیری تحصیلی را تجربه می کنند، توجه و تعهد زیادی دارند، زیرا برای انجام تکالیف و فعالیت های مربوط به درس ارزش قائل هستند. به بیان دیگر، ممکن است دانش آموزان درگیر مسائلی را یاد بگیرند که هیچ ارزش شخصی برای آنها ندارد، چراکه آنها به انجام تکالیف یا فعالیت هایی ارزش می دهند که منجر به یادگیری بیشتر آنان می شود. دانش آموزان در هنگام درگیر شدن در تکالیف یا فعالیت ها، حتی در غیاب پاداش های درونی، پایداری و تلاش از خود نشان می دهند، در حالی که دانش آموزان مطیع و فرمانبردار فقط به تکلیف توجه می کنند و سطح این توجه در آنان در نوسان است و ممکن است کم شود. برای مثال وعده ی پاداش بیرونی (نمره ی خوب، تأیید معلم، والدین و اطرافیان، ورود به دانشگاه، فرصت برای بازی در یک تیم ورزشی و غیره) ممکن است موجب صرف انرژی بسیار زیادی شود، اما به درگیر شدن دانش آموز منجر نمی شود، زیرا چنین پاداش هایی فقط وسیله ای برای جلب توجه و صرف انرژی ضروری برای انجام تکالیف است، اما به محض حذف شدن پاداش بیرونی، توجه کاهش می یابد یا از بین می رود و فرد هیچ انرژی صرف نمی کند، زیرا خود تکلیف هیچ ارزش و جاذبه ای برای او ندارد (آهی و همکاران، ۱۳۹۵).

بر اساس نتایج بدست آمده از یافته اصلی که به بررسی اثر بخشی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی شهر یزد پرداخته شده است و مقایسه میانگین های پس آزمون و پیش آزمون حاکی از این بود که آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر افزایش فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی دانش آموزان بخش بوده است و جلسات آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر فرایند یادگیری و درگیری تحصیلی تاثیر معناداری گذاشته است. لذا می توان چنین تبیین نمود که، جهان ارتباطات در موج سوم رویکردهای ارتباطی شیوه نوینی از زندگی در قالب ابزارهای نوین را به همراه داشته که سبب شده آن را کلبه الکترونیک بنامند. تحولات سریع ناشی از کاربرد فن آوری اعم از فن آوری مولد و فن آوری اطلاعاتی در زندگی بشر تغییرات شگرفی را در ساختارهای صنعتی، اقتصادی، سیاسی و مدنی جوامع به وجود آورده است و این تغییرات، تأثیرات بسزایی در روند زندگی و کار مردم در سراسر جهان گذاشته و با روش های سنتی آموزش، یادگیری و مدیریت آموزش به طور جدی به مقابله پرداخته است. با استفاده از فناوری های نوین آموزشی فرصت انتخاب های نوینی برای همراه ساختن آموزش با نیازهای دانش آموزان و معلمان فراهم می شود که از جمله آن استفاده از روش آموزش تلفیقی در محیط مبتنی بر فناوری آموزش الکترونیکی است. آموزش به شیوه تلفیقی تدارک محیط فعال و منظور نمودن روش های آموزشی پویاست که از طریق آن امکان استفاده از تسهیلات آموزشی با حداقل و حداکثر مزایای آن فراهم می شود. در این محیط امکان گذر از یادگیری چهره به چهره به سوی ترکیب آن با کلاس های مجازی و در نهایت استفاده از امکانات کاملاً برخط امکانپذیر است. بنابراین، آموزش تلفیقی، ترکیب روش تدریس معمول سنتی با قالب چهره به چهره با تجهیزات مبتنی بر کاربرد فناوری است. هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر یادگیری در محیط تلفیقی و الکترونیکی بر میزان یادگیری دانش آموزان در امر تحصیل است. بنابراین، یادگیری با رویکرد تلفیقی بر اساس اصول مبتنی بر فعالیت شکل می گیرد و فراگیر ملزم به انعکاس و تصمیم گیری درباره وقایع و واقعیت ها به صورت برخط یا غیر برخط و تشریح واقعیت از طریق انعکاس فرایندهای گروهی یا انفرادی مؤثر در حل مسئله و یا تصمیم گیری در زمینه راه حل، بازنگری راه حل و بررسی بازخوردهای مؤثر بر حل مسئله است. استفاده از روش آموزش به شیوه تلفیقی و در واقع تلفیق آموزش به واسطه استفاده از کامپیوتر به عنوان رسانه ای پر قدرت در فرایندهای یادگیری و یاددهی علاوه بر بهبود آموزش مفاهیم درسی و تحصیلی چنانچه پس از آموزش مستقیم در کلاس و به صورت تلفیقی از برنامه درسی با انجام تکالیف مرتبط با زندگی روزمره ارائه شود می تواند در پیشرفت آموخته های دانش آموزان مؤثر واقع گردد.

نتایج یافته فرعی اول نشان داد، آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی باعث افزایش میزان یادگیری دانش آموزان شده است. با توجه به اینکه، برخی از علل موجود در عوامل مدرسه ای و مؤثر در شکست تحصیلی شامل: تغییرات متوالی برنامه های آموزشی، محتوای کتاب های درسی و آشفته گی خاطر ناشی از آنها؛ کمبود فضا و امکانات آموزشی پرورشی مناسب؛ تکیه بر انباشت محفوظات و بی اعتنائی در برانگیختن خلاقیت ها؛ شیوه برخورد نامناسب معلمان با دانش آموزان و عدم اطلاع آنان از روانشناسی تربیتی؛ کم رنگ شدن نقش الگویی و محوری معلم به خاطر چند شغلی بودن بعضی معلمان؛ ضعف مدیریت ها در سطح اداری و مدرسه ای؛ بی اعتنائی به امر تکنولوژی آموزشی و استفاده نکردن از مواد کمک آموزشی موجود؛ فقدان روحیه مطالعه و پژوهش های روزانه و ضمن تدریس توسط معلمان؛ اتکا به شیوه سخنرانی و ترویج ذهنیت معلم محوری؛ اهتمام ویژه به آموزش محض، امتحان و نمره؛ شاید مهمترین هدف تعلیم و تربیت، پرورش قوه تفکر در دانش آموزان باشد. در همین راستا، نظام آموزشی به عنوان پرورش دهنده سازندگان فردای جامعه، وظیفه مهمی دارد. از مهم ترین مولفه هایی که نظام آموزشی بایستی در قرن بیست و یکم در میان سازندگان فردای جامعه، در صدد افزایش و پرورش آن باشد، یادگیری عمیق بر اساس تلفیق تکنولوژی نوین آموزشی است و با استفاده از تلفیق تکنولوژی آموزشی الگوی تحلیل در راستای بالا بردن کیفیت یادگیری و میزان درگیری تحصیلی دانش آموزان با توجه به کارکرد و کاربرد اصول سازنده گرایی از تلفیق تکنولوژی نوین و شیوه تدریس سنتی استفاده کرده و تلفیق تکنولوژی آموزشی بر میزان یادگیری و نحوه درگیری دانش آموزان در امر تحصیل در راستاد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در برنامه های کلاس های درسی استفاده کرد.

نتایج یافته فرعی دوم نیز نشان داد، آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی باعث بهبود میزان درگیری تحصیلی دانش آموزان شده است. در تبیین این یافته باید به این مهم اشاره شود که انگیزش و علاقه دانش آموزان و میزان آشنایی و مهارت در استفاده از

تکنولوژی آموزشی مهم ترین عامل در میزان درگیری تحصیلی دانش آموزان در امر آموزش توسط معلمان است. از طرفی دیگر مشابه با تبیین مربوط به یافته سؤال اول، همچنین فرهنگ سازمانی مدارس در ارتباط با مدیریت مدارس، استقبال از شیوه های یادگیری و کاربردهای آن زمینه ساز و تسهیل کننده بکارگیری و استفاده معلمان در فرایند تکنولوژی آموزشی می باشد. چراکه عدم استقبال مدیریت سازمان و فرهنگ حاکم بر آن منجر به این خواهد شد که فضای آموزشی و نرم افزارها جوابگوی نیاز معلمان در میزان درگیری تحصیلی دانش آموزان در امر آموزش نباشد. از آنجایی که سیستم آموزش در حال تحول سریع ناشی از افزایش تولید اطلاعات و دانش و پیشرفت های سریع مربوط به فناوری است. برای همگامی با این تحولات، معلمان نیازمند دانش، مهارت و منابعی برای ارتباط و مدیریت اطلاعات به صورت مؤثر و کارآمد در محیط الکترونیکی می باشند. بنابراین با توجه به نقشی که معلمان در حین آموزش برعهده دارند، تعیین سطح توانایی برای این گروه، نقطه ی مناسبی برای آغاز آموزش می باشد. معلمان باید توانایی انتخاب ابزارهای مناسب را برای جستجوی اطلاعات داشته و از راهبردهای مناسب جستجو نیز برای دستیابی سریع به اطلاعات مورد نیاز برخوردار شوند. و با بسترسازی و فراهم ساختن زیر ساخت ها و تجهیز مدارس به سخت افزارها و نرم افزارها می توان به این امر مهم کمک نمود. تجهیز مدارس و مجهز شدن معلمان به مهارت ها موجب خواهد شد که بهتر بتوانند به انتظارات پیش گفته، جامعه ی عمل بیوشانند و زمینه تعامل معلمان و دانش آموزان در ارتباط با درگیری تحصیلی دانش آموزان به نحوه سازنده و پیشرونده صورت پذیرد.

منابع

- ابریشم باف، رومینا؛ شاهسواری، فاطمه و جوله، مریم (۱۴۰۱). سبک های یادگیری و نحوه آموزش دانشجویان دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی تهران در سال ۱۳۹۷، مجله دانشگاه دندانپزشکی مشهد، دوره ۴۶، شماره ۴، صص ۲۹۵-۳۰۴.
- احمدوند، آزاده. (۱۳۹۵). مقایسه روش تدریس همیاری با روش تدریس بر پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پسر در درس علوم تجربی شهر آمل. فصلنامه آموزشی، ۱ (۸): ۳۳-۶۱.
- احمدی، غلامعلی؛ اوضاعی، نسرین و گودرزی، ماندانا. (۱۳۹۷). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بود دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران. فصلنامه علوم تربیتی، ۵ (۹): ۴۴-۶۳.
- اریو، ادوارد. (۲۰۰۱). ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشی. (چاپ دوم). ترجمه عرفانی، محمد ابراهیم و همکاران (۱۳۹۶). تهران: نشر دانشگاهی.
- آهی، مصطفی؛ منصوری، امین؛ درتاج، حبیب؛ دلاور، محمد و ابراهیمی قوام، عباس. (۱۳۹۵)، رابطه هوش هیجانی و درگیری تحصیلی با انگیزه پیشرفت تحصیلی شهر یاسوج. مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۱۳ (۲): ۹۶-۱۲۷.
- بیابانگرد، افضل السادات. (۱۳۹۲). ماهیت خلاقیت و شیوه های پرورش آن. (چاپ اول). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- پیرخائفی، علیرضا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه هوش و خلاقیت در بین دانش آموزان پسر مقطع دوم نظری دبیرستانهای شهر تهران. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبائی.
- خلیفه، قدرت اله؛ فردانش، هاشم؛ حاتمی، جواد و طلایی، ابراهیم (۱۴۰۱). طراحی الگوی یادگیری همیارانه در محیط های یادگیری برخط دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۵، شماره ۳، صص ۲۰۷-۲۱۶.
- دائمی، محمدرضا، مقیمی بار فروش، محمدرضا. (۱۳۹۳). نقش خلاقیت و عوامل مؤثر بر آن در کارایی روابط عمومی سازمان تامین اجتماعی. نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۷ (۲): ۲۴۲-۲۱۷.
- رضایی، اکبر و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۷). نقش نظریه های ضمنی هوش، حمایت از خودمختاری و باورهای معرفت شناختی در پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور آذربایجان. مجله ارمان دانش، ۵ (۱۰): ۹۱-۱۲۳.
- فخاریان، جمیله؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ ضرغام حاجبی، مجید و محقق، حسین. (۱۳۹۹). پیش بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان شهرهمدان. مجله پژوهش های روانشناسی تربیتی، ۶ (۹): ۱۲-۳۳.



- Bransford, J. , Brown, A. , & Cocking, R. (eds) (2000). *How People Learn*. Washington, D. C. : National Academy Press.
- Bruce, CH. , Candy, PH. and Klaus, K. (eds.). (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga Wagga, New South Wales, Australia: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Bybee, R. W. , Taylor, A. J. , Gardner, A. , Van Scotteer, P. , Powell, J. C. , Westbrook, A. , & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness and Applications*. Full report. Colorado Spings. (2015). How management team composition affects academic spin-offs' entrepreneurial orientation: the mediating role of conflict. *The Journal of Technology Transfer*, 44(10), 652-710.
- Gibbs, R. Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review Report to the Ministry of Education*.
- Haris, M. (2011). International relations scholarship, academic institutions and the Israeli–Palestinian conflict. *Review of International Affairs*, 23(2), 259-280.
- Hill, N. E. & Tayson, C. A. (2019). Conflict management. *Effective Practice for Academic Leaders*, 2(9), 1-16.
- Martin, W. (2010). Addressing administrator/faculty conflict in an academic online environment. *The Internet and Higher Education*, 5(2), 131-145.
- Miller, R. L. Rycek, R. F. & Fritson, K. (2011). The effects of high impact learning experiences on student engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 53–59.
- Reina, V. R. Buffel, T. Kindekens, A. De Backer, F. Peeters, J. Lombaerts, K. (2014). Enhancing engagement through a community school approach as the key to increase academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2078 – 2084.
- Rupayana, D. D. (2010). *Developing SAENS: Development and Validation of a Student Academic Engagement Scale (SAENS)*. An abstract of a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy, Department of Psychology, College of Arts and Sciences, Kansas State University.
- Seeley, K. Tombari, M L. Bennett, L. J. Dunkle, JB. (July, 2009). *Peer Victimization in Schools: A Set of Quantitative and Qualitative Studies of the Connections among Peer Victimization, School Engagement, Truancy, School Achievement, and Other Outcomes*. National Center for School Engagement, An initiative of The Partnership for Families & Children.
- Shaari, A. S. Yusoff, N. M. Ghazali, I. M. Osman, R. H. & Dzahir, N. F. M. (2014). The Relationship between Lectures, Teaching Style and Students, Academic Engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 10 – 20.
- Viga, P. A. (2012). Role conflict and identity salience: College athletics and the academic role. *The Social Science Journal*, 24(4), 443-455.
- Viga, P. A. (2016). Anxiety as a Function of Task Performance Feedback and Extra Version-Introversion. *Psychological Reports*, 27(2), 455-458.
- Zinger, P. (2008). Communication and conflict: Anxiety and learning. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1.

واکاوی در تجارب بین‌الملل برای بهبود نوآوری در تربیت معلم

نفیسه دهقانی زاده*، آیدا جباری
دانشگاه تربیت معلم، فرهنگیان شهید هاشمی نژاد

چکیده

تربیت معلم و نوآوری آن هم در عصر مدرنیته حاضر، یکی از مهم‌ترین بخش‌های آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. با توجه به اهمیت این امر مهم، این مقاله در نظر دارد به بررسی تجارب بین‌المللی در زمینه پرورش معلم و فراگیری آن تجارب برای بازسازی و شکل‌دهی نوآوری‌های لازم در نظام آموزشی ایران بپردازد. هدف اصلی این پژوهش شناسایی نوآوری‌های آموزشی در کشورهای پیش‌رو و بیان نقاط ضعف و قوت نظام آموزشی کشور و ارائه راهکارهای کاربردی برای حل آن‌ها می‌باشد. روش مقاله، تحلیلی توصیفی و ترکیبی بوده که از مقالات و اسناد مختلف داخلی و خارجی و همچنین نظرات صاحب‌نظران، بهره‌گیری شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که در نظام آموزش و پرورش و فرایند جذب و تربیت نیروی انسانی، نارسایی و کاستی‌هایی وجود دارد که موجب شده کشور به اهداف بلند مدت خود، در زمینه تعلیم و تربیت نرسد. تحول ثمربخش در نظام آموزشی، نیازمند ارائه راهکارهای کارآمد و اجرای دقیق آن‌هاست که برخی از آن‌ها در این مقاله پیشنهاد شده است.

کلیدواژه‌ها: تجارب بین‌الملل، تربیت معلم، کشورهای پیش‌رو، نظام آموزشی ایران، نوآوری، واکاوی.

مقدمه:

"سوال کنید: چگونه دانش آموزان بهتر یاد می گیرند نه اینکه آیا یاد می گیرند یا نه." جیمی اسکالانتیه در جهان امروز تربیت نیروی انسانی یکی از برجسته ترین شاخص های تحول و پیشرفت جوامع محسوب می شود. چنین تحولی تحقق نخواهد یافت، مگر این که طرز تفکر و عمل مدیران و کارگزاران نظام های آموزشی به ویژه معلمان تحول یابد (شعبانی، ۱۳۹۰: ۱). نهاد آموزش و پرورش ایران دارای معضلات قدیمی مانند: کمبود منابع و فضای آموزشی، کمبود مدارس و ساختار فرسوده آن ها، محتوای درسی و کمبود نیروی انسانی حرفه ای می باشد. در فرایند فعالیت های آموزشی، معلمان و مدیران مدارس عناصر اصلی و کلیدی تحول نیروی انسانی محسوب می شوند. بنابراین باید از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار باشند (شعبانی، ۱۳۹۰: ۱).

بررسی ها و مطالعات نشان می دهند که در آموزش عمومی ایران اغلب تلاش ها و طرح های نوآورانه یا به نتیجه دلخواه نرسیده اند، و یا ناقص اجرا شده و یا با شکست مواجه شده اند. به عنوان نمونه می توان به قانون مدارس غیر دولتی، طرح کاد، قانون شوراهای آموزش و پرورش و ... اشاره کرد (تورانی و همکاران، ۱۳۹۱: ۴۳). نظام آموزشی ایران دارای کاستی هایی است که از اساس و ریشه باید رفع شوند تا درخت پر بار تعلیم و تربیت جان تازه ای برای رشد یابد. به همین منظور، نظر و پیشنهادات دانشجو معلمان و افراد ذیصلاح جمع آوری شده تا برای پرورش هرچه بهتر فرزندان ایران، به کار گرفته شود. یکی از مواردی که بسیار می تواند در بازسازی نظام آموزشی موثر واقع شود، استفاده از تجربه آموزشی در سایر کشورهای جهان می باشد. راجرز (۱۹۹۱) نخستین تعریف توسعه و نوآوری را این گونه بیان می کند: نوعی تغییر اجتماعی که در آن ایده های تازه برای افزایش درآمد سرانه و ارتقای سطح زندگی از طریق روش های مدرن تولید و بهبود وضعیت سازمان اجتماعی به یک نظام اجتماعی داده می شود. به نظر راجرز ناهم رنجی (تفاوت های افراد در حال کنش) و هم رنجی (شباهت ها) در پذیرش یا عدم پذیرش نوآوری تاثیر دارد. در نتیجه توجه به شباهت ها و تفاوت های مربیان و متربیان، می تواند در انتخاب و حتی به کارگیری نوآوری مربوطه موثر واقع شود.

یکی از موارد بسیار کمک کننده و اثربخش در جهت بازسازی ساز و کارهای قدیمی توجه و واکاوی در تجارب سایر کشورهای جهان در زمینه نظام تعلیم و تربیت آن ها می باشد. الگوبرداری از اقدامات و فعالیت های مفید این کشورها، علاوه بر پر بار کردن نظام آموزشی، باعث تبدیل مدارس به مراکز اجتماعی مهم و شادی بخش برای دانش آموزان خواهد شد.

حمایت از طرح ها و نوآوری های به روز، نیازمند همراهی همه جانبه نهاد آموزش و پرورش و مسئولان مربوطه در جهت بهبود معضلات قدیمی و استفاده از روش های جایگزین می باشد. هم فکری لازم و استفاده به جا از تجارب سایرین نیز می تواند آموزش و پرورش ایران را یک قدم جلو برده و تحولات اساسی به وجود آورد. از دیدگاه کانت (۱۸۰۴-۱۷۲۴) در بیشتر جوامع سازگاری با وضع موجود هدف تربیت قرار می گیرد، درحالی که هدف از تربیت باید بهبود بخشیدن به وضع موجود باشد.

روش پژوهش:

روش پژوهش این مقاله، توصیفی تحلیلی و ترکیبی بوده که در آن با استفاده از کتب و مقالات مختلف و نظرات اساتید و دانشجو معلمانی که به عنوان کارورز مشکلات ناشی از نظام آموزشی ضعیف را در مدارس شناسایی و تحلیل کرده اند، به نقد و بررسی نظام آموزش و پرورش پرداخته و با استفاده از آمارهای جهانی در رابطه با تعلیم و تربیت، چند کشور را مورد بررسی قرار داده و سعی شده از نقاط قوت آن ها مطالبی را استخراج کرده و از اقدامات پخته و ناپخته آن ها نکته برداری کرده تا بهره لازم حاصل شود.

سوالات پژوهش:

- ۱- چرا تعلیم و تربیت باید با نوآوری همراه باشد؟
- ۲- چرا کشورهایی مانند فنلاند، ژاپن و ... در زمینه آموزش موفق عمل کرده اند و این موفقیت چگونه حاصل شده است؟
- ۳- چرا کشورهایی مانند چین و ژاپن با وجود جمعیت بالای دانش آموزی، از تعداد کافی معلم برخوردار بوده اما کشور ما با کمبود معلم مواجه است؟

بحث و بررسی:

شناخت و به کارگیری نوآوری‌های جدید در فرایند فعالیت‌های تربیتی، نیاز به تحول فضای آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان دارد. فضاهای آموزشی باید به تناسب تحولات جدید تجهیز و سازماندهی شود. یکی از بهترین روش‌های ارتقای آموزش، فراهم کردن محیط‌های آموزشی دارای فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد (شعبانی، ۱۳۹۰: ۴۴۵). با ورود دنیای علم به عصر دیجیتال، ضرورت تغییر فرایند جذب معلم و دانشجو معلمان، از شیوه‌های سنتی به شیوه‌های جدیدتر و همچنین تغییر روش تدریس آن‌ها بیان شد. نوآوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی این امکان را برای همه فراهم کرده است که به جای تقلید و حفظ کردن محض، به جست‌وجوی اطلاعات پرداخته و با شیوه‌های اصلاحی و انتقادی به آموزش و پرورش نگاه کرد. پاریز و نیومن (۱۹۹۰) تقریباً دو دهه پیش به این موضوع اشاره داشته‌اند که نظام‌های آموزشی باید بتوانند با حفظ استقلال اندیشه افراد، آن‌ها را در دنیای گسترده اطلاعات راهنمایی کنند. امروزه محققان اجرای نوآوری را فرایند پیچیده‌ای می‌دانند که افراد، سازمان‌ها و جوامع و همچنین عوامل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، روانشناختی و دیگر سازمان‌ها را شامل می‌شود (تورانی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۰ نقل از لارسن، ۱۹۸۰). نوآوری با توجه به متن زمینه‌ای که در آن استفاده می‌شود، می‌تواند دارای نام‌ها و معانی متفاوتی باشد. مانند نوآوری آموزشی، نوآوری صنعتی، نوآوری کسب و کار و... نوآوری به دو صورت تعریف می‌شود:

الف- نوآوری به مثابه تبلور خلاقیت؛ در این معنا نوآوری متبلور کردن دستاوردهای خلاقانه است.

ب- نوآوری به مثابه فراورده خلاق؛ در این معنا نوآوری پدیدآوری ایده یا راه حلی بی‌سابقه یا بدیع در نظام است (تورانی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۰).

در شرایطی که نظام آموزشی با نظام فکری سطحی و یک‌جانبه نگر پرورش می‌یابد، نوآوری باید به کمک تعلیم و تربیت بیاید تا آموزش اندیشه درست، تفکر انتقادی و مهارت زندگی و شهروندی را به وجود آورد. ژان ژاک روسو به معلمان و نظام آموزشی توصیه می‌کند که اصلاً به طور شفاهی تدریس نکنند، بلکه امکانات و نوآوری‌های کافی را برای مربی فراهم کنند تا او از راه تجربه و عمل به یادگیری بپردازد.

با توجه به تاریخچه آموزش و پرورش پیش از نیمه دوم قرن بیستم، نظام‌های تربیت معلم در ساختارهای سنتی خود به طور مشابه با کم و بیش تفاوت‌هایی از الگوهای متداول کشورهای اروپایی پیروی می‌کردند. در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم، برخی از کشورهای اروپایی مثل انگلستان آموزشکده‌هایی در دانشگاه‌ها دایر می‌کردند تا در کنار دانشکده‌های علوم تربیتی صرفاً به پرورش کارآموزان برجسته و بااستعداد دانش‌سرا بپردازند یا به آنان آموزش‌هایی ویژه بدهند. اما بررسی اسناد و کتاب‌های موجود در کشورهای پیشرو این واقعیت را روشن می‌کنند که آموزش و پرورش تا اواسط قرن بیستم بیراهه رفته و میان آموزش و زندگی شکاف عمیق به وجود آورده است، لذا در آغاز ربع پایانی قرن بیستم، جهانیان دریافتند که آموزش و پرورش نباید فارغ از واقعیت‌های زندگی باشد. نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است. به گفته ورن بنیس، نوآوری یا هر ایده جدید در ابتدا پذیرفته نخواهد شد. قبل از این که نوآوری توسط یک سازمان پذیرفته شود، به تلاش‌های مکرر اثبات بی‌پایان و تمرینات مداوم نیاز دارد و این نیاز به صبر شجاعانه دارد.

شاخص‌های برتر تربیت معلم در کشور فنلاند:

- ۱- دوره آموزش ۳ سال به طول می‌انجامد و زمان لازم جهت احراز معلمی ۵ سال است.
- ۲- معلمان فقط ۴ ساعت در روز را تدریس کرده و در هفته ۲ ساعت دوره‌های ضمن خدمت را می‌گذرانند.
- ۳- تمامی معلمان در فنلاند باید حداقل مدرک فوق لیسانس داشته باشند.
- ۴- معلمان از ۱۰٪ فارغ‌التحصیلان برتر انتخاب می‌شوند.
- ۵- معلمان آزادی عمل زیادی داشته و می‌توانند طبق نظر خودشان محتوایی را که مناسب می‌دانند را برای تدریس انتخاب کرده و مدیر، اولیا و آموزش و پرورش حق هیچ دخالتی را ندارد.

یکی از دلایلی که دانش‌آموزان در فنلاند به خوبی در آزمون‌های بین‌المللی با شاگردان سایر کشورها مقایسه می‌شوند، روش انتخاب معلمان است. فنلاند فقط بهترین‌ها را انتخاب می‌کند. اگرچه از هزاران نفری که امید دارند در برنامه دانشگاهی آزمون معلمان در مقطع ابتدایی پذیرفته شوند، فقط ۷۰۰ نفر پذیرفته می‌شوند.

شاخص‌های برتر تربیت معلم در کشور هلند:

- ۱- دوره آموزش ۴ سال طول می‌کشد و معلمان ۱۶۸ واحد آموزشی را می‌گذرانند.
 - ۲- معلمان در دروس نظری و تجربی که شامل آزمایشگاه و کارگاه‌های مختلف است آموزش می‌بینند.
 - ۳- در زمان تحصیل به مطالعه دروس تربیتی و روانشناسی می‌پردازند تا زمان تدریس برخورد مناسبی با دانش‌آموزان داشته باشند.
 - ۴- در دروسی تدریس می‌کنند که متخصص باشند.
 - ۵- آزادانه هر کتابی را با صلاحدید خود به دانش‌آموزان معرفی و تدریس می‌کنند که باعث می‌شود هم معلم هم دانش‌آموزان برای تحقیق تشویق شوند.
- معلم کارآموز همه وظایف یک کارمند معمولی را که شامل گفت‌وگو با اولیا از طریق گزارش‌های خانگی و مباحثه‌ای ست را انجام می‌دهد. نظارت کم و انتقال مطالب از دانشجو به معلم رسمی، باعث پیشرفت در آموزش‌ها می‌شود.

شاخص‌های برتر تربیت معلم در کشور ژاپن:

- ۱- معلمان ابتدایی، یک دوره ۲ ساله را در کالج‌های تربیت معلم می‌گذرانند و معلمان دبیرستان دوره‌ای ۴ ساله را در دانشگاه‌ها طی می‌کنند.
 - ۲- معلمان آموزش‌دیده باید حداقل ۲ و حداکثر ۴ هفته در مدرسه محل زندگی خود به تمرین معلمی بپردازند.
 - ۳- دانشگاه‌های ملی تربیت معلم، برای دوره‌های کارورزی معلمان، مدارس خاصی را در نظر می‌گیرد تا دانشجو معلمان بتوانند در آن‌ها به تمرین معلمی بپردازند.
 - ۴- اکثر معلمان دارای مدرک فوق دیپلم هستند و تقریباً ۷۵٪ همه کالج‌ها و دانشگاه‌ها دوره مخصوص تربیت معلم را دارند.
 - ۵- به دانشجو معلمان یاد داده می‌شود که چگونه از راه ارتباط با دانش‌آموزان و دیگران می‌توانند از یکدیگر بیاموزند و چگونه مهارت‌های خود را در زمینه یادگیری در طول عمر افزایش دهند.
- تجربه کردن، خودآموزی، پذیرش انتقاد و خودارزیابی، مهم‌ترین بخش‌های فرایند آموزشی در ژاپن هستند. به‌علاوه، کارگاهی آموزشی در آخرین برنامه آموزشی دانشجو معلمان وجود دارد که آنان را در یک دوره طولانی درگیر فعالیت‌های خودارزیابی و بهبود روش‌ها می‌کند.

شاخص‌های برتر تربیت معلم در کشور عربستان سعودی:

- ۱- در کشور عربستان سعودی، وزارت آموزش بر ۱۸ کالج تربیت معلم نظارت دارد.
- ۲- معلمان ابتدایی ملزم به برخورداری از مدرک توجیهی پس از گذراندن دوره آموزش ۴ ساله کارشناسی در کالج‌های آموزش معلمان می‌باشند. معلمان مقطع متوسطه ملزم به گذراندن مقطع آموزش کارشناسی در دانشگاه‌ها می‌باشند که این هم طی مدت زمان ۴ سال به طول می‌انجامد.
- ۳- آن‌دسته از فارغ‌التحصیلانی که به احراز مدرک تحصیلی کارشناسی نائل نمی‌گردند، برای مدت زمان ۱ سال به نواحی حاشیه‌ای کشور ره‌سپار می‌شوند.

شاخص‌های برتر تربیت معلم در کشور چین:

- ۱- از جمله دوره‌های آموزش معلمان می‌توان به موسسات آموزش ۴ ساله شامل کالج‌ها و دانشگاه‌های عمومی، مدارس متوسطه آموزش پیش از خدمت معلمان مقطع ابتدایی اشاره نمود.
- ۲- دوره‌های آموزش ضمن خدمت توسط موسسات آموزشی و مراکز تربیت معلم به معلمان مدارس پیش‌دبستانی، دبستانی و متوسطه ارائه می‌گردد.

۳- از جمله تخصص‌های آموزشی که در دوره‌های آموزشی معلمان ارائه می‌گردد می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: فنون تعلیم و تربیت کودکان، آموزش پیش دبستانی، آموزش سیاست و ایدئولوژی، علوم ریاضی و ریاضیات کاربردی، علوم کامپیوتر، زبان انگلیسی، زبان روسی، زبان ژاپنی، ادبیات و زبان چینی، زبان و ادبیات اقلیت‌های قومی، هنرهای زیبایی‌شناختی، جغرافیا، موسیقی، تربیت بدنی و ...

۴- دپارتمان‌ها و موسسات آموزش ضمن خدمت معلمان پایه‌های اصلی آموزش مداوم معلمان مدارس ابتدایی به‌شمار می‌آیند. آموزش مداوم معلمان مدارس ابتدایی خود به دو بخش دوره کارآموزی معلمان تازه‌کار و آموزش تکمیلی تقسیم می‌گردد. آموزش‌هایی نیز در خصوص همکاری‌های آموزشی، دلسوزی برای دانش‌آموزان، انس گرفتن با نظام‌ها و خط مشی‌های آموزشی، بررسی قوانین متداول در خصوص کتب مرجع به معلمان ارائه می‌گردد. آموزش تکمیلی نیز به صورت معرفی مسئولیت‌های شغلی، توانایی‌های آموزشی و بخش‌هایی از نیازهای تکمیلی در سطوح بالاتر ارائه می‌گردد.

۵- موسسات به ارائه سه نوع آزمون آموزش ناشنوایان، نابینایان و کم‌توانان ذهنی مبادرت می‌نمایند. به طور معمول مدارس مذکور از فارغ‌التحصیلان مدارس مقدماتی متوسطه ثبت نام نموده و به آموزش آنان طی ۳ تا ۴ سال تحصیلی می‌پردازند. این دوره‌ها نیز خود از ۴ قسمت دروس اجباری، دروس اختیاری، روش تدریس و فعالیت‌های خارج از برنامه متشکل می‌گردد.

کشور چین، کشور برخوردار از ملیت چندقومی متحد با ۵۶ گروه اقلیت نژادی می‌باشد. جمعیت اقلیت‌های قومی کشور چین برابر با ۱۰۸ میلیون یعنی ۸/۹۸٪ جمعیت کل کشور بالغ می‌گردد. آموزش گروه‌های اقلیت نژادی، بخش مهم تعهدات آموزش ملی را تشکیل می‌دهد. کشور چین به تشویق و توسعه آموزش معلمان اقلیت‌های قومی در جهت پیشبرد توسعه آموزش در نواحی اقلیتی اهتمام می‌ورزد.

شاخص‌های برتر تربیت معلم در کشور کانادا:

۱- معلمان مقطع ابتدایی ملزم به گذراندن دوره ۳ ساله آموزش عالی می‌باشند. اغلب معلمان مقطع متوسطه ایالت بریتیش کلمبیا علاوه بر گذراندن دوره تحصیلی ۴ ساله، ملزم به گذراندن آموزش فوق‌العاده ۱ ساله می‌باشند. به عبارت دیگر معلمان مقطع آموزشی متوسطه پس از ۵ سال تحصیلی موفق به دریافت کارشناسی آموزشی می‌گردند.

۲- مدارک کلیه معلمان در مقاطع آموزشی ابتدایی و متوسطه، به یکی از دو صورت ذیل است: * کارشناسی آموزش و پرورش که در طی ۴ و یا ۵ سال (در کبک ۳ سال) ارائه شده است. * طی دوره آموزشی ۱ یا ۲ ساله پس از دوره کارشناسی، مدرک دوره آموزشی اعطا می‌گردد.

۳- از جمله دروس اصلی کارشناسی آموزش، در کانادا موارد ذیل هستند: مهارت‌های عمومی آموزش، بررسی مقدماتی اصول آموزشی، بررسی مطالعات تکنولوژیکی در حوزه آموزش، سنجش و ارزشیابی تحصیلی، بررسی هنرهای زبانی، مطالعه تاریخ و فلسفه آموزش در کشور کانادا، مدیریت کلاس‌های آموزشی، تنظیم اهداف آموزشی، بررسی قوانین و خط مشی‌های آموزشی و ...

شاخص‌های برتر تربیت معلم در کشور مصر:

از جمله مهم‌ترین سیاست‌های آموزشی که در جهت ارتقای سطوح آموزشی معلمان و انسجام منابع تربیتی و آموزشی آنان اتخاذ گردیده است، می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- تأسیس دپارتمان‌های جدید آموزش معلمان در جهت ارتقای سطح توانایی معلمان حاضر در کالج‌های آموزشی

۲- تأسیس کالج‌های تخصصی آموزشی جهت آموزش معلمان هنر و موسیقی

۳- افزایش شمار برنامه‌های آموزش معلمان، سازمان یافته از سوی وزارت آموزش و پرورش

۴- تدارک آموزش‌های ویژه در خصوص ارزشیابی عملکرد معلمان توسط مرکز ملی امتحانات

۵- تدارک آموزش مستمر از راه دور از طریق کلاس‌های ویدیو کنفرانس برای معلمان سراسر کشور

در این خصوص، مراکز ملی تحقیقات و توسعه آموزشی اقدام به انتشار مجموعه‌ای از مکتوبات و منابعی کرده است که در قالب آن جنبه‌های جدید و رویکردهای نوین آموزشی مورد بحث و بررسی قرار گرفته و در دسترس معلمان در سراسر کشور مصر قرار می‌گیرد.

موارد بالا بررسی روش‌های تربیت معلم در ۷ کشور توسعه‌یافته و در حال توسعه بود. مورد مشترکی که در همه آن‌ها دیده می‌شود، انتخاب سختگیرانه و جذب آگاهانه دانشجو تا تبدیل آن به معلمی کارآمد و توانا ست که بهره‌برداری از این تجارب برای بازآفرینی نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران نیز می‌تواند موثر واقع شود. اکنون با استفاده از داده‌های آماری و نگاه انتقادی، به بررسی تاریخی تحولات نظام تربیت معلم ایران پرداخته خواهد شد.

داستان کمبود معلم همانند دیگر داستان‌های تکراری و مردود آموزش و پرورش بر پیکر نحیف آن خدماتی خسارت‌بار وارد می‌کند که هریک گواهی بر واقعیت بحران مدیریت کلان در آموزش و پرورش است (امامی، ۱۳۹۸). حال سوالی که اینجا مطرح می‌شود این است که چرا کشورهایی چون جمهوری خلق چین، ایالات متحده آمریکا و ژاپن که دارای جمعیت دانش‌آموزی زیاد هستند، کمبود معلم ندارند و کشوری چون ایران با جمعیت دانش‌آموزی بیش از ۱۵ میلیون نفر در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ دارای در کل ۱ میلیون و ۱۳ هزار نفر نیروی انسانی آموزش و پرورش می‌باشد؟ این همه تفاوت به چه دلیلی حاصل شده است؟ در جواب باید گفت که در آن کشورها بر خلاف کشور ما ایران، به طور سیستماتیک با تخمینی از تعداد بازنشتگان هر سال به طور ثابت ورودی معلم جدید دارند. حال در کشور ما دانشگاه فرهنگیان تنها قطب جذب نیروی تربیت معلم است که در آن هم تعداد افراد قبول شده و جذب شده سالیانه ثابت و مشخص نیست. در دودل دانشجو معلمان زخم‌خورده از این نامشخصی و بی‌کفایتی نظام جذب و تربیت معلم ایران، حاکی از آن است که تفاوت سنی زیادی در میان ورودی‌های خود و سال‌های گذشته مشهود است. برای مثال، دانشجویی که می‌توانست در سال ۱۳۹۹ با رتبه‌ای عالی و ممتاز در رشته آموزش زبان انگلیسی پذیرفته شود، به دلیل عدم پذیرش نیروی خانم در قطب محل زندگی‌اش، به اجبار یک سال پشت کنکور مانده و در سال ۱۴۰۰ با تفاوت سنی یک ساله با ورودی‌های خودش، پذیرفته می‌شود. با توجه به موارد گفته شده می‌توان دریافت که چه تعداد نیروی انسانی مشتاق، توانا و علاقه‌مند را به طور سالانه به دلیل بی‌برنامه بودن، عدم سازماندهی و عدم اعلام تعداد قبولی‌های آینده هر منطقه و قطب (با در نظر گرفتن جنسیت) تا زمان انتخاب رشته کنکور سراسری از دست می‌دهیم. از طرفی این واقعیتی اجتناب‌ناپذیر است که وقتی افراد از نظر تحصیل و تخصص به درجه کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری راه می‌یابند، بیشتر به انتخاب مشاغل گرایش پیدا می‌کنند که پردرآمد و با موقعیت اجتماعی بالاتر است. این گونه حرفه‌ها و مشاغل، قهراً گروه شایسته‌تر را جذب می‌کنند و در نتیجه تنها گروهی به مشاغل رده دوم روی می‌آورند که به دلایل مختلف، توفیق دسترسی به مشاغل پردرآمد مزبور را نداشته و ناگزیر به سوی حرفه معلمی روی آورده‌اند. تا زمانی که برای جذب بهترین و بیشترین متقاضی اشتغال به حرفه معلمی شرایط مساعد حاصل نشود، وضع بدین منوال خواهد بود (آقازاده: ۱۴۱).

نخستین شرط انتصاب معلمان مدارس در ژاپن داشتن گواهینامه معلمی ست و سپس داوطلبان شغل معلمی باید در امتحان تعیین صلاحیت حرفه‌ای که هیئت آموزش و پرورش ایالت و یا شهرداری‌ها به عمل می‌آورند، شرکت نمایند. پس از توفیق در امتحانات مذکور، زمینه برای استخدام آنان در سطح تحصیلی مورد درخواست فراهم می‌شود. آزمون تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان شامل مصاحبه، آزمون کتبی و شواهی از اطلاعات عمومی داوطلب و شایستگی‌های حرفه‌ای وی در زمینه روش‌های تدریس و قابلیت‌های تخصصی اوست. علاوه بر آن از معلمان ورزش و هنر امتحانات عملی و کارگاهی نیز به عمل می‌آید. انتصاب معلمان در مدارس خصوصی از سوی مدیریت یا شورای مدرسه صورت می‌گیرد و تمامی معلمان پس از استخدام به‌عنوان کارکنان ارشد دولت محلی محسوب می‌شوند (آقازاده: ۱۴۲). این درحالی‌ست که در ایران:

۱- درجه‌بندی لازم برای متقاضیان شغل معلمی براساس سطح دانش تکمیلی و تحصیلی آن‌ها وجود ندارد. برای مثال، فردی با کسب حداقل نمره و معدل قبولی از دانشگاه فارغ‌التحصیل شده و به حرفه معلمی می‌پردازد و این فرد هیچ تفاوتی با کسی که بالاترین سطح دانش را داشته و بالاترین نمرات را کسب کرده ندارد.

۲- متأسفانه در مراکز تربیت معلم در ایران دروس تخصصی رشته معلمی مانند شیوه‌های تدریس، نحوه مدیریت کلاس، نحوه برخورد با والدین دانش‌آموزان، طراحی برنامه درسی صحیح و امثالهم تعداد واحد کمتری را نسبت به دروس عمومی دارا هستند.

۳- یکی دیگر از معضلات موجود در این سیستم عدم توانایی استادان در انتقال مفاهیم و قبول دروسی که تخصص‌شان نبوده و در آن دانش و مهارت کافی را دارا نیستند می‌باشد.

۴- در ایران وزارت آموزش و پرورش و انجمن آموزش و پرورش محل خدمت معلمان تصمیم می‌گیرد چه مدرسه‌ای، چه کلاسی و چه پایه‌ای را در اختیار معلمان تازه‌کار بگذارند و خود معلم هیچ نقشی در انتخاب آن ندارد. چه بسا معلم محکوم به تدریس در پایه تحصیلی شود که در آن ناخرد هست. برای مثال فرد با عنوان معلم ریاضی و مدرک ریاضی از دانشگاه فارغ‌التحصیل می‌شود اما محکوم به تدریس در پایه سوم ابتدایی یا درس ادبیات فارسی در متوسطه اول و دوم است. یا مثلاً دبیران نمی‌توانند انتخاب کنند که در متوسطه اول به تدریس پرداخته و یا در متوسطه دوم مشغول به تدریس شوند.

۵- معلمان چه در مدارس خصوصی و چه در مدارس دولتی توسط وزارت علوم و وزارت آموزش و پرورش کشور انتخاب می‌شوند و شورای مدرسه اصلاً ارزش و کارایی لازم را ندارند زیرا به آن‌ها بها داده نمی‌شوند و صرفاً نام کارکنان مدرسه جزء این شورا است.

۶- تمامی معلمان پس از استخدام در ایران از یک جایگاه اجتماعی برخوردار هستند و هیچ‌گونه برتری نسبت به سایر اقشار جامعه ندارند. چه بسا درآمد یک پزشک و مهندس از معلمی که آن‌ها را تربیت کرده و پرورش داده است بیشتر باشد.

راه حل پیشنهادی سیستم آموزشی ایران برای حل این نواقض اجرای طرحی به نام «رتبه‌بندی معلمان» بود که نه تنها در بهبود وضعیت موجود و ایجاد نوآوری در روند تربیت معلم و آموزش و پرورش کشور قدمی سازنده برنداشته، بلکه خود به معضلی جدید تبدیل شده و زمینه‌ساز سایر مسائل وضع کنونی گشته است. طرح رتبه‌بندی معلمان براساس سند تحول بنیادین نظام آموزشی یکی از موضوعات مهمی است که در راستای ارتقای شایستگی حرفه‌ای معلمان به اجرا درآمده است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آذرماه سال ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. این سند مشتمل بر ۷ فصل و ۱۳۱ راه‌کار ذیل چشم‌انداز سال ۱۴۰۴ تنظیم شده و در زمان تنظیم ۳ گام برای اجرای آن تصور شد:

۱- گام نخست: تدوین سند و نقشه راه

۲- گام دوم: زمینه‌سازی برای اجرای سند

۳- گام سوم: اجرای احکام سند

مشمولان طرح رتبه‌بندی مشاغل معلمان شامل: آموزگار، دبیر، هنرآموز، مربی امور تربیتی، مشاوره واحد آموزشی، مراقبت سلامت، مدیر و معاون واحدهای آموزشی و تربیتی هستند. ساختار اجرایی نظام رتبه‌بندی معلمان شامل: هیئت ممیزه مرکزی، هیئت ممیزه استانی، کارگروه شهرستان‌ها، منطقه، ناحیه و اعضای ممیزه هیئت مرکزی می‌باشند که امور دبیرخانه‌ای مربوط به این کمیته در اداره کل امور اداری و تشکیلات انجام می‌شود. معیارها، سنجش‌ها و امتیازات صلاحیت‌های سه‌گانه شامل: شایستگی عمومی، تخصصی و حرفه‌ای می‌باشد. با وجود پیشنهاد و اجرای این طرح، متأسفانه تغییری در ساختار آموزشی و تحولی در جایگاه اجتماعی و رفاهی و علمی معلمان ایجاد نشده بلکه ایرادات و انتقاداتی نیز بر این طرح وارد است:

۱- متأسفانه این طرح نتوانسته اهداف خود را به خوبی عملی کند و توهینی به معلمان و آموزگاران به حساب می‌آید. چرا دبیری که سابقه ۲۰ سال تدریس داشته و هزاران نخبه و دانشجو تربیت کرده است، باید برای افزایش حداقلی حقوق و سطح رفاهی زندگی‌اش، آثاری را بارگذاری کند که ملموس نیستند؟

۲- در طی فرایند بارگذاری به علت مدیریت ضعیف، تعدادی از معلمان فایل‌هایی را بارگذاری می‌کنند که متعلق به خودشان نبوده و یا تعدادی فایل نامرتب بارگذاری می‌کنند تا فقط تعداد فایل‌ها بالاتر روند.

۳- تا بخشی از این فرایند، روند آن توسط معاون و مدیر مدرسه هدایت شده در نتیجه می‌توانند انجام آن را آسان گرفته و از سخت‌گیری لازم بکاهند و حتی گاهی حتی فایل‌ها را بررسی نکنند.

به منظور اثربخش بودن این فرایند، باید اصلاحاتی در آن صورت گرفته تا بتواند هدف اصلی را دنبال کند. اندرسون (۱۹۸۸) در بحث عملکرد برتر یک طرح، معیارهایی را شناسایی می‌کند که اثربخشی و کارایی را شامل می‌گردد. بر این اساس عملکرد برتر با ۳ شاخص اصلی کارایی، رضایت و انطباق‌پذیری در ارتباط است. شیوه دیگر ارزیابی اثربخشی یک طرح را پارسونز پیشنهاد می‌کند. پارسونز (۱۹۶۰) در مدل معروف خود تحت نام انحصاری آجیل وظیفه هر سیستم اجتماعی را حل ۴ مشکل اساسی می‌داند: ۱- سازگاری ۲- نیل به اهداف ۳- انسجام ۴- نهفتگی.

با توجه به آن چه مطرح شد، طرح رتبه‌بندی معلمان زمانی اثربخش خواهد بود که براساس شاخص‌های صحیح پی‌ریزی شده و یا کلاً حذف شود. اجرای طرحی که کارآمد نباشد و نتواند مشکلات قبلی را حل کند، نه تنها مثرثمر واقع نشده بلکه باعث مشکلات بعدی خواهد شد. فرایند و ساختار دو عامل کلان تاثیرگذار اثربخشی سازمانی هستند (شیرازی، ۱۳۹۶: ۴۰۴). در نتیجه برای اصلاح مشکلات این طرح، باید در روند فرایند و اجرای آن و همچنین بر ساختار آن بازنگری صورت گرفته و با توجه به انتقادات وارد شده در پی اصلاح این مشکلات برآیند.

نتیجه‌گیری:

تربیت معلم یکی از مهم‌ترین و اثرگذارترین بخش‌های آموزش و پرورش هر کشور و جامعه‌ای به حساب می‌آید. در نتیجه برای آن که سرزمینی باقی بماند و به سرفرازی برسد، باید حداکثر توان، وقت و سرمایه خود را صرف پرورش نیروی انسانی متعهد، کوشا و توانا در حوزه آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت نماید. جان دیویی (۱۹۵۲ - ۱۸۵۹) اگر در تربیت معلم دقت کافی به عمل آید و برای تربیت وی از روش‌های فعال استفاده گردد، در این صورت معلم تربیت می‌شود که قدرت درک و فهم بالایی برای برخورد با دانش‌آموزان و حل مشکلات آنان خواهد داشت.

این مقاله در نظر داشت با بررسی نقاط ضعف و مشکلات موجود در فرایند تربیت معلم کشور عزیزمان ایران، به ارائه راه‌کارهایی به منظور بهره‌برداری حداکثری و بهبود نوآوری بپردازد. قطعاً نوآوری یکی از اساسی‌ترین و بدیهی‌ترین نیازهای سیستم آموزش و پرورش کشورمان است، همان‌طور که استیفن رابینز خلاقیت و نوآوری را به معنای توانایی ترکیب اندیشه‌ها و نظرات در یک روش منحصر به فرد با ایجاد پیوستگی بین آنان بیان می‌کند؛ او نوآوری را به معنای فرایند اخذ اندیشه خلاق و تبدیل آن به محصول، خدمات و روش‌های جدید عملیات می‌داند. امید است این مقاله برای دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزشی، به ویژه کسانی که در جست‌وجوی اندیشه‌های تازه به منظور رفع رضایت‌بخش مسائل مربوط به عملکرد نظام تربیت معلم هستند، سودمند باشد و آنان را در روند اصلاحات و برقراری یک نظام نوین، یاری دهد.

منابع:

- احمدی، روشن. (۱۴۰۰). «استانداردهای بین‌المللی و چارچوب صلاحیت‌های فناوری در آموزش معلمان و دانش‌آموزان». آقازاده، احمد. (۱۳۹۶). «نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران». *فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی*. سال ۱۳، ش ۴۶، زمستان. صص ۱۴۴-۱۲۳.
- آقایی، امیر؛ تورانی، حیدر؛ منطقی، مرتضی. (۱۳۹۱، پاییز). «تجارب جهانی در زمینه نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه‌های تولید، پذیرش و اجرای نوآوری در آموزش عمومی ایران». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. سال ۱۱، ش ۴۳، صص ۴۲-۷.
- Sedayemoallem.ir* امامی، مینو. آذر ۱۳۹۸. «تربیت معلم در کشورهای کانادا، فنلاند، هلند، ژاپن و ترکیه».
- امامی، مینو. دی ۱۳۹۸. «تربیت معلم در کشورهای سنگاپور، اندونزی، روسیه، مصر، عربستان سعودی، استرالیا *sedayemoallem.ir* چین».
- خسروی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ ملکی، حسن؛ نوروزی، داریوش. (۱۳۹۲، بهار). «واکاوی پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی در نظام آموزش عالی». *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. سال ۹، ش ۲۷، صص ۱۶۸-۱۳۶.
- رحیمی، امیرمحمد؛ غزنوی، محمدرضا؛ نجاری، مجتبی. (۱۳۹۷، دی). «بررسی نقش تکنولوژی‌های نوین آموزشی در کارایی تدریس معلمان». *کنفرانس ملی تازه‌های روانشناسی با تاکید بر کاربردهای آن در کار و زندگی*.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). *روانشناسی پرورشی نوین*. (ویرایش هفتم). تهران: دوران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۷۱). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی جلد اول*. (ویراست سوم). تهران: سمت.
- شیرازی، علی. (۱۳۹۲). *مدیریت آموزشی تئوری، تحقیق و کاربرد*. تهران: مهربان نشر.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۶). «رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. سال ۶، ش ۲۰، تابستان. صص ۴۰-۱۱.

تجربیات معلمان از آماده سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

میترا دهنوی^{۱*}، حسین جعفری ثانی^۲، مرتضی کرمی^۳

^۱ دانشگاه فردوسی مشهد

^۲ دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

^۳ هیئت علمی

چکیده

اسناد بالادستی نقش مهم‌تری در جهت‌دهی کلان عناصر تعلیم و تربیت دارند. در طی سال‌های گذشته تلاش‌های وافری جهت تغییر و تحول در سیستم آموزش و پرورش صورت گرفته است، که هر یک از این تغییرات با توجه به وجود موانع خاص، ناکام بوده است. یکی از آخرین تحولات مصوب شده، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. پژوهش حاضر با هدف تجربیات معلمان از آماده سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران انجام شده است. پژوهش مبتنی بر رویکرد کیفی و روش آن پدیدارشناسی توصیفی است. قلمرو پژوهش را پانزده نفر از معلمان دغدغه‌مند اجرای سند تحول بنیادین تشکیل داده‌اند. روش انتخاب مشارکت کنندگان به صورت هدفمند بوده و ابزار پژوهش را مصاحبه عمیق تشکیل داده است. همچنین برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شده است. نتایج پژوهش نشان دهنده ۳۷ مضمون و ۱۲ بعد است که در رابطه با انتظارات معلمان از آماده سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران شامل انتظارات مدرسه‌ای، انتظارات سازمانی و انتظارات اجتماعی بوده است. در خصوص تجارب معلمان از آماده سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین شامل تجارب درون مدرسه‌ای، تجارب تخصصی، تجارب شخصی و تجارب پوچ می باشد. همچنین به زعم مشارکت کنندگان عوامل شخصی و اجرایی در راستای عوامل تسهیل کننده اجرای سند تحول بنیادین و عوامل نگرشی، سازمانی و اقتصادی در راستای عوامل بازدارنده سند تحول بنیادین محسوب می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: آماده‌سازی، معلم، اجرا، سند تحول بنیادین.

مقدمه پژوهش

یکی از عوامل مهم در فرایند رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع بشری، سرعت بالای رشد و پیشرفت علم و فناوری در جهان می‌باشد. یکی از پر اهمیت‌ترین زیربناها و مبناهای پیشرفت فراگیر کشور و ابزار جدی و اساسی برای افزایش سرمایه‌های انسانی سزاوار و لایق کشور در عرصه‌های مختلف، تعلیم و تربیت می‌باشد. به اعتقاد بالدرستون (۲۰۰۰) آموزش و پرورش اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی، در راستای دستیابی به توسعه پایدار مبنی بر ملاحظات جهانی می‌باشد. گینکل (۲۰۰۲) معتقد است با توجه به ماهیت در حال تغییر جهان، آموزش و پرورش باید بیش از هر چیزی با این تغییرات هماهنگ شود. رسیدن به این غایت نیازمند این است که نقشه‌ی راهی ترسیم شود. در تدوین سند تحول بنیادین، آموزش و پرورش مجاهدت کرده تا با پرداختن به اهداف استراتژیک نظام حاکم، الهام گرفتن از اسناد بالا دستی، استفاده کردن از ارزش‌های بنیادین آن‌ها، اهداف و دورنمای تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ را بیان کند. یکی از اسناد معتبر در نظام جمهوری اسلامی، سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. سند تحول دارای هشت مقوله شامل: اهداف کلان، بیانیه ارزش‌ها، کلیات، چشم‌انداز، بیانیه مأموریت، هدف‌های عملیاتی و راه‌کارها، راهبردهای کلان، چارچوب نهادی و نظام اجرایی می‌باشد (مهدوی هزاوه، ۱۳۹۵: ۳).

سند تحول بنیادین به صورت جامع و کامل تدوین شده اما در اجرا با موانعی روبه‌رو شده است که بر این اساس به گفته دکتر محمود مهرمحمدی هفتاد درصد سند ریخته و حذف شده است. ایشان می‌گویند: «قبول دارم که اگر این پشتوانه اجتماعی و شکل‌دادن فرهنگیان در ارتباط با مصوبات و توجیه‌شان در این باره صورت می‌گرفت، شاید بسیاری از این اتفاقات نمی‌افتاد و این حرف درستی است. اگر سند تحول بتواند به نوعی ساختارشکنی کند و مسیری را برای اینکه اتفاقی اساسی و زیربنایی در نظام آموزشی بیفتد باز کند؛ باید شخصیت و مشروعیت را به فرهنگیان و معلمان بدهد و به آنان انگیزه لازم را وارد نماید تا در فرایند تحول درگیر شوند و پیوسته خود را به تحول پایبند بدانند» (میثمی، ۱۳۹۲: ۴۸).

درباره جایگاه و منزلت اجتماعی معلمان بنا به گفته‌ی یکی از تدوین‌کنندگان سند؛ یکی از مهم‌ترین دغدغه‌هایی که در سند مطرح می‌شود، ارتقای منزلت اجتماعی معلمان است تا بتوان معلم را از طریق افزایش انگیزه به سمت افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌ها سوق داد. رضایت شغلی معلمان در پیشرفت و ارتقای سازمان آموزش و پرورش بسیار مؤثر می‌باشد و در صورت نارضایتی شغلی، آنان از انجام فعالیت‌های مفید امتناع کرده و در نهایت رسالت‌های آموزشی دچار مشکل می‌شود (رحمانی زاده، جعفری ثانی، داوودنیا، ۱۳۹۴: ۵۹). همچنین در سند تحول بنیادین بیان شده یکی از اهداف مهم ارتقای جایگاه حرفه‌ای و منزلت اجتماعی آنان نقش الگویی و جایگاه معلم است که می‌توان از طریق تعیین ملاک‌های ارزیابی و ارتقای مرتبه تربیتی و علمی معلمان (نظام رتبه‌بندی)، استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی و تخصصی و حرفه‌ای و تقویت انگیزه ارتقای شغلی در آنان بر اساس نظام معیار اسلامی به آن رسید (عمیدی، ۱۳۹۰). این در حالی است که رضایت شغلی و ارتقا صلاحیت در معلمان زمانی ایجاد می‌شود که آنان درک درستی از جایگاه و نقش خود در سند تحول داشته باشند (بدیعان، نجفی و حیدری، ۱۳۹۸).

باقری (۱۳۹۹) معتقد است عمل مبتنی بر سه مبنای معرفت، میل و اراده می‌باشد؛ ابتدایی‌ترین عامل اثرگذار در تولید؛ گرایش به انجام عمل، گمان و باورهای است که انسان نسبت به امری دارد. در مرحله بعدی انسان از میان امیال مختلف که بر مبنای معرفت پدید آمده‌اند به گزینش مبادرت می‌کند و به آن وجه عملی می‌بخشد. بنابراین برای تغییر عملکرد معلمان؛ باید تغییر در گرایشات، باورها، ادراکات و نیز عواطف را مدنظر قرار داد. در نتیجه هر چقدر بینش‌ها، گرایشات، باورها و نگرش‌های معلمان نسبت به پدیده‌ای همچون تغییر؛ مثبت‌تر باشد؛ امکان اجرای عملکردی مثبت و ماندگار در جهت اجرای تغییر نیز بیشتر می‌شود. نظام آموزشی برای تحقق سند تحول، از یک سو نیاز به معلمانی دارد که مهارت‌ها و توانمندی‌های خود را ارتقا دهند تا در رسیدن به اهداف سند مؤثر باشند. از سوی دیگر ساختار آموزش و پرورش باید شرایط و زمینه‌های دستیابی معلمان به اهداف خود را برای تحقق حیات طیبه فراهم کند؛ این در حالی است که معلمان درک درستی از اهداف سند تحول نداشته‌اند که بتوانند متناسب با آن توانمندی و مهارت‌های خود را ارتقا دهند (قوجانلو، ایران نژاد، شاه مرادی، ۱۳۹۸).

در بررسی پژوهش‌های انجام شده به طور کلی می‌توان گفت عوامل تاثیرگذار بر تغییر و تحول معلم به دو دسته عوامل درونی و بیرونی طبقه‌بندی می‌شوند. عوامل درونی شامل عوامل شخصی همچون ادراکات و باورها، دانش و نگرش‌ها یا ترکیبی از موارد مذکور با عنوان فرهنگ معلمی و یا عوامل زمینه‌ای مانند تجربه تدریس هستند. عوامل بیرونی شامل عوامل فرهنگی همچون اجتماع یادگیری یا فرهنگ مدرسه، فشار و نگرش منفی همکاران و یا دربردارنده عواملی همچون اهداف، سیاست‌های سنجش منطقه‌ای یا ملی، فرآیندها، بودجه، منابع و مدرسه می‌باشند که عوامل ساختاری هم نامیده می‌شوند. این دسته‌بندی نشان می‌دهد که علاوه بر عوامل درونی همچون دانش، نگرش و احساسات، عوامل بیرونی هم بر عملکرد معلمان مؤثر است (امین خندقی و همکاران، ۱۳۹۶).

در سند برنامه‌درسی ملی؛ نقش معلم به عنوان اسوه، الگوی اخلاق، برنامه‌ریز درسی، پژوهشگر، عامل تسهیل‌کننده اهداف و ایجادکننده انگیزه و همچنین هدایت‌گر و راهنمایی که وظیفه آموزش، برنامه‌ریزی، بازخورد دادن، مشورت و ترغیب دانش‌آموزان را بر عهده دارد، معرفی می‌شود (عمیدی، ۱۳۹۰). در برنامه اجرائی سند تحول در برنامه ششم توسعه؛ به راهکارهایی همچون تقویت شایستگی‌های اخلاقی، حرفه‌ای و اخلاقی مدیران و معلمان، تحکیم نقش الگویی آنان و ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان؛ شامل شایستگی‌های اعتقادی، انقلابی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی (برنامه ششم توسعه، ۱۳۹۷) اشاره شده است. به طور کلی می‌توان گفت معلمان سند تحول را به درستی درک نکرده‌اند (محمد شریفی، ۱۳۹۴)، زیرا نظام آموزش و پرورش تنها برگزاری یک آزمون ضمن خدمت را ملاکی برای فهم معلمان از سند تحول و تغییرات آنان در این راستا قرار داده است؛ در حالی که می‌دانیم این سند نقشه راهی برای سیاست‌گذاران برنامه درسی می‌باشد و هدف از آگاه ساختن معلم فقط حفظ این مطالب نبوده بلکه هدف این بوده است که شرایطی فراهم شود تا ادراکات و مهارت‌های معلم در راستای سند تحول سنجیده شود.

آماده‌سازی و آموزش معلمان برای اجرای برنامه‌ی درسی از یک طرف دارای کاستی‌های فراوانی است از قبیل ناکافی بودن مدت زمان هر یک از دوره‌ها، متناسب نبودن دوره‌ها با نیازهای آموزشی معلمان، طولانی بودن زمان جلسات و مناسب نبودن ساعت برگزاری دوره‌ها، ناکافی بودن دوره‌ها در ارائه اطلاعات مورد نیاز برای معلمان، نبود فرصت تمرین و مطالعه برای معلمان، مناسب نبودن امکانات و تجهیزات دوره‌ها، نامناسب بودن آرایش کلاسی و سنتی و پشت سرهم بودن دوره‌های ضمن خدمت، پایین بودن کیفیت محتواهای دوره‌های ضمن خدمت است و از طرفی دیگر مجریان برنامه‌های درسی مثل نیروی انسانی مدرسه و مدیر فراموش شده‌اند و اجرای برنامه‌های درسی نوین، بدون هیچ گونه نظارتی به معلمانی سپرده شده است که در بیشتر موارد، حتی مهارت‌های اولیه و دانش لازم برای اجرای این گونه برنامه‌های درسی را ندارند (فلاح، حلیمی، ۱۳۹۷). بنابراین امیدواری به تغییر و تحول برنامه‌درسی، بدون آماده‌سازی معلمان که اصلی‌ترین ایفا کننده نقش در صحنه آموزش کشور می‌باشند، توهمی بیشتر نخواهد بود (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۲).

اما از آنچه گفته شد می‌توان چنین نتیجه گرفت که تمام نقش‌های در نظر گرفته شده در سند تحول بنیادین و اسناد پایین دستی آن برای معلم در سطح کلان باقی مانده و به صورتی که قابل درک و اجرا باشد تبیین نشده است. اگر قرار است تغییری در عملکرد معلمان در راستای سند تحول بنیادین ایجاد شود و بر اساس آن ارزیابی صورت گیرد و انتظارات شکل گیرد؛ ابتدا باید زمینه‌ها و مؤلفه‌های این تغییر در دانش، نگرش و مهارت آنان فراهم شود و آماده‌سازی‌های لازم صورت گیرد، سپس می‌توان انتظار تغییر داشت. در کشور ما تحقیقات اندکی در حوزه تغییر معلمان انجام شده است. از این میان پژوهشی که تجربه زیسته معلمان را از آماده‌سازی آنان برای تغییر در راستای سند تحول مورد بررسی قرار دهد یافت نشده است. با توجه به نقش مهم ارتقای آگاهی و توانمندی‌های معلم بر اساس سند تحول برای تغییر نظام آموزشی؛ این پژوهش قصد دارد به بررسی تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان، موانع و چالش‌های موجود در راستای این آماده‌سازی، بر اساس تجربه زیسته آنان بپردازد تا این موضوع در میان مطالعات مربوط به حوزه تغییر معلمان مورد توجه قرار گیرد.

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف از جمله پژوهش‌های کاربردی می‌باشد؛ زیرا تلاش شد با استفاده از نتایج این پژوهش طرح، برنامه و روش‌هایی برای تغییر معلمان در راستای سند تحول ارائه شود. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پژوهش پدیدارشناسی از نوع توصیفی انجام شد.

یکی از روش‌های جمع‌آوری داده‌ها در تحقیقات کیفی و تحقیق پدیدار شناسی؛ مصاحبه می‌باشد که به طور دقیق‌تر در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته با سوالات باز پاسخ؛ ضبط صوتی مصاحبه‌ها و دست‌نویس کردن مصاحبه استفاده شد (کرسول، ۱۳۹۶).

همچنین در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در نتیجه معلمان انتخاب شدند که دو معیار علاقه‌مندی به شغل معلمی و نیز سابقه تدریس قبل و بعد از تدوین سند تحول و آغاز تغییرات از سال ۹۰ را دارا بودند. سپس تجربیات آنان از تغییرات،

موفقیت یا عدم موفقیت	ردیف	سابقه	جنسیت	تحصیلات	پست استخدامی
موفقیت و چالش‌های مرتبط با این تغییرات از دید آنان بررسی شد تا زمانی که اشباع حاصل شد.	مورد شماره یک	۲۳	مرد	کارشناسی ارشد	آموزگار
	مورد شماره دو	۱۸	مرد	کارشناسی ارشد	گروه آموزشی
	مورد شماره سه	۲۸	مرد	کارشناسی	آموزگار
	مورد شماره چهار	۲۴	زن	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار
	مورد شماره پنج	۱۸	زن	کارشناسی ارشد	آموزگار
	مورد شماره شش	۱۹	مرد	دانشجوی دکتری	آموزگار
جدول ۱ :	مورد شماره هفت	۲۲	زن	کارشناسی	آموزگار
مشخصات	مورد شماره هشت	۲۶	زن	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار
مشارکت	مورد شماره نه	۲۹	زن	کارشناسی ارشد	آموزگار
کنندگان در پژوهش	مورد شماره ۱۰	۱۲	مرد	کارشناسی ارشد	مدیرآموزگار
	مورد شماره ۱۱	۱۹	مرد	کارشناسی ارشد	آموزگار
	مورد شماره ۱۲	۲۷	زن	کارشناسی	آموزگار
واکاوای تجربیات	مورد شماره ۱۳	۲۵	زن	کارشناسی ارشد	آموزگار
زیسته معلمان از	مورد شماره ۱۴	۲۴	مرد	کارشناسی ارشد	آموزگار
چگونگی آماده-سازی آنان در	مورد شماره ۱۵	۱۹	زن	دکتری تخصصی	آموزگار

راستای اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

پاسخ سوال اول پژوهش: انتظارات معلمان از آماده‌سازی و توانمندسازی معلم در راستای سند تحول بنیادین چیست؟

انتظارات مدرسه‌ای

اولین حوزه معنایی شکل گرفته در خصوص انتظارات معلمان را در مجموعه مدرسه باید دید. مدرسه سنگر تغییر و تحول و میدان اجرای برنامه‌های درسی است. هر نوع برنامه‌ای جهت بهره‌برداری پس از عبور از صافی‌های سیاست‌گذاری و سازمانی، باید در کلاس‌های درس به اجرا گذاشته شود. شواهد نشان می‌دهد ایجاد یک مامن و فضای تعاملی برای اجرای برنامه‌های درسی اعم از اسناد بالادستی چون سند تحول بنیادین لازم و ضروری است. معلمان در مدارس نیازمند حمایت و همدلی سازمانی می‌باشند. محبی‌امین و جلیله (۱۳۹۹) همسو با نتایج پژوهش حاضر اشاره دارند که ضمانت موفقیت طرح و برنامه‌ها در مدارس، ایجاد جو مطلوب است. لذا نوع طرح و برنامه اگر موجبات همراهی معلمان را به همراه داشته باشد؛ می‌تواند به محصول و نتیجه دست پیدا کند. در غیر این صورت نافرجام و محکوم به شکست خواهد بود. جو عاطفی مثبت و فضای آکنده از همکاری و همدلی نه تنها مسیر اجرای طرح و برنامه را تسهیل می‌کند، بلکه

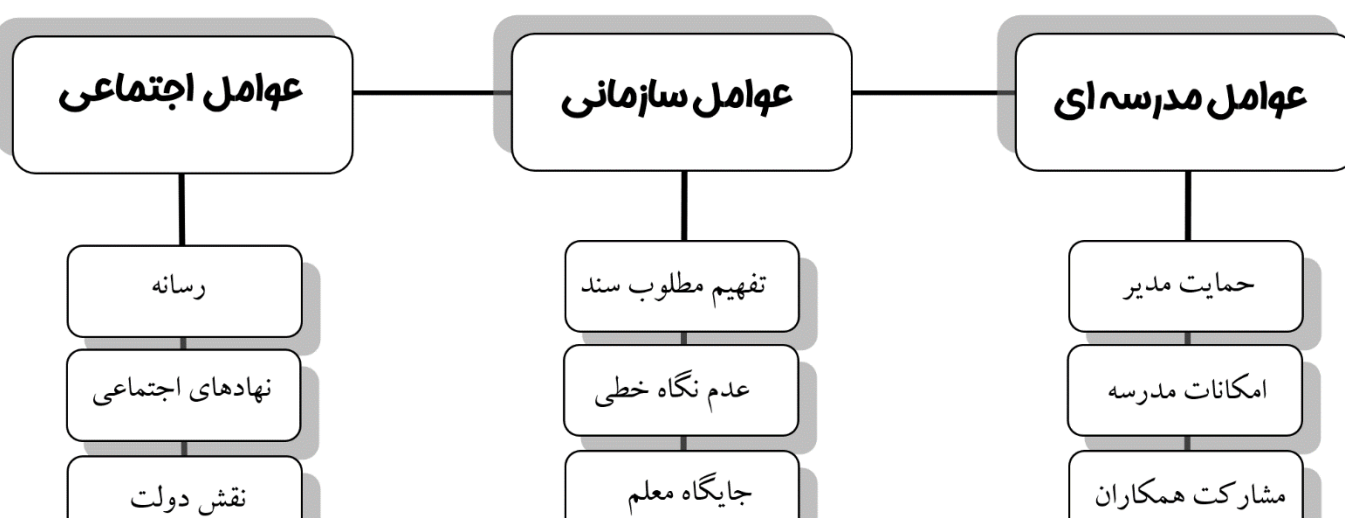
موجبات بهره مندی از ظرفیت و پتانسیل نهایی و خلاقیت می گردد. بنابراین نتایج این پژوهش، همسو با نویدکیا، واعظی و قربانی زاده (۱۴۰۰) بر فضای تعاملی و جو مطلوب مدرسه جهت اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران تاکید دارد.

انتظارات سازمانی

گاهها به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به عنوان یک کتابچه ای نگاه می شود که نهایتاً باید مطالعه شده و برداشت هایی نموده و براساس همان برداشت های محدود؛ عمل نمود. در فهم درست مفاهیم اساسی سند کاستی های فراوان وجود دارد. واژگانی که در سند به کار رفته ریشه فلسفی و اعتقادی دارند و وجه تمایز آن با سایر اسناد به شمار می رود. اصولاً در فضای معنایی فلسفه تربیت اسلامی واژه های نوساخته شده است. متأسفانه این واژه ها مورد درک درست قرار نگرفته است. به عنوان مثال "حیات طیبه" به عنوان یک موضوع قرآنی و اصیل برای خیلی از طراحان، معلمان و کارشناسان مبهم است، تحلیل و اجرای آن از طریق برنامه های درسی و تربیتی که گام های بعدی و عملیاتی به شمار می روند به پیگیری خاص نیاز دارد. بنابراین در فهم خود مفاهیم هنوز ابهامات و تفاوت برداشت ها وجود دارد. هنوز فهم حیات طیبه و مفاهیم مشابه به حافظه تربیتی اقشار مختلف تعلیم و تربیت تبدیل نشده است. به همین دلیل سند تحول نزد عاملان و مجریان تربیت غریب است. بنابراین مورد انتظار است که تفهیم مطلوب و مورد توجه ای نسبت به عناصر و مفاهیم سند اشاعه گردد. همسو با نتایج این پژوهش بسیاری از پژوهش ها نظیر فاریابی، کمالی و داودی (۱۳۹۹)؛ فرمehینی، حسینیایی، احمدآبادی (۱۳۹۸)؛ شکوهی، عباسی و کوشکی (۱۳۹۷)؛ یکی از علل های عدم اجرای سند تحول بنیادین را سوء برداشت از مفاهیم سند می دانند.

عوامل اجتماعی

عامل مسئله ساز در زمینه انتظارات اجتماعی ذینفعان مشارکت کننده در پژوهش رسانه است. ضریب نفوذ و حضور رسانه ها در زندگی بسیار گسترش یافته است. تمام نظریه های ارتباطات چه رسانه محور و چه مخاطب محور برای قدرت و نفوذ رسانه ها در خدمت گرفته می شوند به طوری که دانش و مهارت رسانه ها را ارتقا می دهند تا به نوعی بر افکار مخاطبان تأثیر بگذارند. سواد رسانه ای به دنبال ارتقای مهارت مخاطب برای گزینش، تفسیر و نقد پیام هاست. در مقابل این هجمه اطلاعاتی که درست و نادرست، مطلوب و نامطلوب در هم آمیخته، مخاطبان چگونه مهارت خود را افزایش دهند تا اطلاعات درست و مطلوب را از دست ندهند و از طرفی تحت تأثیر پیام های نادرست و نامطلوب قرار نگیرند. تجربه کشورهای پیشرفته نشان می دهد که بهره گیری از سواد رسانه ای برای تغییر و تحول سازمان راهکاری بایسته و شایسته است. بسیاری از رهنمودهای اجرای سند تحول بنیادین، نیازمند بازنگری و اشاعه فرهنگی است. رسانه در این زمینه می تواند بسیاری از مشکلات و گره های کور را از دوش مجریان اجرای سند تحول بنیادین بردارد. درک مسائلی نظیر ارزشیابی کیفی، تاکید بر تمام ساحت های دانش آموزان به جای تک ساحتی بودن، همگی نیازمند تغییر فرهنگ و اشاعه رسانه ای است. گوریان و ذاکری (۱۳۹۲) بیان دارند که فرهنگ سازی و پذیرش هنجارها در تمامی ارکان جامعه باید از قدرت رسانه ها عبور کند. استخریان و همکاران (۱۳۹۵) نیز بیان دارند که رسانه یک نیرو هدایت کننده و کمک کننده به دستگاه تعلیم و تربیت است. آمنه، اسماعیلی و مددی (۱۳۹۸) نیز همراه با نتایج پژوهش حاضر بر نقش رسانه آموزشی تاکید دارند.



بحث و نتیجه گیری

این پژوهش به منظور مطالعه تجربیات معلمان از آماده سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران انجام شده است. به منظور بررسی دقیق این مسئله از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی بهره گرفته شده است. به طور کلی از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های عمیق انجام گرفته با پانزده نفر از مشارکت کنندگان، ۱۲ بعد مرکزی و ۳۷ مضمون به دست آمده است. ابعاد مرکزی در خصوص: انتظارات معلمان از آماده سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین شامل انتظارات در بعد مدرسه ای، انتظارات سازمانی و انتظارات اجتماعی است. در خصوص تجربیات معلمان از آماده سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ابعاد مرکزی شامل تجارب درون مدرسه ای، تجارب تخصصی، تجارب شخصی و تجارب پوچ می باشد. در خصوص عوامل تسهیل کننده و بازدارنده معلمان از آماده سازی آنان در اجرای سند تحول ابعاد مرکزی شامل عوامل شخصی و عوامل اجرایی تسهیل کننده و عوامل نگرشی، سازمانی و اقتصادی بازدارنده می باشد؛ که در ادامه مورد بررسی و تحلیل قرار خواهند گرفت.

منابع

- آزاد، س. (۱۳۹۱). مشکلات اجرای سند تحول بنیادین از زبان مدیران. *مجله رشد مدیریت مدرسه*، ۶، ۱-۷.
- اخلاقی، آ.، و صالح صدق پور، ب.، و نوید ادهم، م. (۱۳۹۹). آینده پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴. *مطالعات راهبردی سیاست گذاری عمومی (مطالعات راهبردی جهانی شدن)*، ۱۰ (۳۴)، ۵۶-۸۰.
- امیدواری، س. (۱۳۹۱). وقایع ناگوار در مدارس: پیامدها و بایدها. *پایش*، ۱۱ (۶)، ۷۸۳-۷۷۷.
- آقاملایی، ح؛ فرج الهی، آ. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل تأثیرگذار در بکارگیری شیوه‌های نوین تدریس توسط معلمان ابتدایی شهرستان گرگان در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. *مجله روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۹، ۱۳۱-۱۶۷.
- امین خندقی، م؛ اسدخانی، ع. (۱۳۹۰). تحلیلی بر رویکردهای نوآوری در برنامه درسی تربیت معلم: بستری برای تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. *اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، دانشگاه فردوسی مشهد*.
- امین خندقی، م؛ زرقانی، ا. (۱۳۹۰). تأملی بر مقتضیات سطوح تغییر در برنامه درسی، *اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، دانشگاه فردوسی مشهد*.
- امین خندقی، م؛ زرقانی، ا؛ شعبانی ورکی، ب. (۱۳۹۶). تغییر به منزله‌ی پدیده‌ای انسانی: تغییر مطلوب در فرآیند اجرای برنامه‌های درسی جدید از منظر معلمان. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۹، ۴۴-۸۱.
- برنامه اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در طول برنامه ششم توسعه. (۱۳۹۷). *دبیرخانه شورای هماهنگی و اجرای سند تحول بنیادین*.
- بدیعیان، ر.، و نجفی، م.، و حیدری، م. (۱۳۹۸). تحلیل جایگاه خودگردانی در سند بنیادین تحول آموزش و پرورش. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۷ (دوره جدید)، (۴۲)، ۱۸۵-۱۶۱.

- بنی عامریان، م؛ حکیم زاده، ر؛ جوادی پور، م. (۱۳۹۲). نقد و بررسی رویکرد سند ملی برنامه درسی ایران به هویت ملی و مذهبی مهارت‌های زندگی و صلاحیت‌های معلمی در عرصه جهانی. همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند.
- بیطرفان، ف.، و سجودی، م.، و دهقانی، م. (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس مدل فولن: موردکاوی ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه ریزی درسی)، ۱۷(۴۰ (پیاپی ۶۷)، ۹۰-۱۱۰.
- بیک زاد، ج؛ فلکی، ص. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر عدالت سازمانی بر خودکارآمدی معلمان و نگرش آنان نسبت به تغییر سازمانی. فصلنامه پژوهش‌های جدید در مدیریت و حسابداری، ۲۴، ۳۴۹-۳۶۲.
- حاجی بابایی و دیگران. (۱۳۹۲)، نظام رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان و جذب و تأمین منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش (تصویب‌نامه هیئت وزیران- به انضمام متون پیشنهادی)، چاپ ۲، تهران: نگارش شرق.
- حسنی، ع. (۱۳۷۹). بررسی راه‌های ایجاد و افزایش انگیزه معلمان به منظور بهبود کیفیت امر آموزش معلمان استان گیلان. پژوهشکده تعلیم و تربیت استان گیلان، رشت.
- دارتینگ، آ. (۱۳۷۶)، پدیدارشناسی چیست؟. ترجمه محمود نوالی، چاپ دوم، تهران: انتشارات سمت.
- دیانی، آهنگران، مهستی، بهرامی، محمدی، مهرانا، عاطفه. (۲۰۱۹). جایگاه و نقش آموزش حقوق شهروندی در مدارس. مطالعات علوم سیاسی، حقوق و فقه، ۳۲(۵)، ۷۵-۸۴.
- رحمانی زاده؛ د، جعفری ثانی، ح؛ داوودنیا، س. (۱۳۹۴). نقش ابعاد فضای اخلاقی سازمان در پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۰ (۳)، ۵۷-۶۶.
- رومیانی، س؛ موسی پور، ن؛ صفیان، ر؛ یعقوبی، م. (۱۳۹۲). تغییر در اجرا (علت مقاومت و راه‌های غلبه بر مقاومت). همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند.
- رضانی، ق.، و اعلا، م.، و نوروزی، ا. (۱۳۹۹). بحران کرونا و ضرورت بازنگری و تغییر در تدوین محتوای برنامه های درسی علوم پزشکی (نامه به سردبیر). مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲۰(۸۳)، ۱۱۵-۱۱۴.
- رهبری، م.، و بلباسی، م.، و قربی، س. (۱۳۹۴). هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.۱. ایران. مطالعات ملی، ۱۶(۱۱ (۶۱))، ۴۵-۶۶.
- زارع عبدالهی، س.، و عباسی، پ.، و زندوانیان، ا. (۱۳۹۷). دیدگاه معلمان و مدیران درباره امکان عملیاتی سازی سند تحول بنیادین در کلاس درس و مدرسه ابتدایی. توسعه حرفه ای معلم، ۳(۴)، ۳۳-۴۹.
- زرقانی، ا؛ امین خندقی، م؛ شعبانی ورکی، ب؛ موسی پور، ن. (۱۳۹۵). ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی. مجله پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶(۱)، ۴۵-۶۸.
- ذهبیون، ل.، و سعیدیان، ن.، و کشتی آرای، ن. (۱۴۰۰). اعتباریابی مدل مدیریت استعداد معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی ایران براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۶(پیاپی ۱۸)، ۷۳-۹۸.
- ساکی، ر. (۱۳۷۹). تغییر و نوآوری در سازمان و مدیریت آموزشی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سبحانی نژاد، م.، و نجفی، ح.، و نورآبادی، س. (۱۳۹۶). مفهوم تعالی و نقد وضعیت موجود آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. مطالعات ملی، ۱۸(۲ (۷۰))، ۲۵-۴۴.
- سهیل سرو، م.، و هزارجریبی، ج. (۱۳۹۹). تحلیل نسبت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نقشه جامع علمی کشور با رهیافت گراند تئوری. راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۹(۳۶)، ۳۳-۵.
- سعیدی رضوانی، م؛ امام جمعه، م. (۱۳۸۲). پژوهش حین عمل، رویکردی نو در آموزش ضمن خدمت معلمان. ک

- شعبانی، ع. (۱۳۹۹). مسئولیت و وظایف مقامات آموزش و پرورش و مدیران و معلمان در برابر فعالیت دانش آموزان. پژوهشنامه اورمزد، (۵۰) (ضمیمه شماره ۲)، ۶۰-۲۷.
- شکوهی امیرآبادی، ل.، و دلاور، ع.، و عباسی سروک، ل.، و کوشکی، ش. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای
- عظیمی، م. (۱۳۹۹). بررسی و تدوین شاخص های ارزیابی عملکرد نظام آموزش و پرورش در اجرای سند تحول بنیادین. پویش در آموزش علوم انسانی، ۵ (۱۹)، ۸۳-۹۹.
- عظیمی، ه. (۱۳۹۰). مطالعه هویت سازمانی معلمان و اساتید زبان انگلیسی در دبیرستان ها، آموزشگاه های زبان و دانشگاه ها مبتنی بر رویکرد قوم نگارانه. رساله دکتری. دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- عظیمی، م. (۱۳۹۹). بررسی و تدوین شاخص های ارزیابی عملکرد نظام آموزش و پرورش در اجرای سند تحول بنیادین. پویش در آموزش علوم انسانی، ۵ (۱۹)، ۸۳-۹۹.
- فاریابی، م.، و کمالی، ن.، و داودی، ر. (۱۳۹۹). اثربخشی سند تحول در سطح مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه محوری. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۶ (۴)، ۱۵۳-۱۸۶.
- فلاح، و؛ حلیمی، ع. (۱۳۹۷). بررسی مراحل و اجزای مختلف برنامه های آموزشی و درسی در اجرا. فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی و علوم تربیتی، ۲ (۳)، ۳۲-۱۹.
- فیروزی، ز.، و کرمی، م.، و سعیدی رضوانی، م.، و کارشکی، ح. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی روش دیوید مریل در آموزش ضمن خدمت معلمان. مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، ۱۷ (پیاپی ۱-۶۸)، ۷۰-۴۹.
- قوجانلو، ف؛ ایران نژاد، پ؛ شاه مرادی، م. (۱۳۹۸). بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد معلمان سازمان آموزش و پرورش بر اساس بر سند تحول بنیادین. فصلنامه مطالعات روان شناسی و علوم تربیتی، ۴۱، ۱۳۵-۱۴۴.
- کرمی، م؛ کهندل، م؛ آهنچیان، م؛ مهرمحمدی، م. (۱۳۹۷). بازنمایی مناقشات ناظر بر دو گفتمان توسعه حرفه ای و هویت حرفه ای معلم از منظر مناسبات قدرت. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸ (۲)، ۱۰۳-۱۲۲.
- کلنات، ن؛ شیرینی، م. (۱۳۹۵). تبیین جایگاه معلم در سند تحول بنیادین. دومین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان شناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم.
- کهندل، م. (۱۳۹۸). بازنمایی تشکیل و تکوین هویت حرفه ای معلمان ایرانی در فرآیند توسعه حرفه ای مستمر. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- گراوند، م؛ عباس پور، ع. (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از مراکز تربیت معلم و حق التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۲۴، ۱۰۰-۱۲۰.
- گل داری، ه. (۱۳۹۱). مطالعه پدیدارشناختی تجارب جنسی در زنان مبتلا به اختلال میل جنسی کم کار. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- مرادی سروسستانی، آ.، و زارعی، ر. (۱۳۹۶). نیازسنجی دوره های آموزش ضمن خدمت کارکنان آموزش و پرورش ناحیه ۴ شیراز. ره یافتی نو در مدیریت آموزشی، ۸ (پیاپی ۲۹)، ۲۸۳-۲۹۶.
- محبی امین، س؛ ربیعی، م. (۱۳۸۹). جایگاه جهت گیری بوم شناسی در فرایند تغییرات برنامه درسی، اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، دانشگاه فردوسی مشهد.
- محمدیان، م؛ صالحی عمران، ا؛ پاشا، ر. (۱۳۹۶). بررسی مشکلات اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از منظر مدیران. فصلنامه مطالعات آینده پژوهی و سیاست گذاری، ۳ (۱)، ۷۶-۵۹.
- محمدزاده، ک.، و مرزوقی، ر.، و صادقی، م.، و محمدی، م.، و کریمی، م. (۱۳۹۸). طراحی برنامه درسی سواد حقوقی. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، ۱۶ (۳۶) (پیاپی ۶۳)، ۴۸-۳۵.
- نیکلس، ه. نیکلس، ا. (۱۳۶۸). راهنمای عملی برنامه ریزی درسی، ترجمه داریوش دهقان، تهران: انتشارات قدیانی.



- نیری پور، ز. و برادران حقیر، م. (۱۳۹۹). الزامات حمایت سازمانی ادراک شده در مدرسه صالح در سند تحول آموزش و پرورش. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۵ (پیاپی ۱۴)، ۱۷۲-۱۲۹.
- وفايي، ر. و فضل الهی قمشی، س. و طالعی فرد، ا. (۱۳۹۶). بررسی میزان توجه به ساحت های شش گانه تربیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در کتاب های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۲ (پیاپی ۳)، ۱۵۴-۱۳۱.
- یدالهی، ا. و زارعی، م. و یآوری، ا. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی رویکرد سند ۲۰۳۰ و سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران به عدالت آموزشی جنسیتی. پژوهش حقوق عمومی (پژوهش حقوق) (حقوق و سیاست)، ۲۱ (۶۵)، ۱۷۱-۱۹۸.
- هندیانی، ح. (۱۳۹۵). شناسایی و رتبه بندی الزامات فرهنگی در اقتصاد مقاومتی به روش پدیدارشناسی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نراق.
- هوسرل، ا. (۱۳۸۶). ایده پدیدارشناسی، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.

منابع انگلیسی:

- Balderston, J (2000). Knowledge & university. *Journal of Innovative Higher Education*, 26(1), 15-21.
- Belenkin, G.M. & Edwards, E. & Kelly, A. V. (1992). Change and the curriculum. London: Sage.
- Berman, P. (1981) Educational change: An implementation paradigm R. Lehming M. Kane (Eds) Improving Schools: Using What We Know Sage Publications Beverly Hills, London, 253-286
- Davitt, B. (2014). *Exploring the relationship between resistance to change and the organisational culture in Leaseplan Infrastructure Services*. Masters thesis, Dublin, National College of Ireland.
- Doll Jr, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Edmonds, R. (1979), Effective schools for the urban poor. *Education Leadership*, 37, 15-18.
- Farrel, T.S.C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers beliefs on grammar teaching. *REL Journal*, 30(2): 1-17
- Gahin, G., Myhill, D. (2001). The communicative approach in Egypt: Exploring the secrets of the pyramids. *TEEL Web Journal*, 2, 72- 81.
- Ginkel, H (2002). *What does globalization mean for higher education, globalization: what Issues are at stake for universities?* Universities level. Canada: Quebec.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 105-117.
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change, *Journal of Education Policy*, 9(1), 47-65.
- Holloway I. & Wheeler S. (2010). *Qualitative Research in Nursing and Healthcare*, London, Wiley-Blackwell.
- Jencks, C. (1987). *Post-modernism: The new classicism in art and architecture*. London: Academy Editions.
- Louis, K. Rosenblum, S. (1981), *Linking Rand with Schools: A Program and its Implications for Dissemination*. National Institute of Education. Washington. D
- McLaughlin, M. W., Marsh, D. D. (1978), Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 69-94.
- Niculescu, R. M., Norel, M. (2013). Human resources as leading and supporting actors of a curriculum reform. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 432- 436.
- Ornshten, A & Hunkins, F. (2013). *Curriculum Foundation, Principles, and Issues*.
- Rutter, M. Magham, B. Mortimer, P. Ousron J. Smith A. (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.
- Schermerhorn, J. R. & other. (1997). *Organizational Behavior*. New York, John Wiley and Sons.
- Smylie, M. A. (1997). From bureaucratic control to building human capital: The importance of teacher learning in education reform. *Arts education policy review*, 99(2), 35-38.
-). *Impact of mathematics curriculum changes upon senior highschool teachers in western* ۱۹۹۸ Spyker, G., Malone, J. (Australia, Curtin University of Technology, Australia.
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin Amercia. *Prospects*, 41 (3), 385.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press, Ontario.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Willig C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*, Open University Press Great Britain.

اثرگذاری آموزش بر مبنای نقشه مفهومی در درک مفاهیم زیست‌شناسی

آرزو ذاکر*^۱، علیرضا سهرابی، امیرحسین فلاحتی
^۱ گروه آموزش زیست‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش، تشویق دانش‌آموزان به فراگیری است که دارای راهبردهای یادگیری شناختی برای درک مفهومی از موضوع هستند. ماهیت بسیار مفهومی درس زیست‌شناسی، یادگیری آن را برای دانش‌آموزان دشوار ساخته و راهکارهای مورد استفاده در کلاس درس به شیوه سنتی، روند یادگیری را آسان نکرده است. نقشه مفهومی یکی از راهبردهای آموزشی و نوعی ابزار ترسیمی است که به صورت منظم و سلسله‌مراتبی، ارتباط متقابل بین مفاهیم را نشان می‌دهد و به درک مفاهیم پیچیده به فراگیران کمک می‌کند. درک مفهومی مستلزم درگیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی-یادگیری است. با توجه به چالش‌های موجود در آموزش موضوعات مختلف درس زیست‌شناسی و یادگیری آن توسط دانش‌آموزان، استفاده از روش نقشه مفهومی به عنوان یک راهبرد آموزشی مناسب در کلاس می‌تواند با کمک به درک مفاهیم مهم زیستی، موجب افزایش یادگیری و پیشرفت یادگیری فعال شود. این شیوه به آموزگاران کمک می‌کند تا در تعامل با دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه، درک مفاهیم زیست‌شناسی را تسهیل کنند و با شفاف‌سازی چارچوب مفاهیم، یادگیری معنادار ایجاد کنند.

کلیدواژه‌ها: راهبرد آموزشی، زیست‌شناسی، نقشه مفهومی، یادگیری معنادار.

مقدمه

یکی از مهم ترین اهداف آموزش، تشویق دانش آموزان برای تبدیل شدن به فراگیرانی دارای راهبردهای یادگیری شناختی است تا درک مفهومی از موضوع را کسب کنند. راهبردهای یادگیری ضمن کمک به یادگیرنده و تأثیر بر نتیجه یادگیری و عملکرد آن، وسیله‌ای برای درک مفاهیم اساسی، ارتباط بین مفاهیم و به کارگیری مفاهیم در عمل برای حل مسائل است که دانش آموزان در فرآیند یاددهی-یادگیری درگیر می‌کند (Woldeamanuel et al., 2020). امروزه ضرورت استفاده از راهکارهای نوین تدریس در راستای اهداف آموزشی و یادگیری موثر نشان داده شده است و به یادگیری سازنده از طریق دخالت فراگیران در فرایند یاددهی-یادگیری، به عنوان یک ابزار مهم در فرایند آموزش نگریسته می‌شود. نقشه مفهومی یکی از رویکردهای آموزشی مهم و یک روش یادگیری و ابزار آموزشی با استفاده از روابط متقابل نموداری بین مفاهیم معرف دانش موضوعی است و به عنوان یک ابزار مفید برای آموزش شناخته می‌شود (Alt and Naamati-Schneider, 2021). ترسیم نقشه مفهومی یک مهارت است و نیاز به تمرین دارد. پژوهشگران با بررسی روش‌های مختلف آموزش، تأکید ویژه‌ای بر رویکرد بصری و تصویری در یادگیری داشته‌اند و آن را در تحریک تفکر و بهبود محیط یادگیری در کلاس درس موثر دانسته‌اند (Verma and Poonam, 2020). در واقع نقشه مفهومی یکی از رویکردهای آموزشی است که در ارائه مفاهیم علمی به دانش آموزان و حفظ و درک مؤثر مفاهیم بسیار مورد استفاده قرار می‌گیرد و تفاوت‌های قابل توجهی بین گروه‌های به کاربرنده نقشه مفهومی و گروه‌های کنترل گزارش شده است. نقشه مفهومی، نمایشی بصری از مفاهیم و روابط متقابل آنهاست که به عنوان نقشه‌های شناختی یا سازمان دهنده، شبکه‌های معنایی، سازمان دهنده‌های بصری یا گرافیکی نیز شناخته می‌شوند و از شکل‌ها، خطوط، فلش‌ها و پیکربندی‌های فضایی برای نشان دادن نحوه سازماندهی و مرتبط بودن ایده‌ها و مفاهیم محتوا استفاده می‌کنند. در واقع نگاشت مفهومی شامل نمایش روابط منطقی بین مفاهیم با یک نمودار به شیوه‌ای منظم، متوالی یا سلسله‌مراتبی است به طوری که گسترده‌ترین یا کلی‌ترین مفاهیم در بالا و خاص‌ترین یا جزئی‌ترین آنها در پایین نقشه قرار دارند (Appaw et al., 2021; Ajaja, 2013). اینکه دانش آموزان در یک فعالیت یادگیری جدید به چه درک مفهومی دست می‌یابند، بستگی به دانسته‌های قبلی آنان نیز دارد. نقشه‌های مفهومی برای بررسی دانش قبلی دانش آموزان، ردیابی پیشرفت دانشی فراگیر در طول دوره، مقایسه دانش آموزان در سطوح مختلف دانش و غیره استفاده شده است (Woldeamanuel et al., 2020). انواع مختلفی از نقشه‌های مفهومی وجود دارد مانند نقشه مفهومی عنکبوتی که از آن برای بررسی و نشان دادن جنبه‌های مختلف یک مفهوم یا موضوع استفاده می‌شود به طوری که ایده اصلی در مرکز دیاگرام قرار دارد و هر موضوع فرعی با موضوع اصلی مرتبط است؛ نقشه مفهومی سلسله‌مراتبی که اطلاعات را به روش نزولی ارائه داده و مفهوم را از ساده به پیچیده نشان می‌دهد و نقشه مفهومی روندنا که اطلاعات را در قالب خطی و به صورت منطقی و منظم نمایش می‌دهد. به طور کلی، دانش آموزان با مشاهده یا ایجاد نقشه مفهومی، نه تنها دانش محتوا را به دست می‌آورند، بلکه در معرض راهبردهایی قرار می‌گیرند که باعث پیشرفت حل مسئله، تفکر انتقادی، مهارت‌های ارتباطی و یادگیری فعال می‌شود (Erasmus, 2013). یکی دیگر از ویژگی‌های مهم نقشه مفهومی، گنجانیدن "پیوندهای متقابل" است که ارتباط بین یک مفهوم در یک حوزه دانش را با مفهومی دیگر در حوزه دیگری نشان می‌دهد (Adlaon, 2012; Sakiyo and Waziri, 2015).

با توجه به ضرورت درک مکانیسم‌ها و اصول مبنایی فرایندهای زیست‌شناختی مانند فتوسنتز، سنتز پروتئین، انتقال مواد و تنفس جهت درک عمیق این موضوعات، توسعه درک مفهومی دانش آموزان در یادگیری مفاهیم مختلف زیست‌شناسی اهمیت دارد. امروزه فراگیران، برخلاف نسل‌های گذشته، چالش‌های اساسی در درک مفاهیم با روش‌های آموزش سنتی مانند سخنرانی دارند و این روش‌ها انگیزه دانش آموزان را در یادگیری دانش و درک مفاهیم علمی به طور سیستماتیک ایجاد نمی‌کند. به عبارتی، مخاطبین امروزه دارای هوش تصویری-فضایی هستند. بنابراین داشتن مشارکت فعال در روند یادگیری آنها و نیاز به تجربیات دیداری و شنیداری قابل درک است (Fauzi & Mitalistiani, 2018).

روش پژوهش

این پژوهش براساس یافته‌های جدید در زمینه معرفی، ویژگی‌ها و کارآمدی نقشه مفهومی در درک مفاهیم و فرایندهای زیست‌شناسی انجام شده است. برای دسترسی به منابع معتبر از پایگاه‌های داده قابل استناد نظیر <https://www.sciencedirect.com> ، <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov> و <https://scholar.google.com> استفاده شده است.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد نقشه مفهومی یک راهکار عالی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد در مورد ارتباط بین مفاهیم علمی در حال یادگیری فکر کنند، افکار خود را سازماندهی کنند، روابط بین مفاهیم کلیدی را به روشی منظم تجسم کنند و در مورد درک خود تأمل کنند. نقشه‌های مفهومی اغلب با اشاره به پرسش خاصی که باید به دنبال پاسخ به آن بود، موسوم به پرسش تمرکز ساخته می‌شوند (Adlaon, 2012).

استفاده از نقشه مفهومی به عنوان یک راهکار یادگیری درس زیست‌شناسی برای دانش‌آموزان پایه دهم حاکی از نقش حمایتی در کمک به یادگیری زیست‌شناسی و معنادار بودن پاسخ انگیزشی توسط فراگیران، همراه با تأثیر مثبت بر عملکرد آزمون دانش‌آموزان بود (Trifone, 2006). در مقایسه آموزش موضوع سلول جانوری با استفاده از شیوه سنتی و انیمیشن رایانه‌ای تعاملی همراه با نقشه مفهومی معلم و دانش‌آموز مشخص شد تفاوت آماری معنی‌داری به نفع گروه نقشه مفهومی وجود دارد (Akpınar and Ergin, 2008). Appaw و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که در دو موضوع مهم زیست‌شناسی یعنی فتوسنتز و تنفس، تکنیک نقشه مفهومی بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشت و موجب درک بهتر مفاهیم شد. چالش موجود در تدریس موضوع سیستم گوارشی و دفعی درس زیست‌شناسی برای دانش‌آموزان پایه نهم نیز با استفاده از روش نقشه مفهومی برطرف شد و دانش پایه دانش‌آموزان در مورد اعضای داخلی بدن، شناسایی عملکرد اندام‌ها و ارتباطات متقابل به سطح قابل قبول رسید (Henno and Reiska, 2008). برای آموزش موثر و یادگیری معنادار موضوع ژنتیک نیز رویکرد آموزشی نقشه مفهومی به عنوان ابزاری مهم در بهبود عملکرد دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی و ارتقای پیشرفت تحصیلی آن‌ها توصیه شده است (Ayimbila, 2021). عاشوری و همکاران (۱۳۹۳) در بررسی تأثیر روش‌های آموزشی زیست‌شناسی بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دریافتند که روش نقشه مفهومی برخلاف روش سنتی باعث افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی شد و تأثیر آن در افزایش پیشرفت تحصیلی بیشتر از روش یادگیری بود. مقایسه‌ی اثربخشی روش تدریس نقشه مفهومی با روش سخنرانی در یادگیری موضوع هورمون‌ها و غدد درون‌ریز نیز نشان داد که ترکیب موضوعات مختلف در روش نقشه مفهومی نسبت به روش سخنرانی به‌طور معناداری افزایش یافت و موجب درک بهتر موضوع شد (نصیرپور و زارع، ۱۴۰۰). استفاده از نقشه مفهومی، یادگیری اهداف شناختی سطوح بالای طبقه‌بندی بلوم (تجزیه و تحلیل، ترکیب، و ارزشیابی) را در درس زیست‌شناسی بهبود بخشید (نظری و شیخی، ۱۳۹۵). با این حال، نتایج آدلون (۲۰۱۲) نشان داد در موضوع متعادل‌سازی طبیعت در زیست‌شناسی دبیرستان، دانش‌آموزانی که با روش نقشه مفهومی آموزش دیده بودند نمره بالاتر معنی‌داری نسبت به کسانی که با روش تدریس سنتی آموزش دیدند، کسب نکردند و این نتیجه را به مشارکت کمتر دانش‌آموزان در ترسیم و فعالیت‌های نقشه مفهومی و ایجاد آن توسط معلم در طول پیشرفت یادگیری نسبت دادند (Adlaon, 2012).

گرچه باید در نظر داشت روشی مانند نقشه مفهومی برای همه یادگیرندگان به یک اندازه مفید نیست و یادگیرندگانی که مهارت خودتنظیمی ضعیفی، مانند مدیریت زمان، دارند ممکن است بهره کمتری از روش نقشه مفهومی ببرند. به عبارت دیگر، خودکارآمدی کاربرد یک تکنیک فراشناختی مانند نقشه مفهومی را تعدیل می‌کند (Alt and Naamati-Schneider, 2021; Nuuyoma and Fillipus, 2020).

به دلیل مشکلات موجود در ایجاد نقشه مفهومی با کاغذ و مداد، سیستم‌های نگاشت مفهومی مبتنی بر رایانه مد نظر قرار قرار گرفته است. برخی از مزایای نقشه برداری مفهومی مبتنی بر رایانه عبارتند از: ساخت آسان، سهولت بازسازی، قابلیت سفارشی کردن، برجسته کردن، قابلیت ارائه، تبدیل و ذخیره سازی. ابزارهای نگاشت مفهومی به کمک رایانه به کاربر امکان انتقال یک مفهوم یا گروهی از مفاهیم به مکان دیگر در نقشه، به‌روز کردن نقشه و تغییر نقشه در فرمت‌های الکترونیکی مختلف (برای مثال از طرح کلی به گرافیک) را می‌دهد.

برخی از محصولاتی که در این راستا مورد استفاده قرار می‌گیرند عبارتند از Bubbl.us, MindMup, Free Mind, Leaming Tool, XMind و MindMaple, CMapTools, Mindomo (Ramatu, 2015).

بحث و نتیجه‌گیری

نقشه مفهومی یکی از رویکردهای سازنده‌گرایی برای آموزش و پرداختن به مفاهیم زیستی مناسب است (Woldeamanuel et al., 2020). مفاهیم، که به عنوان قاعده‌مندی در رویدادها با علامت یا نماد مشخص می‌شوند، نقش مهمی در هدایت تولید دانش و یادگیری معنادار دارند (Adlaon, 2012). یکی از مزیت‌های استفاده از این شیوه آموزشی، ملموس بودن تصویر بصری ترسیم شده برای مفاهیم مورد مطالعه و قابل تمرکز بودن آن است که با تثبیت درک مفاهیم و روابط متقابل آن‌ها، یادگیری فعال ایجاد می‌کند (Appaw et al., 2021). در تبیین یافته‌ها، می‌توان گفت که نقشه مفهومی، با خردکردن مفاهیم، روابط بین مفاهیم را آشکار می‌سازد در عین این که مفاهیم خرد به واسطه پیوندهایی جهت ایجاد یک کل معنی‌دار ادغام شده، در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند (Awofala, 2011). با در نظر گرفتن یادگیری به عنوان یک فرآیند فعال، در نظر گرفتن دانش قبلی دانش آموزان، ایجاد بر اساس پیش تصورات و با برانگیختن تضادهای شناختی به صورت گرافیکی، معلمان می‌توانند دستورالعملی طراحی کنند که توانایی‌های استدلالی یادگیرندگان را برای سازماندهی اطلاعات در مورد مفاهیم علمی برای تسهیل یادگیری معنادار بررسی می‌کند و به احتمال زیاد منجر به درک عمیق تر و طولانی تر می‌شود (Ramatu, 2015). معلمان زیست شناسی باید تشویق شوند تا از رویکرد آموزشی نقشه مفهومی به عنوان یک روش آموزشی در هنگام آموزش ژنتیک به منظور بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استفاده کنند (Ayimbila, 2021). به‌طور کلی، نقشه مفهومی یک روش آموزشی موثر برای توسعه تفکر منطقی و مهارت‌های مطالعه و ارتباط بین مفاهیم زیست‌شناسی است که دانش آموزان را به درک ارتباطات و تحلیل مفاهیم قادر می‌سازد و با کمک به درک معنا و روابط، یادگیری را افزایش می‌دهد. همچنین با تدریس سازنده‌گرایانه به دانش آموزان کمک می‌شود تا به اهداف آموزشی مطلوب دست یابند. استفاده از نقشه‌های مفهومی در آموزش و ایجاد آن‌ها توسط دانش آموزان می‌تواند بر یادگیری معنادار محتوای زیست‌شناسی اثرگذار باشد.

منابع

- عاشوری، جمال؛ کجباف، محمدباقر؛ منشئی، غلامرضا؛ و طالبی، هوشنگ. (۱۳۹۳). تاثیر روش‌های آموزشی نقشه مفهومی، یادگیری مشارکتی و سنتی بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی درس زیست شناسی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۱۴)، ۶۴-۶۹.
- نصیرپور، علی؛ و زارع، زهرا. (۱۴۰۰). مقایسه‌ی اثربخشی روش تدریس نقشه مفهومی با روش سخنرانی در یادگیری درس زیست‌شناسی. فصلنامه علمی تخصصی دانشگاه فرهنگیان، ۲(۶)، ۱۹-۳۶.
- نظری، حشمت‌اله؛ و شیخی، سعید. (۱۳۹۵). تاثیر راهبرد نقشه مفهومی بر بهبود یادگیری دانش آموزان. فصلنامه فناوری آموزش و یادگیری، ۲(۶)، ۴۰-۵۸.
- Adlaon, R. (2012). Assessing effectiveness of concept map as instructional tool in high school biology. *LSU Master's Theses*, 2425.
- Ajaja, O. P. (2013). Which strategy best suits biology teaching? Lecturing, concept mapping, cooperative learning or learning cycle? *Electronic Journal of Science Education*, 17(1).
- Akpınar, E; Ergin, O. (2008). Fostering primary school students' understanding of cells and other related concepts with interactive computer animation instruction accompanied by teacher and student prepared concept maps. *Asia Pacific Forum on Science Learning and Technology*, 9(1), 1-15.
- Alt, D; & Naamati-Schneider, L. (2021). Health management students' self-regulation and digital concept mapping in online learning environments. *BMC Medical Education*, 21(110). doi:10.1186/s12909-021-02542-w.
- Appaw, E. L; Owusu, E; Frimpong, R; & Adjibolosoo, S. V. K. (2021), effect of concept mapping on the achievement of biology students at the senior high school level in Ghana. *Progressive Academic Publishing, UK*, 9(2), 15-28.



- Awofala, A. O. A. (2011). Effect of Concept Mapping Strategy on Students' Achievement in Junior Secondary School Mathematics. *International Journal of Mathematics Trends and Technology*, 2 (3): 11-16.
- Ayimbila, A. E. (2021). effect of concept mapping instructional strategy accompanied by discussion web on students' academic achievement in the concept of genetics. *Journal of Education and Practice*, 5 (3), 1- 16
- Erasmus, C. J. (2013). Concept Mapping as a Strategy to Enhance Learning and Engage Students in the Classroom. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 31(1), 27- 35.
- Fauzi, A; & Mitalistiani, M. (2018). Highschool Biology topics that perceived difficult by undergraduate students. *Didaktika Biologi: Jurnal Penelitian Pendidikan Biologi*, 2(2), 73-84.
- Henno, I. and Reiska, P. (2008). Using concept mapping as assessment tool in school biology. *Proc. of the Third Int. Conference on Concept Mapping Tallinn, Estonia & Helsinki, Finland*.
- Nuuyoma, V; Fillipus SK. (2020) Nursing students' perceptions and experiences of concept mapping as a learning tool in a human physiology course. *Afr J Health Prof Educ*, 12(3):98-102.
- Ramatu N, A. (2016). computer-based concept mapping: a cognitive tool for enhancing academic performance among secondary school biology students in Zaria, Nigeria. *Journal of the Nigerian Academy of Education*, 16(2), 194-208
- Sakiyo, J; & Waziri, K. (2015). Concept mapping strategy: An effective tool for improving students' academic achievement in biology. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 1(1), 56-62.
- Trifone J. D. (2006). To What Extent Can Concept Mapping Motivate Students to Take a More Meaningful Approach to Learning Biology? *The Science Education Review*, 5(4), 122:1- 122:23
- Verma, G; & Poonam, D. (2020). Use of Concept Mapping for Teaching Science. *The International journal of analytical and experimental modal analysis*, 12(3), 2481- 2491.
- Woldeamanuel Y. W; Tassie Abate, N; & Ejigu Berhane G. (2020). Effectiveness of Concept Mapping Based Teaching Methods on Grade Eight Students' Conceptual Understanding of Photosynthesis at Ewket Fana Primary School, Bahir Dar, Ethiopia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(12). doi:10.29333/ejmste/9276

واکاوی تجارب دانشجومعلمان از کارورزی مجازی و حضوری

مهدیه رحیمی*، سوگل یزدانخو
دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش ها و فرصت های کارورزی مجازی و حضوری از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با رویکرد کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. شرکت کنندگان آن از میان دانش آموختگان رشته علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد بودند که هفت نفر از آنان به طور هدفمند انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده ها از مصاحبه نیمه ساختارمند و جهت تحلیل و اعتباریابی داده های پژوهش از روش هفت مرحله ای کلایزی و روش لینکلن و گوبا استفاده شد. در مجموع چهار مضمون اصلی و ۱۴ مضمون فرعی پیرامون فرصت ها و چالش های کارورزی حضوری و شش مضمون اصلی و ۱۹ مضمون فرعی پیرامون فرصت ها و چالش های کارورزی مجازی شناسایی شد. نتایج نشان داد که از نظر مشارکت کنندگان، کارورزی حضوری و مجازی به ترتیب فرصت ها و چالش های بیشتری را برای آنان فراهم کرده بود و به رسمیت نشناختن آنان یک چالش مشترک در کارورزی مجازی و حضوری بود. بطور کلی با توجه به لزوم آگاهی از آموزش های تلفیقی و استفاده از آنها، پیشنهاد می شود در خصوص اهداف و فرایند کارورزی، جلسات توجیهی برای معلمان راهنما برگزار شده و یافته های پژوهش حاضر در قالب راهکارهای جمع بندی شده برای پیشبرد هرچه بهتر دوره کارورزی دانشجویان مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه ها: چالش ها، حضوری، فرصت ها، کارورزی، مجازی.

مقدمه

دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز ثقل تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش و متولی اصلی تربیت معلمان کارآمد است. این دانشگاه در پی تحقق رسالت خویش، اقدام به ارائه دروس مختلف عمومی و تخصصی کرده است تا با تجهیز داوطلبان حرفه‌ای معلمی، شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان را برای آموزش اثربخش در کلاس فراهم کند (استراک، ۲۰۲۰؛ حمیدی‌زاده و امیری چرمهینی، ۱۴۰۰). آموزش اثربخش نیازمند آن است معلمان در طول دوره آموزشی با کسب تجربیات متنوع در موقعیت‌های پیچیده آموزشی قرار گرفته (حجازی، ۱۴۰۱) و قادر به تصمیم‌گیری و ارزیابی نتایج تصمیمات خویش باشند و بتوانند میان آموخته‌های نظری با محیط واقعی آموزشی پیوند ایجاد کنند (مینورو و بلوسووا، ۲۰۲۰). تهیه و تدارک برنامه‌های کارورزی به مثابه حلقه اتصال علم و عمل معلمی در پی ایجاد این اثربخشی است (خدادوست، ۱۳۹۹).

کارورزی به دنبال آگاهی بخشی به دانشجویان معلمان درخصوص محیط شغلی آینده آنان (آنجوم، ۲۰۲۰)، خود نظارتی، خود اکتشافی (خنیفیر، ۱۳۹۷)، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، پرورش تفکر و تامل (ژاکل، ۲۰۱۱؛ ملکی و همکاران، ۱۴۰۰) و توسعه مهارت‌های تدریس (آدلر، ۲۰۱۲) است. به عبارتی، کارورزی با فراهم‌سازی فرصت ارزیابی نقاط قوت و ضعف عملکرد دانشجویان و بهره‌مندی از تجربیات همکاران در محیط واقعی مدرسه (فرخی و طاطاری، ۱۳۹۹)، بارورسازی توانمندی‌های آنان را تسهیل و امکان اجرای فعالیت‌های حرفه‌ای به موثرترین روش را فراهم می‌کند (سمنوگ و کوژمیاکینا، ۲۰۱۹).

برنامه کارورزی در طی چهار ترم پایانی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در قالب چهار درس دو واحدی تهیه و تدوین شده است تا دانشجویان معلمان به ازای هر واحد، ۶۴ ساعت در مدرسه حضور یافته و محیط واقعی مدارس را لمس کنند (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). این برنامه از سال سوم تحصیل با مشاهده تاملی وقایع کلاس درس آغاز و با شناسایی مسایل و دشواری‌های حقیقی کلاس درس در کارورزی ۲ ادامه می‌یابد و سپس با اعطای مسئولیت تام تدریس زمینه بهسازی و اصلاح عملکرد کارورزان فراهم می‌شود (تسلیمی و مطفری، ۱۴۰۱) و نهایتاً در کارورزی ۴، دانشجویان معلمان در نقش مجری فعال برنامه‌درسی به تمرین برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی عملکرد حرفه‌ای خود هدایت می‌شود (محمدزاده بنی‌طرفی و مشهدی، ۱۴۰۰).

اوج‌گیری پاندمی کرونا و مواجهه جغرافیای تعلیم و تربیت با تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها منجر به راه‌اندازی سامانه آموزش مجازی، گذر از تدریس کلاسی و به رسمیت شناختن تدریس برخط شد (فرانسیس و پگ، ۲۰۲۰). به موازات این مهم، درس کارورزی نیز به صورت مجازی ارائه شد. دارلینگ (۲۰۱۰) کارورزی مجازی را به منزله نوعی نوآوری در برنامه‌درسی به شمار آورده (تیاگو و جوشیت، ۲۰۲۱) که تجربیات یادگیری را به وسیله امکانات فناوری و بدون محدودیت‌های زمانی و مکانی در اختیار کارورزان قرار می‌دهد (سمنوگ و شامونوا، ۲۰۲۰).

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که شمار بیشتری از آن‌ها، پیرامون چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی انجام شده است (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ سلیمی و فردین، ۱۳۹۹؛ حجازی و بختیاری، ۱۳۹۷؛ لنگفرد و دامسا، ۲۰۲۰). اما بررسی‌ها پیرامون قلمرو تحقیقاتی کارورزی نشانگر وجود پژوهش‌هایی پیرامون چالش‌ها (خروشی و همکاران، ۱۳۹۹؛ اسلامی و همکاران، ۱۳۹۹؛ کای‌مک و امل‌آخان، ۲۰۲۰) و فرصت‌های (صفرنواده و همکاران، ۱۳۹۸؛ جعفریان و محمودی، ۱۳۹۸؛ کای‌مک و امل‌آخان، ۲۰۲۰) کارورزی حضوری است. دسته دیگری از مطالعات به بررسی وضعیت آموزش کارورزی در مراکز تربیت‌معلم در دوران شیوع کرونا (کید و موری، ۲۰۲۰؛ مورئوس، ۲۰۲۰؛ وله و همکاران، ۲۰۲۰)، دسته‌ای به چالش‌های پیش‌روی دانشجویان معلمان در کارورزی مجازی (تیاگو و جوشیت، ۲۰۲۱؛ مایو، ۲۰۲۰؛ سمنوگ و شامونوا، ۲۰۲۰) و برخی دیگر به بررسی ادراکات و تجارب زیسته دانشجویان معلمان از آموزش مجازی درس کارورزی (معمدی‌محمدآبادی، ۱۴۰۱؛ حمیدی‌زاده و امیری چرمهینی، ۱۴۰۰؛ واترز و راسل، ۲۰۱۶) پرداخته‌اند.

با مطالعه و بررسی پژوهش‌های انجام‌شده به نظر می‌رسد که مطالعه واحدی با هدف مقایسه تجارب دانشجویان معلمان از کارورزی در دو شرایط حضوری و مجازی صورت نگرفته است. با توجه به خلاء موجود، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که چالش‌ها و فرصت‌های کارورزی مجازی و حضوری از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چیست؟

روش پژوهش

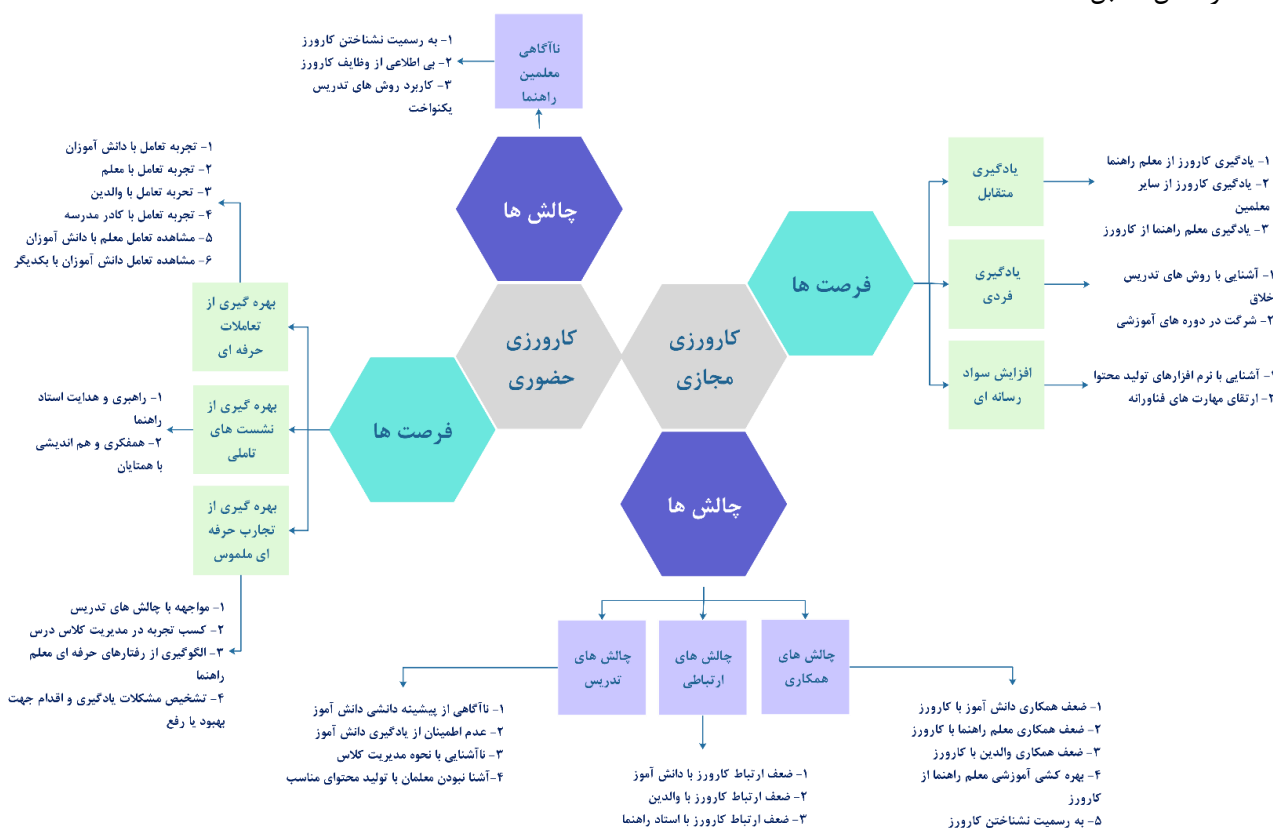
پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی به روش پدیدارشناسی انجام شد. میدان پژوهش، شامل نومعلمانی است که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به عنوان دانشجومعلمان کارورز مشغول فعالیت بودند. نمونه‌گیری در این پژوهش هدفمند و با بکارگیری راهبرد ملاک‌محور و در دسترس می‌باشد. ملاک مشترک در انتخاب تمامی گروه‌های افراد، برخورداری از تجربه گذراندن کارورزی حضوری و مجازی و همچنین تمایل افراد به حضور در پژوهش بوده است که در نهایت هفت نفر در این پژوهش مشارکت داشتند.

به منظور گردآوری داده از مصاحبه‌های نیمه ساختار بصورت برخط استفاده شده و ورود و خروج مشارکت‌کنندگان از جریان مصاحبه باتوجه به رضایت افراد بوده است. ضمناً به جهت رعایت پروتکل‌های اخلاقی، اطمینان بخشیدن به مشارکت‌کنندگان از محرمانه بودن اطلاعات تبادل شده در طول جلسه مصاحبه در ابتدا حاصل شد و پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، نوشته‌ها در اختیار آنان قرار گرفت تا از صحت و دقت آن اطمینان حاصل شود.

به منظور تحلیل داده‌ها بر اساس هفت مرحله راهبرد کلایزی در هر مرحله، مصاحبه‌ها ضبط و سپس یادداشت‌برداری صورت گرفت و سپس عبارات مرتبط با پدیده بیرون کشیده شد. در ادامه پس از معناداری به مفاهیم پایه و ایجاد مقوله‌های کلی، توضیحات غیر کاربردی حذف و در نهایت مضمون و زیرمضمون گردآوری شد. به منظور باورپذیری از روش ممیزی همگنان جهت بررسی کار توسط متخصص در حوزه پژوهش کیفی نیز استفاده شده است (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵). هم‌چنین جهت اعتبارپذیری سعی شده است که تا حد ممکن مسیر تحلیل داده‌ها تا بدست آمدن نتایج توصیف شود.

یافته‌ها

تحلیل عمیق مصاحبه‌ها منجر به بازنمایی مضامین اصلی و زیرمضامین در هر یک از چالش‌ها و فرصت‌های کارورزی حضوری و مجازی شد که در ادامه در شکل ۱ قابل مشاهده است.



شکل ۱- چالش‌ها و فرصت‌های کارورزی حضوری و مجازی

روایت‌های مصاحبه‌شوندگان گویای این است که تجربه کارورزی حضوری فرصت‌های متعددی از قبیل بهره‌مندی از مجموعه‌ای از تعاملات، تجارب، مشاهدات و گفتمان‌های حرفه‌ای را برای کارورزان فراهم کرده است. عمده فرصت پیش‌آمده مربوط به تجربه و مشاهده ارتباطات موجود میان بازیگران آموزشی در مدرسه است که در این مورد دانشجومعلم‌ان کد ۲، ۵ و ۷ می‌گویند: «برقرار کردن ارتباط با معلم به عنوان همکار در مقابل همکار تجربه خوبی برای من بود. ما حتی نحوه تعامل کردن با مدیر و معاون و بقیه همکارا رو هم یاد گرفتیم و با دانش‌آموز و اولیاش ارتباط گرفتیم برای اقدام‌پژوهی». لمس واقعیت‌های تدریس کلاسی از قبیل چگونگی مدیریت کلاس و چالش‌های یاددهی و یادگیری و همچنین الگوگیری از رفتارهای حرفه‌ای معلم‌راهنما از دیگر فرصت‌های ارزشمند حضور در محیط مدارس بوده است. شرکت در نشست‌های تاملی با هدف گزارش‌دهی، اشتراک‌گذاری و تحلیل وقایع کلاس درس و به موازات آن استفاده از راهنمایی‌های استاد راهنما و هم‌تایان که در مصاحبه شماره ۷ و ۱ آمده است؛ " تو اون جلسه استاد راهنمایی میکردن و بقیه بچه‌ها هم اتفاقات اون هفته رو تعریف میکردن و تحلیل و بحث میشد و گاهی بهم دیگه راه‌حل میدادیم و مشورت میکردیم" نشان از وجود فرصت‌ها در خلال کارورزی حضوری دارد.

یافته‌های پژوهش در خصوص چالش‌های کارورزی حضوری حکایت از عاملیت معلمین‌راهنما و ناآگاهی آن‌ها از وظایف کارورزان در کلاس و به رسمیت نشناختن آنان دارد. مشارکت‌کنندگان ۴ و ۵ می‌گویند: «اصلا معلم نمیدونست که دقیقا وظیفه ما به عنوان یک کارورز چیه؟ چرا اینجا هستیم؟ در کارورزی یک و دو یادمه ما رو اصلا داخل آدم حساب نمیکردن؛ معلم بهمون بها نمیداد و انگار اضافه بودیم». کاربرد روش‌های تدریس سنتی و یکنواخت نیز برای کارورزان به عنوان یک چالش مطرح بوده است چرا که آنان با هدف و توقع یادگیری نحوه کاربست روش‌های تدریس در محیط واقعی از معلم‌ان در کلاس‌های درس حاضر می‌شدند اما با وقایع خلاف انتظار روبه‌رو می‌شدند. نظرات مشارکت‌کنندگان پیرامون فرصت‌های کارورزی مجازی گویای تداوم یادگیری‌ها در این دوران است. قلمرو ناشناخته تدریس مجازی فرصت یادگیری از هم و با هم را فراهم آورد به طوری که کارورزان ضمن حرکت در مسیرهای اصلی یادگیری فردی از طریق شرکت در دوره‌های آموزشی مختلف و تجهیز خود به روش‌های تدریس متناسب با وضعیت موجود، وارد مسیرهای فرعی یاددهی-یادگیری به معلم راهنمای خود نیز شدند و به طور کلی زمینه یادگیری نرم‌افزارهای آموزشی و مهارت‌های فناورانه آنان فراهم شد. این فرصت ارزشمند توسط شرکت‌کنندگان شماره ۶، ۳ و ۴ امکان این فراهم شد که با نرم‌افزارهای مختلف تولید محتوا آشنا بشیم و تو تدریس از ساخت کلیپ‌ها استفاده کنیم. من در دوره آموزشی ویدیواسکرایپ شرکت کردم. با نرم‌افزارها تونستم خلاقیت و ابتکار رو وارد روش تدریس‌هام کنم و از امکانات شون استفاده کردم و مهارت‌های کامپیوتری و فنی و کلا تکنولوژی تقویت شد" ابراز شده بود.

چالش‌های کارورزی مجازی منجر به شناسایی چالش‌ها در ابعاد همکاری، ارتباطی و تدریس شد. گزارشات کارورزان شماره ۶ و ۱ " معلم حاضر نبود بخشی از وقت کلاسش رو به من بده، بچه‌ها مشارکت نمی‌کردن. اولیا با من همکاری لازم برای اجرای طرح اقدام پژوهی رو نکرد"، نشانگر وجود ضعف در بعد ارتباطی و همکاری میان آنان با معلم راهنما، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها است. از طرفی به دلیل اقدام کارورزان به طراحی و اجرای چند تدریس با مشکلاتی از قبیل بی‌اطلاعی از ساخت‌شناختی و نبود احساس اطمینان از یادگیری دانش‌آموز و همچنین چگونگی اداره کلاس مجازی در فرایند تدریس مواجه بودند که این مشکل توسط کارورز شماره ۵ " به چیز دیگه اینکه چون دانش‌آموزا جدید بودن و قبلا باهاشون سروکار نداشتم و نمیشناختمشون، کار برنامه‌ریزی برای تدریس و مدیریت کلاس مجازی رو سخت میکرد. متوجه نمیشدم که آیا واقعا دانش‌آموز درس رو یاد گرفته یا نه؟" به وضوح بیان شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی چالش‌ها و فرصت‌های کارورزی مجازی و حضوری از دیدگاه دانشجومعلم‌ان انجام شد. بطور کلی یافته‌ها نشان داد که از نظر مشارکت‌کنندگان، کارورزی حضوری و مجازی به ترتیب فرصت‌ها و چالش‌های بیشتری را برای آنان فراهم کرده بود، گرچه کارورزی حضوری و مجازی به ترتیب چالش‌ها و فرصت‌هایی نیز برای آنان بوجود آورده بود. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که یکی از فرصت‌های کارورزی مجازی افزایش سواد رسانه‌ای آنان بود که همسو با این یافته پژوهش‌های متعددی نشان دادند یکی از فرصت‌های کارورزی مجازی ارتقای مهارت‌های فناورانه و سواد رسانه‌ای کارورزان بوده است (حجازی و بختیاری، ۱۳۹۷؛ لنگفرد و دامسا، ۲۰۲۰؛ واترز و راسل، ۲۰۱۶). همچنین حمیدی‌زاده و امیری چرمهینی (۱۴۰۰) و حاجی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) دیگر فرصت

کارورزی مجازی را بهره‌مندی از محتوای همکاران نشان دادند که همسو با زیرمضمون یادگیری کارورزان از سایر معلمان در این پژوهش است. عدم پذیرش کارآموزان یکی از چالش‌های کارورزی حضوری است که در پژوهش‌ها به آن اشاره شد (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۹؛ خروشی و همکاران، ۱۳۹۹) که در این پژوهش افراد بر این باور بودند به رسمیت نشناختن کارورزان یک چالش مشترک در کارورزی مجازی و حضوری بود. بی‌اطلاعی از وظایف کارورز و بهره‌کشی آموزشی از کارورزان به ترتیب از چالش‌های کارورزی حضوری و مجازی بود که همسو با این یافته بی‌اطلاعی معلمان از وظایف کارورزان (حمیدی‌زاده و امیری چرمهینی، ۱۴۰۰) و انجام وظایف معلم‌ها توسط کارآموزان (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۹) که در پژوهش‌ها به آن اشاره شده است. ناهمسو با یافته‌ها، در پژوهش‌ها یکی از فرصت‌های کارورزی مجازی را توانمندی معلمان در تولید محتوا (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰) و استفاده از روش‌های تدریس متنوع (لنگفرد و داماسا، ۲۰۲۰) نشان دادند. اما در این پژوهش، یکی از چالش‌های کارورزی مجازی آشنا نبودن معلمان با تولید محتوای مناسب و از چالش‌های کارورزی حضوری، کاربرد روش‌های تدریس یکنواخت از سوی معلمان بود. مشارکت‌کنندگان، بهره‌گیری از تعاملات حرفه‌ای و استفاده از تجارب حرفه‌ای ملموس مانند تجربه مدیریت کلاس را از فرصت‌های کارورزی حضوری دانستند که در نقطه مقابل آن چالش‌های همکاری و ارتباطی و ناآشنایی با مدیریت کلاس را از چالش‌های کارورزی مجازی نشان دادند. که همسو با این یافته، پژوهش‌ها به مشکلات ارتباطی و گسستگی همکاری و عدم کسب تجربه در مدیریت کلاس را از چالش‌های کارورزی مجازی نشان دادند (حمیدی-زاده و امیری چرمهینی، ۱۴۰۰؛ سلیمی و فردین، ۱۳۹۹؛ واترز و راسل، ۲۰۱۶؛ تیگو و جوشیت، ۲۰۲۱).

با توجه به شرایط عصر حاضر، لزوم آگاهی از آموزش‌های تلفیقی و استفاده از آن‌ها بر همگان روشن است. لذا، با توجه به آنکه کارورزان، معلمان آینده می‌باشند، پیشنهاد می‌شود در خصوص اهداف و فرایند کارورزی، جلسات توجیهی برای معلمان راهنما برگزار شده و یافته‌های پژوهش حاضر در قالب راهکارهای جمع‌بندی شده برای پیشبرد هرچه بهتر دوره کارورزی دانشجویان در اختیار آنان قرار گیرد. هم‌چنین با توجه به آن که مشارکت‌کنندگان باور داشتند که کارورزی حضوری فرصت‌های یادگیری بیشتری را برای آنان فراهم کرده بود، پیشنهاد می‌شود چالش‌های کارورزی مجازی بررسی و سعی بر اصلاح آنان با توجه به فرصت‌های کارورزی حضوری شود. در این پژوهش تنها به مقایسه فرصت‌ها و چالش‌های کارورزی حضوری و مجازی پرداخته شده است، بنابراین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی به چگونگی رویارویی کارورزان با چالش‌ها و راهکارهای مدنظر آنان جهت اصلاح چالش‌ها پرداخته شود.

منابع

- اسلامی، فاطمه؛ موسی‌پور، نعمت اله و صادقی، علیرضا. (۱۳۹۹). مطالعه تجربه زیسته استاد راهنمای دوره کارآموزی در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌های برنامه‌درسی*. ۱۰(۲)، ۲۰۱-۲۲۱.
- تسلیمی، مهناز و مظفری، زهرا. (۱۴۰۱). تاثیر کارورزی حرفه‌ای در توسعه حرفه‌ای معلمان. *مطالعات آموزشی (مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش)*. ۱۰(۱)، ۴۵-۵۰.
- جعفریان، وحیده و محمودی، فیروز. (۱۳۹۸). پدیدارشناسی تجارب معلمان راهنمای کارورزی از طرح جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی. *تدریس پژوهی*. ۷(۲)، ۵۴-۶۹.
- حجازی، اسد. (۱۴۰۱). اهداف و فعالیت‌های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۱۱(۱)، ۴۷-۷۶.
- حمیدی‌زاده، کتایون و امیری چرمهینی، زهرا. (۱۴۰۰). واکاوی تجارب زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از کارورزی در دوران کرونا. *پژوهش در تربیت معلم*. ۴(۴)، ۴۱-۶۲.
- خروشی، پوران؛ پریشانی، ندا و قربانی، سمیه. (۱۳۹۹). بررسی مسائل و مشکلات درس کارورزی از نظر مدرسین دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان اصفهان). *پژوهش در تربیت معلم*. ۳(۱)، ۱۳-۳۹.



- خنیفر، حسین. (۱۳۹۷). پیوند مهارت و دانش معلمی. نشست کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *ویژه نامه تخصصی کارورزی*. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی.
- عارف نژاد، سعید و امامعلی پور، شهین. (۱۳۹۸). شناسایی آسیب های برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات کارورزی در تربیت معلم*. ۱(۱)، ۳۳-۷.
- فرخی، افروز و طاطاری، علیرضا. (۱۳۹۹). کارورزی و تاثیر آن بر توانمندسازی دانشجومعلمان. *پویش در آموزش علوم انسانی*. ۶(۲۱)، ۱-۱۴.
- محمدزاده بنی طرفی، مهدی و مشهدی، حمیدرضا. (۱۴۰۰). درآمدی بر عناصر برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کشور ایران. *مطالعات کارورزی در تربیت معلم*. ۱(۳)، ۹۷-۱۳۹.
- معاونت آموزشی و پژوهشی. (۱۳۹۱). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*.
- معتمدی محمدآبادی، مرضیه. (۱۴۰۱). تجربه زیسته دانشجومعلمان از آموزش مجازی درس کارورزی در همه گیری کووید ۱۹. *پویش در آموزش علوم انسانی*. ۸(۲۸)، ۹۱-۱۱۴.
- ملکی، صغری؛ احمدی، غلامعلی؛ مهرمحمدی، محمود و امام جمعه، سیدمحمدرضا. (۱۴۰۰). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در تربیت معلم*. ۴(۴)، ۶۳-۹۸.
- موسی پور، نعمت اله؛ اظهار، محبوبه و محمدشفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه زیسته ی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. ۱۰(۱۹)، ۱۴۹-۱۶۹.
- Adler, J. D. (2012). From campus to classroom: A study of elementary teacher candidates' pedagogical content knowledge (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a case study from Pakistan, *Future Business Journal*, 6(2), 1-13.
- Francis, N. N., & Pegg, S. (2020). Socially distanced school-based nutrition program under COVID 19 in the rural Niger Delta. *The Extractive Industries and Society*, 21-30.
- Jackel, D. (2011). Evaluating the effectiveness of an internship program. *Unpublished Master's Thesis, Western Kentucky University*.
- Kaymak, B., & Emel Akhan, N. (2020). Social Studies Student Teachers' Views on "School Experience Course". *International Journal of Education & Literacy Studies*. 3(8), 37-47.
- Kidd, W., Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4): 542-558
- kompetentnosti maibutnikh uchytelev pochatkovoi shkoly (PhD thesis). [Theoretical and methodological bases of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers]. *Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. [in Ukrainian]*.
- Langford, M., & Damşa, C. (2020). Online teaching in the time of COVID-19: Academics' experience in Norway. *Centre for Experiential Legal Learning (CELL), University of Oslo*.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Miniurova, S. A., & Belousova, N. S. (2020). Pedagogical Internship as a Tool of Teacher Professional Formation. *ARPHA Proceedings*, 3, 1647.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 609-611.
- Moyo, N. (2020). Covid- 19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 536-545.
- of others. Neubauer, B., Witkop, C., & Vapio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences *Perspectives on Medical Education*, 8, 90-97.



- Semenog, O. M., Kozhemyakina, I. V. (2019). Rozvytok profesiinoi movno-movlennievoi kompetentnosti vchytelia pochatkovoï shkoly: teoriia i praktyka. [Development of professional language and speech competence of elementary school teacher: theory and practice]. Sumy: A. S. Makarenko State University Press. [in Ukrainian].
- Semenog, O., & Shamunova, K. (2020). The training of future primary school teachers for pedagogical internship during COVID-19: challenges and possible solutions. *Scientific Journal of Polonia University*, 38(1-2), 196-203.
- Struk, A. V. (2020). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia leksyko-narodoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly (PhD thesis). [Theoretical and methodological bases of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers]. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. [in Ukrainian].
- Thiyagu, K., & Joshith, V. P. (2021). Pedagogical and Technical Intricacies Confronted by the Pre-Service Teachers During the Virtual Internship. *Review of International Geographical Education Online*, 11(7).
- Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities, *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 596-608.
- Waters, S., & Russell, W. (2016). Virtually Ready? Pre-service teachers' perceptions of a virtual internship experience. *Research in Social Sciences and Technology*, 1(1).1-23.

بررسی رویکرد یادگیری مشارکتی برای آموزش دانش آموزان در درس تربیت بدنی (مهارت حل مسئله)

مرتضی رزم پوش*

دبیر تربیت بدنی، آموزش و پرورش مازندران، ساری، ناحیه ۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رویکرد یادگیری مشارکتی برای آموزش درس تربیت بدنی بود. این تحقیق بر روی ۳۲ دانش آموز شاغل در مدرسه شهید حسینی میارکلا از توابع شهر ساری در استان مازندران انجام شد. در این پژوهش از یک گروه آزمایش (۱۶ دانش آموز) و یک گروه کنترل (۱۶ دانش آموز) استفاده شد. داده‌ها با نرم‌افزار آماری اس پی اس اس و با استفاده از آزمون‌های (یومن ویتنی) و (ویلکاکسون) تجزیه و تحلیل شدند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل در تمامی ابعاد و نمرات کل به نفع پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0.05$). بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش در تمامی ابعاد و نمرات کل به نفع پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0.05$). بین نمرات پس آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل در تمامی زیربعضها و نمرات کل تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$). یافته‌های به دست آمده نشان داد که مهارت‌های حل مسئله در دانش آموزان گروه آزمایش که روی آن‌ها رویکرد یادگیری مشارکتی اجرا شد، به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان گروه کنترل که روش‌های سنتی بر روی آن‌ها انجام شد، افزایش یافت و تفاوت بین این دو گروه معنی دار بود.

کلیدواژه‌ها: آموزش، تربیت بدنی، یادگیری مشارکتی، حل مسئله.

مقدمه

روش آموزشی که برای یک درس خاص مناسب است به عوامل زیادی مانند سن و رشد شناختی دانش‌آموزان، آنچه دانش‌آموزان از قبل می‌دانند و آنچه برای موفقیت در آن موضوع باید بدانند، علاقه دانش‌آموزان و هدف درس و همچنین به عوامل دیگر مانند زمان، مکان، مواد و منابع موجود و نوع تعامل بین دانش‌آموزان در کلاس درس بستگی دارد (کزلیک، ۲۰۱۶).

امروزه درس تربیت‌بدنی مکمل آموزش عمومی مدرن محسوب می‌شود که افراد را با رویکردی کل‌نگر همراه می‌کند. در واقع هدف این است که دانش‌آموزان عادات ورزشی مادام‌العمر را اتخاذ کنند، اهمیت ورزش را درک کنند، مهارت‌های حرکتی را بیاموزند و آمادگی جسمانی خود را توسعه دهند. علاوه بر این، فعالیت‌هایی برای رشد جسمی، روانی- حرکتی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی نیز در نظر گرفته می‌شود (اوزشاکر و اورهون، ۲۰۰۵). یکی از راه‌هایی که در آن شرایط آموزشی، نتایج یادگیری مشروع تربیت بدنی، و دیدگاه‌ها به یادگیری را می‌توان در نظر گرفت، مدل‌ها و به طور خاص‌تر مدل‌های آموزشی است. کرک (۲۰۱۲) مدعی است که تربیت بدنی برای دستیابی به مشروعیت فرهنگی آینده در میان مدت (۱۰ سال) و بلند مدت (۲۰ سال)، باید رویکردی مبتنی بر مدل اتخاذ کند. به عبارت دیگر، برنامه‌های درسی باید بر اساس مدل‌های آموزشی سازماندهی شوند تا رویکرد چند فعالیتی.

درس‌های تربیت بدنی محیط ایده‌آلی را برای توسعه رویکردهای یادگیری دانش‌آموز- محور فراهم می‌کند زیرا تنوع حرکتی را فراهم می‌کند. بنابراین استفاده از یادگیری مشارکتی توسط معلمان در درس تربیت بدنی به عنوان یک راه موثر برای ارتقای کیفیت تلقی می‌شود (گرینسکی، ۱۹۹۹). یادگیری مشارکتی از زمان تأسیس آن به عنوان یک استراتژی آموزشی در دهه ۱۹۷۰ به طور کامل مورد تحقیق قرار گرفته است و به عنوان یک اجرای کلاس درس مؤثر ارائه می‌شود. این یکی از رایج‌ترین رویکردهای مورد استفاده در یادگیری فعال است (گیلیس، ۲۰۰۳؛ پیترسون و میلر، ۲۰۰۴؛ تسای و برادی، ۲۰۱۰).

در یادگیری مشارکتی، دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک، ساختاریافته و ناهمگون برای تسلط بر محتوای موضوعی کار می‌کنند (دایسون و کیسی، ۲۰۱۶)، و دانش‌آموزان نه تنها مسئول یادگیری محتوا هستند، بلکه به همسالان خود در فرآیند یادگیری کمک می‌کنند (بیورک و موئن، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان هم مسئولیت یادگیری خود و هم گروهی خود را به طور مساوی بر عهده دارند. برای اینکه یادگیری در یادگیری مشارکتی حاصل شود، همه اعضای گروه باید به هدف تعیین شده دست یابند. هدف اصلی در اینجا یادگیری نحوه انجام وظایف به صورت تیمی به جای انجام کار است (اسلاوین، ۱۹۹۶؛ جانسون و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین به معلمان کمک کرده تا جو کلاس را بهبود ببخشند و یادگیری را جالب‌تر کنند (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۷)، مسئولیت مشترک را برای پرورش انگیزه درونی برای تکالیف تشویق کنند، روابط اجتماعی خوبی بین همسالان ایجاد کنند (گوداس و ماگوتسیو، ۲۰۰۹)، و همچنین مهارت‌های یادگیری، به ویژه مهارت‌های حرکتی و مهارت‌های فیزیکی را بهبود دهند (ویلدانی و گزالی، ۲۰۲۰).

الکساندر (۲۰۰۰) یادگیری مشارکتی را به عنوان یک رویکرد یادگیری که شامل گروه‌های کوچکی است که توسط دانش‌آموزان در هر سطح تشکیل شده‌اند، که قادر به همکاری با یکدیگر برای رسیدن به یک هدف مشترک هستند، تعریف می‌کند. و جایگزینی برای رویکردهای تدریس سنتی است و برای بهبود آموزش و یادگیری تربیت بدنی انجام می‌شود و با قرار دادن دانش‌آموزان در مرکز یادگیری، یادگیری فعال را فراهم می‌کند (دایسون و گرینسکی، ۲۰۰۱).

ارتقای تربیت بدنی با نگاهی نو مبتنی بر دانش‌آموزان و یادگیری آنها از اهمیت بالایی برخوردار است. یادگیری مشارکتی به عنوان یک راه موثر برای توسعه تربیت بدنی در نظر گرفته می‌شود. اگر گروه‌های همکاری بتوانند به طور مؤثر عمل کنند، دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند که از یکدیگر بیاموزند، با هم زندگی کنند، به یکدیگر احترام بگذارند و به یکدیگر گوش دهند (باتیستیک و واتسون، ۲۰۰۷). تشکیل گروه‌ها، توسعه مسئولیت فردی و بهبود مهارت‌های مشارکتی اصول اساسی رویکرد یادگیری مشارکتی است (گرینسکی، ۱۹۹۶). از زمان کارهای تجربی اولیه در تربیت‌بدنی توسط دایسون و استراکان (۲۰۰۰)، گستردگی و دامنه تحقیقات بین‌المللی در این زمینه افزایش یافته است. کیسی و دایسون (۲۰۱۲) با استناد به تحقیقات هشت کشور بین‌المللی و نتیجه‌گیری‌های بعدی از تحقیقات آموزشی در دهه گذشته معتقد بودند که یادگیری مشارکتی حرکت انسان را «چیزی می‌داند که در یک رابطه همکاری با دیگران انجام می‌شود» (ص ۱۷۳). برخلاف شیوه‌های آموزشی سنتی، یادگیری مشارکتی تصدیق می‌کند که «تدریس به عنوان سخن گفتن، دیگر مناسب

نیست» و یادگیری در مورد حرکت جدا از حوزه‌های شناختی، اجتماعی یا عاطفی رخ نمی‌دهد. از طریق یادگیری مشارکتی، بچه‌ها در مورد حرکت در زمینه‌های فعالیت بدنی می‌آموزند و درک می‌کنند که چگونه تجربیات آنها مرتبط، معنادار و قابل انتقال است، که با همکاری با یکدیگر و بدون دستور مستقیم از معلم اتفاق می‌افتد.

دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا با یکدیگر تعامل داشته باشند و از تجربیاتی که ایجاد می‌کنند بیاموزند (دایسون، لینان و هستی، ۲۰۰۴). آنها با یادگیری توانایی‌های خود، کارآفرینی و مشارکت خود را بهبود می‌بخشند. علاوه بر این، فرض بر این است که کار در گروه می‌تواند مهارت‌های مشکل را نیز توسعه دهد.

در برنامه‌های آموزشی امروزی، مهارت‌هایی که دانش‌آموزان موفق باید کسب کنند، برقراری ارتباط، تفکر علمی، منطقی، استفاده از فناوری، تحقیق، مولد بودن و به اشتراک گذاشتن دانش تعریف می‌شود. در کنار اینها، پذیرش ارزش‌های انسانی و مهارت حل مسئله صورت می‌گیرد و حل مسئله به عنوان مهارتی تلقی می‌شود که باید کسب شود (سویلز، ۲۰۰۲). بهبود مهارت‌های حل مسئله، مزایای فردی و اجتماعی بسیاری را در آینده برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند. بنابراین، مطالعات آموزشی باید به جای روش‌های سنتی، بر توسعه مهارت‌های حل مسئله متمرکز باشد و بر برنامه‌های دانش‌آموز محوری باشد که بتواند مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را توسعه دهد (چن و چنگ، ۲۰۰۹). بر این اساس، رویکرد یادگیری مشارکتی که با قرار دادن دانش‌آموزان در مرکز یادگیری، امکان یادگیری مؤثر را فراهم می‌کند، باید به کار گرفته شود. حل مسئله یک فرآیند شناختی، عاطفی و رفتاری است که توسط افراد برای یافتن راه‌هایی برای مقابله مؤثر با موقعیت‌های مشکل‌ساز در زندگی روزمره خود ایجاد و تولید می‌شود (دزوریل و نزو، ۱۹۹۰). افراد در طول زندگی خود با مشکلات زیادی مواجه می‌شوند و بسته به مشکلات راه حل‌های مختلفی را ارائه می‌دهند. مقابله با مشکلات پیش آمده در زندگی، به عبارت دیگر مهارت حل مسئله، مهارت مهمی است که در هر بخش و فعالیت زندگی انسان مؤثر است. این مهارت تأثیر مهمی در فرآیند مقابله با خود و محیط دارد (باروت و یلماز، ۲۰۰۰).

مطمئناً ما به درک جامعی نیاز داریم که چگونه یادگیری مشارکتی شرایط آموزشی مناسبی را برای دستیابی به نتایج یادگیری مفید آموزشی در تربیت بدنی فراهم می‌کند. با انجام این کار، و همانطور که بررسی خواهد شد، دستیابی به آن تعیین می‌شود و می‌توانیم تأثیر یادگیری مشارکتی را مشخص کنیم و شروع به مفهوم‌سازی و جهت‌گیری برای تحقیقات آینده کنیم که می‌تواند آموزش و یادگیری در تربیت بدنی را تقویت کند. مرور ادبیات، مطالعات بسیاری را در زمینه تأثیر یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های مختلف در بسیاری از رشته‌ها و سطوح مختلف تحصیلی ارائه کرد و همچنین مطالعاتی در مورد تأثیر درس‌های تربیت بدنی مبتنی بر یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های دیگر انجام شده است. با این حال، مطالعه‌ای در مورد تأثیر رویکرد یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان در زنگ ورزش و درس تربیت بدنی در کشور انجام نشده است. بر این اساس، استفاده از این رویکرد در درس تربیت بدنی، در جهت رشد مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان در نظر گرفته شد. انتظار می‌رود این رویکرد دیدگاه جدیدی را به تربیت بدنی ارائه کند، انتظارات دانش‌آموزان را از درس‌های تربیت بدنی به نحوی مثبت تغییر دهد و جایگزین‌های جدیدی را برای معلمان تربیت بدنی فراهم کند تا در رشته‌های خود اجرا شوند. علاوه بر این، انتظار می‌رود یافته‌هایی که در تحقیق حاضر به دست می‌آیند، مطالعات بیشتر در این زمینه را روشن کنند.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر یک مطالعه تجربی است که به منظور تعیین تأثیر درس تربیت بدنی مبتنی بر یادگیری مشارکتی بر مهارت حل مسئله دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم تحصیلی انجام شده است. این تحقیق مطابق با مدل آزمایشی گروهی پیش‌آزمون-پس‌آزمون انجام شد که برابری بین گروه‌ها را بر اساس انتخاب تصادفی و همچنین یکی از رایج‌ترین مدل‌های مورد استفاده در مطالعات تجربی را ممکن می‌سازد (کوهن و مانیان، ۱۹۹۴؛ کارسار، ۲۰۱۱). نمونه تحقیق حاضر متشکل از ۳۲ دانش‌آموز دوره دوم ابتدائی است که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در مدرسه ابتدائی شهید حسینی میارکلا در شهر ساری از استان مازندران تحصیل می‌کنند. دو کلاس به عنوان گروه آزمایش و کنترل به طور تصادفی انتخاب شدند. قبل از اجرای آزمایشی، پرسشنامه حل مسئله به عنوان پیش‌آزمون بر روی این گروه‌ها انجام شد. داده‌های جمع‌آوری شده برای تحقیق حاضر از ابزار گردآوری داده‌ها در نرم‌افزار SPSS 20 (بسته آماری علوم اجتماعی)

با آزمون‌های (یو من ویتنی) و (ویلکاکسون) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پژوهش حاضر با استفاده از پرسشنامه حل مسئله برای کودکان (PSIC) که توسط سرین و همکاران (۲۰۱۰) تهیه شده است، انجام شد. همین پرسشنامه نیز به صورت پس‌آزمون به منظور سنجش پیشرفت‌ها در گروه‌ها و تفاوت‌های بین آن‌ها پس از روش آزمایشی انجام شد. در هر دو گروه، دروس تربیت بدنی بر اساس برنامه درسی تربیت بدنی توسط محقق انجام شد و موضوعات بر اساس دو زنگ کلاس ۴۵ دقیقه‌ای در هفته و در طی ۱۶ جلسه انجام شد. فعالیت‌های انجام شده در طول درس این گروه‌ها شامل فعالیت‌های در نظر گرفته شده برای اهداف برنامه درسی تربیت بدنی و فعالیت‌هایی برای توسعه مهارت‌های اجتماعی بود. شرایط فیزیکی مدرسه مخصوصاً حیاط مدرسه بررسی شد، و متناسب با فعالیت‌ها ساماندهی شد و اقدامات لازم انجام شد.

به منظور آزمون کارایی یادگیری مشارکتی در مقایسه با روش سنتی، دو کلاس از کلاس‌های سال پنجم و ششم به طور تصادفی انتخاب و یکی از آنها به عنوان گروه کنترل (۱۶ نفر) و دیگری به عنوان گروه آزمایش (۱۶ نفر) انتخاب شدند. آموزش مبتنی بر یادگیری مشارکتی بر روی گروه آزمایش یعنی کلاس ششم و روش سنتی در گروه کنترل که کلاس پنجم بود اجرا شد. قبل و بعد از آزمایش، پرسشنامه حل مسئله برای کودکان (PSIC) در هر دو گروه اجرا شد. مدت زمان آزمایش ۸ هفته برنامه‌ریزی شد که زمان مناسبی برای تأثیرات یادگیری مشارکتی در نظر گرفته می‌شود.

جدول ۱. نتایج آزمون (یو من ویتنی) برای میانگین نمرات پیش آزمون گروه‌ها

تست	گروه‌ها	N	رتبه متوسط	مجموع رتبه	میانگین	U	P
اعتماد به نفس در مهارت حل مسئله	آزمایش	۱۶	۲۶,۴۰	۶۳۳,۵۰	۵۴,۹۱	۲۴۲,۵۰۰	۰,۳۴۵
	کنترل	۱۶	۲۲,۶۰	۵۴۲,۵۰	۵۳,۳۳		
خود کنترلی	آزمایش	۱۶	۲۳,۸۱	۵۷۱,۵۰	۱۰,۹۵	۲۷۱,۵۰۰	۰,۷۳۲
	کنترل	۱۶	۲۵,۱۹	۶۰۴,۵۰	۱۱,۰۸		
اجتناب	آزمایش	۱۶	۲۱,۷۵	۵۲۲,۰۰	۸,۰۸	۲۲۲,۰۰۰	۰,۱۶۸
	کنترل	۱۶	۲۷,۲۵	۶۵۴,۰۰	۸,۵۴		
عمومی	آزمایش	۱۶	۲۴,۴۰	۵۸۵,۵۰	۷۳,۹۵	۲۸۵,۵۰۰	۰,۹۵۹
	کنترل	۱۶	۲۴,۶۰	۵۹۰,۵۰	۷۲,۹۵		

به منظور همگن بودن میانگین‌های پیش‌آزمون (یو من ویتنی) گروه‌های آزمایش و کنترل، میانگین نمرات پرسشنامه حل مسئله کودکان پیش‌آزمون هر دو گروه با آزمون تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های مربوط به مقایسه در جدول ۱ نشان داده شده است. همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده است، تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل در زیربعد «اطمینان در مهارت حل مسئله» وجود ندارد ($P < 0.05$, $U = 242.500$). تفاوت آماری معنی‌داری در زیربعد «خودکنترلی» وجود ندارد ($U = 271.500$, $P < 0.05$). تفاوت آماری معنی‌داری در زیربعد «اجتناب» وجود ندارد ($U = 222.000$, $P < 0.05$). تفاوت آماری معنی‌داری در میانگین نمره کل حل مسئله وجود ندارد ($U = 285.500$, $P < 0.05$).

با در نظر گرفتن مقادیر میانگین رتبه و مجموع رتبه‌ها، این نتایج نشان می‌دهد که نمرات پیش‌آزمون دانش‌آموزان گروه آزمایش که رویکرد مشارکتی در آن‌ها اجرا شده است و دانش‌آموزان گروه کنترل که روش‌های سنتی بر روی آن‌ها اجرا شده است، تقریباً در یک سطح قبل از آزمایش بوده‌اند.

نتایج

در این بخش از تحقیق، داده های مربوط به مسائل فرعی جمع آوری شده قبل و بعد از آزمایش با تکنیک های آماری مناسب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و یافته ها در جداول ارائه شده است. به منظور آزمون اینکه آیا بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد، نمرات موجودی گروه های آزمایشی قبل و بعد از آزمایش با آزمون رتبه ای علامت دار ویلکاکسون مقایسه شد. نتایج حاصل از آزمون در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون رتبه ای علامت دار ویلکاکسون برای نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش

تست	گروه	N	رتبه متوسط	مجموع رتبه	Z	P
اعتماد	به رتبه منفی	۰	۰,۰۰	۰,۰۰		
نفس	در رتبه مثبت	۱۶	۱۲,۵۰	۳۰۰,۰۰	-۴,۲۹۷*	۰,۰۰۰*
مهارت	حل برابر	۰	-	-		
مسئله						
خود کنترلی	رتبه منفی	۰	۰,۰۰	۰,۰۰		
	رتبه مثبت	۱۶	۱۲,۵۰	۳۰۰,۰۰	-۴,۲۹۰*	۰,۰۰۰*
	برابر	۰	-	-		
اجتناب	رتبه منفی	۰	۰,۰۰	۰,۰۰		
	رتبه مثبت	۱۶	۱۲,۵۰	۳۰۰,۰۰	-۴,۲۹۰*	۰,۰۰۰*
	برابر	۰	-	-		
عمومی	رتبه منفی	۰	۰,۰۰	۰,۰۰		
	رتبه مثبت	۱۶	۱۲,۵۰	۳۰۰,۰۰	-۴,۲۸۷*	۰,۰۰۰*
	برابر	۰	-	-		

همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده است، بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش در زیربعد «اعتماد به مهارت حل مسئله» تفاوت آماری معناداری وجود دارد ($P<0.05$, $Z=-4.297$). تفاوت آماری معنی داری در زیربعد «خودکنترلی» وجود دارد ($P<0.05$, $Z=-4.290$). تفاوت آماری معنی داری در زیربعد «اجتناب» وجود دارد ($P<0.05$, $Z=-4.290$). همچنین در نمره کل مهارت حل مسئله گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0.05$, $Z=-4.287$). با در نظر گرفتن مقادیر میانگین رتبه و مجموع رتبه، رویکرد یادگیری مشارکتی بر مهارت حل مسئله دانش آموزان گروه آزمایش تأثیر معناداری دارد. قبل از شروع هر فعالیت، خلاصه فعالیت های قبلی از دیدگاه های مختلف توسط گروه ها مورد بررسی قرار گرفت و نکات، بازخوردها، اصلاحات برای افراد و گروه ها ارائه شد، زیرا در یادگیری مشارکتی، نظارت بر فعالیت ها، اصلاح و تقویت فوری انجام می شود. در گروه کنترل از رویکرد سنتی (آموزش همراه با دستورالعمل، تمرین) استفاده شد. محقق ابتدا مهارت های پایه در رشته های هندبال و فوتبال را تشریح و اجرا کرد و دانش آموزان با همراهی محقق این فعالیت ها را انجام دادند. کل فرآیندهای درس توسط محقق انجام شد و هیچ گونه تعاملی نبود.

به منظور آزمون اینکه آیا بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دانش آموزان گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد، نمرات گروه های کنترل قبل و بعد از آزمایش با آزمون رتبه علامت دار ویلکاکسون مقایسه شد. نتایج حاصل از آزمون در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون رتبه ای علامت دار ویلکاکسون برای نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل

تست	گروه	N	رتبه متوسط	مجموع رتبه	Z	P
-----	------	---	------------	------------	---	---

اعتماد	به	رتبه منفی	۳	۹,۱۷	۲۳,۵۰		
نفس	در	رتبه مثبت	۸	۶,۵۴	۹۹,۵۰	-۲,۰۷۴*	۰,۰۳۸
مهارت	حل	برابر	۵	-	-		
مسئله							
خود	کنترلی	رتبه منفی	۱	۲,۰۰	۲,۰۰		
		رتبه مثبت	۵	۳,۲۵	۳۲,۰۰	-۲,۳۵۴*	۰,۰۱۹
		برابر	۱۰	-	-		
اجتناب		رتبه منفی	۰	۰,۰۰	۰,۰۰		
		رتبه مثبت	۱۲	۷,۵۰	۱۵۱,۰۰	-۳,۸۹۸*	۰,۰۰۰
		برابر	۴	-	-		
عمومی		رتبه منفی	۲	۶,۷۵	۱۴,۵۰		
		رتبه مثبت	۱۲	۹,۶۸	۲۱۳,۵۰	-۳,۴۸۵*	۰,۰۰۰
		برابر	۲	۰	۰		

بر اساس رتبه های منفی ($p < 0.05$).

طبق جدول ۳، بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دانش آموزان گروه کنترل در زیربعد «اعتماد به مهارت حل مسئله» تفاوت آماری معنی داری وجود دارد ($P < 0.05$, $Z = -2.074$). تفاوت آماری معنی داری در زیربعد «اجتناب» وجود دارد ($P < 0.05$, $Z = -3.898$). در نمره کل مهارت حل مسئله گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$, $Z = -3.485$). با در نظر گرفتن مقادیر میانگین رتبه و مجموع رتبه، رویکرد سنتی تأثیر معناداری بر مهارت حل مسئله دانش آموزان گروه کنترل دارد. به منظور آزمون اینکه آیا تفاوت معنی داری در میانگین نمرات مهارت حل مسئله پس آزمون گروه آزمایش و کنترل وجود دارد، میانگین نمرات پرسشنامه حل مسئله هر دو گروه پس از آزمایش با آزمون یومن ویتنی مقایسه شد. نتایج آزمون در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون (یومن ویتنی) برای نمرات پس آزمون گروه ها

تست	گروه ها	N	رتبه متوسط	مجموع رتبه	میانگین	U	P
اعتماد	به	۱۶	۲۶,۳۳	۷۷۲,۰۰	۵۲,۶۶	۴,۰۰۰	۰,۰۰۰*
نفس	در	۱۶	۸,۶۷	۲۰۴,۰۰	۴۴,۰۰		
مهارت	حل						
مسئله							
خود	آزمایش	۱۶	۲۴,۶۷	۷۳۲,۰۰	۱۳,۴۱	۴۴,۰۰۰	۰,۰۰۰*
کنترلی	کنترل	۱۶	۱۰,۳۳	۲۴۴,۰۰	۱۰,۴۵		
اجتناب	آزمایش	۱۶	۲۵,۴۶	۷۵۱,۰۰	۱۷,۰۸	۲۵,۰۰۰	۰,۰۰۰*
	کنترل	۱۶	۹,۵۴	۲۲۵,۰۰	۸,۵۸		
عمومی	آزمایش	۱۶	۲۶,۳۸	۷۷۳,۰۰	۹۴,۱۶	۳,۰۰۰	۰,۰۰۰*
	کنترل	۱۶	۸,۶۳	۲۰۳,۰۰	۶۶,۰۴		

$p < 0.05$ *

همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده است، بین میانگین نمرات پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل به نفع گروه آزمایش، در زیربعد «اطمینان از مهارت حل مسئله» تفاوت آماری معنی داری وجود دارد ($P<0.05$, $U=4.000$). تفاوت آماری معنی داری در زیربعد «خودکنترلی» به نفع گروه آزمایش وجود دارد ($P<0.05$, $U=44.000$). تفاوت آماری معنی داری در زیربعد «اجتناب» به نفع گروه آزمایش وجود دارد ($P<0.05$, $U=25.000$). نمره کل مهارت حل مسئله به نفع گروه آزمایش از نظر آماری معنی دار است ($P<0.05$, $U=3.000$). با در نظر گرفتن میانگین رتبه و میانگین مجموع، میانگین نمرات پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش که رویکرد یادگیری مشارکتی در آن‌ها اجرا شد، بالاتر از میانگین نمرات پس آزمون دانش آموزان گروه کنترل است که رویکرد سنتی بر آن‌ها اجرا شده است.

بحث و نتیجه گیری

در این بخش از پژوهش حاضر که به منظور تعریف تأثیر درس‌های تربیت بدنی سازماندهی شده با رویکرد یادگیری مشارکتی بر مهارت حل مسئله دانش آموزان دوره ابتدائی انجام شد، یافته‌های به دست آمده مطابق با ادبیات مرتبط مورد بحث و نتیجه قرار می‌گیرد. با توجه به نمرات پیش آزمون انجام شده قبل از مراحل آزمایشی، نمره کل مهارت حل مسئله گروه‌ها مشابه بود و این شباهت به صورت تصادفی بود. این یافته نشان می‌دهد که سطوح ابتدایی گروه آزمایش و کنترل تقریباً یکسان بوده و انتخاب نمونه مناسب بوده است.

با توجه به مهارت حل مسئله در مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروهی، بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش در دو بعد کلی و فرعی آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. این افزایش قابل توجه در نمرات حل مسئله گروه آزمایش ناشی از رویکرد یادگیری مشارکتی است که بر روی این دانش آموزان اجرا شده است، زیرا همانطور که توسط گیلیز و هاینز (۲۰۱۱) بیان شد، در گروه‌های مشارکتی، دانش آموزان از مهارت‌های ارتباطی خود به طور موثر استفاده می‌کنند، دانش را به اشتراک می‌گذارند و با دوستان خود تعامل بیشتری دارند. در نتیجه همه اینها، مهارت‌های حل مسئله را توسعه می‌دهند. سویم (۲۰۱۵) که از رویکرد یادگیری مشارکتی در دانش آموزان دبیرستانی در درس استفاده کرد، دریافت که این تکنیک مهارت‌های حل مسئله دانش آموزان گروه آزمایش را در سطح قابل توجهی بهبود می‌بخشد.

با توجه به مهارت حل مسئله در مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروهی، بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون دانش آموزان گروه کنترل در دو بعد کلی و فرعی آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. این افزایش قابل توجه در نمرات حل مسئله گروه آزمایش ناشی از آن است که درس تربیت بدنی در رشد مهارت حل مسئله مؤثر است.

زمانی که افرادی که در یک فعالیت بدنی شرکت می‌کنند، با مشکلی مواجه می‌شوند، سعی می‌کنند از طریق تفکر حل مسئله راه حل ایجاد کنند و با تفکر حل مسئله می‌توانند از مهارت‌ها و توانایی‌های موجود خود به طور هدفمند استفاده کنند. دایسون (۱۹۹۵) پیشنهاد می‌کند که محیط‌هایی که در آن فعالیت‌های بدنی انجام می‌شود، یکی از مؤثرترین محیط‌ها برای توسعه مهارت‌های حل مسئله به‌ویژه برای دانش آموزان دبستانی است.

مهارت‌های حل مسئله درون گروهی هر دو گروه در سطح قابل توجهی بهبود یافت. افزایش دانش آموزان گروه کنترل ممکن است ناشی از ماهیت درس تربیت بدنی باشد، زیرا در درس تربیت بدنی دانش آموزان از فضای خسته کننده کلاس دور شده و با دوستان خود تعامل بیشتری دارند. این به آنها فرصت خوبی برای توسعه مهارت‌های اجتماعی خود می‌دهد. از سوی دیگر، بهبود در گروه آزمایش باید ناشی از ترکیب درس تربیت بدنی با اثر یادگیری مشارکتی باشد. دانش آموزان در دروس تربیت بدنی به صورت گروهی کار می‌کردند که در آن احساس راحتی بیشتری می‌کردند و در نتیجه مهارت حل مسئله آنها به طور قابل توجهی بهبود یافت. مطالعات قبلی ساترلند (۲۰۰۲) و پرلز و همکاران (۲۰۰۵) نشان داده‌اند که مهارت‌های حل مسئله دانش آموزان را می‌توان از طریق آموزش توسعه داد. برای دستیابی به آن، کلاس‌ها باید شامل فعالیت‌هایی باشد که مهارت‌های اجتماعی را توسعه می‌دهد و محیط کلاس باید بر اساس آن سازماندهی شود. در این زمینه می‌توان ادعا کرد که درس‌های تربیت بدنی فضای کلاسی مؤثری را برای رشد مهارت‌های حل مسئله فراهم می‌کنند.

مقایسه نمرات پس آزمون دانش آموزان گروه آزمایش که روی آن‌ها رویکرد یادگیری مشارکتی اجرا شد و دانش آموزان گروه کنترل که از روش‌های سنتی استفاده می‌کردند، تفاوت معناداری در هر دو بعد کلی و به طور کلی به نفع دانش آموزان گروه آزمایش ایجاد کرد. این یافته نشان می‌دهد که آموزش‌های تربیت بدنی مطابق با یادگیری مشارکتی بر مهارت حل مسئله دانش آموزان تأثیر مثبت دارد. یافته

های مطالعات قبلی انجام شده در مورد موضوع با یافته های تحقیق حاضر همخوانی دارد. به طور مشابه، یلدیز و بومن (۲۰۱۳) گزارش کردند که یادگیری مشارکتی مهارت های حل مسئله را توسعه می دهد. علاوه بر این، سویم (۲۰۱۵) در یک مطالعه تجربی، مهارت های حل مسئله گروه آزمایش و کنترل را با هم مقایسه کرد و به یافته هایی دست یافت که به نفع گروه آزمایش بود. پژوهش های قبلی انجام شده در این زمینه نشان می دهد که دانش آموزانی که رویکرد یادگیری مشارکتی را بر اساس آنها اجرا می کنند، بیشتر از فرآیندهای شناختی استفاده می کنند. با این رویکرد، دانش آموزان می توانند مطالبی را که می خوانند آسان تر درک، درک، خلاصه کنند، انگیزه بیشتری داشته باشند، مفاهیم را راحت تر بیاموزند، تجزیه و تحلیل کنند، تمایل بیشتری به شرکت در بحث ها دارند و مهارت حل مسئله را آسان تر به دست آورند. گروه های یادگیری کوچک در تحقق یادگیری معنادار و حل مسئله مؤثرتر از یادگیری فردی هستند. در مقایسه با روش های کلاسیک، مطالعات در نظر گرفته شده برای همکاری، راهبردهای استدلال مؤثرتر، مهارت های فراشناختی و انگیزه را در حل مسئله با ایده های مختلف افزایش می دهند (تینزمن و همکاران، ۱۹۹۰؛ تاپسکال، ۲۰۱۰).

تربیت بدنی نشان داده است که یادگیری مشارکتی وابستگی به معلم و ارتباط کلامی منفی را کاهش می دهد، مهارت های بین فردی را توسعه می دهد، یادگیری از طریق همکاری و کار گروهی را امکان پذیر می سازد، مهارت های گوش دادن و انتقاد را توسعه می دهد و فرصت های آزمایشی برابر را فراهم می کند. بر اساس یافته ها، یادگیری مشارکتی در بهبود مهارت های حل مسئله در تربیت بدنی مؤثر است یادگیری مشارکتی محیطی را فراهم می کند که در آن دانش آموزان می توانند در نحوه دستیابی به اطلاعات برای مشکلات پیچیده و واقعی زندگی، نحوه به دست آوردن، نحوه تجزیه و تحلیل، نحوه سازماندهی و نحوه استفاده از این اطلاعات تعامل غنی داشته باشند (گرینسکی، ۱۹۹۹؛ دایسون، ۲۰۰۲).

در نتیجه، یادگیری مشارکتی به درس های تربیت بدنی کمک می کند. به این ترتیب دانش آموزان همکاری و کار گروهی را با هم یاد می گیرند و در کانون یادگیری فعال هستند. مهارت های گوش دادن و ارتباط آنها بهبود می یابد و رشد فیزیکی و مهارت های حل مسئله به شکل مثبتی تحت تأثیر قرار می گیرد. پژوهش حاضر با این فرض انجام شد که استفاده از رویکرد یادگیری مشارکتی در درس تربیت بدنی باعث بهبود مهارت حل مسئله دانش آموزان می شود. مطالعات بیشتر را می توان بر روی نمونه های وسیع تری از دانش آموزان در سطوح مختلف تحصیلی انجام داد.

منابع

1. Kizlik, B. (2016). Instructional method information: Part 1. Retrieved June 23, 2017, from <http://www.adprima.com>.
2. Ozarker M, Orkhon A (2005). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersinin amaç ve içeriğine ilişkin sorunlar. Bursa, Türkiye: Uludağ Üniversitesi 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu.
3. Grineski S (1999). Beden Eğitiminde İşbirliğiyle Öğrenme. (Ed.:S. Yeniçeri), İstanbul, Türkiye: Beyaz Yayınları.
4. Gillies RM (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. Int. J. Educ. Res. 39(1-2):35-49. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00072-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00072-7).
5. Peterson SE, Miller JA (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. J. Educ. Res. 97(3):123-133.
6. Tsay M, Brady M (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: does working in teams make a difference? J. Scholarship Teach. Learn. 10(2):78-89.
7. Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity*. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>.
8. Bjørke, L., & Moen, K. M. (2020). Cooperative learning in physical education: a study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600–612. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>.
9. Slavin RE (1996). Cooperative Learning In Middle and Secondary Schools. The Clearing House, P 69.
10. Johnson DW, Johnson RT, Smith K (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. Educ. Psychol. Rev. 19(1):15-29.
11. Zhang, H., Peng, W., & Sun, L. (2017). English Cooperative Learning Mode in a Rural Junior High School in China. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 86. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2199>.
12. Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356–364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>.
13. Wildani, L., & Gazali, N. (2020). Model Kooperatif Teams Games Tournaments: Apakah dapat meningkatkan keterampilan belajar dribbling sepakbola? *Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education*, 1(2), 103–111.



14. Dyson BP, Grineski S (2001). Using cooperative learning structures in physical education. J. Phys. Educ. Recreation Dance. 72:28.
15. Battistich V, Watson M (2007). Fostering social development in preschool and the early elementary grades through co-operative classroom activities, cooperative learning the social and intellectual outcomes at learning in group. (Ed: Gilles RM, Ashman AF), Routledge Transferred to Digital Printing. ISBN:0-415-30340-0.
16. Grineski S (1996). Cooperative Learning In Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics.
17. Dyson BP, Linehan NR, Hastie PA (2010). The ecology of cooperative learning in elementary pe classes. Journal of Teaching PE Human Kinetics Inc. 29:113-130.
18. Söylemez S (2002). Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkines incelenmesi. Unpublished master's thesis. İstanbul, Türkiye: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
19. Chen YF, Cheng K (2009). Integrating computer-supported cooperative learning and creative problem solving into a single teaching strategy. Social Behavior and Personality. 37:1283-1296.
20. D'Zurilla TJ, Nezu M (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving. Psychological Assessment: J. Consulting Clinical Psychol. 2(2):156-163.
21. Barut Y, Yılmaz M (2000). Beden eğitimi ve spor bölümüne ve eğitim fakültesine devam eden öğrencilerin problem çözme becerilerinin. Ankara, Türkiye: Uluslararası 1. Spor Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. pp. 26-27.
22. Cohen L, Manian L (1994). Research Methods in Education. London: Routledge.
23. Karasar N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Türkiye: Nobel Yayınevi.

چگونه توانستم اختلال املا دانش آموز به نام آناهیتا را کاهش بدهم

مریم رضائی*

عضو هیئت علمی

چکیده

هدف از این پژوهش رفع اختلالات املا دانش آموزی به نام آناهیتا می باشد. پژوهش از جهت هدف از پژوهش های کاربردی است، روش پژوهش کیفی از نوع اقدام پژوهی می باشد. نمونه مورد مطالعه دانش آموزی به نام آناهیتا، دانش آموز پایه دوم ابتدایی می باشد. ابزار جمع آوری داده ها در این پژوهش، مشاهده، مصاحبه است. نتایج این تحقیق به طور کلی نشان داد که بعد از اقداماتی که پژوهشگر انجام داد، معلم و والدین دانش آموز از پیشرفت فرزندشان ابراز رضایت کردند و معلم بیان کرد که آناهیتا، پیشرفت زیادی در املا داشته است. پژوهشگر بعد از اتمام اقدام پژوهی راه کارهای انجام شده را در یک جلسه با معلمان مدرسه در میان گذاشت تا معلمان دیگر هم از آن بهره ببرند. پژوهشگر بعد از اتمام اقدام پژوهی راه کارهای انجام شده را در یک جلسه با معلمان مدرسه در میان گذاشت تا معلمان دیگر هم از آن بهره ببرند.

کلیدواژه ها: اختلال، املا، دوره ابتدایی.

مقدمه

یکی از مهمترین مشکلاتی که دانش آموزان با آن مواجه هستند، ضعف املاست. اولین گام برای برطرف کردن هر ضعفی، شناخت آن می باشد. چنانچه معلم و مربی به موقع و دقیق مشکلات دانش آموز را تشخیص دهد، می تواند راه حل مناسب و منطقی را انتخاب کند و در جهت بهبود وضعیت آموزشی دانش آموزان اقدام نماید.

نوشتن مستلزم به کارگیری مهارت های گوناگون است. مهارت های مکانیکی نوشتن مانند دست خط، هجی کردن و نقطه گذاری و مهارت های زبانی مانند درک معنای کلمه ها و دستور زبان و مهارت های تفکر مانند سازمان دهی و برقراری ارتباط میان مطالب از مهمترین مهارت هایی هستند که در نوشتن نقش دارند؛ باید همواره توجه داشته باشیم مشکل دانش آموز در کدام حیطه می باشد. بنا بر جدیدترین آمار حدود ۵ تا ۶ درصد از دانش آموزان دچار اختلالات یادگیری هستند. به عبارت دیگر در یک کلاس ۳۰ نفری تقریباً ۲ نفر دانش آموز مبتلا به اختلال یادگیری داریم که آمار قابل توجهی است. در نوشتار دانش آموزان مقطع ابتدایی، مشکلات فراوانی مانند کند نویسی، کج نویسی، پُر فشار نویسی، راست نویسی بیش از حد و موارد بسیار دیگری وجود داشته که در مجموع به این مشکلات، **بد نویسی** می گویند.

یکی از اصلی ترین مشکلات بد نویسی، کند نویسی است. کند نویسی سبب بروز مشکلات فراوانی مخصوصاً در درس املا می شود. این مشکل در بزرگسالان نیز مشاهده شده است.

علت های مختلفی برای کند نویسی وجود دارد؛ از جمله:

- عدم هماهنگی چشم و دست

- فشار زیاد قلم روی کاغذ

- عدم صحیح در دست گرفتن قلم

- ضعیف بودن عضالت انگشتان و دست

- ملال آور بودن نوشتن به دلیل ضعف یا عدم داشتن انگیزه و....

کند نویسی همچنین موجب ضعف دانش آموز در درس املا میشود.

این مشکل او را در انجام تکالیف نیز ناتوان کرده و از جهتی اگر در سنین پایین درمان نشود، در سنین بزرگسالی باعث به وجود آمدن مشکلات ثانویه میگردد (اصغری پور، ۱۳۸۳).

در سلسله مراتب مهارت های زبانی (شنیدن، گفتن، خواندن، نوشتن) نوشتن آخرین مرحله است که آموخته می شود و آموخته های بنیادی و تجارب مفید مهارت های زبانی در گوش دادن و سخن گفتن و خواندن در واقع پیش نیازی برای خواندن محسوب می شود. در دنیای امروز نوشتن از مهم ترین وسایل تفهیم و تفاهم ارتباط به شمار می رود و در نشر عقاید و افکار و نزدیک کردن جوامع بشری و اشاعه فرهنگ و تمدن نقش حیاتی دارد (هومن، ۱۳۹۳).

دوره ابتدایی حساس ترین مرحله آموزش و پرورش است که باید به همه ی جوانب آن از جمله املا توجه داشته باشیم، دانش آموزان باید از سال های اولیه تحصیل به اهمیت املا و کاربرد آن در زندگی آشنا شوند و با توجه به نیازی که دارند به خوبی آن را بیاموزند تا دچار مشکل نوشتن نشوند. به دلیل کاربرد املا در تمام موارد زندگی، یادگیری صحیح آن الزامی است. در املا یک نمونه یا ترتیب حروف خاصی مد نظر می باشد و در آن خلاقیت مطرح نیست، املاي یک کلمه بسیار مشکل تر از خواندن آن است زیرا بازشناسی یک کلمه یک عمل رمزگردانی است.

توصیف وضعیت موجود

اقدام پژوهی حاضر در دبستان شهدای دهشیخ در روستای ده شیخ از توابع شهرستان دنا انجام شد. این مدرسه با مساحت ۱۰۰۰ متر مربع با نمای تمام آجری با ۱۲۵ دانش آموز؛ ۶ آموزگار و ۴ نفر کادر اجرایی در مرکز روستا قرار داشت. مدرسه دارای ۶ کلاس درس، نمازخانه، انبار، ابدارخانه و دفتر مدیر بود که به خاطر نو ساخت بودن نکات ایمنی در ساخت آن رعایت شده بود

در کلاس درس با دانش آموزی مواجه شدم که در در نوشتن املا مشکل داشت ولی در سایر دروس عملکرد متوسطی دارد. پس از بررسی ها و مشاهده ها در طی چند روز انجام دادم متوجه شدم که آناهیتا (اسم مستعار) آرام و کم حرف است به طوری که صدای او به زحمت شنیده می شود، قدی بلند دارد و لاغر اندام است. در طی تحقیق در مورد آناهیتا از دوستان و مادرش، اطلاعاتی کسب کردم. آناهیتا تک فرزند خانواده می باشد. با سوالاتی که از آناهیتا پرسیدم متوجه شدم که او احساس تنهایی می کند. به طوری که بیشتر وقتش را با مادر می گذراند. پدر آناهیتا کارمند است و روزها سرکار می رود. مادر او فردی تحصیل کرده و بیکار است. اما به خوبی نتوانسته با آناهیتا دوست شود و با او وقت بگذراند. او به خاطر شرایط جامعه و ترس بیش از حد او، اجازه نمی دهد آناهیتا به بیرون از خانه برود و معمولاً دوستان او به خانه آن ها می آید.

همانطور که در بالا ذکر شد در بقیه درس ها از جمله ریاضی عملکرد متوسطی دارد، پس با این وجود می توان نتیجه گرفت که آناهیتا مشکل یادگیری ندارد و باید ضعف او را در املا، در عوامل بیرونی جست و جو کرد. هوش منطقی ریاضی یکی از هشت توانایی محاسباتی است که به طور خاص به توانایی پردازش اطلاعات با استفاده از استدلال، منطق و تفکر انتزاعی اشاره دارد. طبق این تعریف می توان مطمئن شد که آناهیتا در درک و یادگیری مشکلی ندارند.

به راحتی نمی تواند از روی متن بخواند که مشکل روان خوانی او بر دیکته نویسی اش نیز اثر گذاشته است. خیلی دیر می نویسد و نیاز است چند بار یک جمله را تکرار کرد تا او جمله را بنویسد. با خط درشت می نویسد، نقطه های کلمات را جا می گذارد. بعضی مواقع حروف کلمات را جا به جا می نویسد و در تمرینات روزانه اش نیز غلط املایی دارد.

در حین دیکته گرفتن متوجه این نکات شدم: آناهیتا حین املا حواسش به اطرافش است و به همکلاسی هایش نگاه می کند. کند املا می نویسد، نامنظم جملات را می نویسد. حین املا مدام کلمات قبل را می پرسد و بعضی کلمات را ناقص می نویسد و حروف را جا می گذارد و در مواقعی نیز حروف کلمات را برعکس می نویسد.

برای ارائه راهکار های مناسب برای حل مشکل آناهیتا به جمع اوری شواهد پرداختم تا مشککش را برطرف سازم تا سبب مشکلات جدی و بزرگ تری برای او نشود.

معلمان مقاطع ابتدایی برای دانش آموزانی که در دیکته نمره کمتری می گیرند، برخورد های متفاوتی که معمولاً منجر به افت تحصیلی، کاهش اعتماد بنفس و ترساندن کودک از درس املاء می شود. مواردی از این برخورد ها و عکس العمل ها که در کتاب دکتر تبریزی به آنها اشاره شده است عبارت اند از:

۱. سرزنش و تحقیر کودک در حضور هم کلاسی هایش ۲. نصیحت بیش از حد کودک
 ۳. کاهش اعتماد به نفس کودک ۴. رونویسی زیاد غلط ها ۵. دادن تکلیف زیاد به دانش آموزان (تبریزی، ۱۳۸۴).
- و بسیاری از روش های نادرست دیگر که متأسفانه نتیجه منفی در پی خواهد داشت. با بررسی های انجام شده از تکالیف و املاهای آناهیتا فهمیدم که او در زمینه های حافظه ی دیداری، آموزشی، دقت و تمییز مشکل دارد.

اختلال

اختلال در یک یا چند فرایند روانی پایه به درک یا استفاده از زبان های شفاهی و کتبی مربوط می شود و می تواند به شکل عدم توانایی کامل در گوش کردن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن یا انجام محاسبات ریاضی ظاهر شود. این اصطلاح شرایطی چون معلولیت های ادراکی، آسیب دیدگی های مغزی، نقص جزئی در کارکرد مغز و نارسا خوانی و... را در بر می گیرد. از سوی دیگر، اصطلاح یاد شده آن عده را که اصولاً به واسطه معلولیت های دیداری، شنیداری و حرکتی همچون عقب ماندگی یا محرومیت های محیطی، فرهنگی یا اقتصادی به مشکلات یادگیری دچار شده اند را، شامل نمی شود.

اهداف درس املا در دوره ابتدایی:

- آموزش نوشتن کلمات کاربردی برای دانش آموزان
- ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان
- افزایش خزانه لغات دانش آموزان

- آموزش شیوه ی نگارش حروف و کلمات

در یادگیری املاء سه عامل موثر می باشد :

۱- شنیدن

۲- دیدن و تجسم ذهنی کلمه

۳- نوشتن کلمه

باتوجه به این سه عامل زمانی دانش آموز کلمه را به درستی می نویسد که آن کلمه را خوب بشنود و بتواند در ذهن خود آن را تجسم کند و در نهایت کلمه را بنویسد.

اگر بخواهیم این سه عامل را در مورد آناهیتا بررسی کنیم می بینیم که رضا در هر سه عامل مشکل دارد و از آن جایی که بیشترین اشتباهات او به دقت و آموزش او بر می گردد پس در مرحله اول دیدن و تجسم کردن ذهنی کلمه سپس شنیدن و نوشتن کلمه نقش دارد (زندى، ۱۳۷۹).

انواع اشتباهات دیکته نویسی:

۱- حافظه دیداری ۲- حساسیت شنیداری ۳- آموزشی ۴- وارونه نویسی ۵- دقت ۶- قرینه نویسی ۷- نارسا نویسی ۸- تمیز دیداری ۹- حافظه توالی دیداری

عوامل موثر در ایجاد ضعف و بی دقتی دانش آموز :

پس از پاسخ های همکاران به سوالات و بررسی مشاهدات و نتیجه آزمون ها به تجزیه و تحلیل و تفسیر پاسخ ها پرداخته و دریافتم که عوامل موثر در ایجاد ضعف و بی دقتی دانش آموزان در درس املا موارد زیر می باشد:

عوامل آموزشی:

تکالیف سنگین به دانش آموزان باعث عدم تمرکز می شود

-کلمات از جانب معلم درست تلفظ نمی شود.

-عدم توجه معلم به دانش آموز

عوامل خانوادگی:

-کمبود محبت و نشاط در خانواده

-اغتشاشات فکری خانواده

-انتظار بیش از ظرفیت از کودک

عوامل محیطی :

-احساس ناامنی

-سردی و گرمی کلاس

-نور شدید یا ضعیف در کلاس

عوامل زیستی:

-مشکلات شنوایی

-مشکلات بینایی

-عدم هماهنگی دست و چشم

عوامل روان شناختی:

-بی حوصلگی

-نداشتن انگیزه

-استرس و ترس

-مشغله ذهنی دانش آموز از جمله فشار روانی و اضطراب ، درد

اهداف پژوهش:

هدف کلی: تعیین عوامل اختلالات املا و نوع اختلال

اهداف جزئی: بررسی اختلال املا، تعریف اختلال املا و تعیین اهمیت املا

سوالات پژوهش:

چه عواملی باعث ایجاد اختلالات املا در آناهیتا شده اند؟

چه عواملی باعث رفع این اختلالات می شود؟

راهکارهای رفع اختلالات املا در آناهیتا کدامند؟

شواهد (۱)

برای حل مشکل ، ابتدا دانش آموز را در هنگام نوشتن املا زیر نظر گرفتم ،متوجه شدم خیلی زود از نوشتن دست می کشد و منتظر کلمه یا جمله بعدی می باشد . با توجه به این رفتارش متوجه شدم دقت کمی دارد . پس از اتمام ، املائی او را بررسی کردم که به طور میانگین از ۵۰ کلمه گفته شده قریب ۲۵ کلمه آن را اشتباه نوشته است و حدود ۷ کلمه را نیز جا انداخته است و به طور کلی جز حروف ربطی (از ، به ، به ، و ، در و ...) و کلماتی که حروف آن ها یک شکل نوشتاری دارند بقیه را معمولاً اشتباه نوشته بود . از آناهیتا خواستم که از روی متن درس که از آن املاء گرفته شده بود روخوانی کند ، در این هنگام نیز متوجه بی دقتی او شدم . این درس که داستانی بود کلمه اولش را که خواند بقیه را خود به صورت خیالی بدون اینکه ربطی به متن داشته باشد ادامه داد .

برای اینکه مطمئن شوم آناهیتا در دیگر درس ها مشکلی ندارد ، چند سوالی از کتاب ریاضی از او پرسیدم . مشاهده کردم آناهیتا بر خلاف ضعف شدیدی که در درس املاء دارد ، ریاضی را به خوبی و بدون کمک دیگران حل می کند . دفتر تکالیفش را نیز بررسی کردم اگرچه تکالیف را از روی کتاب می نوشت ولی غلط های املائی نیز مشاهده می شد .

شواهد (۲)

الف) مصاحبه با مادر دانش آموز

-سلام و وقت بخیر ، ببخشید برای وضعیت تحصیلی آناهیتا خدمت رسیدم . وضعیت املا آناهیتا زیاد مطلوب نیست و برای حل مشکل نیازمند صحبت با شما بودم.

-سلام ، حال شما ؛ دست شما درد نکند. واقعا ممنون که به فکرش هستید.

- آناهیتا در خانه تکالیفش را چگونه می نویسد؟

-با اصرار و خواهش از او می خواهم که تکالیفش را انجام دهد ، اصلا به نوشتن تکالیف علاقه ای ندارد.

-نسبت به انجام تکلیف تمام کتاب ها همیجور است؟

- خیر فقط نسبت به درس فارسی و املا و گرنه کتابی مثل ریاضی را بدون اینکه از او بخواهم خودش تکالیفش را انجام می دهد و هر جا لازم بود از من کمک می گیرد.

- چقد طول می کشد تا یک املا از او بگیرید؟

- تقریبا زیاد طول می کشد و حین املا نوشتن حواسش به اطرافش است.

- در خانه چقد املا تمرین می کند ؟

- خیلی کم ، همیشه از تمرین کردن املا فراری است.

- از وقتی که در اختیارم گذاشتید نهایت تشکر و قدردانی را دارم . امیدوارم هرچه زودتر مشکل آناهیتا حل شود. من نیز نهایت تلاشم را خواهم کرد که به کمک معلمش مشکل آناهیتا را حل کنم.

ب) مصاحبه با معلم پارسال دانش آموز

- سلام و عرض ادب ، می شود در مورد وضعیت تحصیلی آناییتا در سال قبل اطلاعاتی به من بدهید.

- آناییتا در مجموع وضعیت تحصیلی متوسطی داشت البته ناگفته نماند که در درس

املا ضعیف بود و به این درس علاقه ای نداشت.

خیلی دیر املا می نوشت ، بد املا می نوشت ، کلمات را نمی توانست روی هم بنویسد و به صورت جدا از هم می نوشت و غلط املایی داشت.

-از وقتی که در اختیارم گذاشتید نهایت تشکر و قدردانی را دارم.

برای اینکه بتوانم مشکل آناییتا را علمی بررسی کنم از یک گفتار درمان کمک گرفتم . ایشان آزمون تشخیصی املا و خواندن را به من پیشنهاد دادند که دستور کار به شرح زیر می باشد :

در صفحه اول کلمات دو حرفی بود که باید آناییتا از روی آنها می خواند ، در این مورد آناییتا مشکلی نداشت ، صفحه دوم کلمات سه حرفی بودند که از ۵ کلمه یک کلمه را اشتباه خواند ، در صفحه سوم و چهارم به ترتیب جملات دو کلمه ای و جملات بیش از سه کلمه بود که در مورد اول کلمات کوتاه را خوب و کلمات بلندتر را اکثرا اشتباه می خواند و مورد دوم نیز نسبت به صفحات قبل اشتباهات زیاده تری داشت . صفحه آخر نیز یک متن کوتاه بود که باید آناییتا از روی آن می خواند و به سوالات پایین صفحه پاسخ می داد که آناییتا از ۴ سوال داده شده توانست ۲ سوال را پاسخ دهد .

با این آزمون همانگونه که در بالا اشاره شد مشکل آناییتا را بی دقتی و آموزشی نام گذاشتم و دیگر اختلال ها نیز به عنوان مشکل فرعی وجود داشت ولی به علت برجسته بودن مشکل بی دقتی اش بیشتر در مورد حل این مشکل اقدام می کنم.

تجزیه و تحلیل

پس از تحلیل داده های جمع آوری شده و بررسی دفتر های املاء و تکالیفش به این نتیجه رسیدم که ممکن است علت اختلال املاء آناییتا (بی دقتی و آموزشی) به دلایل زیر باشد:

-مشکل روانی داشته باشد

-استرس و اضطراب داشته باشد

-در تشخیص حروف چند شکلی و هم صدا مشکل داشته باشد. و..

ارائه راه حل های پیشنهادی

-استفاده از خمیر بازی

- دادن مسئولیت به آناییتا

-کارت مقوایی را گرفته ، روی هر کدام یک کلمه نوشته که حرف یا نقاط آن جابه جا نوشته شده باشند و نقص آن را پیدا کند.

-دکمه های لباس ؛ بند کفشش را خودش باز کند و ببندد.

-از مداد مناسب استفاده کند.

-برای تقویت عضلات دست کاغذ باطله را مچاله کند

-استفاده متنوع از کارت های مقوایی

جدول (۱) گام های اجرایی کاهش اختلال یادگیری املا دانش آموز

گام ها	زمان اجرا	مکان اجرا	افراد	وسایل
تشخیص حروف ، دندانچه جا افتاده در یک کلمه توسط دانش آموز	در طول جلسات	مدرسه	پژوهشگر	کارت های مقوایی مداد

تشخیص حرف ، نقطه ، دندانه اضافی در یک کلمه توسط دانش آموز	در طول جلسات	مدرسه	پژوهشگر	کارت های مقوایی مداد
پیدا کردن کلمات مشابه نوشته شده بر روی کارت های مقوایی	در طول جلسات کارورزی	مدرسه	پژوهشگر	کارت های مقوایی مداد

استفاده از تصاویر و نقاشی

جدول (۲) گام های اجرایی استفاده از تصاویر و نقاشی جهت کاهش اختلال یادگیری املا دانش آموز

گام ها	زمان اجرا	مکان اجرا	افراد	وسایل
با رسم چند شکل هندسی از دانش آموز می خواهیم تا دور شکل هایی که ما مشخص می کنیم خط بکشد.	در طول جلسات در خانه	مدرسه	پژوهشگر	مداد ، پاک کن ، شابلون ، کتاب
با نقاشی هایی که در آن یک یا چند شکل خاص پنهان شده است از دانش آموز می خواهیم تصویر مورد نظر را پیدا کند.	در طول جلسات در خانه	مدرسه	پژوهشگر	مداد ، پاک کن ، کتاب
یک صفحه از کتاب درسی دانش آموز انتخاب کرده از او می خواهیم حرف خاصی را تعیین می کنیم دایره رسم کند.	در طول جلسات در خانه	مدرسه	پژوهشگر	مداد ، پاک کن ، کتاب

جدول (۳) راه حل های پیشنهادی پژوهشگر

راه حل های پیشنهادی	تایید	عدم تایید	علت تایید یا عدم تایید
دو تصویر را که اختلاف جزئی دارند را به دانش آموز نشان می دهیم تا تفاوت های دو تصویر را بگوید.	تایید	----	تایید شد چون زمان کافی وجود دارد.
روی کارت هایی واژه هایی به طور ناقص می نویسیم تا دانش آموز آن را کامل کند.	تایید	----	تایید شد چون زمان زیادی نمی برد.

تغییر روش تدریس و املا گفتن معلم	---	عدم تایید	معلم نمی تواند روش خود را به خاطر چند دانش آموز تغییر دهد و کلاسی هم تشکیل نمی شود .
به دانش آموز در موقعیت های انفرادی آموزش می دهیم.	تایید	---	تایید شد چون در ساعات بیکاری می توانیم با دانش آموز کار کنیم.

توضیح راه حل ها:

چند کلمه به صورت ناقص روی کارت های مقوایی نوشته شده و در اختیار دانش آموز قرار گرفت تا خود حروفی که از کلمه جا افتاده بود را خود بنویسد مثلا کلمه بسیار به صورت ب... یار نوشته شد تا خود حرف (س) و تعداد دندان های آن را بنویسد. در راه حل دیگری از دانش آموز خواسته شد ک از مادر خود املا بگیرد بعد آن را تصحیح کند و از قبل به مادر گفتیم که حروف چند شکلی و کلمات سخت را اشتباه بنویسد تا آناهیتا خود آن را تصحیح کند. در راه حل دیگری از او خواستیم در یک صفحه کتاب دور حروف خاصی مثل ض دایره بکشد بدین گونه توجه او به این حروف در کلمه جلب می شد و بیشتر به کلمات دقت می کرد.

و.....

برای تقویت حافظه دیداری آناهیتا از مراحل ذیل استفاده شد:

الف: ابتدا دو تصویر را انتخاب کرده و یک به یک به آناهیتا دادم و بعد تصویرها را مخفی کردم و از او خواستم که آن تصویر را نام ببرد بعد روش بالا را با سه - چهار تصویر انجام دادم تا حافظه دیداری آناهیتا بالا برود. دو سه مرتبه این روش انجام شد تا نتیجه خوبی داد.

ب: در مرحله بعدی چند کارت تهیه کرده و روی هر کارت کلمه ای که مربوط به کلمات کتابش باشد نوشته شده باشد کارت ها را به آناهیتا دادم تا واژه ها را به خاطر بسپرد و بعد کارت ها را از او گرفته و دور از چشم او ، یکی دو کارت را برداشتم و بقیه را به مریم نشان دادم و بعد از او خواستم تا کارت مربوط به واژه که برداشته شده را معرفی کند. مرتبه اول که این کار را انجام شد، مریم واژه هایی را گفت که اصلا در بین کارتها نبود.

تصمیم گرفتم واژه هایی را انتخاب کنم که در یک گروه باشد. مثال از گروه میوه : (سیب - هلو - موز - پرتقال) تا بتواند جواب دهد. این روش نتیجه خوبی در بر داشت. در ادامه این مرحله یک واژه که ربطی به بقیه واژه ها نداشت به واژه ها اضافه کردم و همان واژه ها اضافه شده و واژه دیگری را برداشتم. به همین ترتیب هر مرتبه یک واژه غیر مرتبط اضافه می کردم . خوشبختانه نتیجه خوبی در برداشت. این مرحله طی چند جلسه ۱۵ دقیقه ای انجام گرفت تا حافظه دیداری آناهیتا افزایش یابد.

ج- بعد از این مراحل واژه هایی را که املا صحیح آنها به حافظه دیداری ربط داشت انتخاب کردم و به آناهیتا دادم تا واژه ها را بخواند بعد کارتها را مخفی کردم و از وی خواستم تا املا صحیح آن را با انگشت در هوا و بعد روی کاغذ بنویسد. وی در انجام این تمرین موفق بود.

یکی از مشکلات دیگر آناهیتا ضعف در حافظه شنوایی او بود. مثلاً به جای کلمه "رفتند" "رفتن" یا به جای کلمه دست " دس می نوشت که باید این مشکل برطرف می شد.

الف- در مرحله اول از دانش آموزان کلاس خواستم تا یکی یکی (البته نه به ترتیب نشستن بر روی میز آناهیتا را صدا بزنند. آناهیتا بعد از شنیدن صدای هر کدام نام دانش آموز را بگوید . آناهیتا این مرحله را به خوبی پشت سر گذاشت.

- در مرحله بعد صدای چک چک آب، باران، ضربه انگشت به در و شیشه، برخورد توپ با زمین و امثال آنها را از طریق نوار کاست ضبط کردم و از آنها خواستم که به آنها گوش کند و صدای هر کدام را تشخیص دهد و بیان کند. در این مرحله آناهیتا از جلسه اول فقط توانست سه تا از موارد را درست جواب دهد. در جلسه بعدی دوباره این مراحل تکرار و آناهیتا خیلی خوب با صداها آشنا شد، این کار خیلی خوب صورت گرفت و پیشرفت خوبی داشت.

- در مرحله آخر املا به صورت جمله ای از آناهیتا گرفته شد که همانطور که قبلا گفتم تمام کلمه ها را نوشت و این بار چون بیشتر روی کلمه هایی که حساسیت شنوایی داشتند تأکید کردم املا آناهیتا در حد انتظار بود.

ارزیابی نتایج

انجام مراحل که برای کاهش ضعف دانش آموزی شد خوشبختانه بعد از چند جلسه دانش آموز به درس املا علاقه مند شد و پیشرفت قابل ملاحظه ای داشت، طوری که والدین آناهیتا از پیشرفت فرزندشان ابراز رضایت کردند و معلم بیان کردند که او پیشرفت خیلی خوبی داشته است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که اگر معلمان درس املا را جدی بگیرند و روش تدریس آن را نیز مطابق با روش تدریس های ارائه شده در کتاب های مراکز تربیت معلم تدریس کنند، به نظر می رسد که دانش آموزان مشکلی در این درس نخواهند داشت. گروه های درسی نقش عمده ای در آشنایی و یاد آوری روش تدریس املا را برعهده دارند.

تا زمانی که دانش آموزان درمهارت خواندن پیشرفت نکرده اند صحبت از املا گرفتن بی مفهوم خواهد بود..

استفاده از شیوه های جدید در یادگیری، املا دو نفره پای تابلو، املا کامل کردنی، املا فرد از خودش و.. شیوه های موثری در روش تدریس های جدید هستند.

در روش های سنتی املا، از دانش آموز املا گرفته می شد بدون اینکه دانش آموز در کنار معلم به غلط های خود پی ببرد فقط در آخر از دانش آموز خواسته می شد از روی غلط هایش بنویسد.

شاید این روش کارآمد باشد ولی برای بهتر مسلط شدن دانش آموز به درس املا و قوت گرفتن دانش آموزان ضعیف، روش های جدید بهتر هستند (مطهری، ۱۳۹۲، ص ۴۱)

نتیجه گیری

خواندن و نوشتن مهم ترین عامل در انتقال افکار و عواطف انسان به شمار می رود. بنابراین لزوم توجه به این دو مقوله بر هر انسانی آشکار است. در دوره دبستان اکثر معلمان برای تقویت مهارت نوشتن دانش آموزان، وقت زیادی صرف می کنند. والدین نیز نسبت به این مسئله کاملاً حساس اند، و در صورت بروز این مشکل انگشت اتهام را به سوی معلمین، خود دانش آموزان و عوامل مختلف دیگر دراز می کنند. ما نکته اساسی در اینجا این است که ما اصولاً سعی می کنیم هنگام بروز این مشکل با دادن تکالیف متعدد برای دانش آموزان این مشکل را حل کنیم. در صورتی که اگر کمی تأمل کنیم به این نکته کاملاً واقف خواهیم شد که مشکل همه ی دانش آموزان یکسان نیست. بنابراین دادن یک سری تکالیف تکراری به همه ی دانش آموزان یک اشتباه بزرگ است. آنچه باید به آن توجه نمود این است که مشکلات دانش آموزان در یک مدت زمان خاص بررسی شود. پس با توجه به نوع مشکل برای هر دانش آموز تکالیف مشخص داده شود. شاید هم مشکل اصلی خود ما باشیم که روش را اشتباه به کار گرفته ایم که بازنگری در آن خالی از لطف نیست.

معلم بایستی با کمک ابزار دقیق علمی و روانشناسی پای به این مرحله بگذارد. روشهای قدیمی از جمله: تکرار و تمرین خسته کننده و رونویسی های بی هدف، ناکارآمدی خود را در این زمینه به اثبات رسانده اند. اینگونه راه حل ها نه تنها مشکلی را از دانش آموزان برطرف نمی سازد؛ بلکه نوعی دل زدگی را نیز پدید می آورد.

کار یک معلم در زمینه ی استفاده از روشهای مختلف تدریس را میتوان به کار یک نقاش تشبیه کرد. همانطور که یک نقاش برای ترسیم و خلق یک تابلوی نقاشی از رنگهای مختلف استفاده میکند. هرگاه الزم باشد، آنها را درهم می آمیزد تا اثر هنر خود را به بهترین شکل

ممکن به وجود آورد. یک معلم پس از آشنایی با اصول و مراحل اجرای الگوهای گوناگون تدریس در عمل و هنگام ارائه با تشخیص موقعیت و توجه به تواناییهای دانش آموزان و بر حسب نوع مفهوم، می تواند ترکیبی از الگوهای مختلف را به کار ببرد. (دلاور ، ۱۳۹۱ ؛ ص ۳۳).

در پایان بایست پذیرفت که درس املا نیز مانند سایر دروس نیاز به توجه و بازنگری دارد و در این زمینه روی آوردن به روش های فعال تدریس، توجه به علاقه ی دانش آموزان، اجتناب ناپذیر است. بدین منظور می بایست ابتدا در نگرش و نحوه ی برداشت همکاران از این درس و سپس نحوه تدریس آن بازنگری ای جدی صورت پذیرد تا یادگیری سریعتر و ماندگارتر ایجاد شود.

پیشنهاد به همکاران

- همکاران محترم قبل از هر اقدامی علت مشکل را پیدا کنند و بعد با ارتباط صمیمانه ی خود با شاگردان مشکل را برطرف نمایند.
- برای یاد گیری نشانه ها از روش چند حسی استفاده نمایند زیرا این روش باعث یاد گیری بهتر میشود.
- از پرونده ی دانش آموزان استفاده کنند که برای شناخت اولیه شاگرد ضروری است .
- تشکیل جلسات آموزش خانواده هر ماه یکبار. زیرا خانواده نقش اساسی را در آموزش و تربیت فرزندان ایفا می کند و هر چه رابطه و تعامل بین خانواده و مدرسه یعنی والدین دانش آموزان با معلم بیشتر باشد مطمئناً این تاثیرگذاری بیشتر است.
- در تدریس خود از الگوی یادسپاری استفاده نمایند زیرا یادگیری برای دانش آموزان با این روش راحت تر شده و مطلب بهتر در ذهن دانش آموزان می ماند.

پیشنهاد به اولیا:

- اولیاء محترم با مدرسه بیشتر در ارتباط باشند.
- در جلسات آموزش خانواده ی ماهانه حتماً شرکت نمایند.
- مشکلات آموزشی فرزندانشان را جدی گرفته و با معلم مربوطه همکاری لازم را داشته باشند.
- در انجام فعالیتهای مربوط به خانه که معلم کلاس برای به وجود آمدن مهارت در دانش آموز می دهد، فرزندشان را یاری نمایند

پیشنهاد به مدیرمدرسه:

- گذاشتن جلسات آموزش خانواده برای اولیاء کلاس اول در فصل تابستان.
- تشکیل بانک جایزه در مدرسه و تشویق دانش آموزان از طرف مدیر مدرسه.
- بهتر است مدیران مدرسه در کلاسها حضور یابند و با دانش آموزان ارتباط صمیمانه برقرار نمایند.

منابع

- اصغری پور، حمید، کلیات ابتدایی و مشاوره ، ۱۳۸۳
- تبریزی ،مصطفی .درمان اختلالات دیکته نویسی .تهران : انتشارات فراوان ، ۱۳۸۶ .
- کریمی، یوسف (۱۳۸۲).اختلالات یادگیری، تهران: نشر سالن .
- دهخدا، علی اکبر(۱۳۷۵)، لغت نامه،
- زندى، بهمن(۱۳۷۹). روش تدریس زبان فارسی در دوره ی دبستان ، تهران ، انتشارات سمت ،
- سرمد زهرا ، بازرگان ، عباس و حجازی ؛ الهه (۱۳۹۴) روش های تحقیق در علوم رفتاری ، تهران ؛ انتشارات آگاه .
- قاسمی پویا، اقبال، راهنمای معلمان پژوهنده، ۱۳۸۳
- کریمی، (۱۳۸۹) روانشناسی اجتماعی: نظریه ها، مفاهیم و کاربردها(چاپ یازدهم).تهران: نشر ارسباران

کدپور، پروین (۱۳۷۲). فشار روانی در کلاس های طبقه بندی شده، فصل نامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۶،
WWW.ROSHDMAG.IR

پیوست

خورشید وسطه آسمان بود و از بالا به دریای آب نگاه می کرد.
ناگهان آب دریا موجی زد و قطره های آب به اطراف پاشانده شدند.
خورشید قطره های آب را دید که خیل ناراحت است. از او پرسید:
در این فحار غدر ناراحتی؟ «قطره گفت: در دلمی خواهد
مصل چند روز پیش به شکل ابر دریا می بودم.»
خورشید گفت: در چه شد که به دریا آمدید؟
او گفت: در مائول ابر بودیم. یک روز را ستیم با روستاها
یازی می کردیم که ناگهان باد تندی وزید. باد ما را به
این طرف و آن طرف برد. آنجا هوا خیل بود و باران
سديم و روی دریا باریدیم. خیل از روستاها روی کوه و جنگل
و شهر باریدند و بعضی از آن هم همراه رودها به دریا
آمدند. خورشید گفت: در حالا چرا دلتان می خواهد دریا به

Note book

به شکل ابر در بیاید؟». قطره‌ی آب گفت: در چون
دوست داریم به آسمان به این طرف و آن برویم. در آن
جا باران بشویم و بر زمین های که به آب نیاز دارند
«بباریم و گلها و گیاهان قشنگ را سیراب کنیم».
خوشبختانه لبخندی زد و گفت: لا محضرم هیچ ناراحت نباش
من می توانم شما را به شکل ابر قشنگی در بیاورم». .
قطره با خوش حالی گفت: فریاد زرد و لغت راست می گوئی
؟». خوشبختانه گفت: لا بلام! بعد از کرمها و نور خور
را روی قطره‌ی آب پاشید. آن ها کرم کرم شدند.
بعد هم آرام آرام بخار شدند و بالا رفتند و به شکل یک
تکه ابر کوچک درآمدند.

مقیاس های گزارش والدین از رشد اجتماعی-عاطفی نوزادان و کودکان نوپا

زبیده رنگریز^{۱*}، سیاوش طالع پسند^۲

^۱ مشاور مدرسه در آموزش و پرورش شهرستان سمنان

^۲ دانشیار گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان

چکیده

شناسایی کودکان خردسال در معرض خطر مشکلات رشد اجتماعی-عاطفی در مراحل اولیه رشد، برای جلوگیری از مشکلات جدی در مراحل بعدی زندگی، بسیار مهم است. پژوهشگران حداقل سه دلیل اصلی برای شناسایی اولیه مشکلات رفتاری و اجتماعی - عاطفی به عنوان بحران مطرح کردند: وجود مشکلات شدید در کودکان زیر ۲ سال، بسیاری از مشکلات اولیه گذرا نیستند، تلاش های اولیه در مداخله هدفمند منجر به بازگشت به مسیر رشد بهنجار می گردد. از آنجایی که رشد اجتماعی - عاطفی (SED) در سال های اول زندگی عمده تاً در رابطه نوزاد- والد رخ می دهد، با مقیاس های گزارش والدین می توان به ارزیابی رشد اجتماعی - عاطفی (SED) در نوزادان و کودکان نوپا اقدام کرد. در دهه گذشته تمام مقیاس های رشد اجتماعی - عاطفی (SED) توسعه یافته یا به طور کامل بازنگری شده است، که منعکس کننده تمرکز اخیر بر رشد اجتماعی - عاطفی کودکان خردسال است. در کشور ما نیز وجود چنین مقیاس هایی ضروری است.

کلیدواژه ها: رشد اجتماعی-عاطفی، مقیاس، خردسال، نوپا، والدین.

۱- مقدمه

شواهد پژوهشی فروانی نشان داده است که کودکان خردسال ممکن است از شرایط آسیب‌شناسی روانی مانند خوردن، خوابیدن و اختلالات تنظیمی رنج ببرند. [۱] و شرایط نامطلوب در اوایل زندگی ممکن است باعث مشکلات جدی مادام‌العمر شود. [۲] پرخاشگری فیزیکی و مشکلات رفتاری در کودکان ۱۲ ماهه وجود دارد و ۱۶ تا ۱۸ درصد از کودکان ۱۸ ماهه بر اساس طبقه‌بندی تشخیصی صفر تا سه (DC -۳) مشکلات سلامت روان نشان می‌دهند. [۳]

دیدگاه بهداشت روانی نوزادان به ایده مداخله زودهنگام نه تنها در موارد آسیب روانی آشکار، بلکه در مواردی که کودکان در معرض خطر ابتلا به آسیب‌شناسی روانی قرار دارند، متعهد است. پژوهشگران اشاره کرده‌اند که حداقل سه دلیل اصلی برای شناسایی اولیه مشکلات رفتاری و اجتماعی-عاطفی به عنوان بحران وجود دارد (Cicchetti, ۲۰۱۳, Zeanah, ۲۰۰۹): اول، مشکلات شدید را می‌توان در کودکان زیر ۲ سال مشاهده کرد (Oskougard & et al, ۲۰۰۸). دوم، بسیاری از مشکلات اولیه گذرا نیستند (Briggs-Gowan et al, ۲۰۰۶). سوم، نشان داده شده است که تلاش‌های مداخله هدفمند در مراحل اولیه در بازگرداندن تحول نابهنجار به بهنجار موفقیت آمیز بوده است (Murray, ۲۰۱۴, Zena, ۲۰۰۹). تشخیص و درمان زودهنگام این پتانسیل را دارد که رنج کودکان و خانواده‌های آنها را تسکین دهد، و همچنین فرصت‌هایی را برای سرمایه‌گذاری مقرون‌به‌صرفه‌تر منابع اجتماعی باز می‌کند. [۴]

۲- آسیب‌شناسی روانی نوزادان و کودکان نوپا

آسیب‌شناسی روانی در نوزادان و کودکان نوپا (منظور کودکان ۲۴-۰ ماهه می‌باشد) اغلب در حوزه‌های اجتماعی-عاطفی مشاهده می‌شود و این آسیب‌ها تمایل به تداوم در طول زمان دارند. [۵] از آنجایی که مهارت‌های اجتماعی-عاطفی پایه و اساس عملکرد بعدی در مدرسه و ایجاد روابط پایدار با دوستان و خانواده را تشکیل می‌دهند، نیاز به ارزیابی چنین مهارت‌هایی در کودکان خردسال اکنون به صورت گسترده پذیرفته شده است. رشد اجتماعی عاطفی (SED) در اینجا به عنوان ظرفیت رشد کودک برای (۱) تجربه، مدیریت و بیان طیف کاملی از احساسات مثبت و منفی تعریف می‌شود (۲) ایجاد روابط نزدیک و رضایت بخش با سایر کودکان و بزرگسالان و (۳) کشف و یادگیری فعالانه محیط خود. [۶]

تغییرات سریع و چشمگیر در همه حوزه‌های رشد مشاهده می‌شود. تمایز بین رشد انحرافی و معمولی دشوار است، زیرا رفتار انحرافی در یک زنجیره با رفتارهای معمولی وجود دارد و بیشتر کودکان خردسال برخی رفتارهای چالش برانگیز (مانند عصبانیت، مشکلات خوردن) از خود نشان می‌دهند. [۵] بنابراین، اندازه‌گیری SED بیشتر به عنوان یک مسئله ارزیابی می‌شود که آیا رفتارهای مشکل‌ساز عملکرد کودک را محدود می‌کند یا نه؟ (به عنوان مثال با کاهش یا افزایش شدت، مدت و/یا فروانی). [۱]

۳- مقیاس‌های رشد اجتماعی-عاطفی

از آنجایی که رشد اجتماعی - عاطفی در سال‌های اول زندگی عمده‌تاً در چارچوب رابطه نوزاد - والد رخ می‌دهد، با مقیاس‌های گزارش والدین می‌توان به ارزیابی آن در نوزادان اقدام کرد. [۷] چندین ابزار گزارش والدین برای اندازه‌گیری SED کودکان خردسال استفاده می‌شود، مانند ارزیابی والدین از وضعیت رشد (PEDS) و پرسشنامه سنین و مراحل رشد (ASQ-3). [۸] اگرچه کیفیت مقیاس‌های رتبه‌بندی گزارش والدین مورد بحث است، اما به طور قابل توجهی در طول زمان بهبود یافته‌اند. سنج‌های مشاهده‌ای اغلب دقیق‌تر در نظر گرفته می‌شوند، زیرا توسط متخصصان مستقل از والدین تکمیل می‌شوند. با این حال، برای نوزادان و کودکان نوپا، استفاده از مقیاس‌های مشاهده‌ای دشوار است، زیرا کودکان خردسال بسیار مستعد تغییرات زمینه‌ای هستند و بیشتر از کودکان بزرگتر تحت تأثیر موقعیت آزمایش قرار می‌گیرند. مزیت عمده سنج‌های گزارش والدین این است که از دانش گسترده والدین در مورد نوزاد خود در بستر و زمان استفاده می‌کنند. [۹]

استفاده از مقیاس‌های گزارش والدین به صورت قابل توجهی تشخیص تأخیرهای رشد را در کودکان خردسال در محیط‌های مراقبت اولیه از کودک افزایش می‌دهد و غربالگری معمول توسط آکادمی اطفال آمریکا در سنین ۹، ۱۸ و ۲۴ تا ۳۰ ماهگی توصیه می‌شود. با

این حال، اجرای غربالگری معمولاً دشوار بوده است. [۸] یک دلیل این است که همانطور که پزشکان اطفال اشاره می کنند، انتخاب مقیاس های مناسب چالش برانگیز است. در حالی که در دسترس بودن مقیاس های با کیفیت بالا بسیار مهم است، مقیاس ها نیز باید برای استفاده معمول در زمینه های اجتماعی امکان پذیر باشد. [۱۰]

در یک بررسی سیستماتیک که با استفاده از رویکرد تحلیل روایت انجام شد، پایگاه اطلاعات داده ها Embase, PsychInfo, Medline و SocIndex برای مقالات منتشر شده از سال ۲۰۰۸ تا سپتامبر ۲۰۱۵ جستجو شد تا مقیاس ها و ابزارهای گزارش والدین در مورد رشد اجتماعی-عاطفی نوزادان و کودکان نوپا شناسایی شود. داده های مربوط به ویژگی مقیاس ها، از جمله داده های روان سنجی، جمع آوری شد. از ۳۳۱۰ مقاله غربال شده، ۲۴۲ مطالعه انتخاب شد. در تمام آنها ۱۸ مقیاس رشد اجتماعی-عاطفی نوزادان و کودکان نوپا گنجانده شد. ده مورد از مقیاس ها به صورت خاص برای اندازه گیری رشد عاطفی-اجتماعی و هشت مقیاس شامل زیرمقیاس های رشد عاطفی-اجتماعی بودند. اگرچه همه سنجها اعتبار قابل قبولی نشان دادند، اما جامع ترین آنها از نظر روان سنجی: ASQ:SE-2، CBCL، BITSEA، JTSEA. از بین این چهارمقیاس، ASQ:SE-2 تنها ابزاری است که می تواند در کل محدوده سنی ۰ تا ۲۴ ماه استفاده شود. BITSEA و JTSEA را می توان برای کودکان ۱۲ تا ۳۵ ماهه استفاده کرد و CBCL را می توان برای کودکان از ۱۸ ماهگی استفاده کرد. [۱۱]

تمام مقیاس های SED توسعه یافته یا در دهه گذشته به طور کامل بازنگری شده است، که منعکس کننده تمرکز اخیر بر SED کودکان خردسال است. تفاوت در معیارهای SED نشان می دهد که SED نوزاد و کودک نوپا با سایر زمینه های رشد کودک، مانند عملکرد اجرایی همپوشانی دارد. همانطور که باگنر و همکاران اشاره داشتند یک ضعف معیارهای SED این است که اطلاعات محدودی در مورد رابطه والد-کودک ارائه می دهند، که ساختار مهمی برای ارزیابی SED نوزاد و کودک نوپاست، و بنابراین باید جداگانه اندازه گیری شود. [۱۱]

مقیاس های موجود برای کودکان مدرسه ای بسیار بیشتر از مقیاس های موجود برای کودکان زیر دو سال است و حتی برای کودکان زیر یک سال نیز کمتر است. علاوه بر این، برخی از مقیاس ها برای کودکان خردسال صرفاً گسترش سنی پایین تر از مقیاس های توسعه یافته برای کودکان بزرگ تر بود و بنابراین ممکن است به اندازه کافی نسبت به مشکلات رشد در کودکان خردسال حساس نباشد. با توجه به این که مشکلات سلامت روان می تواند در کودکان بسیار خردسال وجود داشته باشد، نیاز به مقیاس های با کیفیت بالا از SED کودکان خردسال و استفاده معمول در مراقبت های اولیه ضرورت می یابد. با این حال، با توجه به پیچیدگی اندازه گیری رشد کودکان خردسال، مانند رشد سریع و فقدان زبان، استفاده از مقیاس ها برای نوزادان نیز نیاز به احتیاط زیادی دارد. [۱۱]

در ایران مقیاس CBCL برای سنجش مشکلات عاطفی - رفتاری کودکان ۱۸-۶ در سطح شهرستان تهران هنجاریابی شده است [۱۲] و با توجه به مباحث مطرح شده، شناسایی مشکلات عاطفی - اجتماعی در کودکان نوپا جهت تشخیص و مداخله زود هنگام و پیشگیری از آسیب های روانی عمیق تر در سال های بعدی رشد مهم است لذا نیاز به وجود ابزارها و مقیاس های رشد اجتماعی - عاطفی (SED) ضرورت می یابد.

۴- نتیجه گیری

سنجش مشکلات عاطفی - اجتماعی کودکان در کشور بسیار مهم و ضروری است. آسیب شناسی روانی در نوزادان و کودکان نوپا از بدو تولد تا ۲۴ ماهگی در حوزه های عاطفی - اجتماعی نیز مشاهده می شود. آسیب هایی که تمایل به تداوم در طول زمان دارند و می توانند عملکرد بعدی در مدرسه و ایجاد روابط پایدار با خانواده و همسالان را تحت تاثیر قرار دهند. توصیه می شود جهت گیری مطالعات آینده در کشور بر رواسازی ابزارهایی جهت شناسایی مشکلات عاطفی - اجتماعی کودکان در معرض خطر متمرکز باشد.

مراجع

- [1] Carter AS Briggs-Gowan MJ Ornstein Davis N, "Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice," *J Child Psychol Psychiatry* 45(1), p. 109-34, 2004.



- [2] P, Zeanah Jr CH Zeanah, The scope of infant mental health. In: Zeanah Charles HJ (ed). Handbook of Infant Mental Health, New York: The Guilford Press, 2009.
- [3] van Zeijl J Mesman J Stolk MN et al., "Terrible ones? Assessment of externalizing behaviors in infancy with the Child Behavior Checklist," *J Child Psychol Psychiatry Allied Discip* 47(8), 2006.
- [4] Nina Sannerab Lars Smithb Tore Wentzel-Larsenac Vibeke Moeab, "Early identification of social-emotional problems: Applicability of the Infant-Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA) at its lower age limit," *Infant Behavior and Development*, vol. 42, pp. 69-85, 2016.
- [5] Wakschlag LS, Danis B, Characterizing early childhood disruptive behavior. In: Zeanah CH (ed) Handbook of 392. Infant Mental Health, 3rd edn, New York: NY: Guilford Press, 2009
- [6] Cohen J Ngozi O Clothier S Poppe J., "Helping Young Children Succeed Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development," 2005.
- [7] Berger SP Hopkins J Bae H et al., "Infant assessment. In: Bremner JG Wachs TD (eds).," *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development: Second Edition. Vol 2*, p. 226-56., 2010.
- [8] Marks KP Page Glascoe F Macias MM, "Enhancing the algorithm for developmental-behavioral surveillance and screening in children 0 to 5 years," *Clin Pediatr (Phila)*, vol. 50(9), p. 853-68, 2010.
- [9] Carter AS Godoy L Marakovitz SE et al., Parent reports and infant-toddler mental health assessment. In: Zeanah CH Jr (ed). Handbook of Infant Mental Health, New York: Guilford Press, 2010.
- [10] A. Wittkowskiab S. Vattera A. Muhinyia C. Garretta M. Hendersonc, "Measuring bonding or attachment in the parent-infant-relationship: A systematic review of parent-report assessment measures, their psychometric properties and clinical utility.," *Clinical Psychology Review*, vol. 82, 2020.
- [11] Maiken Pontoppidan, Nete K Niss, Jan H Pejtersen, Megan M Julian, Mette S Væver, "Parent report measures of infant and toddler social-emotional development: a systematic review," *Family Practice*, vol. 34, no. 2, pp. 127-137, 2017.
- [۱۲] مینایی، اصغر، "بررسی ساختار عاملی سوالات سندرمی سیاهه رفتاری کودک (CBCL) با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی"، فصلنامه روانشناسی تربیتی، جلد ۳، شماره ۷، ۹۳-۱۱۶، خرداد ۱۳۸۶.

افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان بر اثر فعالیت درس پژوهی دبیران علوم

زهرا زارع^{۱*}، پریسا کردیان^۲

^۱ عضو هیات علمی

^۲ دبیر آموزش و پرورش

چکیده

درس پژوهی نوعی فعالیت گروهی معلمان و روشی برای بهبود تدریس و افزایش یادگیری دانش آموزان است. هدف این پژوهش بررسی اثر این شیوه تدریس بر میزان انگیزش دانش آموزان در کسب مباحث علوم تجربی است. روش پژوهش نیمه آزمایشی است و جامعه آماری آن دانش آموزان پایه هشتم بوده اند. نمونه آماری شامل ۱۲۸ دانش آموز دختر مشغول به تحصیل بوده است که در دو گروه آزمایش و کنترل توزیع و مورد پژوهش قرار گرفته اند. ابزار مورد استفاده، پرسشنامه انگیزشی هارتر بوده است. تجزیه و تحلیل داده ها نیز از روش های آماری توصیفی و استنباطی و با استفاده از نرم افزار SPSS صورت گرفت. نتایج نشان داد که دانش آموزان گروه آزمایش از انگیزه یادگیری بیشتری نسبت به دانش آموزان گروه گواه (کنترل) برخوردار بودند. به نظر می رسد تنوع در تدریس با شیوه درس پژوهی که بر اثر هم افزایی مهارت ها و صلاحیت های تدریس معلمان صورت می گیرد، زمینه افزایش میل و رغبت دانش آموزان به یادآموزش و در نتیجه بهبود یادگیری را فراهم می سازد.

کلیدواژه ها: درس پژوهی، آموزش علوم تجربی، انگیزه تحصیلی.

مقدمه

تدریس فعالیتی آگاهانه است که براساس هدف خاصی و بر پایه ی ویژگی های شناختی دانش آموزان انجام می پذیرد و موجب تغییر آن ها می شود (فضلی خانی، ۱۳۸۲). روش تدریس فعال در مدارس نه تنها باعث می شود که خلاقیت رشد یابد، بلکه دانش آموزان را آماده ی حل مسئله، خلاقیت و نوآوری در دنیای فردا می کند. پس لازم است جامعه در آگاه کردن معلمان به انواع روش های تدریس فعال، تلاش کند تا آنان از روش های مناسب در کلاس خود استفاده کنند، کنجکاوی دانش آموزان را برانگیزاند و شرایط مناسب تری را برای خلاقیت آنان ایجاد کنند (راصد، ۱۳۹۰).

به دنبال روش های تدریس فعال، معلمان ژاپنی از فرآیندی در تدریس خود، بهره می برند که موجب بهبود پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان و توسعه ی حرفه ای خود و در نتیجه تحول در فرآیند یاددهی _ یادگیری می شود. این فرآیند سحر آمیز چیزی جز درس پژوهی نیست (سرکارآرانی، ۱۳۹۲).

درس پژوهی یک رویکرد بهبود آموزشی است که معلمان را در مرکز فعالیت حرفه ای قرار می دهد. به طوری که معلمان با علاقه و میل خود یادگیری دانش آموزان را بهتر درک می کنند. معلمان با یک پرسش مشترک راجع به یادگیری دانش آموزان خود گرد هم می آیند، طرح درسی ارائه می دهند تا یادگیری دانش آموزان را در عمل مشاهده کنند و مشاهده خود را بررسی کنند. معلمان از طریق این فرایند فرصت های فراوانی دارند تا یادگیری دانش آموزان را مورد بحث قرار دهند و در باب چگونگی اثرگذاری روش تدریس خود، تبادل نظر کنند (ای موراتا، به نقل از عربان ۱۳۹۵).

درس پژوهی به طور معمول طی مراحل زیر انجام می شود:

مرحله اول، تبیین مسئله؛ مرحله دوم، برنامه ریزی درس؛ مرحله سوم، آموزش درس؛ مرحله چهارم، ارزشیابی درس، انعکاس تأثیر آن و تجدید نظر؛ مرحله پنجم، آموزش درس تجدید نظر شده؛ مرحله ششم، ارزشیابی و باز اندیشی مجدد؛ مرحله هفتم، سهیم شدن در نتایج است (حبیبزاده ۱۳۸۹ و استیگلر و هیبرت ۲۰۱۱).

بررسی پیشینه پژوهشی نشان می دهد، به رغم وجود مشکلات در زمینه درس پژوهی در نظام آموزشی کشورمان، تحقیقاتی چند در زمینه درس پژوهی انجام شده است؛ با توجه به اینکه بیشتر تحقیقات درس پژوهی در دوره ی ابتدایی صورت گرفته است، انجام درس پژوهی در دوره ی دبیرستان نیز ضروری به نظر می رسد، در ادامه به برخی پژوهش های انجام شده در این زمینه اشاره می شود:

- کمالی و همکاران (۱۴۰۱)، در پژوهشی با هدف ارائه الگوی ارتقای درس پژوهی در بهبود آموزش و یادگیری، به این نتیجه رسیدند که برخورداری از مهارت های درس پژوهی می تواند عملکرد حرفه ای دانشجویان را افزایش دهد و همچنین به ارتقای بعد نگرش در کنار دانش و مهارت بر اثر درس پژوهی اشاره داشته اند.

- امامی پور و خاکباز (۱۳۹۸) در مطالعه چالش های معلمان ابتدایی با درس پژوهی در نتایج خود، بیان داشته اند که قبل از درگیری عملی با درس پژوهی، معلمان با چالش های دانش در خصوص درس پژوهی و انگیزش مواجه هستند.

- شیروانی حاتمی (۱۳۹۴) با بررسی تأثیر طرح درس پژوهی در افزایش کیفیت یاددهی - یادگیری نشان داد که اجرای درست و دقیق درس پژوهی در کلاس درس، باعث مشارکت و هم فکری بیشتر معلمان شده و با شناخت بیشتر مشکلات رفتاری، اخلاقی و درسی دانش آموزان، می توان یک تدریس موفق تری داشت.

با توجه به اهمیت این موضوع و نیز با توجه به اهمیت آموزش علوم تجربی در برنامه درسی ملی و نقش آن در کسب مهارت های زندگی، استفاده از روش های نوین برای آموزش مطلوب تر مساله جدی در آموزش علوم تجربی است. پژوهش حاضر به مطالعه و بررسی تأثیر فعالیت درس پژوهی معلمان در کلاس درس علوم تجربی در جهت افزایش انگیزه تحصیلی دانش آموزان پرداخته است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی است و با دو گروه آزمایش و کنترل و طرح پرسشنامه و مقایسه ی دو گروه با یکدیگر صورت گرفته است. برای جمع آوری مبانی نظری و ادبیات تحقیق از روش کتابخانه ای و برای ارزیابی فرضیه پژوهش از روش پرسشنامه انگیزشی هارتر استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان پایه هشتم دبیرستان دخترانه دوره اول "حضرت فاطمه" واقع در منطقه ۵

شهر تهران است که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بوده اند؛ و حجم نمونه شامل ۱۲۸ نفر است که در دو گروه ۶۴ نفره کنترل و آزمایش به صورت تمام شماری مورد آزمون واقع شدند.

مراحل انجام پژوهش و مدل اجرایی آن (کردیان و همکاران، ۱۳۹۹).

- آماده سازی طرح درس پژوهی اولیه

- تدریس قسمت حواس فصل ۵ کتاب علوم هشتم (پس از پایان کلاس معلمان گروه در جلسه مشترکی گرد هم آمدند تا آنچه را که مشاهده کردند مورد تجزیه و تحلیل قراردهند در این مرحله طرح درس و برنامه ی تهیه شده و نحوه ی اجرای آن در ارتباط با یکدیگر ارزیابی و جوانب مختلف بررسی شد. در این بررسی روش تدریس، شیوه ی اداره ی کلاس، میزان یادگیری دانش آموزان نحوه ی برانگیختن دانش آموزان و هرچه به کلاس درس مربوط می شود به دقت مطالعه شد و تدوین طرح درس پژوهی دوم انجام شد).

- در تدریس دوم موضوع فصل ۵ توسط معلمی دیگر و با تاکید بیشتر بر روی موارد انگیزشی و عاطفی فصل، تدریس شد. این مرحله نیز همانند مرحله ی قبل توسط دیگر معلمان گروه و معاونان آموزشی دبیرستان مورد مشاهده و بررسی هفتمند قرار گرفت. پس از پایان جلسه ی دوم تدریس، جلسه ی تجزیه و تحلیل مشاهدات همانند مرحله قبل انجام شد.

- در جلسه ی پایانی تدریس آموزش بخش مهارتی آزمایشگاهی و جمع بندی مطالب با تشریح بال مرغ و چشم گاو و دیدن اسلاید زیر میکروسکوپ توسط معلم سوم انجام شد. در این جلسه بیشتر تمرکز تدریس بر بعد مهارتی صورت گرفت و دانش آموزان به مشاهده ی فعال پرداختند.

معلمان در این دوره یک فصل کتاب علوم را به شیوه ی آموزش مبتنی بر درس پژوهی به دانش آموزان آموزش دادند و در پایان، جلسه جمع بندی و نتیجه گیری از این دوره ی درس پژوهی توسط اعضای گروه درس پژوهی برگزار شد (کردیان و همکاران، ۱۳۹۹).

بعد از پایان آخرین جلسه تدریس به شیوه درس پژوهی، پرسشنامه انگیزشی هارتر در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. پرسشنامه ی انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه با طیف پنج ارزشی لیکرت (۱. هیچ وقت ، ۲. به ندرت ، ۳. گاهی اوقات ، ۴. اکثر اوقات ، ۵. تقریباً همیشه) در سطح سنجش فاصله ای سنجیده می شود. نمره کل این پرسشنامه ۱۶۵ می باشد.

نمره گذاری پاسخ هاو پاسخ دانش آموزان هر دو گروه، تک تک در نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ وارد شد و داده های حاصل با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) توصیف و آزمون فرضیه در بخش استنباطی با استفاده از آزمون آماری مربوطه، تجزیه و تحلیل شدند.

یافته ها

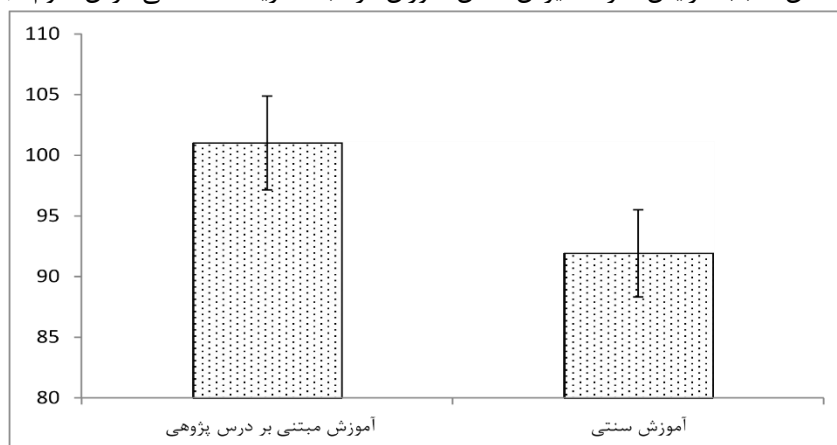
پس از جمع آوری داده ها از طریق پرسشنامه، داده ها با استفاده از روش های مناسب در دو سطح توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شد. در این بخش نتایج حاصل به صورت خلاصه و همراه با جدول و نمودار مربوطه ارائه می شود. در سطح توصیفی شاخص های میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده های حاصل و تضمین سطح معنی داری فرضیه ی پژوهش، بر اساس اینکه داده های مورد استفاده دارای فرض نرمال هستند از آزمون آماری تی تست استفاده شد. برای مشخص نمودن فرض نرمال بودن داده ها از آزمون کلوموگروف- اسمیرنوف استفاده شده است. در این مطالعه سطح معنی داری ۵٪ به عنوان سطح خطای نوع اول در نظر گرفته شد.

در جدول ۱، براساس داده های حاصل از پرسشنامه نگرش سنج، میانگین نمرات، انحراف معیار، نوع و آماره ی آزمون در دو گروه آموزش سنتی و آموزش مبتنی بر درس پژوهی نمایش داده شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار به همراه آزمون مربوط به مقایسه تاثیر آموزش بر نمره انگیزه در دو گروه آموزش

گروه مورد بررسی	میانگین نمرات (از ۱۶۵)	انحراف معیار	نوع آزمون	آماره آزمون	مقدار P
آموزش مبتنی بر درس پژوهی	۱۰۱/۰	۲۱/۹	تی تست	۲/۴۷	۰/۰۱۵
آموزش سنتی	۹۱/۹	۲۰/۳			

با توجه به فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه " میانگین نمره انگیزش دانش آموزان در درس علوم پایه‌ی هشتم که روش درس پژوهی در کلاس آن‌ها اجرا شده است نسبت به دانش آموزانی که در کلاس آن‌ها به روش سنتی تدریس شده است، بیشتر است " و با توجه به کمتر بودن مقدار P گزارش شده از ۰/۰۵ ($P < 0.05$) در پاسخ به فرضیه تحقیق باید گفت که آموزش مبتنی بر فعالیت درس پژوهی معلمان، سبب افزایش نمره انگیزش دانش آموزان در مبحث زیست شناسی درس علوم تجربی می‌شود (نمودار ۱).



نمودار ۱- میانگین نمرات انگیزش در دو گروه آموزش سنتی و مبتنی بر درس پژوهی

بحث و نتیجه گیری

همانگونه که نتایج نشان داد، آموزش مبتنی بر درس پژوهی معلمان باعث افزایش معنی دار نمرات انگیزش در درس علوم تجربی شده است. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود، به این معنی که دانش آموزان گروه آزمایش از انگیزه یادگیری بیشتری نسبت به دانش آموزان گروه گواه (کنترل) برخوردار هستند. نتیجه این پژوهش با نتایج تحقیقات کمالی و همکاران (۱۴۰۱)، در افزایش نگرش در نظام آموزش عالی کشور که به دنبال درس پژوهی صورت گرفته است هم سو می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش با نتایج تحقیقات دادلی و همکاران (۲۰۱۹) که در پژوهشی مبنی بر تاثیر درس پژوهی بر یادگیری دانش آموزان صورت گرفته است و اثر درس پژوهی به عنوان یک عامل دخالت کننده برای پیشرفت در کلاس درس به طور جامع مورد بررسی قرار داده شده و آن را عاملی برای تقویت یادگیری، تدریس و برنامه درسی در کلیه مدارس این طرح نشان دادند، هم راستا می‌باشد. از آنجا که پیشرفت تحصیلی مستلزم هماهنگی و تعامل بین ابعاد مختلف انگیزشی است و با تقویت انگیزه و علاقه در دانش آموزان می‌توان میزان موفقیت تحصیلی را در تمامی ابعاد افزایش داد (قدرتی و همکاران، ۱۳۹۳)، بنابراین نتایج این تحقیق با گزارش‌های حبیب زاده (۱۳۸۹) در ارتباط با اثر بخشی اجرا شیوه‌ی درس پژوهی معلمان ابتدایی در ریاضیات بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، که سبب بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان شده است، نیز همسو است. همچنین نتایج این پژوهش با گزارش‌های حاصل از پژوهش‌های شیروانی و حاتمی (۱۳۹۴) مبنی بر شناخت مشکلات درسی دانش آموزان ناشی از عدم انگیزش آنان و رفع آن با شیوه‌ی درس پژوهی نیز هم سو است.

با توجه به اینکه درس حواس پنجگانه، حس و حرکت، برای این ارزیابی انتخاب شده است و تدریس این نوع دروس با روش‌های فعال، فرصت‌های یادگیری بیشتری را در زمینه ایجاد علاقه و میل به یادگیری به ویژه در حیطه‌های مهارتی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که تنوع در تدریس با شیوه درس پژوهی که با هم افزایی مهارت‌ها و صلاحیت‌های تدریس معلمان صورت می‌گیرد، سبب افزایش میل و رغبت دانش‌آموزان به یادگیری و در نتیجه بهبود یادگیری می‌شود. پیشنهاد می‌شود که پژوهشی مشابه در فعالیت درس پژوهی معلمان در دروس مختلف دوره‌های متوسطه صورت پذیرد، همچنین پیشنهاد می‌شود فعالیت درس پژوهی معلمان، در مدارس مختلف و مقایسه‌ای اثر بخشی آن بین دانش‌آموزان دختر و پسر صورت پذیرد.

منابع

- امامی پور، زهرا؛ خاکباز، عظیمه سید سادات. (۱۳۹۸). مطالعه چالش‌های معلمان دوره ابتدایی در درس پژوهی: مطالعه موردی. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۷(۱۳): ۲۳۴ - ۲۰۷.
- ای موراتا. ترجمه: شجاع عربان (۱۳۹۵)، یادگیری معلم با درس پژوهی، فصلنامه تربیت معلم فکور، ۳: ۱۱۱ - ۱۳۰.
- حبیب زاده، عباس (۱۳۸۹)؛ تهیه و اجرای طرح درس ریاضیات در قالب مطالعه درس پژوهی و بررسی اثربخشی آن بر نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و خودکارآمدی تصویری معلمان کلاس سوم ابتدایی شهرستان قم، پایان نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- راصد، سعید (۱۳۹۰). پرورش خلاقیت و نوآوری از طریق ارزشیابی درس دین و زندگی. [فصلنامه رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی](#)، ۱۸: ۸۰-۲۷.
- سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۹۲). درس پژوهی: الگویی برای توانمندسازی معلمان، همشری آنلاین
- شیروانی، داریوش؛ حاتمی، الهام. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر طرح درس پژوهی در افزایش کیفیت یاددهی - یادگیری. کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی.
- فضلی خانی، منوچهر (۱۳۸۲) [راهنمای عملی روش مشارکتی و فعال در فرآیند تدریس، تهران: آزمون نوین.](#)
- قدرتی تکلیمی، سمیه؛ قدرتی تکلیمی، سامره؛ پورحسینی، محمد کاظم؛ پورصدرا، معصومه. (۱۳۹۳). نقش انگیزه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.
- کردیان، پریسا؛ زارع، زهرا؛ انصاری راد، پرویز. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش زیست شناسی به روش درس پژوهی معلمان بر افزایش نمرات دانش‌آموزان (مطالعه موردی دانش‌آموزان متوسطه ۱ شهر تهران). پژوهش در آموزش زیست شناسی، ۱۱(۳): ۵۲-۴۳.
- کمالی، ابوالفضل؛ تقی پور ظهیر، علی؛ شعبان نژاد خاص، رضا؛ قورچیان، نادر قلی؛ زمانی مقدم، افسانه. (۱۴۰۱). ارائه الگوی ارتقای درس پژوهی و بهبود آموزش و یادگیری در نظام‌های آموزشی کشور. فصلنامه علمی آموزش علوم دریایی، ۹(۲۸): ۴۰ - ۵۲.
- [Dudley, P., Xu, H., Vermunt, J.D., Lang, J. \(2019\). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. European Journal of Education Research, Development and Policy. 54\(2\): 202-217.](#)
- Stigler, J., Hibert, J. (2011). Educational Dissection, Translation by Mohammad Reza Sarkararani and Ali Reza Moghaddam, Fourth Edition, Tehran Publication.

بررسی تاثیر تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی

زهرا سالاری^{۱*}، فاطمه پیری^۲، هانیه السادات قریشی نسب^۳، منصور دهقان منشادی^۴

^۱آموزش و پرورش

^۲آموزش و پرورش

^۳آموزش و پرورش

^۴دانشگاه فرهنگیان

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تاثیر تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی انجام شد. پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مدارس ابتدایی ناحیه دو شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۴۸۰۰ نفر بود. از این جامعه، ۳۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس و با توجه به ملاک های ورود و خروج انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات شامل: پرسشنامه ای اهداف پیشرفت الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴) و بسته آموزشی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی محقق ساخته (۱۴۰۱) الگو گرفته شده از مقاله ماهرو زاده و نورآبادی (۱۳۹۳) بود. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری با رعایت پیش فرض های لازم در برنامه SPSS انجام شد. با توجه به نتایج می توان مطرح نمود که تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی تاثیر معنی داری بر افزایش سازگاری تحصیلی (استعداد، کوشش و بافت) و کاهش میانگین سازگاری تحصیلی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) و بالا رفتن کیفیت اهداف پیشرفت تحصیلی در شرکت کنندگان گروه آزمایش دارد و موجب بهبود اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش آموزان می گردد.

کلیدواژه ها: تلفیق تکنولوژی، برنامه آموزش تحصیلی، اهداف پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی، دانش آموزان.

مقدمه

انسان همواره در ارتباط با محیط پیرامون خود، با مسائل و مشکلات متنوع و ناشناخته‌ای روبه‌رو است و برای پاسخگویی به خواسته‌های خود، نیازمند تعادل و سازگاری با محیط است. سازگاری جریانی است که فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی، تلاش و کوشش به خرج می‌دهد (محمدامین‌زاده و محمدامین‌زاده، ۱۳۹۷). مفهوم سازگاری از زیست‌شناسی به حیطه روان‌شناسی وارد شده است. این مفهوم از اصطلاح زیست‌شناختی سازش، الگوگیری شده است (محلاتی و ابوالمعالی، ۱۳۹۵). سازش به مجموعه کوشش‌هایی اطلاق می‌شود که یک نوع خاص از موجودات زنده، برای سازگار شدن یا ایجاد تغییر در محیط خود اعمال کنند (انصاری ایده، کاظمی خوبان، ۱۴۰۱). انطباق یا سازگاری فرایندی است پویا که طی آن فرد سعی می‌کند تا بین آنچه که انجام می‌دهد و یا می‌خواهد انجام دهد و همچنین با آنچه که محیط و جامعه تقاضا می‌کند توازن برقرار کند (محمدامین‌زاده و محمدامین‌زاده، ۱۳۹۷). در روان‌شناسی، سازگاری فرایندی کم و بیش آگاهانه فرض می‌شود که بر پایه آن فرد با محیط اجتماعی، طبیعی یا فرهنگی انطباق می‌یابد. این انطباق مستلزم آن است که فرد خود را تغییر داده یا اینکه فعالانه تغییراتی در محیط ایجاد نماید و در نتیجه هماهنگی لازم بین فرد و محیط ایجاد می‌شود (محتشمی، فرقدانی و گنجی، ۱۳۹۲).

در معنا و تعبیر دیگر، سازگاری فرایندی است که در طی آن فرد رفتارها، افکار و احساس‌های خود و دیگران را می‌فهمد و آن‌ها را تغییر می‌دهد و در پرتو آن به حدی از تحول می‌رسد که بروز راهبردهای مواجهه‌ای لازم و مفید برای مقابله با نیازها و چالش‌های روزانه امکان‌پذیر می‌گردد (میکائیلی، فتحی، شهودی و زندی، ۱۳۹۴). اکثر رفتارها، افکار و احساس‌های فرد می‌تواند به محوری متشکل از جنبه‌های شخصیتی، اجتماعی و زیست‌شناختی مربوط دانست. یعنی بخشی از آن به ویژگی‌های شخصیتی یا دیگر خصوصیات روان‌شناختی، بخش دیگری نیروها و فشارهای اجتماعی و بخش سوم، به بنیادهای زیست‌شناختی اختصاص دارد و تعیین‌کننده اساسی رفتارها، افکار و احساسات در یک موقعیت خاص، یکی از سه عامل مذکور خواهد بود؛ اگرچه ممکن است در بعضی موقعیت‌ها یا موارد نیز دو عامل همراه هم یا هر سه عامل به طور مشترک در تعامل با همدیگر، رفتارها، افکار و احساسات را به وجود بیاورند و سازگاری فرد را تأمین کنند (میرزایی علویجه، حسینی، مطلق و جلیلیان، ۱۳۹۶).

چاپلین، سازگاری را تغییر در فعالیت‌ها به منظور فائق آمدن بر موانع وارضای نیازهای خود تعریف می‌کند. وی سازگاری را نوعی حل مسأله می‌داند که در آن ارگانیزم یا فرد نیازی دارد که نمی‌تواند با روش‌های قبلی برآورده کند. در چنین موقعیت‌هایی رفتار تغییر داده می‌شود تا اینکه پاسخ منجر به ارضاء نیاز شود. فرد در حالت سازگاری نقش فعال‌تری در موقعیت ایفا می‌کند. به همین دلیل سازگاری با مفاهیم سازش، انطباق و همنوایی تفاوت دارد (چاپلین، ۱۹۸۵ به نقل از: محمد امین زاده و محمد امین زاده، ۱۳۹۷). مطالعات نشان داده که تنیدگی‌هایی که بیانگر عدم سازگاری تحصیلی فرد است، عملکرد و بازدهی او را متأثر می‌سازد. ورود به مدرسه مستلزم یادگیری مهارت‌هایی است که توانمندی و سازگاری دانش‌آموزان را در برخورد با مسایل تحصیلی بالاتر می‌برد (محتشمی، فرقدانی و گنجی، ۱۳۹۲). سازگاری با محیط و شرایط جدید به ویژه برای دانش‌آموزان در سال اول مشکلاتی را به همراه دارد (میکائیلی، فتحی، شهودی و زندی، ۱۳۹۴). در این میان مسایل ارتباطی، مسایل تحصیلی و انگیزشی از دیگر مسایل مشترک در بین دانش‌آموز تازه وارد است (محمدامین‌زاده و محمدامین‌زاده، ۱۳۹۷). سازگاری تحصیلی شامل مؤلفه‌هایی مانند: ماندن در مدرسه، لذت بردن از تحصیل، داشتن بهزیستی روانشناختی، ارتباط‌های اجتماعی و صمیمانه دوسویه و عملکرد تحصیلی مناسب است (محلاتی و ابوالمعالی، ۱۳۹۵). سازگاری تحصیلی و ابعاد مختلف آن از مباحث بنیادی و بسیار گسترده در روان‌شناسی، محسوب می‌شود. به همین جهت شناسایی عوامل مرتبط با آن ضمن افزایش حیطه دانش، می‌تواند کاربردهای زیادی در کاهش مشکلات فردی و بین فردی داشته باشد (میرزایی علویجه، حسینی، مطلق، جلیلیان، ۱۳۹۶). بنابراین، با توجه به تغییرات سریع شناختی و اجتماعی در دوران مدرسه، سازگاری تحصیلی به عنوان یک بعد مهم از سازگاری روانی-اجتماعی، مورد توجه بوده است (محتشمی، فرقدانی و گنجی، ۱۳۹۲). برخی از محققین انگیزه برای یادگیری، انجام اعمالی برای برآورده ساختن الزامات و نیازهای تحصیلی دانش‌آموزان، داشتن درک واقعی از اهداف تحصیلی و رضایت کلی از اجتماع را به عنوان برخی از موارد سازگاری تحصیلی نام برده اند (انصاری ایده، کاظمی خوبان، ۱۴۰۱).

همچنین تحقیق درباره هدف و هدف‌گرایی پیشرفت از کارهای نیکولز و همکاران نشأت گرفته است (نایمورتا، ۲۰۰۴). لذا می‌توان گفت اهداف پیشرفت نشان‌دهنده الگویی از باورهایی است که به راه‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ دادن به موقعیت‌های پیشرفت اشاره می‌کند (ایمز، ۱۹۹۲). افشار نیکان (۱۳۹۰) معتقد است عوامل مختلفی بر اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تاثیر دارد، از جمله عملکرد آنان در رسیدن به اهداف پیشرفت می‌توان اشاره کرد (احمدی، ۱۳۹۲). دانش‌آموزانی که دائماً در تلاشند تا خود را نزد همکلاسی‌ها، والدین و معلمان با هوش جلوه بدهند و نگران عقب افتادن از دیگران هستند و سعی دارند تا عملکرد بهتری در یادگیری داشته باشند، زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر در کلاس توانا ببینند، بنابراین کمتر به سراغ تکالیف دشوار و چالش‌انگیز می‌روند (افشار نیاکان، ۱۳۹۰).

میزان موفقیتی که هر دانش‌آموز در امر تحصیل می‌تواند کسب کند یکی از مهمترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی است، بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی فراگیران آن، در دوره‌های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد (امان‌الهی، عطاری و خجسته مهر، ۱۳۹۵). عوامل شناختی و عاطفی فراوانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذارند. یکی از برجسته‌ترین و کاملترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی، به خصوص در حیطه‌های آموزشی و مهارتی، اهداف پیشرفت می‌باشد (جبارنژاد، ۱۳۹۴). نظریه اهداف پیشرفت یکی از نظریه‌های مهم انگیزشی است که به شناسایی انواع هدف‌گرایی در بین دانش‌آموزان پرداخته است، این نظریه بر دلایل یا اهداف دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت توجه دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ الیوت و هارکیوکز، ۱۹۹۶ و موریس و همکاران، ۲۰۰۳). پژوهشگران به دنبال عوامل مرتبط با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان هستند.

بسیاری از پژوهشگران نشان داده‌اند که برای درک بهتر انگیزش دانش‌آموزان هدف‌های اجتماعی را باید همراه با هدف‌های تحصیلی مورد مطالعه قرار داد (سعادت و جزایری، ۱۳۹۴). در حالی که نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی در مطالعات غربی مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است، معلوم نیست آیا این نظریه در سایر زمینه‌های فرهنگی و قومی قابل کاربست است یا نه (بافنده قراملکی احمدی و شادمان، ۱۳۹۳). همچنین نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و بخصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (حیدری راد و همکاران، ۱۳۹۵). اهداف پیشرفت به عنوان بازنمایی‌های شناختی از موقعیت‌های آتی است و به عنوان عوامل کلیدی در فهم ذهن و رفتار افراد در نظر گرفته می‌شوند (احمدی، ۱۳۹۲). روانشناسان و مربیان از دیرباز به نقش انگیزش پیشرفت در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان اشاره نموده‌اند (حاجی شمسایی، کارشکی و امین یزدی، ۱۳۹۲). اهداف پیشرفت و رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان دو دیدگاه اصلی در پژوهش‌های معاصر برای انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان است. هر چند این دو رویکرد با انگیزش و ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری - تدریس مرتبط است اما پژوهش‌های کمی ارتباط بین این دو دیدگاه را بررسی کرده‌اند (احمدی، ۱۳۹۲). بنابراین بررسی اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با آن می‌تواند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد (سعادت و جزایری، ۱۳۹۴). با تشخیص عوامل پیش‌بینی‌کننده اهداف پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌توان به آنان کمک کرد تا بر مسائل و مشکلات تحصیلی خود غلبه نموده و اهداف پیشرفت بهتر و مناسب‌تری در محیط تحصیلی خود برقرار نمایند (بقایی مقدم و انتظار حجت، ۱۳۹۶). بنابراین از حیث اهمیت کاربردی با توجه به اهمیت اهداف پیشرفت در روند بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بررسی متغیرهای مرتبط با آن نیاز به توجه خاصی دارد.

در همین راستا نیز، یکی از موضوعاتی که در نظام آموزشی باید بدان پرداخت، آموزش است. آموزش از ترکیب چهار نظام که در تعامل با یکدیگرند، به وجود آمده است (ماهرزاده، نورآبادی، ۱۳۹۳). این چهار نظام عبارتند از تدریس، یادگیری، ساختار و برنامه درسی. برنامه درسی طرحی برای عمل است که ساختار را هدایت می‌کند. موضوع دیگر، جایگاه دانش و چگونگی تبدیل آن به ماده درسی است (جاویدان و جوادی فر، ۱۳۹۴). در تعلیم و تربیت پست مدرن، دانش به خودی خود هدف نیست، بلکه هدف، "گفتمان سازنده دانش" است به همین جهت در کلاس درس، تمرکز بر ساختن دانش، فهم، همکاری و مشارکت است (مسعودی و وارث، ۱۳۹۹). نظام آموزشی کشورها به منظور تربیت فراگیرانی مستقل، منعطف، خلاق و دارای تفکر انتقادی لازم است در حوزه اهداف، محتوا، وسایل، روش‌ها و

نیز فرصت‌ها و فعالیت‌های تربیتی تجدیدنظر به عمل آورند (جاویدان و جوادی فر، ۱۳۹۴). از دیرباز طراحی برنامه درسی و ارائه موضوعات به شکل‌های مختلف صورت گرفته است (مسعودی و وارث، ۱۳۹۹). در آغاز قرن بیستم متفکران تعلیم و تربیت در مسیر تلفیق برنامه درسی گام نهادند؛ اما روند مسلط در این قرن مبتنی بر رویکرد تک رشته‌ای، تکثر دروس و برنامه درسی رشته محور بوده است (جاویدان و جوادی فر، ۱۳۹۴). تلفیق به معنای سازگار کردن و باهم آمدن است و با تخصصی شدن و جداسازی موضوعات درسی مغایرت دارد. تلفیق، مبتنی بر نگرش کل نگر است که سعی دارد آموزش را با زندگی روزمره فراگیر مرتبط سازد (مسعودی و وارث، ۱۳۹۹). از آنجایی که تکنولوژی نقش اساسی در حوزه‌های گوناگون بازی می‌کند. یکی از حوزه‌ها حوزه آموزش است (ماهرزاده، نورآبادی، ۱۳۹۳). نتایج تحقیقات علمی نشان داده که حواس مختلف در یادگیری نقش یکسانی ندارند. مهمترین دلیل استفاده از تکنولوژی آموزشی نیز همین است زیرا می‌تواند چند حس را باهم درگیر و تاثیر گذاری را بیشتر کند (جاویدان و جوادی فر، ۱۳۹۴). تکنولوژی‌ها و وسایل کمک آموزشی از حیث اینکه تئوری و عمل را با هم ترکیب کرده باعث ماندگاری یادگیری و تنوع بخشی در کلاس درس می‌شوند (مسعودی و وارث، ۱۳۹۹). پر واضح است که یکی از مهمترین وظایف برنامه ریزان آموزشی کمک به کاربرد هر چه بیشتر و بهتر پیشرفت‌های تکنولوژی جهت ارتقاء سطح کیفی آموزش است (جاویدان و جوادی فر، ۱۳۹۴). در حال حاضر نیز، تکنولوژی جدید در کلیه نهادهای اجتماعی به منظور افزایش بازده و کارایی و پاسخگویی به نیازها و مشکلات انسان به کار گرفته شده است (مسعودی و وارث، ۱۳۹۹). حدود این کار برد و میزان کارایی آن به رشد و توسعه فرهنگی هر جامعه بستگی دارد. بین کشور های در حال رشد و رشد یافته در کاربرد تکنولوژی جدید تفاوت وجود دارد (جاویدان و جوادی فر، ۱۳۹۴). در کشورهای رشد یافته تکنولوژی از درون و به ویژه نهادهای آموزشی آن جوامع بر خواسته است در حالی که مشکلات عینی و نیاز های آنی و حیاتی در کشورهای در حال رشد، آن ها را وادار می‌دارد که قبل از رسیدن فرهنگ جامعه به پذیرش، تکنولوژی را به صورت یک کالای وارداتی بپذیرد (ماهرزاده، نورآبادی، ۱۳۹۳). بنابراین، هنگامی که بخواهیم به این اهداف جامع عمل بپوشانیم، آموزش فقط انعکاس از دیروز نخواهد بود و همینطور فقط وسیله ای برای بهتر کردن امروز هم نیست، بلکه فرایندی جالب و عالی است که به وسیله آن به کودکان و نوجوانان یاد می‌دهیم که چگونه خالق و پاسدار پیشرفت اجتماعی باشند زیرا به آن ها حق و وظیفه اکتشاف و فردایی را که در راه است داده ایم. امروزه بیشتر جوامع برای جبران ایست های گذشته و رفع موانع پیشرفت همگام با آینده، نظام خود را مورد بررسی و تجدید نظر قرار می‌دهند. استفاده آگاهانه و مدبرانه از جنبه های مختلف تکنولوژی آموزشی ابزاری برای این مهم است، با توجه به آنچه بدان پرداخته شد، پژوهشگر در مقاله حاضر تلفیق تکنولوژی آموزشی با برنامه آموزش تحصیلی در جهت تعیین اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی را بررسی می‌کند و به این سوال پاسخ می‌دهد: آیا تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی اثر بخش می‌باشد یا نه؟

روش

روش تحقیق حاضر به صورت نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل می‌باشد. پژوهش نیز از نوع تحقیق کاربردی بود و با توجه به اینکه با هدف سنجش تاثیر تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی ناحیه دو شهر یزد بود، لذا بهترین روش برای آزمون فرضیه پژوهش و بررسی تاثیر متغیر مستقل یعنی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر متغیرهای وابسته یعنی اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان بود. جامعه مورد نظر کلیه دانش آموزان مقطع ابتدایی ناحیه دو شهر یزد بودند و از بین دانش آموزان دوره ابتدایی نمونه پژوهش ۳۰ نفر بصورت نمونه گیری هدفمند، انتخاب شدند و دلایل ورود به تحقیق عبارتند از: قرار گرفتن در دوره ابتدایی، بکارگیری تکنولوژی در برنامه آموزش تحصیلی و دلایل خروج از تحقیق شامل: عدم برخورداری از تکنولوژی در آموزش، کاهش سازگاری تحصیلی و عدم برخورداری از اهداف پیشرفت تحصیلی، بروز رفتارهای خارج از هنجار و جلسات آموزشی، عدم همکاری با پژوهشگر تا آخرین مرحله تحقیقات می‌باشد، بنابراین، از بین ۳۰ نفر نمونه تحقیق، این دانش آموزان به صورت تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. همچنین، بر اساس اطلاعات مندرج در نمونه گیری تصادفی و شرکت منظم در جلسات آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی در راستای اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی استخراج شده است. بر اساس نمرات ملاک در مقیاس اهداف پیشرفت تحصیلی

و سازگاری تحصیلی بود، همچنین و ملاک های فوق، ۳۰ نفر از افراد (دانش آموزان دوره ابتدایی) انتخاب شدند. مجدداً به قید قرعه یک گروه به عنوان گروه آزمایش (شامل ۱۵ نفر) و گروه دیگر به عنوان گروه کنترل (شامل ۱۵ نفر) انتخاب شد. ابزار تحقیق شامل پرسشنامه می باشد که عبارتند از: پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) شامل ۲۴ گویه بود که چهار عامل اهداف عملکردی-گرایشی (۶ گویه)، تسلطی-گرایشی (۶ گویه)، عملکردی-اجتنابی (۶ گویه) و تسلطی-اجتنابی (۶ گویه) را ارزیابی می کند. همچنین، پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴) که دارای ۲۴ گویه است با یک مقیاس لیکرت هفت درجه ای (اصلاً تا کاملاً) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۷ است و نیز جهت اثر بخشی متغیر مستقل از بسته آموزشی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان محقق ساخته (۱۴۰۱) الگو گرفته شده از مقاله ماهر و زاده و نورآبادی (۱۳۹۳) و شامل: نوآوری‌هایی هست که براساس فناوری‌های کاربردی در آموزش و با هدف برآورده ساختن نیازهای آموزشی و غنی سازی جریان یاددهی - یادگیری در جهت هموارسازی چالش‌ها و مسائل آموزشی دانش آموزان استفاده گردید. در جهت اجرای تحقیق پژوهشگر ابتدا به آموزش و پرورش مراجعه نمود و طی نامه نگاری مجوز ورود به مدرسه را اخذ نمود و سپس به یکی از مدارس دوره ابتدایی ناحیه دو شهر یزد مراجعه نمود و طی چندین مرحله مکاتبه اجازه اجرای طراحی آزمایشی را مدیریت مدرسه کسب نمود و ضمن قبول تعهدات لازم (مخفی ماندن هویت دانش آموزان، تعهد کتبی جهت اعتماد سازی و راز داری) پس از انتخاب دانش آموزان و توجیه آنان نسبت به هدف و موضوع پژوهش و انجام و تکمیل پرسشنامه های اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی توسط گروه هدف گروه هدف (۳۰ نفر نمونه ی آماری که شامل: ۱۵ نفر گروه کنترل و ۱۵ نفر گروه آزمایش می باشد)، به گروه آزمایش متغیر مستقل یعنی رویکرد آموزشی (ارائه ی تلفیق تکنولوژی با آموزش تحصیلی) ارائه گردید. به تمام دانش آموزان بصورت یکسان آموزش داده شد، همچنین ارائه آموزش درگروه کنترل متغیر مستقل اعمال نشد و آزمودنی ها فقط در جلسه توجیهی طرح که توسط مشاورین (پژوهشگر و دستیار) اجرا گردیده بود شرکت کردند. قبل از ارائه متغیر مستقل هر دو گروه به پرسشنامه های (اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی) تحقیق به عنوان پیش آزمون پاسخ دادند و پس از ارائه متغیر مستقل به گروه آزمایش، مجدداً دو گروه با پرسشنامه های (اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی) مورد آزمون مجدد قرار گرفتند و برای نیل به اهداف پژوهش و تایید یا رد فرضیه های پژوهشی پس از ورود داده ها در نرم افزار spss از روش های آماری توصیفی برای محاسبه فراوانی، میانگین و انحراف معیار و جهت تجزیه و تحلیل فرضیه ها، پس از بررسی پیش فرض های آزمون، از آزمون های آزمون کلموگروف اسمیرنف، آزمون تحلیل کواریانس (آزمون لوین و آزمون نرمال بودن داده ها، همگونی شیب های رگرسیون، همگونی واریانس ها و بررسی رابطه خطی بین متغیر وابسته و کمکی) در متغیرها استفاده شد.

جدول (۱) ارائه ی تلفیق تکنولوژی با آموزش تحصیلی

توضیحات	برنامه های آموزشی	مراحل طراحی آموزشی	
		عنوان	ردیف
مرحله اول و قبل از اجرا و طراحی برنامه تلفیقی جهت آموزش	طراحی آموزشی	نحوه طراحی و سازمانده تلفیق تکنولوژی و برنامه آموزشی	۱
	طراحی پیام ها و کاربرد مواد دیداری		
	سبک نگارش و ارائه		
	تنوع تجربیات یادگیری		
	ویژگی های کالبدی		
مرحله دوم و اجرای جلسات آموزشی و تقسیم بندی	ترکیب مواد کتابی و غیر کتابی	بهره گیری از امکانات	۲
	شکوفای شدن بسته آموزشی به مرور زمان		
	یکپارچگی روز افزون و نظام تحول و انتقال		
	استفاده از کتاب راهنمای تدریس معلم		

۳	اجرای برنامه های آموزشی	استفاده از کتاب دانش آموز و کتاب کار	اهداف . هر جلسه بسته به
		کتاب ارزشیابی: مشخص کردن سطح یادگیری	کیفیت آموزش بین یک تا
		مجموعه راهبردهای یاددهی- یادگیری	سه جلسه ۴۵ دقیقه ای
		وسایل مورد استفاده در کلاس آموزشی (کتاب های مرجع- آموزش گروهی)	مرحله سوم و ارائه آموزش و بازخورد گروه آزمایش در
		مجموعه های نوشتاری(چاپی و دیجیتالی)	قالب تکرار و تمرین، همچنین همکاری گروهی
		استفاده از کیت های آموزشی با برنامه رسانه ای	
		مواد و رسانه های معلم ساخته (ارزیابی کننده، هماهنگ کننده، تایید کننده)	
		فعالیت های مکمل : محتوای کتاب، خلاقیت و نو آوری، استعداد و تفاوت های فردی دانش آموزان	
		استفاده از فعالیت های فوق برنامه	

یافته ها

نتایج جدول (۲) داده های توصیفی تاثیر تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی در پیش و پس از آموزش در دو گروه کنترل و آزمایش نشان می دهد.

جدول (۲) آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیرها	آزمون		تعداد	مینیمم	ماکزیمم	میانگین	انحراف معیار
اهداف پیشرفت تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۳۰	۱۰	۲۱	۱۶,۸۷	۱,۲۷
		آزمایش	۳۰	۱۳	۲۴	۱۸,۳۳	۱,۱۲
	پس آزمون	کنترل	۳۰	۱۰	۲۲	۱۷,۰۳	۱,۳۰
		آزمایش	۳۰	۱۳	۲۷	۲۳,۵۰	۱,۰۲
سازگاری تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۳۰	۱۰	۲۵	۱۲,۱۵	۲,۱۰
		آزمایش	۳۰	۱۱	۳۰	۱۴,۹۸	۱,۵۱
	پس آزمون	کنترل	۳۰	۱۱	۲۶	۱۲,۲۰	۲,۱۲
		آزمایش	۳۰	۱۵	۳۲	۱۵,۸۰	۱,۵۵

جهت انجام فرضیه های پژوهشی ابتدا فرضیات مربوط به آزمون تحلیل کواریانس، نرمال بودن داده ها، همگونی شیب های رگرسیون، همگونی واریانس ها بررسی شد.

جدول (۳) آزمون کلموگروف - اسمیرنوف

متغیرها	آماره کولموگروف		سطح معنی داری
اهداف پیشرفت تحصیلی	پیش آزمون	۰/۱۲	۰/۰۷
	پس آزمون	۰/۱۱	۰/۰۳

سازگاری تحصیلی	پیش آزمون	۰/۶۷	۰/۰۶
	پس آزمون	۱/۰۹	۰/۰۲

نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف در جدول (۳) نشان می دهد که سطح معنی داری از ۰,۰۵ بیشتر است در نتیجه فرض صفر نرمال بودن متغیرها پذیرفته می شود.

جدول (۴) آزمون همگونی شیب های رگرسیون

متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معنی داری
اهداف پیشرفت	۶,۳۲	۲۷	۱۶,۶	۰,۳۴	۰,۱۲
تحصیلی	۱۰,۲۴	۲۷	۲۱,۰	۰,۸۷	۰,۰۴
سازگاری تحصیلی	۹,۲۹	۲۷	۲۴,۰	۱,۵۱	۰,۰۶
	۱۱,۰۱	۲۷	۲۸,۰	۱,۱۴	۰,۰۳

با توجه به این که سطح معناداری بزرگ تر از خطای مفروض در پژوهش ۰/۰۵ است.

جدول (۵) آزمون همگونی واریانس ها

متغیرها	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
اهداف پیشرفت	۱,۱۴	۱	۲۷	۰,۰۶
تحصیلی	۱,۲۲	۱	۲۷	۰,۰۱
سازگاری تحصیلی	۱,۶۳	۱	۲۷	۰,۰۴
	۱,۰۶	۱	۲۷	۰,۱۰

با توجه به سطح معناداری آزمون لوین در جدول (۵) که بزرگ تر از خطای مفروض در پژوهش ۰/۰۵ است.

فرضیه اصلی: تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری دانش آموزان دوره ابتدایی اثر بخش است.

جدول (۶) نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمره های پس آزمون آموزش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی

شاخص منبع تغییرات	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مجذوراتا (اندازه اثر)	سطح معناداری (Sig)	توان آزمون
آموزش تفلیق تکبولوجی با برنامه	پیش آزمون	۲۲۳/۶۸	۱	۲۲۳/۶۸	۷/۰۵۵	۰/۰۲۱	۰/۴۱	۰/۱۵
	گروه	۴۵۵/۵۸	۱	۴۵۵/۵۸	۶۷/۰۹	۰/۶۹	۰/۰۰۲	۰/۹۵
	خطا	۳۰۰/۰۷	۲۸	۱۰/۸۸				

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پس آموزش روش تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان در گروه آزمایش با کنترل پیش آزمون در سطح $p < 0/0001$ تفاوت معنی داری وجود دارد. و اندازه اثر نشان می‌دهد که ۶۹ درصد تغییرات ایجاد شده در پس آزمون موجب افزایش سازگاری تحصیلی و کیفیت اهداف پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. مقایسه میانگین های پس آزمون و پیش آزمون نشان می‌دهد: تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان اثر بخش بوده است و تاثیر معناداری گذاشته است.

همچنین جهت آزمودن فرضیه‌ها و تعیین معنی داری تفاوت بین نمره‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) استفاده شده است. این امر به دلیل وجود متغیر وابسته و پیش آزمون بود که لزوم استفاده از روش های چند متغیری و مانکوا را ایجاب می‌کند.

جدول (۷) نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی نمره‌های پس آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه

نام آزمون	مقدار	نسبت F	Df فرضیه ها	Df خطا	سطح p	اندازه اثر
آزمون اثر پیلایی	۰/۸۰۹	۹۵/۱۷	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۴۴۱	۹۵/۱۷	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶
آزمون اثر هتلینگ	۴/۲۳	۹۵/۱۷	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶
آزمون بزرگترین ریشه روی	۴/۲۳	۹۵/۱۷	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۶

همان‌طور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود، سطوح معنی داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از مانکوا را مجاز می‌شمارند. بین گروه‌های آزمایش و کنترل پیش آزمون در سطح $p < 0/0001$ تفاوت معنی داری وجود دارد. بر این اساس می‌توان بیان داشت که متغیرهای اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان در پس آزمون بین دو گروه اختلاف معنی داری وجود دارد. ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۵۶ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. جهت پی بردن به تفاوت های تک متغیری، تحلیل کوواریانس یک متغیری در متن مانکوا انجام انجام گرفت.

جدول (۸) نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکوا) روی نمره‌های پس آزمون تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
اهداف پیشرفت تحصیلی	۱۷۵/۴۱	۱	۱۷۵/۴۱	۴۹/۷۷	۰/۰۰۳
سازگاری تحصیلی	۱۶۹/۳۱	۱	۱۶۹/۳۱	۵۶/۱۱	۰/۰۰۲

فرضیه فرعی اول: تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی اثربخش است. در ارتباط با حافظه فعال بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پس آزمون با کنترل پیش آزمون با توجه به نتایج بدست آمده از جدول فوق در سطح $p < 0/03$ تفاوت معنی داری وجود دارد. و مقایسه میانگین های پس آزمون و پیش آزمون نشان می‌دهد تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی شده است.

فرضیه فرعی دوم: تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر سازگاری تحصیلی اثربخش است. در ارتباط با زمان واکنش بین گروه های آزمایش و کنترل در پس آزمون با کنترل پیش آزمون با توجه به نتایج بدست آمده از جدول فوق در سطح $p < 0/02$ تفاوت معنی داری وجود دارد. مقایسه میانگین های پس آزمون و پیش آزمون نشان می‌دهد تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر سازگاری تحصیلی شده است.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تاثیر تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری دانش آموزان دوره ابتدایی انجام گرفت، در این پژوهش با استفاده از بسته طراحی شده تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان مورد مطالعه قرار گرفت.

سازگاری تحصیلی به طور معمول یکی از بخش های اصلی انواع سازگاری است که به صورت چگونگی برخورد دانش آموزان با الزامات آموزشی و رضایت از محیط مدرسه تعریف شده است (بیکر و سریاک، ۲۰۱۹). طبق رویکرد یادگیری، سازگاری رفتاری آموخته شده است و ناسازگاری زمانی به وجود می آید که فرد مهارت های لازم رویارویی با مشکلات زندگی را یاد نگرفته باشد، در همین راستا با توجه به نتایج حاصل از آزمون فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اثر بخشی تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی می توان گفت، موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی هر دو از مهم ترین دغدغه های هر نظام آموزشی اند. پیشرفت تحصیلی در هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی زمانی کارآمد و موفق است که پیشرفت تحصیلی دانشجویان آن در دوره های مختلف دارای بیشترین رقم باشد. پیشرفت تحصیلی پارامتر آموزشی است که مهم ترین عامل موفقیت اجتماعی و فردی محسوب می شود و از این بابت بیشترین نگرانی استادان، مسئولان آموزشی دانشگاه و خانواده های دانشجویان را به خود اختصاص داده است. افت تحصیلی طیف مخالف پیشرفت تحصیلی محسوب می شود که تاثیر منفی بر سرنوشت فرد دارد و هزینه های گزافی بر خانواده و جامعه تحمیل می کند. به نظر می رسد پیشرفت تحصیلی متغیر چندبعدی باشد که از عوامل زیادی تاثیر می گیرد و یکی دیگر از ابعاد مهم در پیشرفت تحصیلی، سازگاری تحصیلی است سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش هایی است که مدرسه و دانشگاه به منزله نهاد اجتماعی فراروی آنها قرار می دهد. ورد به مدرسه و انتقال از دوره پیش دبستانی به دبستان و شروع رسمی آموزش تحصیلی برای بسیاری از دانش آموزان تغییر بزرگ و عمده در زندگی آنان محسوب می شود. ورود به مدرسه فرصتی برای یادگیری بیشتر رشد روانی است؛ اما درعین حال برای عده ای منبع استرس و موجب بروز واکنش های ناسازگارانه در آنان می شود. زمانی که دانش آموز وارد مدرسه می شود با شرایط جدیدی مواجه است که باید خود را با آن منطبق کند. موقعیت آموزشی و اجتماعی که دانش آموز در آن قرار می گیرد، پیچیده، متنوع و گسترده است. لازمه انطباق با این محیط، ترک قسمتی از شیوه های زندگی دوره قبل مدرسه و کسب شیوه جدید در شرایط تازه است. ناتوانی دانش آموز در این فرایند می تواند به ترک تحصیل، افت تحصیلی و عدم پیشرفت تحصیلی منجر شود و علاوه بر این با عوارض روانی همراه باشد

نتایج یافته فرعی اول نشان داد، تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر اهداف پیشرفت تحصیلی اثربخش است. در تبیین این یافته می توان گفت، دانش آموزان با جهت گیری هدف یادگیری، مطالب را عمیق تر پردازش و حفظ می کنند، احساس خوکفایی بیشتری دارند و مطالب را در سطح عالی تری پردازش می نمایند و سازماندهی می دهند. در مجموع جهت گیری معطوف به یادگیری با سطوح بالای خودکفایی و افزایش کیفیت کارشناختی دانش آموزان همراه بوده است و دانش آموزان در مقایسه توانایی هایشان با دیگران بر این نکته تاکید دارند که دیگران راجع به آن ها چگونه قضاوت می کنند. آن ها سعی می کنند خود را با هوش جلوه دهند نه بی کفایت و نا لایق؛ بنابراین از وظایف چالشی پرهیز می کنند و زمانی که با وظایف دشوار مواجه می شوند پشتکار کمتری از خودشان نشان می دهند، بنابراین با پرهیز از وظایف چالشی مانع از ظهور بی کفایتی فکری و عقلانی می شوند. پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت با کمترین کوشش از اهداف آن ها به شمار می آید. جهت گیری هدف عملکرد احتمالاً نشان دهنده واکنش های ناسازگاری است، این جهت گیری اغلب به افزایش اضطراب منجر می شود و هنگامی که دانش آموزان با موقعیت های مشکل مواجه می شوند تلاش و پشتکار کمتری از خود نشان می دهند که این مهم از طریق بکارگیری آموزش یادگیری با تلفیق تکنولوژی نوین و مکمل شیوه سنتی قادر شوند هدف هایی را در جهت پیشرفت تحصیلی خود تعیین نمایند که از طریق بکار گیری امکاناتی که در اختیار دارند نتیجه بهتری را کسب نمایند.

نتایج یافته فرعی دوم نشان داد، تلفیق تکنولوژی با برنامه آموزش تحصیلی بر سازگاری تحصیلی اثربخش است، در تبیین این یافته چنین می توان گفت، سازگاری تحصیلی، ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش هایی است که دانشگاه

به عنوان یک نهاد اجتماعی فرا روی آنها قرار می دهد، در معنا و تعبیردیگر، سازگاری فرایندی است که در طی آن رفتارها، افکار و احساس های خودمان و دیگران را می فهمیم، آن ها را تغییر می دهیم و در پرتوآن به حدی از تحول می رسیم که بروز راهبردهای مواجهه ایی لازم و مفید برای مقابله با نیازها و چالشه ای روزانه امکان پذیر می گردد بنابراین، وقتی می گوئیم فردی سازگار است که پاسخ هایی که او را به تعامل با محیطش قادر می کند، آموخته باشد و به طریقی قابل قبول با اعضای جامعه خود رفتار کند تا نیازهایی در او ارضا شود. روان شناسان همچنین سازگاری فرد را در برابر محیط مورد توجه قرار داده اند و خصوصیات از شخصیت را بهنجار می دانند که موجب سازگاری فرد با محیط خود می گردد، یعنی با دیگران در صلح و صفا زندگی کند و جایگاهی در جامعه برای خود به دست آورد. بعضی دیگر از روان شناسان معتقدند که اگر لغت سازگاری در معنای همنوایی با اعمال و اندیشه های دیگران اعمال شود، دیگر نمی توان توصیفی از شخصیت سالم به عمل آورد، آن ها بیشتر بر ویژگی های مثبتی مانند فردیت، آفرینندگی و شکوفایی استعدادهای بالقوه تأکید دارند. سازگاری را می توان، ثبات عاطفی و جسارت در روابط اجتماعی و نیز علاقه به تحصیل در فرد دانست که به صورت عاطفی، اجتماعی و آموزشی دیده می شود. به هر حال سازگاری یعنی تطبیق یا وفق دادن شخص نسبت به محیط، مثلاً وقتی می گوئیم یک فرد نسبت به محیط سازگار است، یعنی در گروهی که به آن متعلق است سازگار شده است.

منابع

- احمدی، غلام رضا. (۱۳۹۲). *بررسی عوامل موثر بر اهداف پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان شهرستان مهریز در سال تحصیلی ۹۲-۹۱*. پایان نامه دوره کارشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد میبد.
- افشار نیاکان، مریم. (۱۳۹۰). تعیین رابطه جهت گیری هدف و اهداف پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان منطقه سه شهر اصفهان. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۰، ۵۴-۶۹.
- امان الهی، علی، عطاری و خجسته مهر، رضا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه اهداف پیشرفت و جو روانی اجتماعی کلاس با ناسازگاری در بین دانش آموزان سال اول دبیرستان شهر اهواز. *مجله ی تازه ها و پژوهش های مشاوره*، ۵، ۴، ۱۳۹-۱۰۲.
- انصاری ایده، کاظمی خوبان سیده زهرا (۱۴۰۱). پیش بینی سازگاری تحصیلی دانش آموزان براساس تنظیم هیجانی در دانش آموزان شهر کرج، *مجله مطالعات ناتوانی* دوره ۱۲، شماره ۱، صص: ۸۵-۷۰.
- بافنده قراملکی، حامد؛ احمدی، علیرضا؛ ا و شادمان سادات محله، مریم. (۱۳۹۳). *مقایسه انعطاف پذیری شناختی، نظریه ذهن و سیستم های مغزی-رفتاری در افراد مصروع غیر مصروع در سال تحصیلی ۹۳-۹۲*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده شهید مدنی واحد تبریز.
- بقایی مقدم، محمد حسین، انتظار حجت، پوران. (۱۳۹۶). *بررسی میزان انعطاف پذیری در معلمان دبستان ها و برنامه ارائه برنامه آموزشی جهت پیش گیری از اضطراب در سال تحصیلی ۹۶-۹۵*. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- جاویدان، لیدا و جوادی فر، محدثه (۱۳۹۴). تاثیر تکنولوژی آموزشی در آموزش و یادگیری دانش آموزان، اولین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی.
- جبارنژاد، رقیه. (۱۳۹۴). *مدل سازی نقش کیفیت زندگی در مدرسه و اهداف پیشرفت بر نگرش نسبت به مدرسه در سال تحصیلی ۹۴-۹۳*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی: دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
- حاجی شمسایی، مهدی، کارشکی، حسین و امین یزدی، سید امیر. (۱۳۹۲). نقش اهداف پیشرفت در سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر شهر اهواز. *مجله ی پژوهش های آموزشی*، ۳، ۴، ۱۸-۴۹.
- حیدری راد، محمود؛ بقایی، محسن؛ حاتمی، الهه و فیضی، فروغ. (۱۳۹۵). نقش واسطه ای انعطاف پذیری شناختی در ارتباط بین نقش های والد و فرزندی خانواده های تک سرپرست منطقه ۱۸ تهران. *مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی*، ۱۲، ۶، ۴۱-۳۲.
- سعادت، سمیه؛ اصغری، علی محمد و جزایری، رضا. (۱۳۹۴). رابطه اهداف پیشرفت تحصیلی با استرس ادارک شده، راهبردهای مقابله ای و حمایت های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵، ۶۷، ۱۲-۶۳.
- ماهرزاده طویه، نورآبادی سولماز (۱۳۹۳). تلفیق علم و تکنولوژی در برنامه درسی دوره ابتدایی، نشریه پژوهش های تربیتی، دوره ۱، شماره ۲۹، صص ۱۸-۴۰.

محتشمی، سیده نسیبه؛ فرقدانی، آزاده؛ گنجی، کامران (۱۳۹۲). بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن‌آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۹، صص ۸۷-۱۰۷.

محللاتی، ریحانه و ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۵). مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت - نوع مدرسه و جنسیت آنان، فصلنامه علمی نوآوری های آموزشی، دوره ۱۵، شماره ۴، صص ۹۹-۱۱۸.

محمدامین‌زاده، لیلا و محمدامین‌زاده، حسن (۱۳۹۷). مقایسه سازگاری تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان دختر پایه هشتم دارای مشکلات یادگیری و بدون مشکلات یادگیری شهرستان مهاباد، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دوره ۱۲، شماره ۴، صص ۲۱۵-۲۳۰.

مسعودی، بی بی مرضیه و وارث، مهدی (۱۳۹۹). بررسی تاثیر تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات با برنامه درسی بر بهبود سرانه مطالعه، فصلنامه مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری، دوره ۷، شماره ۳، صص ۶۷-۸۲.

میرزایی علویجه مهدی، حسینی سید نصراله، مطلق محمد اسماعیل، جلیلیان فرزاد (۱۳۹۶). خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با متغیرهای تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه: مطالعه مقطعی. مجله علمی پژوهان دوره ۱۶، شماره ۲، صص ۳۴-۲۸.

میکائیلی، فرزانه؛ فتحی، گونا؛ شهودی، مریم؛ زندی، جلیل (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنشگرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱، شماره ۱۱، صص ۵۷-۸۸.

- Baker, R. W. & Schultz, K. L. (2019). Measuring Expectations about College Adjustment. *Nacada Journal*, 12(2), 23-32.
- Eliyt, G. A. & Harqcez, F. A. (1996). Assessment of PLSDA cross validation. *Metabolomics*, 4(1), 81-89.
- Imz, E. (1992). From millennium development goals to sustainable development goals. *The Lancet*, 379(9832), 2206-2211.
- Moris, P., Bennett, S., Haines, A., Pang, T., Bhutta, Z., Hyder, A. A., ... & Evans, T. (2003). Overcoming health-systems constraints to achieve the Millennium Development Goals. *The Lancet*, 364(9437), 900-906.
- Naimoreta, M. (2004). Policy: map the interactions between Sustainable Development Goals. *Nature*, 534(7607), 320-322.

بررسی ویژگی های زیبایی شناختی و آموزشی نگاره های کتاب فارسی پایه اول دبستان از نظر

معلمان

علی سعیدی^{۱*}، محمد مهدی بامشاد^۲

^۱ هیات علمی

^۲ بازنشسته آموزش و پرورش

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارزش زیبایی شناسی و آموزشی نگاره های کتاب فارسی اول دبستان از نظر معلمان انجام شد. این پژوهش از لحاظ روش شناختی در دسته پژوهش های توصیفی از نوع زمینه یابی قرار دارد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان پایه اول دبستان شهر مشهد مشغول به تدریس در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ بودند. ۱۰۸ معلم کلاس اول به عنوان نمونه داوطلب در این مطالعه شرکت کرده و به پرسشنامه ای که به صورت مجازی در اختیارشان قرارگرفت پاسخ دادند. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش عبارت بودند از: پرسشنامه محقق ساخته، نگاره های کتاب فارسی اول دبستان و ده نگاره طراحی شده پیشنهادی. روش اجرای پژوهش به این صورت بود که آزمودنی ها بعد از دیدن هر نگاره باید با پاسخ دادن به سؤالات نظر خود را در مورد ارزش زیبایی شناختی و آموزشی آن اعلام می کردند و سپس با مشاهده نگاره های طراحی شده جدید و نگاره های کتاب، به مقایسه آن ها از نظر ویژگی های مزبور می پرداختند. نتایج نشان داد که از دیدگاه معلمان به جز تصویر نگاره شماره ۲ و ۵ که ارزش آموزشی متوسطی داشتند بقیه نگاره ها از نظر آموزشی به طور معناداری دارای ارزش بالاتر از میانگین بودند. همچنین از دیدگاه معلمان همه تصاویر نگاره ها به طور معناداری دارای



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



ارزش زیبایی شناختی بالاتر از میانگین بودند. نتایج همچنین نشان داد که معلمان تمامی تصاویر طراحی شده جدید را از نظر آموزشی و زیبایی شناختی بر تصاویر موجود ترجیح دادند.
کلیدواژه ها: کتاب فارسی اول دبستان، نگاره های فارسی اول، معلمان پایه اول دبستان.

مقدمه

فرآیند یادگیری مستلزم وجود چهار عنصر اصلی است که شامل «دانش آموز»، «معلم»، «محتوای آموزشی» و «وسایل آموزشی» است. تحقق اهداف آموزشی به خصوص در دوره های آموزش رسمی مستلزم تمهید مقدمات و فراهم نمودن شرایط و منابع خاص است که در این میان «کتاب درسی» از جایگاه و نقش ویژه ای برخوردار است. کتاب درسی، یکی از اجزای بسته آموزشی است که دانش، مهارت، تجارب و نگرش های معینی را بر مبنای یک راهنمای مصوب «نقشه یادگیری» و با رعایت یک سری اصول تربیتی، علمی و روان شناسی به فراگیران خاصی آموزش می دهد (عابدی کرجی بان، ۱۳۹۲). نظام آموزشی فعلی کشور ما، یک نظام متمرکز و برنامه درسی آن منحصر به کتاب درسی است که در کل کشور استفاده می شود. به دلایل ساختار آموزشی و برنامه درسی حاکم بر آموزش و پرورش کشور، کتاب های درسی به عنوان رسانه ای مهم و پر کاربرد در ساختار آموزشی کشور مطرح می باشند. کتاب های درسی، رسانه ای هستند که همه روزه معلمان و شاگردان از آن استفاده می کنند، لذا گاهی اوقات به عنوان تمام برنامه درسی، معلم بر آن تأکید می کند (آلتبیچ، ۱۹۹۱، به نقل نوریان، ۱۳۸۷).

کتاب های درسی به خاطر اهمیت زیادی که در تعیین محتوا و خط مشی آموزشی و تحقق اهداف برنامه درسی ملی دارند، کانون توجه برنامه ریزان آموزش و پرورش بوده و یکی از مهم ترین ابزارهای انتقال ارزش های فرهنگی محسوب می شوند که گفتمان اصلی کشور را به فرد منتقل می کنند (محمدتقی نژاد، قاسمی و نروزی، ۱۳۹۴). اهمیت کتاب های درسی در نظام های آموزشی متمرکز مانند ایران که تقریباً تمام عوامل آموزشی بر اساس محتوای آن تعیین و اجرا می شود، بیش از سایر انواع نظام های آموزشی است. در حال حاضر کتاب های درسی یکی از مهم ترین مراجع و منابع برای یادگیری به شمار می آیند. چراکه بیشتر فعالیت های آموزشی در چارچوب این رسانه صورت می پذیرد. متمرکز بودن فعالیت های معلمان بر اساس کتاب درسی، محدود بودن امتحان و ارزشیابی به مطالب و محتوای کتاب درسی، تحقق بخشیدن به بیشتر اهداف آموزش و پرورش از طریق این رسانه، ملزم بودن دانش آموزان به خواندن کتاب هایی که از سوی دفتر برنامه ریزی تدوین و معرفی شده اند، وجود نظامی متمرکز که برای تمام کشور، یک برنامه، یک کتاب و یک ارزشیابی دارد، نامناسب بودن شرایط آموزشی و کمبود امکانات که این خود منجر به عدم استفاده از سایر رسانه ها و روش های تدریس می شود و بلاخره عدم مهارت کافی معلمان در شناخت هدف های آموزشی و کاربرد شیوه های مناسب تدریس و متکی بودن آن ها به کتاب درسی، از جمله دلایلی می باشند که اهمیت این رسانه را در کشور ما نشان می دهند (نیک نفس و علی آبادی، ۱۳۹۲).

کودکان قبل از اینکه خواندن کلمات را یاد بگیرند، خواندن تصاویر را یاد می گیرند. تصاویر حک شده بر دیواره غارها و دیگر حکاکی های تصویری ابتدایی اولین تلاش انسان برای برقراری ارتباط نوشتاری را نشان می دهند (والی، ۲۰۰۳). اکنون به طور گسترده پذیرفته شده است که کتاب ها با ارائه تصاویر مناسب و قابل دسترس از جهان، نقش مهمی در یادگیری اولیه دارند (میلز، ۲۰۰۳). سواد بصری که به معنی توانایی درک، تفسیر، تبادل نظر و انتقال مفاهیم نشان داده شده در یک تصویر است (اکهاف، ۲۰۱۰)، نیز امروزه در حوزه ادبیات کودکان و کتاب های آموزشی کودکان مورد توجه خاصی قرار گرفته است. کتاب فارسی اول ابتدایی در ایران تیز، از تصاویر برای شروع آموزش خواندن بهره زیادی گرفته است.

کتاب فارسی پایه اول (بخوانیم) که اصلی ترین کتاب این پایه است، شامل سه بخش نگاره ها، نشانه های یک، و نشانه های دو است. ساختار این کتاب بر مبنای مراحل رشد زبان و توانایی یادگیری، طراحی شده است. ده نگاره برای تدریس در چهار هفته ابتدایی سال تحصیلی که معمولاً مهرماه است، پیش بینی شده است که شامل ده موضوع است (جدول شماره ۱).

جدول ۱: عنوان و موضوع نگاره های ده گانه کتاب فارسی اول دبستان

شماره نگاره	عنوان	موضوع
۱	به خانه ما خوش آمدی	خانواده
۲	بچه ها آماده!	خارج شدن از خانه
۳	یک، دو، سه، راه مدرسه	در راه مدرسه

۴	به مدرسه رسیدیم	حیات مدرسه
۵	از کلاس ما چه خبر؟	کلاس درس
۶	بازی، بازی، تماشا	بوستان (پارک)
۷	به به چه روستایی!	طبیعت و مزرعه
۸	چه دنیای قشنگی!	باغ وحش
۹	در مسجد محله	مسجد
۱۰	نوروز در خانه ما	عیدنوروز

رویکرد آموزش نگاره ها از کل به جزء است، یعنی ابتدا با هدف تشویق دانش آموزان به سخن گفتن، خوب دیدن، تفکر و خوب گوش دادن با تصویر بزرگ نگاره مواجه می شوند. در زیر هر تصویر بزرگ تعداد ۴ تا ۱۰ تصویرک مرتبط با تصویر بزرگ آموزشی با هدف انطباق تصویرک و واژه ها، تقویت مهارت های شفاهی زبان (گوش دادن، سخن گفتن)، و گسترش گنجینه واژگانی با تکیه بر تصویرخوانی آمده است. علاوه بر این ها تعدادی فعالیت های یادگیری با توجه به توان درک و دریافت و میزان پیشرفت سوادآموزی از نگاره یک تا ده بر پایه رعایت اصل حرکت از ساده به دشوار و نیز با توجه به توانایی ذهنی و زبانی کودکان طراحی شده است؛ بنابراین در نگاره ها حدود دو تا شش فعالیت پیش بینی شده است.

پژوهشگران در زمینه تحلیل محتوای کلی کتاب های درسی مطالعات زیادی انجام داده اند ولی در زمینه تحلیل تصاویر نگاره ها پژوهش ها اندک هستند. برای مثال، نوریان (۱۳۸۶) در پژوهشی با روش تحلیل محتوا به بررسی چگونگی ارتباط متون نوشتاری، تصویرها و تمرین ها با هدف های کتاب های درسی «بخوانیم و بنویسیم» پایه اول دبستان پرداخت. نتایج به دست آمده مبین آن بودند که نیمی از هدف های جزئی برنامه با الگوی نظری تحقق هدف های یادگیری خواندن و نوشتن مطابقت ندارد که می تواند امر آموزش را با مشکل مواجه سازد.

نظری طرهان و صابری (۱۳۹۶) به بررسی ۲۰ تصویر از کتاب فارسی پایه اول دبستان پرداختند. نتایج تحلیل سه نقش بازنمودی، تعاملی و ترکیبی بیانگر آن بود که تصاویر این کتاب برآند تا الگوهای مسلط فرهنگ ملی را به مخاطبان کودک خود ارائه و تفهیم نمایند. تصاویر غالباً انسان های عادی و زندگی روزمره و سنتی ایرانی را به نمایش می گذارند و به لحاظ جنسیتی نیز مردان بیش از زنان بازنمود یافته اند. از مجموع ۲۰ تصویر تحلیل شده، موضوع اصلی ۱۹ تصویر انسان بوده و تنها یک تصویر به موضوع حیوانات پرداخته است. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که این تصاویر، تصویری نسبتاً واقعی از زندگی مخاطبان منعکس می کنند. جایی که افراد، کنش ها و روابط اجتماعی آنها نقش و جایگاه مرکزی دارند.

زاویه و عزیزی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی تصاویر کتاب های درسی اول و دوم دبستان از لحاظ توجه به مؤلفه های هویتی (ملی و دینی) پرداختند. یافته های این پژوهش نشان داد که در این کتاب ها توجه متعادل به عناصر و مؤلفه های هویت ملی و دینی نشده و تصاویر و صفحات این کتاب ها در زمینه انتقال مفاهیم هویتی بسیار کم رنگ ایفای نقش نموده اند. در گزارش منتشر شده از این پژوهش در فصلنامه مطالعات ملی، نقد و بررسی ۵ تصویر برای نمونه آمده است که از بین آن ها سه تصویر از نگاره های کتاب بخوانیم اول دبستان است. به خاطر ارتباط بسیار زیاد این نمونه ها با پژوهش حاضر، سه یند توصیفی مربوط به نگاره ۱، ۳ و ۵ در زیر عیناً می آید: نگاره ۱: ترکیبی از خانه شلوغ، وسایل اضافی مانند چتر و ... و عدم هماهنگی بین رنگ های بکار رفته در پنجره ها و لباس ها - عدم تطابق با سلیقه ایرانی چه در معماری و چه در تزئینات و چیدمان - سرسری بودن و بی دقتی در انتخاب و رنگ گذاری مشهود است (ص ۱۳۴).

نگاره ۳: ترکیبی از یک خیابان شلوغ که چراغ راهنمایی (که هر سه رنگ آن روشن است) در ابتدای میدان وجود دارد (نقص منطقی). اصرار بر گنجانیدن چندین عنصر تصویری در یک صفحه کوچک، شهر ناآشنا و شلوغ (ص ۱۳۵).

نگاره ۵: ترکیب بندی شلوغ و نمایشی از یک کلاس غیرمعمول و غیر عادی (ص ۱۳۷).

شواهد همگرا نشان می دهد که تصاویر خوب طراحی شده می توانند یادگیری را بهبود ببخشند (به عنوان مثال، هانوس و هیونو، ۱۹۹۹؛ مایر و گالینی، ۱۹۹۰؛ به نقل از گیو، رایت و مک تیگو، ۲۰۱۸). با توجه به گذشت بیش از یک دهه از طراحی تصاویر نگاره ها و تغییرات سریع در سبک زندگی و گسترش وسیع رسانه های بصری جدید مانند تلفن های همراه هوشمند و مواجهه کودکان بیشتر کودکان با تصاویر، این سؤال مطرح است که آیا تصاویر نگاره های کتاب فارسی اول دبستان که در واقع دروازه آشنایی آنان با نظام آموزش رسمی است به خوبی طراحی شده اند و می توانند اهداف برنامه درسی فارسی را در این قسمت برآورده سازند؟

لذا این پژوهش به دنبال پاسخ دادن به سوالات زیر است:

- از نظر معلمان پایه اول دبستان، تصویر بزرگ هر کدام از نگاره های دهگانه کتاب فارسی اول، تا چه اندازه با اهداف آموزشی تعیین شده توسط مؤلفان (ارزش آموزشی) مطابقت دارد؟
- از نظر معلمان پایه اول دبستان، تصویر بزرگ هر کدام از نگاره های دهگانه کتاب فارسی اول، تا چه اندازه با ویژگی های زیبایی شناختی (ارزش زیبایی شناختی) مطابقت دارد؟
- معلمان پایه اول دبستان، کدام تصویر (تصاویر فعلی هر نگاره در مقایسه با تصاویر طراحی شده پیشنهادی) را از نظر ارزش آموزشی بر دیگری ترجیح می دهند؟
- معلمان پایه اول دبستان، کدام تصویر (تصاویر فعلی هر نگاره در مقایسه با تصاویر طراحی شده پیشنهادی) را از نظر ارزش زیبایی شناختی بر دیگری ترجیح می دهند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارزش زیبایی شناسی و آموزشی نگاره های کتاب فارسی اول دبستان از نظر معلمان انجام شد. این پژوهش از لحاظ روش شناختی در دسته پژوهش های توصیفی از نوع زمینه یابی قرار دارد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان کلاس اول شهر مشهد بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ مشغول به تدریس بودند. ۱۰۸ معلم کلاس اول به عنوان نمونه داوطلب در این مطالعه شرکت کرده و به پرسشنامه ای که به صورت مجازی در اختیارشان قرار گرفت پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش: ابزارهای مورد استفاده در پژوهش عبارت بودند از: پرسشنامه محقق ساخته، نگاره های کتاب فارسی اول دبستان و نگاره های طراحی شده پیشنهادی جدید.

پرسشنامه محقق ساخته مربوط به نگاره ها: این پرسشنامه دارای ۸ سوال برای هر نگاره بود. سه سوال اول (۱ تا ۳) مربوط به ارزش زیبایی شناختی و سه سوال دوم (۴ تا ۶) مربوط به ارزش آموزشی تصویر بزرگ هر نگاره بود. برای پاسخ دادن به دو سوال بعدی، آزمودنی می بایست به مقایسه تصویر طراحی شده جدید با نگاره اصلی بپردازد و در سوال هفتم مشخص سازد کدام یک از دو تصویر را از لحاظ آموزشی بر دیگری ترجیح می دهد. در سوال هشتم نیز میزان ترجیح شخصی خود را در مورد ارزش زیبایی شناختی دو تصویر بیان کند. سوالات با مقیاس لیکرتی پنج گزینه ای (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) طراحی شده بود. هشت سوال مربوط به هر نگاره در جدول شماره ۱ آمده است.

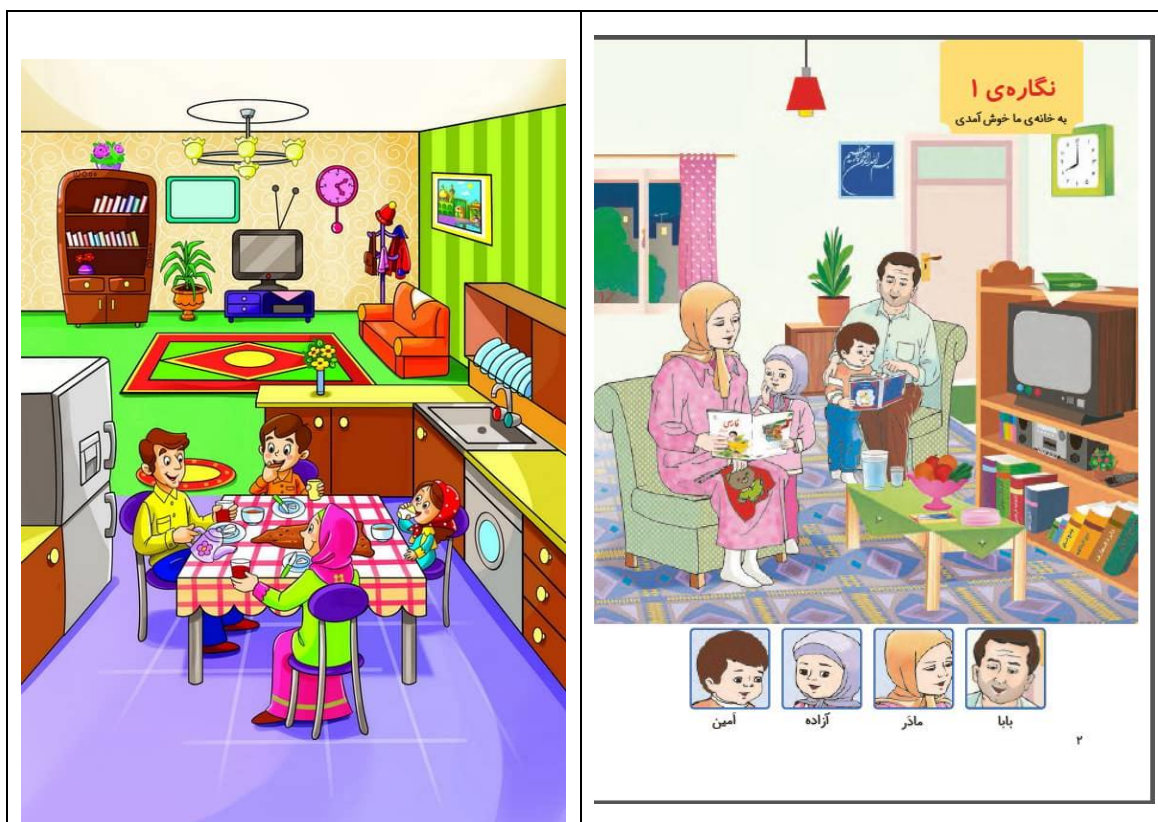
جدول ۲: سوالات پرسشنامه برای تشخیص ارزش آموزشی و زیبایی شناختی هر نگاره

ردیف	سوال	حیطه
۱	از نظر شما این تصویر (نگاره) چه قدر طبیعی به نظر می رسد و به واقعیت نزدیک است؟	ارزش زیبایی
۲	آیا در این تصویر سفید خوانی مناسب و خلوت بودن متناسب با سن کودک رعایت شده است؟	
۳	از نظر شما این تصویر چه قدر برای دانش آموزان جذابیت دارد؟	
۴	این تصویر تا چه اندازه توانسته است زمینه بحث و گفتگو بین شما و دانش آموزان تان را فراهم سازد؟	ارزش آموزشی
۵	این تصویر تا چه اندازه توانسته است تخیل و تفکر و درست اندیشیدن را در دانش آموزان شما برانگیزد؟	

۶	این تصویر تا چه اندازه توانسته است دانش آموزان شما را با محیط زندگی خود آشنا سازد؟	
۷	به نظر شما ارزش زیبایی شناختی تصویر جانشین این نگاره از نگاره اصلی بالاتر، مساوی یا پایین تر است؟	ترجیح زیبایی
۸	به نظر شما ارزش آموزشی تصویر جانشین این نگاره از نگاره اصلی بالاتر، مساوی یا پایین تر است؟	ترجیح آموزشی

تصویر بزرگ آموزشی نگاره های کتاب فارسی اول دبستان: کتاب فارسی پایه اول دارای ده نگاره است که شامل ده موضوع است؛ خانواده، در راه مدرسه، حیاط مدرسه، کلاس، بوستان (پارک)، طبیعت و مزرعه، باغ وحش، مسجد، عید نوروز. هر نگاره عنوان و موضوع خاصی دارد. تصویر بزرگ نگاره با هدف تشویق دانش آموزان به سخن گفتن، خوب دیدن، تفکر و خوب گوش دادن پیش روی آنهاست. در تصویر بزرگ آموزشی متناسب با هر موضوع، محیط خانواده، کوچه و خیابان، کلاس و مدرسه و ... نمایش داده می شوند (شکل های شماره ۱ تا ۱۰). هدف این تصویر بزرگ عبارت است از آموزش مفاهیم متناسب با برنامه درسی زبان فارسی و هم سو با برنامه درسی ملی، پرورش و تقویت مهارت های زبانی، یافتن واژه مناسب برای تمرین بیشتر، تقویت توانایی تشخیص شکل نوشتاری و آوایی، آشنایی با مفاهیم کلیدی سایر حوزه ها در یادگیری (علوم، ریاضی، هنر، دینی و قرآن، تربیت بدنی)، توانایی کاربرد آموخته ها در متن زندگی، و تقویت نگرش مثبت نسبت به زبان فارسی.

نگاره های طراحی شده پیشنهادی جدید: برای هر موضوع نگاره و متناسب با اهداف آن یک تصویر جدید و در مجموع ده تصویر بزرگ آموزشی به سفارش محقق طراحی گردید. از جمله ویژگی های تصاویر جدید توجه بیشتر به اهداف آموزشی، جذابیت های بصری و به روز بودن است. تصویر طراحی شده برای نگاره ها در شکل های شماره ۱ تا ۱۰ آمده است.



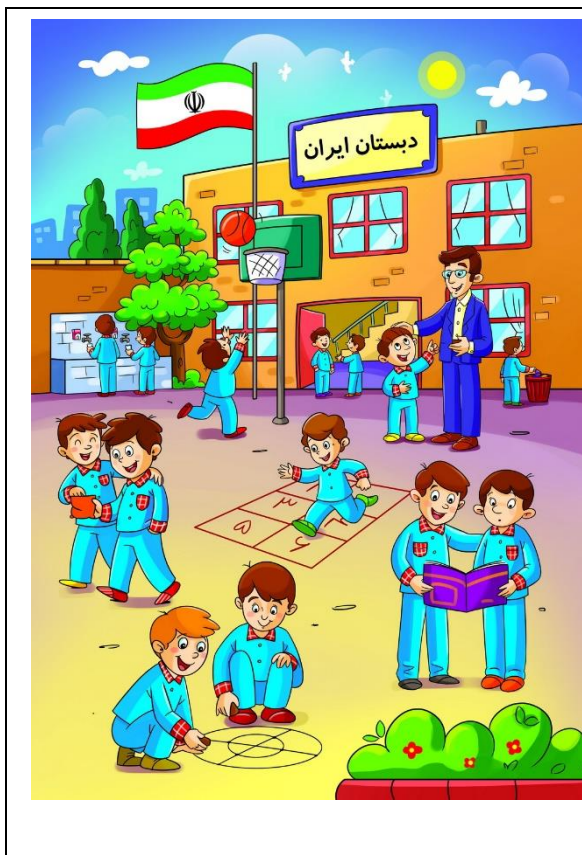
تصویر ۱: نگاره شماره ۱ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۱



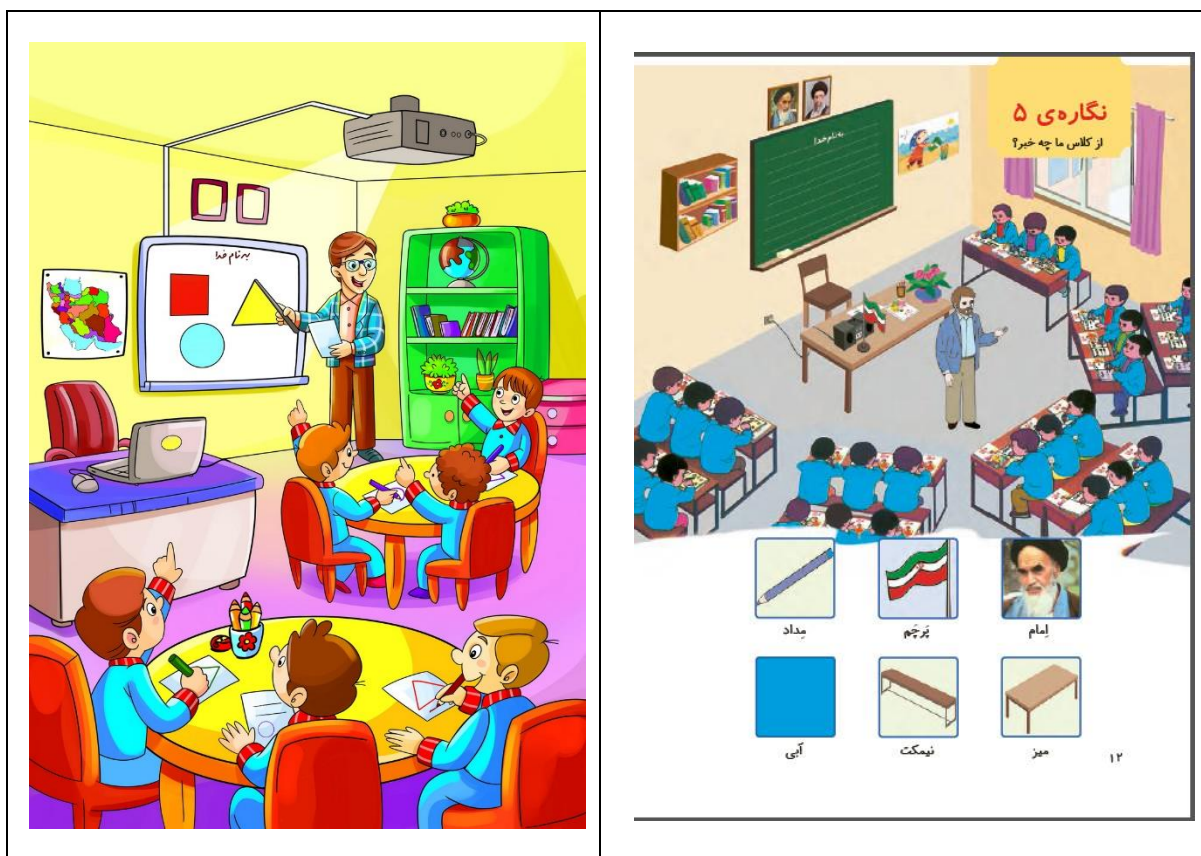
تصویر ۲: نگاره شماره ۲ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۲



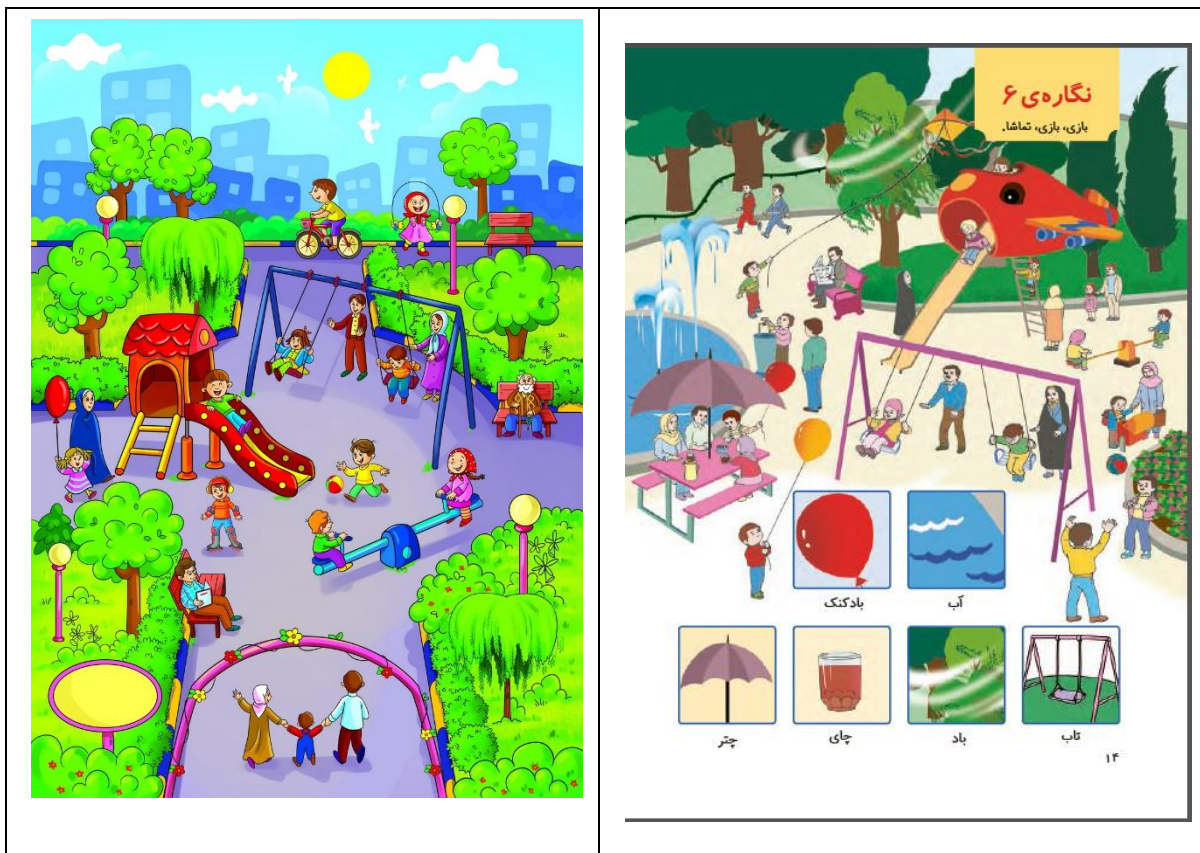
تصویر ۳: نگاره شماره ۳ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۳



تصویر ۴: نگاره شماره ۴ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۴



تصویر ۵: نگاره شماره ۵ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۵



تصویر ۶: نگاره شماره ۶ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۶



تصویر ۷: نگاره شماره ۷ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۷



تصویر ۸: نگاره شماره ۸ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۸



تصویر ۹: نگاره شماره ۹ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۹



تصویر ۱۰: نگاره شماره ۱۰ کتاب درسی و تصویر طراحی شده پیشنهادی برای نگاره ۱۰
روش اجرای پژوهش به این صورت بود که آزمودنی ها از طریق لینکی که در اختیار آنان قرار می گرفت وارد صفحه پرسشنامه می شدند. در اولین صفحه هدف از مطالعه و روش پاسخ دادن به سؤالات برای آنان توضیح داده شده بود. آزمودنی ها بعد از دیدن هر نگاره باید با پاسخ دادن به سؤالات مربوطه نظر خود را در مورد ارزش زیبایی شناختی و آموزشی آن اعلام می کردند و سپس به مقایسه نگاره های طراحی شده جدید با نگاره های کتاب از نظر ویژگی های مزبور می پرداختند و میزان ترجیح آموزشی و زیبایی شناختی خود را در هر نگاره مشخص می ساختند.

یافته های پژوهش

این پژوهش با هدف بررسی ارزش زیبایی شناسی و آموزشی نگاره های کتاب فارسی اول دبستان از نظر معلمان انجام شد. که در چهار سؤال به این هدف پرداخته شد. برای جمع آوری داده ها از آزمون تی تک نمونه ای استفاده گردید. در این قسمت به تفکیک یافته های مربوط به هر یک از سؤالات آمده است.

سؤال اول: از نظر معلمان پایه اول دبستان، تصویر بزرگ هر کدام از نگاره های دهگانه کتاب فارسی اول، تا چه اندازه با اهداف آموزشی تعیین شده توسط مؤلفان (ارزش آموزشی) مطابقت دارد؟

جدول ۳: میانگین نمرات ارزش آموزشی هر نگاره از دیدگاه معلمان

شماره نگاره	عنوان نگاره	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
۱	به خانه ما خوش آمدی	4.757	103	.000	43.26923
۲	بچه ها آماده!	2.729	113	.007	24.85380

۳	یک، دو، سه، راه مدرسه	4.631	114	.000	40.00000
۴	به مدرسه رسیدیم	4.759	116	.000	43.01994
۵	از کلاس ما چه خبر؟	1.722	116	.088	17.09402
۶	بازی، بازی، تماشا	9.185	115	.000	74.13793
۷	به به چه روستایی!	8.539	118	.000	71.70868
۸	چه دنیای قشنگی!	4.868	118	.000	43.41737
۹	در مسجد محله	5.192	120	.000	47.93388
۱۰	نوروز در خانه ما	6.493	119	.000	60.55556

با توجه به جدول شماره ۳، در ارتباط با ارزش آموزشی، نگاره شماره ۶ با عنوان «بازی، بازی، تماشا»، بیشترین ارزش آموزشی و نگاره شماره ۵ با عنوان «از کلاس ما چه خبر؟»، کمترین ارزش آموزشی را از نظر معلمان پایه اول دبستان دارد. تحلیل داده‌های جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که سطح معناداری برای نگاره ۲ و نگاره ۵، بزرگ‌تر از مقدار ۰,۰۵ است و این بدین معنی است که میزان این متغیرها در حد میانگین است و یا با آن اختلاف ناچیز دارند و این تفاوت معنادار نیست. ولی برای سایر نگاره‌ها این تفاوت معنادار است. بنابر این می‌توان گفت که از دیدگاه معلمان به جز تصویر نگاره شماره ۲ و ۵ که ارزش آموزشی متوسطی دارند بقیه نگاره‌ها از نظر آموزشی به طور معناداری دارای ارزش بالاتر از میانگین هستند.

سؤال دوم: از نظر معلمان پایه اول دبستان، تصویر بزرگ هر کدام از نگاره‌های دهگانه کتاب فارسی اول، تا چه اندازه با ویژگی‌های زیبایی شناختی (ارزش زیبایی شناختی) مطابقت دارد؟

جدول ۴: میانگین نمرات ارزش زیبایی شناختی هر نگاره از دیدگاه معلمان

شماره نگاره	عنوان	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
۱	به خانه ما خوش آمدی	3.784	101	.000	30.39216
۲	بچه‌ها آماده!	5.348	110	.000	46.54655
۳	یک، دو، سه، راه مدرسه	4.063	117	.000	35.02825
۴	به مدرسه رسیدیم	6.058	116	.000	51.56695
۵	از کلاس ما چه خبر؟	3.436	117	.001	31.35593
۶	بازی، بازی، تماشا	9.315	116	.000	76.92308
۷	به به چه روستایی!	9.564	117	.000	76.27119
۸	چه دنیای قشنگی!	4.338	115	.000	41.66667
۹	در مسجد محله	8.208	119	.000	66.94444
۱۰	نوروز در خانه ما	8.553	120	.000	70.24793

با توجه به جدول شماره ۴، نگاره شماره ۶ با عنوان «بازی، بازی، تماشا»، بیشترین ارزش زیبایی شناختی و نگاره شماره ۱ با عنوان «به خانه ما خوش آمدی»، کمترین ارزش زیبایی شناختی را از نظر معلمان پایه اول دبستان دارد. تحلیل داده‌های جدول شماره ۴ نشان

می دهد که سطح معناداری برای تمامی نگاره ها، کمتر از مقدار ۰,۰۵ است و این بدین معنی است که این تفاوت معنادار است. بنابر این می توان گفت که از دیدگاه معلمان همه نگاره ها از نظر زیبایی شناختی به طور معناداری دارای ارزش بالاتر از میانگین هستند.

سؤال سوم: معلمان پایه اول دبستان، کدام تصویر (تصاویر فعلی هر نگاره در مقایسه با تصاویر طراحی شده پیشنهادی) را از نظر ارزش آموزشی بر دیگری ترجیح می دهند؟

جدول ۵: میانگین نمرات ترجیح ارزش آموزشی نگاره های پیشنهادی نسبت به نگاره های کتاب

شماره نگاره	عنوان	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
۱	به خانه ما خوش آمدی	7.404	114	.000	49.56522
۲	بچه ها آماده!	9.506	118	.000	63.02521
۳	یک، دو، سه، راه مدرسه	4.423	120	.000	34.71074
۴	به مدرسه رسیدیم	16.294	118	.000	73.94958
۵	از کلاس ما چه خبر؟	6.264	119	.000	45.00000
۶	بازی، بازی، تماشا	8.020	117	.000	50.84746
۷	به به چه روستایی!	10.783	119	.000	59.16667
۸	چه دنیای قشنگی!	8.286	119	.000	50.00000
۹	در مسجد محله	3.227	120	.002	26.44628
۱۰	نوروز در خانه ما	9.487	120	.000	54.54545

با توجه به جدول شماره ۵، نگاره پیشنهادی جانشین نگاره شماره ۴ با عنوان «به مدرسه رسیدیم»، بیشترین ترجیح زیبایی شناختی و نگاره پیشنهادی جانشین نگاره شماره ۹ با عنوان «در مسجد محله»، کمترین ترجیح آموزشی را از نظر معلمان پایه اول دبستان دارد. تحلیل داده های جدول شماره ۵ نشان می دهد که سطح معناداری برای تمامی نگاره ها، کمتر از مقدار ۰,۰۵ است و این بدین معنی است که این تفاوت معنادار است. بنابر این می توان گفت که از دیدگاه معلمان همه نگاره های پیشنهادی جدید طراحی شده از نظر ارزش آموزشی به طور معناداری دارای ارزش بالاتر از نگاره های فعلی کتاب هستند.

سؤال چهارم: معلمان پایه اول دبستان، کدام تصویر (تصاویر فعلی هر نگاره در مقایسه با تصاویر طراحی شده پیشنهادی) را از نظر ارزش زیبایی شناختی بر دیگری ترجیح می دهند؟

جدول ۶: میانگین نمرات ترجیح زیبایی شناختی نگاره های پیشنهادی نسبت به نگاره های کتاب

شماره نگاره	عنوان	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
۱	به خانه ما خوش آمدی	12.714	122	.000	72.35772
۲	بچه ها آماده!	11.710	122	.000	69.10569
۳	یک، دو، سه، راه مدرسه	9.003	121	.000	58.19672
۴	به مدرسه رسیدیم	17.844	122	.000	79.67480
۵	از کلاس ما چه خبر؟	8.188	122	.000	55.28455
۶	بازی، بازی، تماشا	14.266	122	.000	72.35772

۷	به به چه روستایی!	13.649	121	.000	70.49180
۸	چه دنیای قشنگی!	9.295	121	.000	59.01639
۹	در مسجد محله	7.278	122	.000	52.03252
۱۰	نوروز در خانه ما	10.759	121	.000	63.93443

با توجه به جدول شماره ۶، نگاره پیشنهادی جانشین نگاره شماره ۴ با عنوان «به مدرسه رسیدیم»، بیشترین ترجیح زیبایی شناختی و نگاره پیشنهادی جانشین نگاره شماره ۹ با عنوان «در مسجد محله»، کمترین ترجیح زیبایی شناختی را از نظر معلمان پایه اول دبستان نسبت به نگاره های فعلی کتاب درسی دارد. تحلیل داده های جدول شماره ۶ نشان می دهد که سطح معناداری برای تمامی نگاره ها، کمتر از مقدار ۰,۰۵ است و این بدین معنی است که این تفاوت معنادار است. بنابر این می توان گفت که از دیدگاه معلمان همه نگاره های پیشنهادی جدید طراحی شده از نظر ارزش زیبایی شناختی به طور معناداری دارای ارزش بالاتر از نگاره های فعلی کتاب هستند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی ارزش زیبایی شناسی و آموزشی نگاره های کتاب فارسی اول دبستان از نظر معلمان انجام شد. در این قسمت به تفکیک سؤالات پژوهش به بحث درباره یافته ها پرداخته شده است.

نتایج داده های مربوط به سوال اول در مورد ارزش آموزشی تصاویر اصلی نگاره های کتاب درسی نشان داد که از دیدگاه معلمان به جز تصویر نگاره شماره ۲ و ۵ که ارزش آموزشی متوسطی داشتند بقیه نگاره ها از نظر آموزشی به طور معناداری دارای ارزش بالاتر از میانگین بودند. تصاویری دارای ارزش آموزشی هستند که زمینه بحث و گفتگو را بین معلم و دانش آموزان فراهم کنند و باعث برانگیختن تفکر، تخیل و درست اندیشیدن دانش آموزان گردند و آنها را با محیط زندگی خود آشنا سازند. تصویر نگاره شماره ۲ با عنوان «بچه ها آماده» به موضوع خارج شدن از خانه و خداحافظی کردن هنگام خارج شدن از خانه می پردازد. یکی از دلایل احتمالی عدم ارزش آموزشی این تصویر از نظر معلمان، عدم تازگی آن است. در نگاره شماره ۱ دانش آموزان با محیط خانواده آشنا می شوند و معمولاً به تفصیل در مورد جزئیات آن بین معلم و دانش آموزان گفتگو می شود. نگاره شماره ۲ همان افراد را در همان محیط نشان می دهد و غیر از موضوع خداحافظی که نسبتاً ساده است موضوع جدیدی ارائه نمی گردد که باعث تحریک ذهن دانش آموزان گردد. دلیل دیگر درستی ادعای ذکر شده بالا بودن ارزش آموزشی دو نگاره ۶ با عنوان «بازی، بازی، تماشا» که تصویری از یک پارک با جزئیات فراوان را نشان می دهد و نگاره ۷ با عنوان «به به چه روستایی!» از نظر معلمان است؛ زیرا این دو تصویر نسبت به بقیه تصاویر دارای بیشترین جزئیات هستند و بیشتر باعث تحریک ذهن می شوند. تصویر نگاره شماره ۵ نیز با عنوان «از کلاس ما چه خبر؟»، صحنه ای از یک کلاس درس را نشان می دهد که دانش آموزان بدون اینکه کاری انجام دهند همه با لباس های یک رنگ و یک شکل در پشت میزهای خود نشسته اند. چنین صحنه ای را دانش آموزان در کلاس خود هر روز شاهد هستند و از قبل به صورت ملموس تر و عینی تری آشنا هستند. به همین دلیل این تصویر نیز از نظر معلمان ارزش آموزشی کمتری نسبت به بقیه نگاره ها دارد و میزان این ارزش در حد میانگین است. توصیف «ترکیب بندی شلوغ و نمایشی از یک کلاس غیرمعمول و غیر عادی» زاویه و عزیزی (۱۳۹۲) نیز از این نگاره تأییدی بر این یافته است. بقیه نگاره ها که هر کدام یک محیط جدید و یا فعالیت های مختلف را معرفی می کنند ارزش آموزشی شان از میانگین بالاتر است.

سوال دوم به دنبال پاسخ دادن به سؤال بود که از نظر معلمان پایه اول دبستان، تصویر بزرگ هر کدام از نگاره های دهگانه کتاب فارسی اول، تا چه اندازه با ویژگی های زیبایی شناختی (ارزش زیبایی شناختی) مطابقت دارد؟ نتایج به دست آمده نشان داد که از دیدگاه معلمان همه تصاویر نگاره ها به طور معناداری دارای ارزش زیبایی شناختی بالاتر از میانگین بودند. ملاک های زیبایی شناختی تصاویر واقعی و طبیعی به نظر رسیدن، سفید خوانی مناسب و خلوت بودن متناسب با سن کودک و جذابیت و زیبایی برای دانش آموز است. رعایت نکات گفته شده باعث شده است که معلمان این تصاویر را زیبا قلمداد کنند. البته مقدار ارزش زیبایی شناختی همه نگاره ها به یک اندازه نبود و باز هم نگاره شماره ۶ با عنوان «بازی، بازی، تماشا»، بیشترین ارزش زیبایی شناختی را داشت و نگاره شماره ۱ با عنوان

«به خانه ما خوش آمدی»، کمترین ارزش زیبایی شناختی را از نظر معلمان دارا بود. ارزش زیبایی شناختی کمتر نگاره ۱ نسبت به بقیه نگاره ها مؤید نتایج پژوهش زاویه و عزیزی (۱۳۹۲) است که تصویر این نگاره را ترکیبی از خانه ای شلوغ با وسایل اضافی می دانستند که در آن بین رنگ های بکار رفته در پنجره ها و لباس ها هماهنگی وجود ندارد و تطابق با سلیقه ایرانی چه در معماری و چه در تزئینات و چیدمان ندارد و نیز در انتخاب و رنگ گذاری بی دقتی صورت گرفته است،

سؤال سوم به دنبال این بود که ببیند معلمان پایه اول دبستان، کدام تصویر (تصاویر فعلی هر نگاره در مقایسه با تصاویر طراحی شده پیشنهادی) را از نظر ارزش آموزشی بر دیگری ترجیح می دهند. نتایج نشان داد که معلمان تمامی تصاویر طراحی شده جدید را از نظر آموزشی بر تصاویر موجود ترجیح دادند. استفاده از محرک های بصری بیشتر باعث می شود زمینه گفتگوی بیشتر در کلاس فراهم شود و به علت به روز بودن تصاویر جدید به واقعیت های زندگی کودکان امروزه نزدیک ترند این ویژگی ها می تواند از دلایل ارزش آموزشی تصاویر جدید باشد. از بین تصاویر، نگاره پیشنهادی جانشین نگاره شماره ۴ با عنوان «به مدرسه رسیدیم»، بیشترین ترجیح آموزشی و نگاره پیشنهادی جانشین نگاره شماره ۹ با عنوان «در مسجد محله»، کمترین ترجیح آموزشی را از نظر معلمان پایه اول دبستان دارد. در این زمینه تصویر پیشنهادی برای نگاره شماره ۴، نشان دادن همزمان محیط بیرون و داخل مدرسه به همراه سرویس مدرسه و خیابان باعث شده است که فضای گفتگو در مورد تصویر بیشتر گردد و تصویر شماره ۹ چون به جای مسجد تصویر حرم کشیده شده است بنابراین با از موضوع نگاره دور شده است. به همین خاطر این تصویر اگر چه بر تصویر کتاب ترجیح داده شده است ولی در بین بقیه تصاویر نمره پایین تری کسب کرده است.

سؤال چهارم به دنبال این بود که معلمان پایه اول دبستان، کدام تصویر (تصاویر فعلی هر نگاره در مقایسه با تصاویر طراحی شده پیشنهادی) را از نظر ارزش زیبایی شناختی بر دیگری ترجیح می دهند. نتایج نشان داد که معلمان تمامی تصاویر طراحی شده جدید را از نظر زیبایی شناختی نیز بر تصاویر فعلی کتاب ترجیح دادند. استفاده از رنگ های روشن تر، تصاویر واضح و روشن و ترکیب بندی مناسب در تصویرگری باعث جذابیت بیشتر، تصویرهای طراحی شده پیشنهادی شده بود و به همین خاطر معلمان آن ها را بر تصاویر موجود ترجیح دادند. از بین تصاویر، از نظر زیبایی شناختی نیز نگاره پیشنهادی جانشین نگاره شماره ۴ با عنوان «به مدرسه رسیدیم»، بیشترین ترجیح زیبایی شناختی و نگاره پیشنهادی جانشین نگاره شماره ۹ با عنوان «در مسجد محله»، کمترین ترجیح زیبایی شناختی را از نظر معلمان پایه اول دبستان نسبت به نگاره های فعلی کتاب درسی داشت که به برخی از دلایل آن اشاره شد.

با توجه به یافته های این مطالعه و با توجه به نقش کتاب در نظام متمرکز آموزشی کشور ما و انحصار تالیف کتاب های درسی به سازمان تالیف کتاب های درسی توصیه می شود که ضمن استفاده از یافته های پژوهشی و توجه به نظرات معلمان و سایر مصرف کنندگان برنامه های درسی در مورد ارزش آموزشی و ویژگی های زیبایی شناختی تصاویر کتاب های درسی و همچنین گذشت چند سال از تالیف کتاب درسی و تغییرات اجتماعی و فناوری، نسبت به بازطراحی نگاره های کتاب فارسی اول دبستان اقدام شود.

در پایان از تمامی معلمانی که یاریگر پژوهشگر در گردآوری داده ها بودند و همچنین خانم زهره معصومی که زحمت طراحی نگاره های جدید را کشیدند تشکر می گردد.

منابع

- زاویه، س.، و عزیزی، س. (۱۳۹۲). تصاویر کتاب های درسی و رابطه آنها با هویت ملی و دینی مطالعه کتاب های اول و دوم دبستان. مطالعات ملی، ۱۴ (۴)، (۵۶)، ۱۴۰-۱۲۱.
- عابدی کرجی بان، ز. (۱۳۹۲). مبانی و اصول طراحی و تألیف کتاب درسی مدارس: راهنمایی برای مؤلفان. تهران: انتشارات مدرسه.
- فتحی واجارگاه، ک.، و آقازاده، م. (۱۳۹۰). راهنمای تألیف کتاب های درسی. تهران: آییژ.
- محمدتقی نژاد، ر.، و قاسمی، و.، و نوروزی، ر. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای مقایسه ای تصاویر کتاب های درسی ایران و سوریه با تأکید بر نابرابری نقش های جنسیتی. جامعه شناسی کاربردی (مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان)، ۲۶ (۱)، (پیاپی ۵۷)، ۳۸-۱۷.
- نظری طرهان، ل.، و صابری، ک. (۱۳۹۶). بررسی نشانه شناختی تصاویر کتب کودکان بر اساس رویکرد نشانه شناسی اجتماعی: مطالعه موردی کتاب فارسی پایه اول دبستان. مطالعات زبان و گویش های غرب ایران، ۵ (۱۹)، ۱۴۰-۱۱۹.
- نیک نفس، س. و علی آبادی، خ. (۱۳۹۲). نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب های درسی. مجله جهانی رسانه-نسخه فارسی، ۸ (۲)، ۱۵۰-۱۲۴.
- نوریان، م. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتابهای فارسی سال اول دبستان در ایران. روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۳ (۱۲)، ۳۵۷-۳۶۶.
- نوریان، م. (۱۳۸۷). بررسی چگونگی به کارگیری اصل تأکید در طراحی تصاویر کتاب های درسی پایه دوم و پنجم دوره ابتدایی. اندیشه های نوین تربیتی، ۴ (۳)، ۱۴۴-۱۲۷.
- نوریان، م. (۱۳۹۰). راهنمای عملی تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره ی ابتدایی. تهران: شورا.
- نوریان، م. (۱۳۹۳). اثربخشی کتاب های درسی فنی و حرفه ای از منظر هماهنگی تصاویر با متن نوشتاری. مهندسی آموزشی: تکنولوژی و طراحی آموزشی، ۳ (۳)، ۵۶-۴۱.
- Eckhoff, A. (2010). Young children - Using games to explore visual art with young children. *National Association for the Education of Young Children*. Retrieved
- Guo, D., Wright, K. L., & McTigue, E. M. (2018). A content analysis of visuals in elementary school textbooks. *The elementary school journal*, 119(2), 244-269.
- Mills, C. (2003). Books for younger readers. In *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 387-395). Routledge.
- Whalley, J. I. (2003). The development of illustrated texts and picture books. In *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 230-240). Routledge.

معلم تاثیرگذار: رویکردی نوین به منظور ایجاد تحول در زیر نظام تربیت معلم ایران

دکتر بابک شمشیری

عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

مقدمه

قدر مسلم این است که هر گونه تحول در نظام آموزش و پرورش و زمینه سازی جهت رشد و توسعه آن، در ابتدا نیاز به تحول در زیر نظام تربیت معلم دارد. هرچند در دنیای جدید و منطبق بر رویکردهای مدرن به تعلیم و تربیت، در فرایند آموزش و پرورش، نقش بیشتری به دانش آموز و فراگیر داده می شود و از طرف دیگر ممکن است چنین به نظر آید که با عنایت به پیشرفتهای فناوری از جمله فضای مجازی و به تبع آن شبکه های مجازی و فراگیر تر شدن آموزش های مجازی و به ویژه رشد فزاینده فناوری هوش مصنوعی، نیاز به معلمان و ضرورت حضور آنان در فرایند آموزش، روز به روز کاهش یافته و نقش و جایگاه آنان کوچک و کوچک تر می شود. لیکن باید توجه داشت که تعلیم و تربیت، مفهومی است که در دنیای انسانی و تعاملات متعلق به آن شکل گرفته و معنا یافته است. از اینرو در دو طرف این رابطه، صحبت از حضور دو انسان است. البته قابل درک است که انسان می تواند به واسطه ماشین هوشمند و به لطف فناوری، محتوا و یا مهارت و رفتاری را بیاموزد اما خودشکوفایی و تعالی یافتن او یا به تعبیر دیویی، رشدش در گرو تعامل و رابطه با هم نوع خود است. به تعبیر دیگر، تعلیم با واسطه گری ماشین امکان پذیر است لیکن، تربیت مقوله ای کاملاً انسانی است که در رابطه بین انسان ها معنا پیدا می کند. ضمن اینکه قرار نیست انسان برده ماشین ولو از نوع هوشمند آن باشد بلکه مطلوب آن است که ماشین در خدمت انسان و انسانیت قرار گیرد. از اینرو و بر مبنای این گزاره ها، ما همچنان به معلم و نقش و جایگاه او در نظام های تعلیم و تربیت نیازمندیم. اتفاقاً نه تنها به معلم نیاز داریم بلکه با توجه به شرایط معاصر و پیچیده تر شدن دنیای مدرن امروزی و همچنین پیچیدگی تعاملات انسانی در این عصر، حضور معلمان توانمند و شایسته، اندیشه ورز، خودآگاه، خلاق و منتقد، ضرورت بیشتری دارد. بنابراین مقاله حاضر قصد دارد تا با معرفی مفهوم "معلم تاثیرگذار" در برابر "معلم کارگزار"، رویکرد جدیدی را به منظور راهبردی برای ایجاد تحول در زیر نظام تربیت معلم ایران، ارائه نماید.

بحث اصلی

اصولاً برای ایجاد هرگونه تغییر و تحول در نظامها، ساختارها و نهادهای اجتماعی از جمله نهاد تعلیم و تربیت، دو مسیر وجود دارد. نخست، بنا به اصطلاح مرسوم، تغییر از بالا به پایین. بدین معنی که رئیس، مدیران ارشد، برنامه ریزان و سیاست گذاران، تغییرات مورد نظر را به لایه های اجرایی پایین تر ابلاغ و دیکته می نمایند. هر چند به نظر می آید، این مسیر برای ایجاد تحول و زمینه سازی توسعه در نهاد آموزش و پرورش کارآمدتر، پایدار و تضمین شده تر باشد لیکن به تعبیر آیزنر، اگر لایه های پایینی و مجریان، آمادگی، شایستگی های لازم، درک و باور مندی به تغییرات را نداشته باشند، تغییرات مدنظر هیچگاه نهادینه نخواهند شد. از اینرو، مدیران و برنامه ریزان در گام اول باید مجریان لایه های پایینی را به اشکال مختلف برای پذیرش و جذب و هضم تغییرات آماده نمایند. این سخن بدین معنی است که حتی اگر مدیران و سیاست گذاران در بالاترین سطوح تصمیم به تغییر و تحول بگیرند در ابتدا نیاز به معلمان شایسته و آماده دارند. و اگر معلمان موجود از شایستگی ها و آمادگی های لازم برخوردار نباشند، پروژه تغییر و تحول از همان آغاز شکست خورده خواهد بود.

دومین مسیر تغییر عبارت است از تغییر از پایین به بالا، بدین معنی که هرگاه لایه های پایینی به حدی از آگاهی، درک، مسئولیت پذیری، شایستگی و در کل آمادگی برسند که با مطالبه گری و کنشگری خود لایه های بالا را جهت ایجاد تغییرات ضروری تحت فشار قرار دهند، خواه ناخواه لایه های بالا یعنی سیاست گذاران و مدیران ارشد نیز تن به پذیرش تغییرات خواهند داد. باید توجه داشت که در دنیای امروز، کنشگری لایه های پایینی در ایجاد تغییرات بسیار پررنگ و موثر است. اصولاً لایه های بالا آنقدر محافظه کار می گردند که کمتر می توان به آنها به عنوان آغازکنندگان تغییرات دل خوش کرد. به همین خاطر این مسیر یعنی تغییر از پایین می تواند مسیر بهتر، پایدارتر و تضمین شده تری باشد. بر این اساس به جد معتقدم که در خصوص موضوع تحول در نظام آموزش و پرورش باید در گام نخست تلاش کنیم تا معلمینی تاثیر گذار که هم از درک و آگاهی بالایی برخوردار بوده و هم در مقام کنشگر و مطالبه گر می توانند ایفای نقش نمایند، پرورش یابند.

برای دستیابی به این هدف، در نخستین اقدام و مرحله لازم است تا معلمان و به خصوص دانشجومعلمان با مفاهیم معلم تاثیرگذار و معلم کارگزار و ویژگی های هر یک از آنها آشنا شده و در گام بعدی حتی الامکان در دوره های تربیت معلم و نیز آموزش های ضمن خدمت، برنامه هایی را برای رشد و پرورش معلمان تاثیرگذار طراحی، برنامه ریزی و اجرا کرد. با توجه به مراحل و گامهای نامبرده، در این مقاله ابتدا به معرفی مولفه ها و ویژگی های هر دو مفهوم یعنی معلم تاثیرگذار و معلم کارگزار می پردازیم

معلم کارگزار

از عمده ترین ویژگی های معلم کارگزار می توان به مواردی همچون: انفعال، مجری صرف بودن دستورالعمل ها و بخشنامه های خواسته شده، خشک و بسته بودن، ایستایی و رکود، وابستگی به انگیزش بیرونی، تعهد به برنامه ها، دستور العمل های ابلاغی و تبعیت کورکورانه از خواسته ها و انتظارات مدیران بالادستی اشاره داشت. طبیعی است که این ویژگی ها پیامدهایی را برای آنان به دنبال خواهد داشت از جمله اینکه معلمان کارگزار معمولاً در برقراری رابطه با دانش آموزان که نقش اصلی را در تربیت به عهده دارد، عاجز هستند. از سوی دیگر این معلمان، بیشتر دارای تفکر همگرا بوده و در فرایند تعلیم و تربیت، مقلد می باشند و به همین دلیل با گذشت زمان بیش از آن که رشد کنند، سیر نزولی دارند. به تبع این سیر نزولی، به سرعت بی انگیزگی، خستگی و فرسودگی شغلی نیز به سراغشان می آید. این دست از معلمان نه تاثیر معنی دار و پایداری در زندگی دانش آموزانشان دارند و نه نقشی در رشد و توسعه فرهنگی و اجتماعی جامعه دارند. متأسفانه آنچنان که شواهد، تجربیات زیسته و قرائن نشان می دهند، بخش عمده ای از معلمان ما به این گروه تعلق دارند.

معلم تاثیر گذار

معلم تاثیرگذار دارای ویژگی هایی است که مهمترین آنها عبارتند از: برخورداری از فلسفه شخصی معلمی، در واقع این ویژگی، معلم را در شغل خود هدفمند می سازد. معلمی که برای خود فلسفه معلمی مشخصی دارد، خود را دارای نقش و رسالت می داند. رسالتی که او را در برابر چالش ها و دشواری های نقش معلمی، محافظت کرده، نیرومندش ساخته و از ادامه فعالیت معلمی، مایوس نمی گردد. از سوی دیگر، معلم تاثیرگذار از سواد انتقادی، سواد فرهنگی و بینا فرهنگی برخوردار است. چرا که به تعبیر هنری ژيرو، چنین معلمی تحول گرای اجتماعی است و یا به تعبیر نگارنده، خود را در نقش مصلح اجتماعی تعریف کرده است. هدف اجتماعی او از معلمی، نقش آفرینی در روند توسعه اجتماعی و فرهنگی جامعه است. در اصل او کنشگری اجتماعی است که دغدغه بهسازی جامعه را دارد. به همین دلیل، به تعبیر دیویی، غایت رسالت تعلیم و تربیت را کمک به بازسازی جامعه از طریق بازسازی فرهنگی می داند. طبیعی است که تلاش در راه رسیدن به این هدف، مستلزم تفکر تاملی و تفکر پژوهشی است. لذا معلم تاثیرگذار، اهل مطالعه، پژوهش، تفکر و تامل

است. مواجهه او با دنیای پیرامونی اش بر مبنای نگاه و تفکر انتقادی، شکل گرفته است. چرا که نقش آفرینی در حوزه فرهنگ و جامعه و تلاش در جهت بازسازی، مستلزم تفکر انتقادی و به دنبال آن تفکر خلاق و واگرا است. این ویژگی یعنی خلاقیت، به معلم کمک می کند که در مواقع و شرایط ضروری، خود را از چارچوب های خشک و غلط تحمیل شده از بالا، به شیوه ای هنرمندانه رها ساخته و نه در نقش یک مجری و کارگزار صرف، بلکه در نقش طراح، ایده پرداز و برنامه ریز درسی و آموزشی، ظاهر گردد.

علاوه بر موارد فوق، معلم تاثیرگذار، به تعبیری الهام بخش دانش آموزانش نیز است. از اینرو هوش عاطفی و اجتماعی و به تبع آن، مهارت های تعاملی و ارتباطی از دیگر ویژگی های چنین معلمی است. این نوع معلم از منش اخلاقی به ویژه فضایی همچون عدالت، انصاف، بخشش، دلسوزی، همیاری و مشارکت جویی، محبت و دوستی، صلح درون و آرامش برخوردار است. به تعبیر پستالوزی، ذات تعلیم و تربیت را باید در محبت جستجو کرد. معلم تاثیر گذار بر خلاف معلم کارگزار، خود را متعهد به دستورات و سیاست های وضع شده از بالا نمی داند بلکه در درجه اول اهمیت، خود را متعهد به دانش آموزان و جامعه و به لحاظ مفهوم اخلاقی، به تعبیر کانت، خویش را متعهد به انسان و انسانیت می داند.

کاملاً واضح است که چنین معلمی می تواند هم الگوی پسندیده ای برای دانش آموزانش بوده، در زندگی آنها تاثیرات پایدار به جا گذارد و هم اینکه به روند توسعه و بهسازی اجتماعی و فرهنگی کمک نماید. ضمن اینکه حضور پررنگ چنین معلمینی در مدارس، خواه ناخواه، تحول را به نظام آموزش و پرورش، تحمیل می نمایند. به تعبیر دیگر، چنین معلمینی با فعالیت ها و تاثیرگذاری های خود، قطعاً زمینه پذیرش تحولات سازنده و پایدار و اجرایی ساختن آن در رده های بالای نظام آموزش و پرورش را فراهم می سازند.

نتیجه گیری: نقش دانشگاه فرهنگیان

با توجه به تحلیل صورت گرفته اکنون این پرسش قابل طرح است که سیاستها و برنامه های آموزشی و درسی دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی اصلی پرورش معلمین، در کدام سو حرکت می کند؟ پرورش و آماده سازی معلمین کارگزار و یا تاثیرگذار؟ بر اساس شواهد، قرائن و بعضاً تجربه های زیسته، به نظر می آید که برنامه تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان، همچنان، خواسته و یا ناخواسته پیرامون مفهوم معلم کارگزار شکل گرفته و تداوم دارد. با نگاهی به فهرست دروس، سرفصل ها، شیوه های تدریس، منابع درسی و سایر فعالیت هایی که به نوعی به برنامه درسی این مراکز مربوط است، این برداشت قابل تایید است. هرچند در طول چند سال گذشته، اتفاقات خوبی در سطح پردیس های مختلف دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته لیکن، این رخدادها و تصمیم گیریها با رویکرد معلم تاثیرگذار فاصله دارند. اینکه دانشگاه فرهنگیان چگونه می تواند برنامه ها و سیاست گذاری های خود را بر اساس این رویکرد طراحی و تدوین نماید، موضوعی است که نیاز به مطالعه، هم اندیشی و کنکاش دارد. پیش از آن لازم است که چپستی و چرایی این رویکرد به خوبی و روشنی فهم گردد.

واژگان کلیدی:

معلم کارگزار، معلم تاثیرگذار، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، نظام آموزش و پرورش

بررسی تجارب دانشجومعلم‌ان از کارورزی مجازی در دوران همه‌گیری کووید-۱۹

محمد علی پور*^۱، محمد مهدی سنجرانی^۲، علی عباسیان^۳، احمد خرد^۴

^۱مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲دانشجوی کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

^۳دانشجوی کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران،

^۴دانشجوی کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

در پژوهش حاضر تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان از کارورزی مجازی به روش کیفی و از نوع پدیدارشناسی بررسی شد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش دانشجومعلم‌ان ورودی ۱۳۹۸ دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۱۸۶ نفر بودند. با توجه به ماهیت پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار استفاده شد که با مصاحبه نیمه ساختاریافته ۷ نفر داده‌های اخذشده به اشباع رسید. داده‌های حاصل از تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان به روش گلایزی (۲۰۰۲) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و از نرم‌افزار MAXQDA ۱۱ به‌عنوان ابزار تحلیل داده‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش، در ۷ مضمون اصلی فقدان سواد فناوری، فرصت‌سازی معلم راهنما، ایجاد سطوح مختلف ارتباطات، رصد و یادگیری کلاس مجازی، عدم باور کارورزی مجازی، چالش‌های کارورزی و فرصت‌های کارورزی مجازی دسته‌بندی شد. تجارب دانشجومعلم‌ان نشان می‌دهد که کارورزی مجازی به عنوان محیط جدید یادگیری برای آن‌ها موقعیت‌های بدیع را ایجاد کرده است و سطوح مختلفی از ارتباطات را برای آن‌ها مهیا ساخته است اما از سویی دیگر چالش‌هایی هم بر سر دانشجومعلم‌ان در کارورزی مجازی بوده است.

کلیدواژه‌ها: کارورزی، مجازی، دانشگاه فرهنگیان، دانشجومعلم.

مقدمه

دسامبر سال ۲۰۱۹ مصادف شد با شیوع ویروسی ناشناخته و کشنده به نام کووید-۱۹ که منشأ آن شهر ووهان در کشور چین بود (دی فلیپ و کوین، ۲۰۲۲؛ چنگ، لام و لانگ، ۲۰۲۲). پس از شیوع گسترده این ویروس در کشور چین، سازمان بهداشت جهانی آن را یک بیماری همه گیر اعلام کرد (رافضی، سلطانی و رافضی، ۱۴۰۱). این ویروس به دلیل قدرت سرایت بسیار بالا به سرعت در کل جهان انتشار پیدا کرد و تقریباً طی زمانی اندک (کمتر از چهار ماه) تمامی کشورهای جهان را آلوده نمود (اکبروند، میرهاشمی و بشردوست، ۱۴۰۱). در همین راستا شیوع ویروس کووید-۱۹، تمامی شئون زندگی بشری از جمله اشتغال، تعاملات خانوادگی و تجارت بین کشورها را تحت تاثیر قرار داده است. یکی از حوزه هایی که به طور جدی از این بیماری همه گیر تاثیر پذیرفته، حوزه آموزش است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ لی و چی، ۲۰۲۲). مدارس و دانشگاه ها در بسیاری از کشورها از جمله ایران بسته شد و آموزش از راه دور (مجازی) جایگزین آموزش حضوری شد (سالاس-پیلکو، یانگ و ژانگ، ۲۰۲۲؛ باسکی، ۲۰۲۲). تمامی دانشگاه ها از جمله دانشگاه فرهنگیان به فکر راه اندازی سامانه های آموزش مجازی برای دانشجویان افتادند و کلاس ها را در بستر سامانه های آموزش مجازی پیش بردند اما در این دوران سامانه های آموزش مجازی دچار ایرادهای فنی بودند و درس های عملی با سامانه های مجازی به خوبی قابل آموزش نمی باشند (معمدی محمدآبادی، ۱۴۰۱). یکی از دروس عملی که کارورزی بود که نیازمند برنامه ریزی دقیق دانشگاه و آموزش و پرورش بود. کارورزی نوعی یادگیری تجربی نظارت شده است که در آن دانشجویان از دانش قبلی خود برای ارتقای مهارت هایشان در یک محیط حرفه ای استفاده می کنند. از این رو تفاوت اصلی کارورزی با برنامه های مذکور در عناصر نظارت و استفاده از دانش قبلی است، به عبارتی دیگر نظریه و عمل با نظارت استاد راهنما گره می خورد. در حالی که در برنامه های دیگر هم یادگیری مشارکتی، مهارتی و تجربی است اما دانش دانشگاهی و نظارت وجود ندارد (خروشی، ۱۳۹۹).

در حوزه کارورزی مجازی پژوهش های متعددی صورت گرفته است. پژوهش حمیدی زاده و امیری چرمهینی (۱۴۰۰) به این یافته رسید که آموزش مجازی کارورزی، شامل فرصت هایی برای دانشجویان بوده است؛ نظیر بهره مندی از تدریس سایر معلمان، بایگانی تدریس های معلمان راهنما، افزایش زمان کارورزی، افزایش خلاقیت در آموزش، ارتقای سواد رسانه ای و تولید محتوای الکترونیکی. کاستی هایی نیز در این آموزش ها وجود دارند که عبارتند از: فقدان تعامل با دانش آموزان، معلمان راهنما، و کادر آموزشی مدارس؛ عدم کسب تجربه در مدیریت کلاس درس و عدم آشنایی با قوانین مدرسه. پژوهش ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۱) در حوزه مشکلات کارورزی پژوهشی انجام داده است. که مشکلات را در دسته های مشکلات فنی، آموزشی، مربوط به عملکرد استاد، دانشجو و کنشگری و تعامل طبقه بندی کرده است. برای فرصت های آموزش مجازی، دانشجویان به ۹ مورد از جمله از بین رفتن هزینه رفت و آمد، کم شدن استرس ارائه درسی، صرفه جویی در زمان، آزادی و خارج شدن از چارچوب ها، امکان ضبط کلاس و استفاده از آن در زمان دیگر، جلوگیری از اپیدمی بیماری اشاره دارد.

دانشگاه فرهنگیان رسالت تربیت معلمان آینده را بر عهده دارد و این رسالت را با آموزش های خود دنبال می کند. یکی از دروس مهم در کسب مهارت های معلمی کارورزی است. در دوران همه گیری کووید-۱۹ این درس به صورت مجازی برای دانشجویان معلمان ارائه شد که در قالب جدیدی برای آنها بود و بررسی تجارب زیسته دانشجویان معلمان در کارورزی مجازی می تواند در برنامه ریزی های آینده دانشگاه موثر باشد و از سوی دیگر پژوهش های انجام شده در حوزه کارورزی مجازی کارهای اندکی را انجام داده اند. لذا هدف از پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته دانشجویان معلمان از کارورزی مجازی در دوران همه گیری کووید-۱۹ است.

روش پژوهش

بنا به ماهیت موضوع مورد مطالعه، رویکرد پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدارشناسی است. مطالعه پدیدارشناسی، تجارب زیسته دانشجویان معلمان از کارورزی مجازی در دوران کووید-۱۹ توصیف می کند. جامعه آماری را دانشجویان معلمان ورودی ۱۳۹۸ دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۱۸۶ نفر بودند که کارورزی مجازی را تجربه کرده اند، تشکیل می داد. نمونه پژوهش به حجم ۷ نفر، با استفاده از نمونه گیری هدفمند انتخاب شد. حجم نمونه تا اشباع نظری داده ها ادامه داشت. ابزار پژوهش،

مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های بین فردی نیمه ساختاریافته انجام گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده علاوه بر روش هفت مرحله‌ای کلایزی، از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۱۱ استفاده شد،

یافته‌ها

در تحقیق حاضر مضامین اصلی و فرعی متناسب با داده‌ها بعد از تحلیل و کدگذاری به وسیله نرم‌افزار استخراج و در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی تجارب دانشجومعلمان از کارورزی مجازی

مضامین اصلی	مضامین فرعی
تجارب زیسته دانشجومعلمان از کارورزی مجازی	فرصت‌سازی معلم راهنما
	فقدان سواد فناوری
	ایجاد سطوح مختلف ارتباطات
	رصد و یادگیری کلاس مجازی مدرسه
<p>انتخاب، تدوین و اجراء موضوع زیرنظر معلمان برای دروس جامع، فرصت دادن معلم به دانشجومعلم برای تجربه مجازی کلاس، عدم القا حس دانشجو بودن به کارورز توسط معلم در دوره حضوری، ایجاد فضا برای دانشجومعلم در روایت‌گری توسط معلم، وجود تعامل خوب و استفاده از تجربه معلم توسط کارورز، اشاره به نکات تکمیلی توسط معلم</p> <p>نداشتن تجربه کار با سامانه‌های اینترنتی، آشنا نبودن با سامانه‌های مجازی و مشروط شدن کارورز، عدم استفاده درست از سامانه مجازی توسط استادان، نبود اطلاعات کافی از برنامه شاد، عدم درک مناسب برنامه شاد</p> <p>یک سویه بودن رابطه معلم و دانش آموز در شاد، اختلال در رابطه میان دانشجومعلم با دانش آموز و معلم، نداشتن تعامل با استاد در کارورزی مجازی، عدم ارتباط با دانش‌آموزان، عدم گفت‌وگو با معلمان به صورت حضوری، عدم ارتباط با محیط مدرسه، کادر مدرسه و دانش‌آموزان، گفت و گو با مدیر مدرسه به اجبار معلم راهنما، حضور در گروه‌های مدرسه در برنامه شاد، رابطه بهتر کارورز با دانش‌آموز به دلیل ارتباط فعال تر در دوره حضوری، تعامل دانشجومعلم از طریق پیام یا تماس صوتی، ایجاد تعامل مشتاقانه توسط معلم و دانشجومعلم در کلاس، ایجاد رابطه دو سویه در گذر زمان بین معلم و کارورز، ارتباط دوسویه از طریق تماس آنلاین بین معلم و دانش آموز</p> <p>توضیح تئوری در کلاس‌های مجازی، نبود بار علمی به دلیل انجام ندادن کار عملی، انجام کارها به صورت تئوری به دلیل حضوری نبودن کلاس درس، عدم تعامل مستقیم با جامعه هدف در کارورزی مجازی، عدم مواجهه با جامعه هدف، عدم مشاهده احساسات، عدم کسب تجربه عملی به دلیل حضوری نبودن کارورزی، مشاهده‌ای بودن کارورزی یک بدون فعالیت در حوزه آموزش، در نظر گرفتن چالش‌ها توسط دانشجومعلم در دوره حضوری، مشاهده و تحلیل آسان هر رفتار دانش آموز در آموزش حضوری، مشاهده کم شدن فعالیت فیزیکی دانش‌آموزان از سمت کارورز، مشاهده کارورز از وارد شدن آسیب به دانش‌آموزان از نظر فعالیت اجتماعی، مشاهده به وجود آمدن مشکلات چاقی به دلیل کم تحرکی برای دانش‌آموزان</p>	

<p>شناخت بیشتر از دانش آموز در دوره حضوری، سازگاری با دانش آموزان متفاوت در مدرسه توسط کارورز، بهتر بودن دوره حضوری به دلیل تاثیر مثبت و اثر گذاری، برقرار ارتباط راحت با دانش آموز در آموزش حضوری، مشاهده نحوه مدیریت کلاس درس در کلاس حضوری، مشاهده دانش آموزان در آموزش حضوری، آشنا شدن با روش تدریس معلم در آموزش حضوری، مدیریت بهتر در کلاس حضوری، تبدیل آموزش های تئوری به عملی</p>	<p>عدم باور کارورزی مجازی</p>	
<p>از بین رفتن پیش زمینه درس کارورزی به دلیل مجازی شدن، وجود نظریه و نبود عمل باعث منفعل شدن نقش کارورزی، آسیب دوره مجازی به کارورزی به دلیل ضرورت حضور در مدرسه، نبودن سرکلاس به صورت حضوری، عدم درک رفتار معلم، نبود روحیه جنگندگی، تحقیق و رقابت در دانشجومعلم، نرفتن سرکلاس در کارورزی مجازی، فرار از کلاس توسط دانشجویان در کارورزی مجازی، دوری از استاد در کارورزی مجازی، مدیون شدن دانشجومعلم به دانش آموزان در صورت کم کاری، دادن دروس جدید در کارورزی مجازی به دانشجومعلم.</p>	<p>چالش های کارورزی و کارورز</p>	
<p>فهمیدن مسائل و مشکلات و تبدیل به تجربه برای دانشجومعلم، درک دانشجومعلم توسط کادر مدرسه، مزیت غیبت زیاد برای دانشجومعلم، بودن در شهر خود، نبود هزینه رفت و آمد، کاهش کسورات زندگی خوابگاهی، داشتن شغل دوم در کنار آموزش، مانور روی قسمت آموزشی در دوره مجازی، تاثیر مثبت مجازی با وجود زیرساخت مناسب، به دست آوردن تجربه هایی که تحقق آن در فضای واقعی امکان پذیر نبود، یادگیری دروس مختلف در آموزش مجازی، استفاده از ظرفیت مجازی در تدریس های حضوری برای دانشجومعلم، بهره بردن از مزایای این فضا توسط اساتید و معلمان، کسب آمادگی برای یادگیری دوره آموزش الکترونیک، یادگیری شیوه حضور و غیاب مجازی، یادگیری انتقال محتوا در بستر مجازی</p>	<p>فرصت های کارورزی مجازی</p>	

همان طور که جدول ۱ نشان می دهد، تجارب دانشجومعلم از کارورزی مجازی در ۷ مضمون اصلی فقدان سواد فناوری ، فرصت سازی معلم راهنما، ایجاد سطوح مختلف ارتباطات، رصد و یادگیری کلاس مجازی، عدم باور کارورزی مجازی، چالش های کارورزی و کارورز و فرصت های کارورزی مجازی دسته بندی شد. هر یک از این مضامین اصلی دارای مضامین فرعی است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تجارب دانشجومعلم از کارورزی مجازی بود. یافته های پژوهشی نشان می دهد که در بستر کارورزی مجازی معلمان راهنما برای دانشجومعلم فرصت سازی می کردند که با پژوهش حمیدی زاده و امیری چرمهینی (۱۴۰۰) همسو است. همچنین فقدان سواد فناوری یکی دیگر از یافته های پژوهشی می باشد که این یافته با پژوهش علی پور و علیپور (۱۴۰۱)، پژوهش های گشایی (۲۰۲۱) و یاداف، سنکلا و یاداف (۲۰۲۱) همسو و با پژوهش حمیدی زاده و امیری چرمهینی (۱۴۰۰) و ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۱) ناهمسو است. ایجاد سطوح مختلف ارتباطات یکی دیگر از یافته های پژوهشی است که با پژوهش علی پور و علیپور (۱۴۰۱)، وانگ، ژی و لی (۲۰۲۱) و ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. یکی از یافته های پژوهش رصد و یادگیری کلاس مجازی مدرسه است که این یافته با پژوهش ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۱) و حمیدی زاده و امیری چرمهینی (۱۴۰۰) همسو است. چالش ها و فرصت های

کارورزی مجازی یکی دیگر از یافته‌های پژوهش است که با پژوهش علی‌پور و علیپور (۱۴۰۱)، ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۱) و حمیدی زاده و امیری چرمهینی (۱۴۰۰) همسو است.

از یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که کارورزی مجازی زمینه نو برای دانشجومعلمان ایجاد کرده است که در این بستر فرصت ارتباط برقرار کردن با معلم راهنما و رصد یادگیری کلاس و دانش‌آموزان را برقرار کرده است و از سوی دیگر چالش‌های در این قالب کارورزی داشته اند. یکی از موارد مهم در کارورزی مجازی ایجاد سطوح مختلفی از ارتباطات است که می‌تواند برای دانشجومعلمان موثر باشد. از سویی دیگر برخی از دانشجومعلمان نتوانستند با این محیط خود را وفق دهند و به کارورزی مجازی باور پیدا نکردند و عده‌ای از آنها متأسفانه سواد فناوری پایین داشتند که دچار مشکلاتی در کارورزی شده اند. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که بعد از اتمام کرونا کارورزی مجازی در کنار کارورزی حضوری ادامه پیدا کند و با توجه به اینکه برخی از دانشجومعلمان در حوزه سواد فناوری ضعیف هستند دانشگاه فرهنگیان در جهت رشد سواد فناوری آنها کارگاه‌هایی را برنامه‌ریزی نماید.

منابع

- ابراهیمی، مرضیه و همکاران (۱۴۰۱). شناسایی و تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی از منظر دانشجویان. رویکردهای نوین آموزشی، ۲(۳۴)، ۱۵-۱۶.
- احمدی، آمنه و الهامیان، نگار (۱۳۹۹). بررسی برنامه درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور از منظر استادان دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۳(۲)، ۱۳-۱۵.
- اکبروند، توحید؛ میرهاشمی، مالک؛ بشردوست، سیمین. (۱۴۰۱). الگوی ساختاری تبیین اضطراب بیماری کووید-۱۹ بر اساس استرس ادراک شده با نقش میانجی حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان. رویش روان شناسی، ۱۱(۴)، ۲۰۴-۱۹۳.
- بابایی، مظهر؛ ازغ، هدیه (۱۴۰۰). تحلیل نقادانه‌ی سرفصل دروس کارورزی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از منظر اهداف و راهبردهای یادگیری. فصلنامه علمی کارورزی در تربیت معلم، ۱(۴)، ۹۰-۹۹.
- حمیدی زاده، کتایون؛ امیری چرمهینی، زهرا (۱۴۰۰). واکاوی تجارب زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از کارورزی در دوران کرونا. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۱(۱۲)، ۴۷-۴۹.
- خروشی، پوران (۱۳۹۹). رویکرد سازنده‌گرایی و برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه علمی کارورزی در تربیت معلم، ۲(۲)، ۵-۶.
- رافضی، زهره؛ سلطانی، محمد علی؛ رافضی، لیلا. (۱۴۰۱). تشخیص و تبیین مدل تمایل به تبعیت افراد از توصیه‌های بهداشتی در حین پاندمی کرونا ویروس (کووید ۱۹) بر اساس تحلیل احساسات کاربران شبکه‌های اجتماعی. رویش روان شناسی، ۱۱(۲)، ۲۱۶-۲۰۵.
- شاه‌بیگی، فرزانه و نظری، سمانه (۱۳۸۹). آموزش مجازی: مزایا و محدودیت‌ها، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱(۶)، ۵۱-۵۰.
- عباسی، لطف‌الله و همکاران (۱۳۹۳). مروری بر وضعیت و عملکرد دانشگاه فرهنگیان. مرکز پژوهش‌ها مجلس شورای اسلامی، ۳(۴)، ۳-۴.
- علی‌پور، محمد و علیپور، مهدی (۱۴۰۱). واکاوی پیامدهای یادگیری به شیوه معکوس مجازی از نگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۴(۲)، ۱۱۰-۹۲.
- معمدی محمدآبادی، مرضیه (۱۴۰۱). تجربه زیسته دانشجومعلمان از آموزش مجازی درس کارورزی در همه گیری کووید-۱۹. نشریه پویا در آموزش علوم انسانی دانشگاه فرهنگیان، ۱(۲۸)، ۹۳-۹۷.
- یزدی، اسما و میرحیدری، اشرف (۱۴۰۱). بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کرونا از دیدگاه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان. مطالعات سیاست گذاری تربیت معلم، ۵(۱)، ۱۱-۱۲.
- Baskey, U. (2022). An Evaluation of Students' Reception to Online Learning During COVID-19. IJRESM, 5(2), 52-56. <http://www.journals.resaim.com/ijresm/article/view/1744>.
- Cheng, K., Lam, T., Leung, C. (2022). Wearing face masks in the community during the COVID-19 pandemic: altruism and solidarity. The Lancet, 339(10336), 38-40. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30918-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30918-1).



- DePhilip, R., Quinn, M. (2022). Adaptation of an anatomy graduate course in ultrasound imaging from in-person to live, remote instruction during the Covid-19 pandemic. *Anatomical sciences education*, 15(3), 493-507. <https://doi.org/10.1002/ase.2177>.
- Guessabi, F. (2021). Flipped Classrooms in Higher Education in Algeria during Period of COVID19: Challenges and Difficulties. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(2), 196-202.
- Li, J., Che, W. (2022). Challenges and coping strategies of online learning for college students in the context of COVID-19: A survey of Chinese universities. *Sustainable Cities and Society*, 83, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2022.103958>.
- Salas-Pilco, S., Yang Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British journal of educational technology*, 53(3), 593-619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>.
- Wang, Y., Xia, M., Guo, W., Xu, F., Zhao, Y. (2022). Academic performance under COVID-19: The role of online learning readiness and emotional competence. *Current Psychology*, 2022, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02699-7>.
- Wang, H., Xi, J., & Li, Z. (2021). The Integration of Personal Response Systems into Online Flipped Classroom: Student Performance and Perception. In *International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)*, (pp. 106-111). IEEE.
- Yadav, A., Sankhla, M., & Yadav. K. (2021). Teachers' Perception about Flipped Classroom in Era of COVID-19 Pandemic. *Studies in Learning and Teaching*, 2(2), 26-34.

شتابدهی آموزش مجازی

محمد سنقری*

مدیر میز آموزش مجازی

چکیده

چکیده مقدمه و ضرورت؛ آموزش به معنای اعم یعنی تربیت و به معنای اخص یعنی یادگیری، فرآیند دست یابی به جامعه آینده و تحقق روابط جدید اجتماعی یعنی تمدن سازی است و دنیای امروز به این بلوغ اجتماعی رسیده و شیوه آموزش در عصر جدیدی به سر می برد مانند مدارس والدورف آلمان، مدارس سوئیس و فنلاند، قرارداد بولونیای اتحادیه اروپا، طرح ایلپ و مدارس جان اف کندی دانشگاه هاروارد. مزیت غرب در این فرآیند تکنولوژی های نوین و مزیت ایران محتوای غنی است. به واسطه مزیت بستر فنی، غرب در ارکان آموزش اختلال و مخاطب ما را به بستر خودش سوق داده و سونامی اجتماعی ایجاد کرده است. راهکار؛ تنظیم ارکان آموزش با شیوه های آموزش ترکیبی با رویکرد مردمی و تفکر حکمرانی هم سان و اقتصاد مشارکتی بستر نقش آفرینی بازیگران آموزش و ضریب اطمینان و عدم خروج مخاطب از بستر آموزش کشور می شود. نتیجه گیری؛ پایه اصلی تمدن سازی، توسط تربیت نیروی انسانی است که مجهز به شیوه های تمدنی و ترکیبی آموزش دیده است و زمینه ساز روابط جدید آموزشی در مجموعه کشورهای هم فکر خواهد شد و الا سونامی های وسیع تر از ملی در کشورهای مقاومت، به صورت هم زمان و وسیع از بستر مجازی مواجه خواهیم بود.

کلیدواژه ها: آموزش مجازی شتابدهی فرآیند تمدن نوین اسلامی

ضرورت

وضعیت کیفیت آموزش در دنیای امروز، در یکی از بهترین دوران های تاریخ بشر به سر می برد. ضرورت کیفیت آموزش و اثرگذاری آن در آینده یک جامعه برای قشر نخبگانی و حاکمیتی در سطح بین الملل یک امر تصدیقی و یقینی است، که مصادیق آن را در مدارس والدورف آلمان، مدارس سوئیس و فنلاند، مدرسه جان اف کندی دانشگاه هاروارد، که مسئولین و رهبران دنیا را پرورش می دهند، قابل رویت است.

در واقع نگاه به آموزش در دنیای امروز با دید تمدنی صورت می گیرد، این که اروپا قرار داد بولونیا را برای تحقق مدارس اروپا و یکسان سازی نظام آموزشی اتحادیه اروپا محقق می کند و سوئیس مدارس بین الملل را راه اندازی می کند، یا این که امریکا طرح ایلپ را برای تربیت رهبران آینده عراق اجرا می کند، گویای اهمیت موضوع است. البته ضرورت این موضوع برای مسئولین و نخبگان کشور ما هم پر رنگ می باشد، که نمونه مدارس کوثر سپاه، مدارس صدرای سازمان تبلیغات، مدارس بین الملل آموزش و پرورش گویای این موضوع است.

از طرف دیگر با پدید آمدن فضای مجازی در دنیای امروز، تمام ابعاد زندگی بشر دچار تغییرات شگفت انگیزی شده است، پدید آمدن استارت آپ ها در اقتصاد، آموزش و ... از جمله این موارد است.

فضای مجازی باعث انقلابی در حوزه آموزش شده است، که البته در آینده با فراگیر شدن پدیده هایی مانند متاورس، انقلابی دیگر را در این عرصه شاهد خواهیم بود.

اثرگذاری آموزش تنظیم روابط هر جامعه ای، حیاتی و راهبردی هر است و دستیابی به این مقصود از محورهای اساسی و امنیتی برای برهم زدن و ارتقاء جوامع بشری بوده و هست که مقصود انقلاب تلاش برای ارتقاء روابط اجتماعی جامعه در ابعاد مختلف است که آن را تمدن می نامیم و جبهه مقابل با ناامیدی از جنگ نظامی، وارد جنگ شناختی در عرصه مجازی شده است.

شناخت گلوگاه های اثرگذار از منافذ حیاتی برای ارتقاء و حفظ روابط صحیح در این جنگ شناختی می باشد. که فضای آموزش مجازی کودکان و نوجوان به عنوان آینده سازان جهان، پایگاه محوری روابط جامعه می باشد، بحران عدم تناسب ساختار و نیروی آموزشی آموزش و پرورش با فضای مجازی، از پاشنه های آشیل در این جنگ شناختی می باشد، که زمینه ساز سونامی های اجتماعی است.

غرب براساس نگاه خود از تکنولوژی آموزش در جهت دستیابی به اهداف و منافع خود بهره می برد و این طبیعت مواجهه دو جبهه است و جبهه غرب به واسطه، دست بالا داشتن در آموزش مجازی، زمینه ساز تحقق جامعه آینده کشورها براساس منظومه فکری خودش است.

که این امر هوشیاری و اقدام سریع را برای جبهه مقاومت می طلبد، ضعف جبهه مقاومت در آموزش مجازی، ایده

شکل گیری مدارس جبهه مقاومت را شکل داد که براساس پژوهش های بین المللی و اهمیت ایران و عراق، تجربه نگاری و وضعیت شناسی از صد استارت آپ، مدرسه و کارشناس صورت گرفت.

ارکان آموزش

شیوه آموزش (حضور، مجازی، ترکیبی)

مخاطب (دانش آموز، آزاد)

کنش گران (آموزش و پرورش، معلم، کادر و ...)

ابزار (پلتفرم، اینترنت، سرور، اتاق استودیو و ...)

حکمرانی (خدمت محور، درآمد محور)

چالش ها

زنجیره ارتباط : قطع ارتباط ارکان آموزش، عدم ارتباط متناسب با فضای مجازی عدم ارتباط با استارت آپ های آموزشی عدم ارتباط با نیازهای بین الملل

محتوا: عدم نظام مسائل عدم نظام پاسخ

مغز آموزشی: حکمرانی کشور مغز عقب مانده آموزشی مسئولین به لحاظ زمانی مغز مورد تهاجم شناختی حکمرانی مردم

راهکارها

ایجاد پلتفرم: «کمک به شکل گیری زیست بوم پویای تعلیم و تربیت به منظور تحول نهادی نظام تعلیم و تربیت با رویکرد فرهنگی و اجتماعی پایدار از طریق نقش پیشران فناوری»

مدارس ترکیبی:

حکمرانی مجازی: طراحی نظام تعلیم و تربیت آینده از طریق ایجاد حکمرانی آموزش مجازی برای نقش آفرینی همه بازیگران زیست بوم آموزش مجازی در کشور است.

ترکیب کردن ساختار نهاد با تاسیس معاونت آموزش و پرورش مجازی

ایجاد مرکز کیلینک مجازی ذیل معاونت

ایجاد میزهای سه گانه فنی، محتوایی و شناختی در ذیل کیلینک

خدمات مرکز کیلینیک:

۱. شیوه تأسیس و ایجاد مدارس ترکیبی و شناختی
 ۲. شیوه تأسیس استارت آپ های شناختی و تهاجمی
 ۳. مشاوره، پشتیبانی و ارتقای زیست بوم آموزش مجازی
 ۴. هم سان سازی و بومی سازی آموزش مجازی با فرهنگ ایرانی- اسلامی
 ۵. شیوه مواجهه با متاورس در عرصه آینده نگاری آموزش مجازی
- بهره گیری از محتوا و استارت آپ های آموزشی با مدل حق ترافیک

مراحل عملیات

زیست بوم مجازی کشور: شناسایی وضعیت موجود و روابط حاکم بر آموزش مجازی

اولویت گذاری: طراحی وضعیت مطلوب

فرآیند عملیاتی: طراحی مسیر رسیدن وضعیت موجود به مطلوب

لایه های عملیات

کاربر (گروه، کانال، سایت، پیج، اپلیکشن و ...)

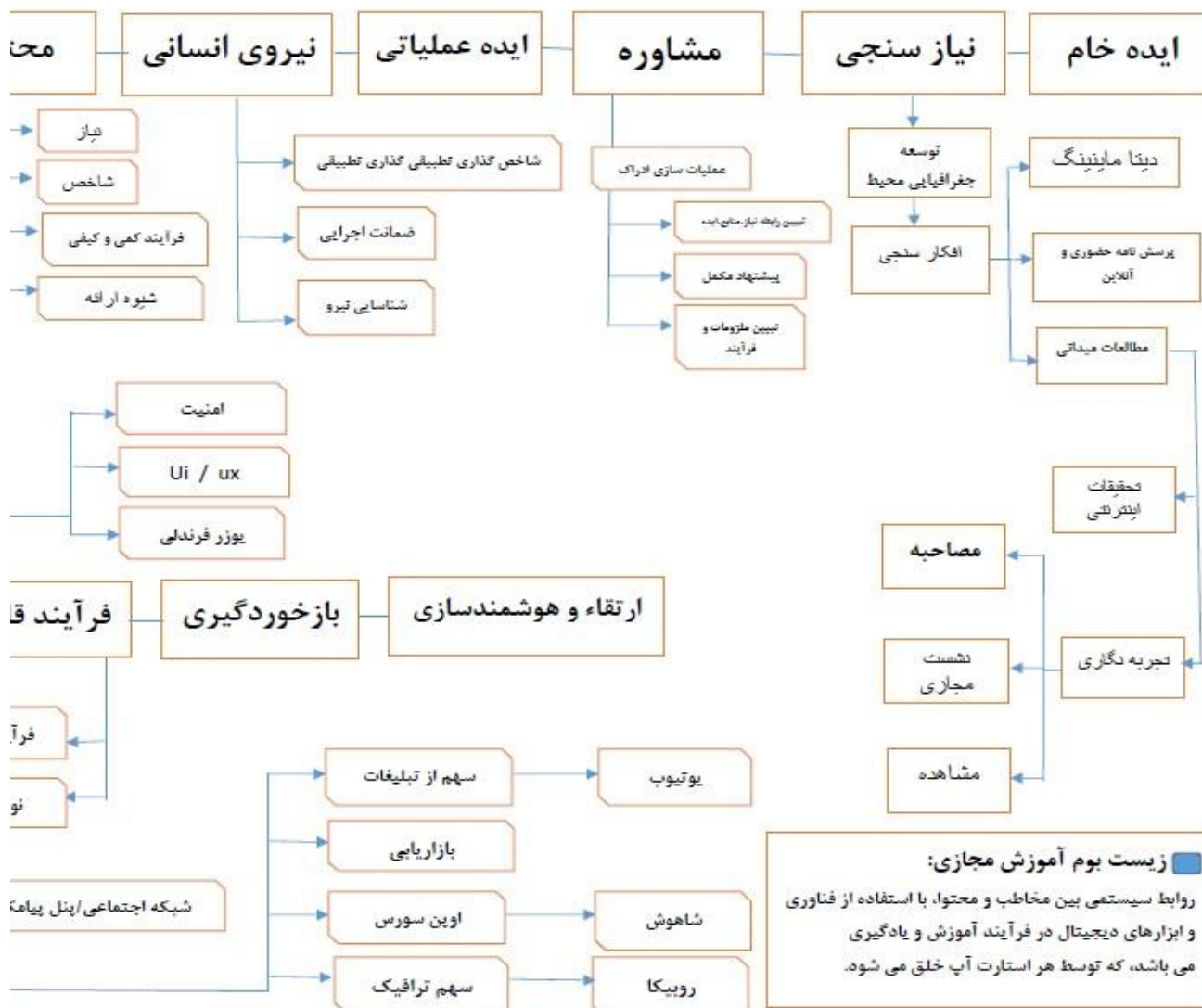
جبهه سازی (تیم تولید محتوا، تیم انتشار، تیم برنامه نویس)

پلتفرم (تاسیسی، ارشادی، حمایتی)

سخت افزار (سیتم عامل، سیم کارت و ...)

حکمرانی (ارائه راهبردهای مستشاری به مسئولین)

شاخص های زیست بوم آموزش مجازی



زیست بوم آموزش مجازی

روابط سیستمی بین مخاطب و محتوا، با استفاده از فناوری و ابزارهای دیجیتال در فرآیند آموزش و یادگیری می باشد، که توسط هر استارت آپ خلق می شود.

در واقع روابط زنجیرواری که بین ارکان آموزش در فضای مجازی وجود دارد را زیست بوم می نامند که در نبود یکی از این رکن ها، روابط دچار اختلال می شود و به معنای زیست بوم حول محور آموزش اتصال به وجود نمی آید و طبیعتاً خروجی هم پدید نمی آید.

با افزونه مجاز به آموزش، شیوه ها و خروجی ها و انتظارات از آموزش دچار تحولات بنیادینی شده است و با شیوه های گذشته نمی توان به آموزش پرداخت، به طور مثال خرید و فروش، کسب و کار اقتصادی در فضای متاورس ابعاد متفاوتی دارد که بی توجهی به آن عدم نتیجه گیری در عرصه آموزش را به بار خواهد آورد.

ایده اولیه

منظور ایده اولیه شکل گیری برای ایجاد یک استارت آپ آموزشی می باشد. به طور معمول هر استارت آپی با یک جرعه و ایده آغاز می شود و در مراحل بالاتر با مشاوره و بررسی ابعاد مختلف کامل تر می شود.

نیازسنجی

وضعیت شناسی و بررسی جغرافیای محیط جهت دست یابی به نیازها محیط جامعه هدف می باشد.

افکارسنجی

افکارسنجی، سنجش عقاید و افکار مردم در مورد موضوع خاصی، در محل خاصی و در زمانی معین که نشان می دهد مردم به چه دلیل عقیده ی خاصی را پذیرفته اند و یا چرا به شدت از یک عقیده خاص پشتیبانی می کنند؟ افکارسنجی یک روش متعادل و قابل اطمینان علمی است، که مجموعه نیازها و تقاضاهای جامعه را بررسی می کند. یکی از موضوعات انسان شناختی و جامعه سازی، افکارسنجی می باشد که با تحلیل دقیق و شناختی از اذهان توانایی تاثیرگذاری و تغییرات در ابعاد اجتماعی را دارا می باشد.

نیاز سنجی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



دیتا ماینینگ

داده کاوی به معنی کاوش و تحلیل داده های بزرگ (Big Data) با هدف کشف الگوها و قوانین معنادار در آنهاست. تکنیک داده کاوی در ساخت مدل یادگیری ماشین (Machine Learning) نیز استفاده می شود که در اپلیکیشن های هوش مصنوعی (AI) مدرن نظیر الگوریتم های موتورهای جستجوگر و سیستم های دیگر مورد استفاده قرار می گیرد.

پرسش نامه حضوری و آنلاین

پرسش نامه ها از ابزارهای سریع و کم هزینه برای کسب اطلاع از واقعیت های میدانی می باشد که به صورت حضوری و آنلاین انجام می شود. البته پرسش نامه های آنلاین زمینه سرعت کسب اطاعات را به شدت بالا برده است.

مطالعات میدانی

حضور در میدان و بررسی و مشاهده از نزدیک از روش های دیگر مرسوم در افکارسنجی می باشد که البته نیازمند شاخص های دقیق و فنی برای کاهش ضریب خطا و استقرار ناقص در تحلیل موضوعات می باشد.

تحقیقات اینترنتی

اینترنت به عنوان منبع اطلاعاتی و سریعی است که مسیر دست یابی به پژوهش ها را بسیار کوتاه کرده است که البته آفت هایی نیز دارا می باشد از جمله کاهش تولید فکر و گسترش مصرف از جمله آن ها می باشد، بنابراین باید به تحقیقات علمی با ذره بین دقیق تری توجه کرد.

تجربه نگاری

از شیوه های مرسوم حال حاضر تجربه نگاری به معنی ثبت دانش ها و یافتن روابط اجزاء موضوع مورد نظر می باشد که معمولاً در کتب و مقالات نمی باشد و به صورت دانش های درونی در افراد صاحب تجربه در آن موضوع یافت می شود و از طرق های مختلفی از جمله مصاحبه، نشست و ... می توان دست یافت.

مصاحبه

نشست مجازی

مشاهده

مشاوره

به منظور عملیات سازی ادراک، نیاز به یک روند مشاوره برای مجموعه هایی که خواهان ورود در عرصه استارت آپ هستند، نیاز است تا بتوانند موانع و فرصت را شناسایی و بعد وارد حوزه استارت آپ شوند. منتور یا مشاوره به عنوان رکن مهم در تحقق استارت آپ می باشد و در حال حاضر مشاوران اثرگذاری بالایی در موفقیت و عدم آن دارا هستند.

تبیین رابطه نیاز، منابع، ایده

یکی از ملزومات ضروری برای هر استارت آپ، شناسایی و ایجاد ارتباط صحیح بین نیازهای مجازی جامعه، منابع و امکانات خود شرکت استارت آپ و ایده ایی که می خواهند در این زمینه تحقق ببخشند، چرا که بسیاری از استارت آپ ها به دلیل عدم در نظر گرفتن روابط صحیح بین این سه گانه با شکست مواجه شدند و مشاور به دلیل اشراف بر نظام نیازها توانایی پیوند زدن مناسب بین این ها را دارا می باشد.

پیشنهاد مکمل

منظور، راهکارهای تکمیلی است که مشاور برای بهبود ایده های شرکت های استارت آپی بیان می کند. جهت بهبود و ارتقاء فرآیند هر استارت آپ از وظایف مشاور ارائه پیشنهادات تکمیلی می باشد چرا که ایده اولیه لزوماً کامل نیست و نیاز به پردازش دارا می باشد

تبیین ملزومات و فرآیند

از شاخص های مهم دیگر برای قسمت مشاوره، تبیین ملزومات و اقتضائات انجام یک شرکت استارت آپی و فرآیند مورد نظر برای دست یابی به ایده ایی که یک شرکت استارت آپی مدنظر دارد. مشاوره وظیفه اش باز کردن ابهامات ذهنی فعالین استارت آپی است تا بتوانند مسیر درست را از واقعیت های موجود به درستی پیدا کنند.

ایده عملیاتی

بخشی است که به سه سوال پاسخ می دهد:

این استارت آپ چیست؟

چگونه کار می کند؟

چگونه قرار است موفق شود؟

در واقع یک بیزنس پلن می باشد، که نقشه حرکت استارت آپ به لحاظ عملیاتی می باشد، که شامل مراحل ذیل می باشد:

معرفی اعضای اصلی (هیات مدیره)



چکیده

معرفی کسب و کار شما

شرح مشکل

شرح راه حل

اهداف بیزینس

اهداف کوتاه مدت

اهداف بلندمدت

تحقیقات بازار

بازار هدف

آنالیز مشتریان

آنالیز رقبا

معرفی آمیخته بازاریابی

محصول

قیمت گذاری

روش توزیع

برنامه ترویج و تبلیغات

منابع انسانی

صورت مالی

نیروی انسانی

هر مأموریتی نیروی متخصص و متناسب با مأموریت خود را نیازمند است که بدون آن نیروی توانمند دست یابی به اهداف ناممکن است.

شاخص گذاری تطبیقی

بررسی تطبیقی بین استارت آپ ها و احصاء شاخص ها برای دست یابی به نیروی توانمند از روش های متداول برای کشف استعداد های انسانی است.

ضمانت اجرایی

شناسایی نیرو

محتوا

هدف اصلی از ارائه پلتفرم، ایجاد بستری برای ارائه محتوا می باشد و داشتن محتوای مناسب شامل چهار قسمت می باشد:

شاخص های محتوا، فرآیندهای کمی و کیفی محتوا و شیوه ارائه محتوا.

نیاز

هر محتوای فاخری لزوماً محتوای مناسب نمی باشد چرا ممکن است مورد نیاز فعلی جامعه نباشد. نیاز مخاطب از ضروریات تولید محتوا می باشد.

شاخص

رشد، فرآیندی پیچیده و چندبعدی در آدمی است که برای آن می توان در کنار ابعاد فیزیکی بالیدن و تنومندی جسم و بدن، سه ساحت مهم زیر را نیز در نظر گرفت:

ساحت ادراکات، شناخت ها و آگاهی ها، بینش و چشم انداز

ساحت هیجان ها، احساسات، ایستارها، تمایلات و عواطف

ساحت رفتارها و تعاملات و نیز مداخلات تغییردهنده در جهان بیرون از خود (طبیعت، انسان های دیگر و جامعه بزرگ)

فرآیند کمی و کیفی

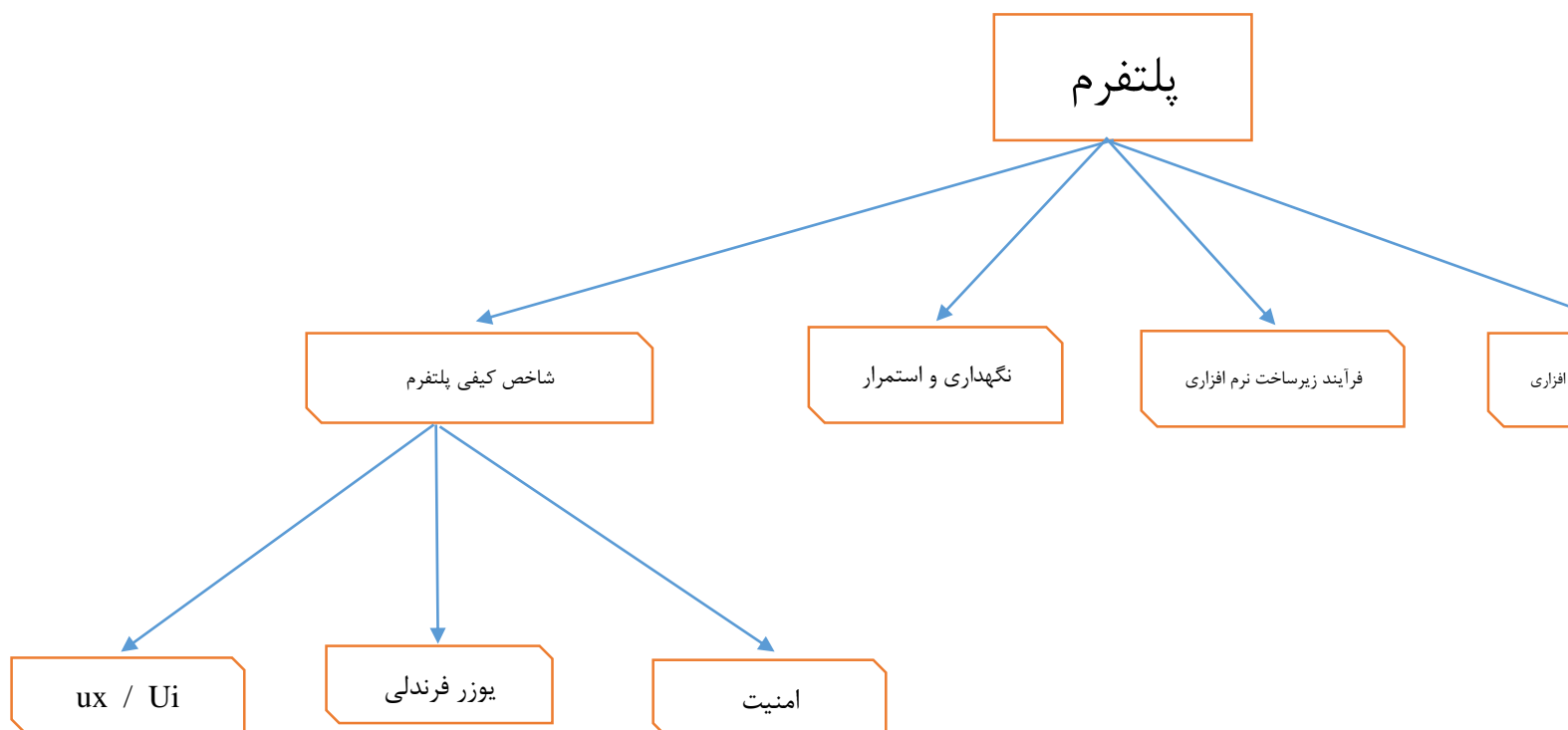
جهت دست یابی به محتوا فرآیندهای مختلفی وجود دارد، از طریق مصاحبه، پاسخ نامه، دوره های آموزشی، پلتفرم های مختلف و ... که در قالب دو شیوه کمی و کیفی قابل ارائه می باشد.

شیوه ارائه

منظور قالب ها و فرم هایی است که محتوا در آن ارائه می شود.

پلتفرم

به معنی بستر و سکوی ارائه خدمات و کسب و کار توسط هر فرد و استارت آپ می باشد، که شامل مراحل فرآیند زیرساخت سخت افزار، فرآیند زیر ساخت نرم افزار، نگهداری و استمرار و شاخص های کیفی پلتفرم می باشد.



خدمات زیرساخت شبکه در واقع به خدماتی گفته می شود که باعث می شود، یک شبکه را طراحی، پیاده سازی و اجرا شود. در واقع به اجزای سخت افزاری و نرم افزاری شبکه که به منظور اتصال نوده های شبکه به یکدیگر استفاده می شود زیرساخت شبکه گفته می شود. خدمات زیر ساخت شبکه فرآیندی است که در آن ابتدا به

طراحی شبکه پرداخته و بعد از آن با کمک سخت افزارهای مختلف که شامل کابل های شبکه، سرورها، روترهای بی سیم، سوئیچ و سایر عناصر شبکه به متصل کردن شبکه و اجرای آن می شود. با کمک خدمات زیرساخت شبکه امکان برقراری ارتباط و خدمات موثر بین کاربران، برنامه ها، سرویس ها، دستگاه ها

و موارد دیگر در یک شبکه ممکن می شود.

انواع خدمات زیرساخت شبکه شامل طراحی، نصب، آماده سازی خدمات و امکانات مورد نیاز برای راه اندازی یک شبکه و اتصال آن ها به منظور بهره برداری از شبکه است. زیرساخت شبکه هم خدمات پسیو شبکه و هم خدمات اکتیو شبکه را در بر می گیرد. انواع خدمات زیرساخت شبکه شامل موارد زیر است.

خدمات زیرساخت شبکه شامل نصب و راه اندازی و همچنین عیب یابی تجهیزات اکتیو شامل روترها، سوئیچ ها و سیستم ها و ... می شود.

جانبی شبکه مانند اسکنر ، سرور ، چاپگر و فکس و...

پیاده سازی و اجرای شبکه و همچنین نگهداری شبکه
پیاده سازی شبکه بیسیم و تمامی موارد مربوط به آن

راه اندازی شبکه های **vpn** یا شبکه خصوصی مجازی

عیب یابی و همچنین تجزیه و تحلیل شبکه
عملیات مربوط به پیکربندی فایروال برای حفظ امنیت بیشتر شبکه
...

پیاده سازی و استقرار هوش تجاری نیاز به مقدمات و زیرساخت هایی دارد. از جمله آن ها می توان به زیرساخت های سخت افزاری و نرم افزاری اشاره نمود.

فرآیند زیرساخت سخت افزاری

سخت افزار تاثیر بزرگی در کارکرد زیرساخت های نرم افزاری هوش تجاری، انتخاب ابزارها از گزینه های موجود، مهارت های لازم برای پشتیبانی سیستم و هزینه ها خواهد داشت. با این وجود، هدف یک سیستم BI باید بالا بردن کارایی کل سیستم باشد نه فقط سخت افزار سیستم. موارد زیر از زیرساخت های سخت افزاری موردنیاز در هوشمندسازی کسب و کار است:

سرورها

حافظه های ذخیره سازی (Storage)

شبکه های ارتباطی

زیرساخت های سخت افزاری



انتخاب تجهیزات سخت افزاری از میان گزینه های مختلف به پارامترهای مختلفی مانند موارد زیر بستگی دارد:

- انعطاف پذیری و گسترش پذیری
- هزینه های تهیه، استقرار، نگه داری، پشتیبانی و مدیریت.
- قابلیت سازگاری اجزای مختلف سخت افزارها با هم.
- کارایی بالا برای نرم افزارهای پیش بینی شده هوش تجاری.
- مطابقت با استانداردهای باز تجاری.

فرآیند زیرساخت نرم افزاری

نرم افزارها اطلاعات درست را از منابع داده ای اضافی و به هدر رفته استخراج می کنند. ابزارهای ابداعی تحلیلی تهیه شده توسط ISV ها (Independent Software Vendors) که به صورت اختصاصی برای حوزه های مختلف تجاری پیاده سازی شده اند، باعث پیشرفت مداوم صنعت هوش تجاری در بازار شده است. ابزار و تکنیک های تحلیلی ایجاد شده توسط این ISV ها، کمک بسیاری در حل بسیاری از مسایل مهم تجاری می کنند. مسایلی مانند: پیگیری پرداخت حقوق بر اساس ماموریت افراد تا اندازه گیری میزان موفقیت فروش یک محصول خاص در یکی از فروشگاه های یک منطقه مشخص

هزینه نگهداری و استمرار زیرساخت شبکه

هزینه خدمات زیرساخت شبکه به چه عواملی بستگی دارد؟

هزینه خدمات زیرساخت شبکه چقدر است؟ این سوال سوالی بسیار مهم و کلیدی است که هر کسی قبل از اجرا و راه اندازی شبکه باید از خود بپرسد. در پاسخ باید بگوییم که هزینه زیر ساخت شبکه وابسته به عوامل مختلفی است، اما واقعیت مهمی که باید به آن توجه کنید این است که هر چقدر هزینه بیشتری پرداخت کنید و تجهیزات شبکه با کیفیت خریداری کنید مطمئناً کیفیت کار بهتر خواهد شد. توصیه ما به شما این است که در این زمینه با یک تیم حرفه ای و قوی مشورت کنید.

از جمله عواملی که در هزینه زیرساخت شبکه موثر هستند می توان به گستردگی شبکه، نوع شبکه، تعداد نودهایی که در شبکه قرار است وجود داشته باشد و هزینه تجهیزات سخت افزاری و نرم افزاری و ... اشاره کرد. در ادامه با مهم ترین عواملی که در هزینه خدمات زیرساخت شبکه موثر هستند بیشتر آشنا می شویم.

هزینه سرور شبکه

تخمین هزینه سرور شبکه یکی از اولین کاری است که باید انجام دهید. برای مثال اگر قصد دارید که یک سرور ویندوزی راه اندازی کنید به نسبت یک سرور لینوکسی هزینه بیشتری باید پرداخت نمایید. توجه داشته باشید که انتخاب نوع روتر و سوئیچ در شبکه ای که می خواهید راه اندازی کنید و یا سایر تجهیزات سخت افزاری بر اساس سروری است که می خواهید به کار ببرید.

هزینه نرم افزارهای امنیتی شبکه

امنیت مهمترین مقوله در خدمات زیرساخت شبکه به شمار می رود. نرم افزارهای امنیتی هر کدام هزینه خاص خود را دارند. هر چقدر بخواهید میزان امنیت شبکه را بیشتر کنید شما نیاز دارید بابت زیر ساخت امنیتی شبکه هزینه بیشتری را بپردازید. خدمات امنیت شبکه روترنت راهکاری جامع برای تامین امنیت سازمان ها و شرکت ها می باشد .

هزینه کابل کشی شبکه و تجهیزات سخت افزاری

هزینه مربوط به تجهیزات سخت افزاری و نصب آن ها مانند کابل کشی و نصب تجهیزات مختلف سخت افزاری نیز از جمله هزینه های زیرساخت شبکه به شمار می روند که باید بابت اجرای یک شبکه قوی و پایدار پرداخت کنید.

هزینه راه اندازی و پشتیبانی شبکه

از دیگر هزینه های خدمات زیرساخت شبکه مربوط می شود به هزینه راه اندازی و در نهایت پشتیبانی شبکه که با توجه به خدماتی که از تیم مربوطه دریافت می کنید می توانند متفاوت باشد.

• شاخص های کیفی پلتفرم

امنیت

شامل حفظ اطلاعات شخصی و عدم دسترسی به داده های هر کاربر در فضای مجازی است.

UX

UX - User Experience شامل رفتار، حالت و احساسات کاربر در مورد استفاده از یک محصول و یا سیستم خاص گفته می شود. تجربه کاربر شامل جنبه های عملی، تجربی، موثر، معنی دار و جنبه های با ارزش اثر متقابل انسان و کامپیوتر و محصول می باشد، که شامل درک کاربر از جنبه های مختلف سیستم شامل کاربرد، سادگی در استفاده و بهره وری می باشد. بر اساس تعریف ISO عنوان user experience شامل کلیه عواطف، اعتقادات، مزیت ها، پاسخ های فیزیکی و روانی، رفتارها و اجراها قبل از زمان استفاده، در زمان استفاده و بعد از آن اطلاق می گردد.

وظیفه طراح وب سایت چیزی بیش از طراحی محیطی زیبا برای وب سایت شما

می باشد که طراح می بایست هیجان و احساسات کاربران شما را در نظر بگیرد و سایت را به گونه ای طراحی نماید تا وب سایت شما ارتباط احساسی برقرار نماید. طراح وب سایت یکی از مهمترین اعضای تیم شما می باشد که در صورتی که کار خود را به درستی انجام دهد تاثیر بسیار مثبتی در کسب و کار شما خواهد داشت . مارک زاکربرگ خالق فیس بوک میز طراحان وب سایت خود را نزدیک میز خود قرار داده بود تا بدین وسیله هم کار ایشان را دائما تحت نظر داشته باشد و هم بتواند خط مشی و دیدگاه های خود را دائما به ایشان منتقل نماید تا بدین وسیله طراح



با درک بهتر فعالیت وب سایت طراحی های مفهومی تری را ارائه نماید. مهندسان در کار طراحی سایت بخش هایی را پیاده سازی می نمایند که کاربر مشاهده نمی نماید و منطق و اصول کار را پیاده سازی می نمایند حال آنکه طراحان وب سایت رابط کاربری وب سایت را پیاده سازی می نماید.

UI

UI که مخفف user interface می باشد در فیلد اثر متقابل ماشین و انسان در صنعت طراحی، فضایی می باشد که اثر متقابل بین انسان و ماشین به وجود می آید. هدف این اثر متقابل اجازه برای عملکرد موثر و کنترل ماشین از سمت انسان می باشد، در حالیکه ماشین اطلاعاتی را باز می گرداند که کمک به تصمیم گیری های کاربران می نماید. برخلاف طراحان UX که بر روی حس کلی کار تمرکز می نمایند طراحان UI بر روی نحوه ارائه محصول کار می نمایند. آنها صفحه ای را طراحی می نمایند که کاربر با آن در ارتباط می باشد و تلاش می نمایند UI را در جهت محقق ساختن اهداف طراح UX پیش ببرند. به عنوان مثال ممکن است طراح UI تصمیم بگیرد اسلایدی در بالای صفحه تعبیه نماید و یا دکمه ای برای انجام فرآیند خرید در مکانی از صفحه ایجاد نماید. همچنین طراح UI مسئول ساخت راهنمای استایل منسجم می باشد تا ثبات و یکپارچگی در طراحی دیده شود.

تفاوت بین UI و UX

UI و UX مخفف هایی هستند که معمولاً توسط افراد مبتدی به صورت اشتباه مورد استفاده قرار می گیرند. آنها کاملاً معنایی متفاوتی دارند که معمولاً توسط افرادی که معنای آن را نمی دانند به جای یکدیگر استفاده می شوند در صورتی که تفاوت این دو بسیار واضح می باشد.

UI مخفف User Interface می باشد که در صنعت نرم افزار به هر چیزی که در صفحه نمایش داده می شود گفته می شود که شامل تصاویر، متن ها، دیاگرام ها، ماژولها، جداول، ویدئوها و همچنین رنگ، سایر و مکان آن ها می باشد.

UX مخفف User Experience می باشد که بسیار وسیع تر از UI می باشد و به تجربه و احساس کاربر زمانی که از محصول شما استفاده می نمایند گفته می شود. به عنوان مثال زمانی که شما از سایت دارکوب محصولی را سفارش می دهید و آن بسیار سریع تحویل شما می گردد به این معناست که UX خوبی وجود داشته است. در حقیقت کل یک محصول UX می باشد و هر بخش از آن UI نامیده می شود. UI در حقیقت سیستمی می باشد که انسان از طریق آن با ماشین در ارتباط می باشد و شامل کامپوننت های فیزیکی و نرم افزاری می باشد.

یوزر فرندلی

یک نرم افزار، وبسایت، محصول یا سرویس را کاربرپسند یا User friendly می نامند اگر استفاده از آن آسان و متناسب با درک عموم کاربران مخاطبش باشد، خواسته هایشان را تا حد مناسبی ارضا کند و انجام کار با آن کارآمد باشد.

به عنوان نمونه در مورد نرم افزارهای رایانه ای، یک واسط کاربری گرافیکی کاربرپسند می تواند از اجزای مختلفی نظیر نوار ابزار، منوها، کلیدهای میانبر و ... برای فراهم نمودن یک تجربه کاربری آسان و قابل فهم استفاده نماید

به طوری که یک کاربر معمولی رایانه بتواند با اندکی گردش در محیط نرم افزار و مطالعه راهنما، بخش اصلی نحوه کار با آن را متوجه شود. معمولاً واسطه‌های کاربری گرافیکی به دلیل فراهم آوردن محیطی کارآمدتر و ساده‌تر از واسطه‌های مبتنی بر خط فرمان، یوزر فرندلی‌تر هستند.

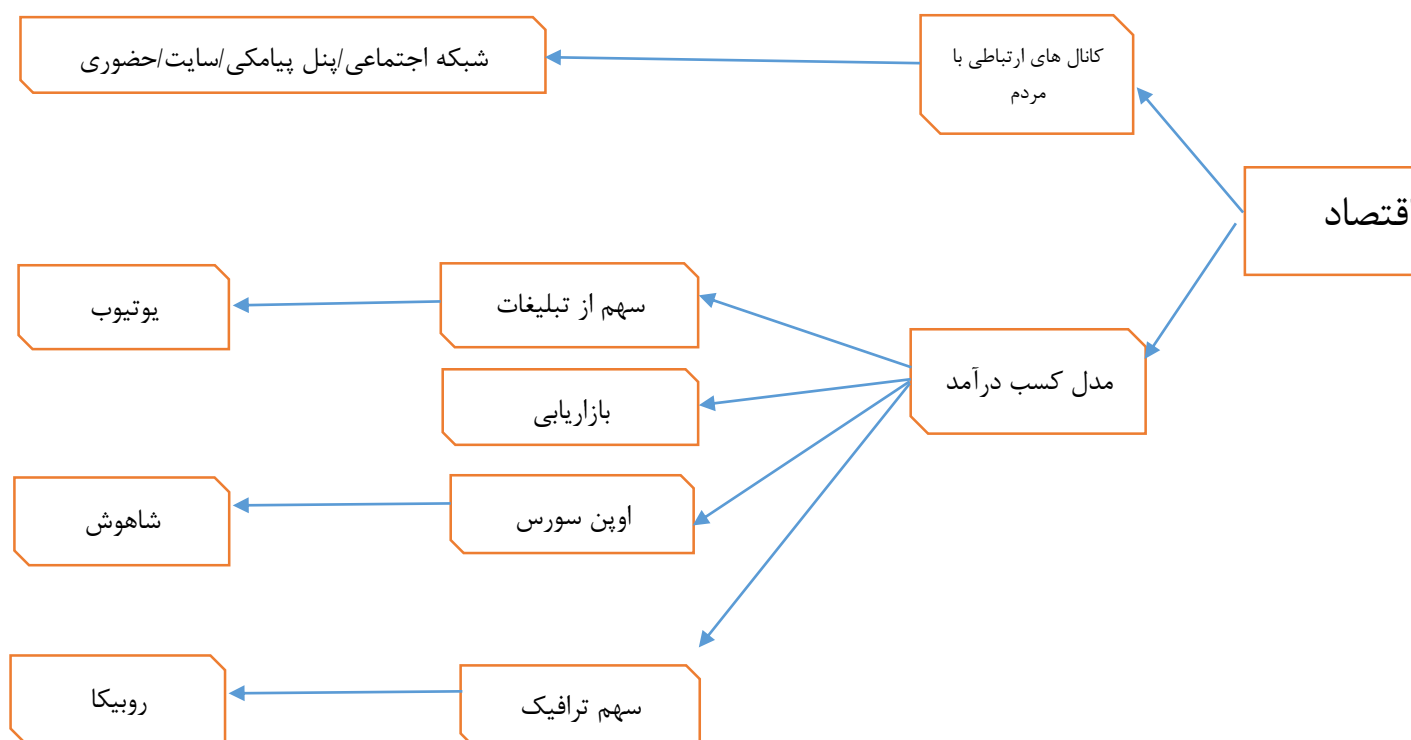
نرم افزار کاربرپسند باید به گونه‌ای طراحی شود که کاربر بتواند نحوه انجام کار با آن را به راحتی به خاطر بسپارد و به علاوه برای انجام یک کار ساده لازم نباشد رویه‌ای طولانی را طی کند.

در واقع کاربرپسندی معیاری است که میزان پسندیده بودن و دوستانه بودن نحوه تعاملات کاربر با نرم افزار یا وبسایت را می‌سنجد.

Usability (کاربردپذیری) به عنوان معادل این اصطلاح برای محصولات غیررایانه‌ای استفاده می‌شود

اقتصاد آموزشی

اقتصاد آموزش یا اقتصاد آموزشی شاخه‌ای است از علم اقتصاد که عبارت است از مطالعه موضوعات اقتصادی مرتبط با آموزش، از جمله تقاضا برای آموزش، تأمین مالی و فراهم آوردن آموزش، و کارایی مقایسه‌ای برنامه‌ها و سیاست‌های مختلف آموزشی. از زمان مطالعات اولیه‌ای که در خصوص ارتباط بین مدرسه داری و خروجی‌های بازار کار برای افراد انجام می‌شد، رشته اقتصاد آموزش به سرعت گسترش پیدا کرده‌است تا جایی که تقریباً همه موضوعاتی که دارای ارتباط با آموزش هستند را پوشش می‌دهد.



• مدل کسب درآمد

جهت ایجاد کسب درآمد شیوه های متنوعی وجود دارد که بعضی موارد آن در ذیل بیان شده است.

سهم از تبلیغات

یکی از شیوه های مرسوم در کسب درآمد، استفاده از تبلیغات می باشد که به طور مثال یوتیوب، درآمد خود را از این شیوه به دست می آورد.

بازاریابی

“بازاریابی یک فرایند مدیریتی است که مسئول شناسایی، پیش بینی و ارضای نیازهای مشتری به شکلی سودآور است.”

”بازاریابی، مجموعه ای از فعالیت ها و فرایندها به منظور ایجاد، انتقال، ارسال و تبادل هر آن چیزی است، که برای مشتریان، ارباب رجوع، شرکای تجاری و در کل برای جامعه ارزشمند باشد.”

در پاسخ به اینکه ”بازاریابی چیست ” باید گفت بازاریابی به زبان ساده فرایند ترغیب مخاطبان به محصولات و یا خدمات است. این فرآیند با انجام تحقیقات بازار آغاز و با تحلیل رفتار مصرف کننده یا مشتریان، بهبود سفر مشتری، شناخت کامل خواسته ها و نیازهای بازار هدف، نگهداشت مشتریان، و افزایش سهم بازار برای برند ادامه خواهد داشت.

“بازاریابی تلفیق علم و هنر است، و خلاقیت لازمه پیشرو بودن در این صنعت است.”

بازاریابی با تمام جنبه های مختلف کسب و کار مرتبط است، از توسعه و تولید محصول گرفته تا روش های مختلف توزیع محصول و خدمات، قیمت گذاری، استراتژی های فروش، تبلیغات، روابط عمومی و خدمات پس از فروش به مشتریان.

در یک کلام بازاریابی فراتر از ترفیع، فروش، و تبلیغات است.

بازاریابی (Marketing) چهار بخش کلی را در بر می گیرد:

شناخت مشتریان و محیط خارجی کسب و کار به جزیی ترین شکل ممکن

شناسایی فرصتها و پتانسیل های موجود در بازار، سپس تهیه و تدوین استراتژی هایی برای سرمایه گذاری بر روی آنها

استفاده از ابزارهای مارکتینگ برای دستیابی به اهداف اصلی کسب و کار

سنجش نتایج فعالیت های بازاریابی انجام شده و تدوین فرایند بهبود مستمر به منظور توسعه کسب و کار

اوپن سورس

Open Source اساساً به چیزی اطلاق می شود که امکان ویرایش و اشتراک گذاری آن برای همه فراهم است زیرا طراحی آن در دسترس عموم مردم قرار دارد. این اصطلاح، در توسعه نرم افزار و ایجاد یک روش خاص در تولید برنامه های کامپیوتری ریشه دارد؛ با این حال، امروزه اصطلاح اپن سورس مجموعه ای از مرزها و ارزش ها را تعریف می کند که در مجموع **رویکرد اپن سورسی** نامیده می شوند. در پروژه ها، محصولات و نوآوری های اپن سورس، اصولی همچون تبادل باز، مشارکت چند جانبه، ساخت سریع نمونه اولیه (MVP)، شفافیت و توسعه جامعه محور رعایت شده و مورد احترام قرار می گیرند. که بازی شاهش یکی از موارد آن می باشد.

سهم ترافیک

به جریان داده ها در سراسر اینترنت ترافیک اینترنت گفته می شود، که این جریان به دنباله ایی از بسته های دیتا گفته می شود که از یک پردازش در کامپیوتر مبدا تولید و به سمت یک برنامه کاربردی در کامپیوتر مقصد حرکت می کند. تبادل اطلاعات بین دو دستگاه که به اینترنت وصل هستند. پلتفرم روبیکا از نمونه های است که کسب درآمدش از طریق سهم ترافیک کاربر در روبیکا است.

کانال های ارتباطی با مردم

از شاخص هایی که شرکت های استارت آپی در مسیر خود باید لحاظ کنند ایجاد کانال های ارتباطی با مردم است، چرا که اگر استارت آپی با مخاطب ارتباط نداشته باشد محکوم به شکست است و راه های ارتباط مردمی شامل شبکه های اجتماعی، پنل پیامکی، سایت و حضوری می باشد، که به دلیل وضوح مطلب از بیان آن خودداری می شود.

فرآیند قانونی

برای عملیاتی کردن، تعامل با مجموعه های دیگر، ثبت ایده ها و جلوگیری از سوء استفاده ها و جرایم سایبری نیاز است که شرکت استارت آپی به لحاظ حقوقی ثبت شود که در دریافت هر مجوز دو شاخص را باید مدنظر داشت؛ نوع مجوز و فرآیند مجوز.

نوع مجوز

انواع مجوزهای کسب و کار مجازی وجود دارد، که شامل دو قسمت عمومی و اختصاصی هست. مجوز اینماد و ... به صورت کوتاه مدت برای هر شرکت استارت آپی قرار داده شده است، اما اگر استارت بسته به حوزه تخصصی که می



خواهد وارد شود نیاز به کسب مجوز از مجموعه تخصصی خود دارد، حوزه تخصصی ممکن است آموزشی باشد باید به آموزش و پرورش رجوع کند، اگر فرهنگی است باید به وزارت فرهنگ و ارشاد و قسمت رسانه های دیجیتال می باشد. (login.saramad.ir)

فرآیند مجوز

با توجه به نوع مجوز، فرآیندهای آن متغیر است.

بازخوردگیری

ارتباط دو سویه با مخاطب در استارت آپ از نیازهای ضروری برای حیات و استمرار استارت آپ می باشد، که نیاز دائمی برای بازخوردگیری از کاربر برای تشخیص ذائقه و به روز کردن فرآیند استارت آپ می باشد.

ارتقاء و هوشمند سازی

هوش مصنوعی از دانش های مهمی است که باعث سرعت و دقت در انجام امور شده است و از نیازهای استارت آپ سرعت برای پاسخ گویی به کاربران می باشد که از لوازم ضروری استارت آپ می باشد.

روش شناسی

گرندد تئوری:

تعیین موضوع: شتاب دهی و سالم سازی آموزش مجازی دانش آموزی

جمع آوری داده ها: تجربه نگاری حدود صد استارت آپ، شتاب دهنده، مدرسه، کارشناس آموزش و پرورش و مجازی

کدگذاری مفاهیم: تجربه نگاری مستشاری

کدگذاری شاخص ها و ابعاد: جدول شاخص گذاری و تحلیل با مدل ارکان حرکت

مدل مفهومی یا نظریه: حکمرانی همسان

مدل عملیاتی: مرکز شتاب دهی با قابلیت کلینیک تخصصی، تنظیم گری، مشاوره، پشتیبانی، نظارت و در واقع حکمرانی آموزش مجازی برای تقویت چرخه زیست بوم مجازی پیردازد.

شیوه های حکمرانی

دولتی: شاد

خصوصی: آرش و آنا

مردمی: صبح رویش

الگوهای موفق و ناموفق

آرش و آنا؛

مزیت نسبی؛

تیم قوی و بانشاط / روحیه سیال و منعطف و اشراف به موضوع / هوش خوب بازار یابی / ارتباطات وسیع / زمان شناسی /

آسیب؛ بی مبنایی در محتوا/خطر انحصار بخش خصوصی

دانوین - دوناپ

مزیت نسبی:

تولید پلتفرم برای شرایط موجود و شرایط تمدنی

درک درست از شرایط موجود

افق تمدنی برای مجموعه

آسیب:

خطر کارتل شدن

مجتمع آموزشی معلم؛

البته به فضای مجموعه اشراف کامل دارم.

حلقه میانی جهان مدرسه و جهان مجازی رو به واسطه ترکیب سامانه lms برای حضور آنلاین و سامانه مدبر جهت امور آموزشی و ایجاد اتاق استدیو برای محتوای آفلاین، به خوبی و هوشمندانه پیدا کردند و با ایجاد فضای سیستم های شخصی برای هر معلم در مدرسه توانسته اند زمینه حضور آموزس آنلاین و آفلاین را با وجود عدم حضور دانش آموزان به خوبی پر کنند.

مهر هشتم؛

مزیت نسبی؛

بودجه کافی، تیم فنی متخصص و مجزا در مجموعه، مخاطبین مذهبی

آسیب؛ عدم مهارت سایبری و داشتن پیش فرض منفی کادر و جامعه هدف مدرسه با فضای مجازی.

نیک زی؛

مزیت نسبی؛

مبنا محوری، ارزش مداری و نگاه ترکیبی_شناختی در ارائه محتوا

آسیب؛

عدم تجربه کافی در محیط استارت آپ/ عدم نگاه و تجربه بازار یابی در ارائه محتوا/ عدم پختگی در تعامل با مجموعه های حاکمیتی / عدم تیم قوی و منسجم و نداشتن سرتیم مشرف و حاضر در مجموعه/ عدم داشتن مشاور مجازی/

مهم تر از همه عدم توجه به اقتضائات زمانی و مکانی، از جمله عدم ارائه محتوا در زمان مناسب و بی توجهی به رقبا عدم فهم درست در ذائقه شناسی فضای مجازی و نگاه آرمانی و نداشتن منتور مجازی منجر به ضریب جذب پایینی در جذب مخاطب شده است.

علمیمو؛

مزیت نسبی؛

اشراف به موضوع، اشراف به میدان مجازی، صاحب ایده، داشتن نگاه مبنایی دینی

آسیب؛

عدم اشراف به مسائل حقوقی و قانونی

وضعیت سنجی

جدول آمایش استارت آپی

این جدول ترکیبی از ابزار، محیط، انسان و رویکرد برای تحلیل استارت آپ ها می باشد، که معماری مفاهیم و کد گذاری آن شامل هفت شاخص و هر شاخص چهار ملاک مبنایی دارد و براساس ضریب ماتریسی بین آن ها به شرکت های استارت آپی ضریب داده شده است.

آمار مربوط به خروج دانش آموزان در دوران کرونا از فضای آموزش

آنچه پیرامون وضعیت بازماندگان از تحصیل کل کشور در ایام کرونا از این اطلاعات مشخص می گردد، این است که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰، پنج میلیون و صد و بیست هزار و هشتاد و شش دانش آموز؛ معادل ۳۴,۷۳ درصد از کل دانش آموزان کشور، خارج از شاد محسوب می شوند، که با توجه به تعداد ۲۰۱۹۴۸۶ دانش آموز غیردولتی در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ و تعداد تخمینی ۱۸۹۶۳۸۳ دانش آموز غیردولتی سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰، می توان برآورد کرد که ۳۲۲۳۷۰۳ (سه میلیون و دویست و بیست و سه هزار و هفتصد و سه) دانش آموز؛ معادل ۲۱,۸۶ درصد کل دانش آموزان از مدارس دولتی، بازمانده از تحصیل قطعی سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ و ایام کرونا هستند.

اما استارت آپ نیکزی انگیزه های دینی ارزشمندی داشته است و سعی کرده است متناسب با ارزش های دینی در عرصه آموزش مجازی تولید محتوا و طراحی استارت آپ و سامانه آموزش کند، که به دلیل عدم شناخت کافی نسبت به بازار آموزش و عدم پیش بینی موضوعاتی مانند تورم، عدم اقبال آموزشی، عدم استمرار، قابلیت محدود درگاه پرداخت، هدف گذاری های غلط و عدم ارتباط استوار با مجموعه های دولتی دچار شکست های پی در پی شده است.

محتوای مختلفی در سبک زندگی ایرانی-اسلامی مانند: پروژه والدین، مدیریت خانواده در سبک زندگی، دختران آفتاب، پروتکل فنی آموزش تولید کرده است.

البته هر دو مجموعه از ارائه محتوا به دلیل عدم اطمینان و حفظ مالکیت، خودداری کرده اند و این تحلیل ها براساس برداشت در زمان مصاحبه است.

موسسه مهر هشتم، با سامانه درس افزار برنامه آموزشی خود را جلو می برد، که طبق گزارش مسئول مربوطه موفق به جذب چهل مدرسه در تهران و پنج هزار دانش آموز از جزیره کیش شده است، که نیاز به بررسی بیشتر دارد، سامانه درس افزار، در واقع غنی سازی شده سامانه "ال ام اس" است که با ایجاد افزونه های مختلف بر روی آن این بستر را فراهم کرده اند، اما مشکلات بسیاری در جهت همراهی معلمان و مدیران حتی خود مجموعه دارند، که

علاقه چندی برای انجام فعالیت آموزشی در این سامانه وجود ندارد، هم چنین مجموعه به شدت فقر محتوا دارد. اندیشکده صدر مبتنی بر منظومه فکری مدعی بر نظریه تربیتی امام و در حال آزمون عملیاتی در مجتمع آموزشی علی بن ابیطالب (ع) در شهر قم می باشد.

طرح شاپرک برای نه سال گذشته بوده است و نیاز به غنی سازی دارد و نسبت به شرایط موجود بسیار ابتدایی است.

اما استارت آپ علمی مو، استارت آپی جوان، صاحب مبنا و اندیشه منظومه ای و هم زادپنداری خوبی از بستر فضای آموزش مجازی موجود دارد.

از مجموع تجربه نگاری صورت گرفته می توان زنجیره زیست بوم آموزش مجازی را به صورت ذیل ترسیم نمود:

مجموعه های مختلف در زمینه های مختلف این زنجیره خلاء دارند و تصور درستی از نقشه آموزش در فضای مجازی ندارند، به طور مثال شرکت لینوم با وجود ایده ارزشمند اما به دلیل عدم توجه به تجاری سازی محصول و درگاه اقتصادی نتوانسته است موفقیت های بزرگ کسب کند، یا استارت آپ درخت به دلیل عدم در نظر داشتن توان فنی سایت و تبلیغات وسیع، دچار بسته شدن سایت و از دست دادن مخاطب شده است.

با این که محتوا و پلتفرم جزء ارکان زیست بوم هستند، اما استارت آپ های مختلف مشکلات عمده در این دو زمینه را ندارند و چالش های متنوع در زمینه های مختلف موجود می باشد، به طور مثال استارت آپ نیکزی با وجود محتوای فاخر و پلتفرم مناسب به دلیل عدم تحلیل درست از راه های بازاریابی با شکست مواجه شده است.

بنابراین نیاز است که **مرکز شتاب دهنده** ایی با نگاه کیلینک وار تخصصی به مشاوره، پشتیبانی و نظارت و تولید در فضای استارت آپ ها ایجاد شود.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



ن آ پ ها						
تعمیم پذیری	آینده نگری (چشم انداز آینده)	محصول	مراحل رشد	مخاطبین		چرایی
				نوع	تعداد	

یکی از پیشنهادهای ایشان الزام صدا و سیما به مؤسسات پخش کننده و تولید کننده محتوا بود که استاندارد های مورد لحاظ "چی خوبه" را رعایت کنند.	بهترین سرگرمی های سازنده و جذاب را برای رشد و شکوفایی خلاقیت کودکان و نوجوانان شناسایی و معرفی کند	تحلیل و رده بندی بیش از ۷۵۰ پویانمایی و بیش از ۱۵۰۰ قسمت سریال پویانمایی ۴۰۰۰ انیمیشن دیده شده و آنالیز شده است. توزیع ۲ تا ۳ میلیون سیمکارت کودک و فروش ۴ میلیون تبلت کودک بنام نارتب	انگیزه بالا .دغدغمندی در حوزه فضای مجازی کودک .توجه به فرمایشات مقام معظم رهبری . نتیجه محور بودن .شرکت در دوره های مختلف مارکتینگ و مدیریت .استقلال مالی	عمومی	۳۰ تا ۴۰ میلیون کاربر برخوردار بوده و ۸ میلیون Impression گوگل	بعد از ورود به انارستان شدند بیشتر دغدغه ها به سمت کاربر رفت و اولاً به دلیل شغلی که در گذشته داشتند و در حوزه سیاستگزاری فعالیت داشتند و دوم بدلیل دغدغه شخصی و داشتن فرزند تصمیم گرفتند که خدمتی قابل لمس برای کودک را انجام دهند و به نتیجه برسانند.
---	---	---	---	-------	--	--

مشکلات مربوط به تامین مالی و کسب درآمد، مشخصا با توجه به اینکه کسب درآمد از طریق فروش اشتراک مورد اقبال جامعه قرار نمیگیرد.	نهادهای دولتی که با بودجه ۲۰ تا ۳۰ میلیارد تومانی و با هدف ترویج سبک زندگی ایرانی اسلامی پایه گذاری شده و تولیدات متنوعی هم داشته است، بدلیل آنچه موانع حقوقی خوانده می شود، به عرصه انتشار و عرضه محصولات در فضای مجازی وارد نشده است	توانایی تولید ۵۰۰ ساعت انیمیشن در سال را دارد.	انتشار محصولات از طریق broadcast	کودک و نوجوان	دستور مقام معظم رهبری در سال ۹۴ مبنی بر توجه ویژه به انیمیشن و مخاطبان خردسال، کودک و نوجوان	
---	--	--	----------------------------------	---------------	--	--

نگاه سینال	.....	کودک	نیاز کارکردمحوری جسارت میدانی بازار سنجی	تولید محتوای فاخر	برند آموزش کشور	
عدم درک درست به نیاز بازار آموزش	.....	کودک و نوجوان	. اقتصاد محوری . محتوا محوری	محتوای فاخر	.....	ندارد
پیام رسان در شرایط کرونا و زیر ساخت کشور، بهترین راهکار در شرایط موجود	۱۸ میلیون	دانش آموز و والدین	. سامانه ملی یکپارچه آموزشی . کلاس درس LMS . درآمد زایی	حجم بالا محتوا	.....	ندارد
تیم متخصص و نیاز سنجی فنی مناسب		دانش آموز	نیاز سنجی ارائه راهکار مطابق نیاز	ایجاد شرکت درس افزار	.....	متوسط
ایجاد مدل مینیاتوری از مدارس مطلوب دینی و انقلابی		دانش آموز	.....	تربیت دانش آموز	.....	ندارد



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



ارتباطات قوی	پانصد مدرسه، صدهزار دانش آموز	دانش آموز	.....	.....	دانش آموز طراز انقلاب	فعلا ندارد
استفاده هوشمندانه و ترکیبی از سامانه های lms		دانش آموز کودک و نوجوان	.....	تربیت دانش آموزان	ندارد	شیوه استفاده از سامانه های موجود

نبود عدالت آموزشی بوده محرک این شرکت جهت ورود به عرصه سامانه ها و اپلیکشن آموزشی بوده است	کلیه دانش آموزان در سامانه همگام حساب کاربری دارند	دانش آموز	دغدغه شخصی تمایل به خدمت به کشور داشتن دغدغه نبود عدالت آموزشی و میل به ایجاد آن از طریق ایجاد سامانه های آموزشی	۱. سامانه همگام ۲. سامانه نماد ۳. اپلیکیشن جیوا	فعالیت و تلاش در جهت ایجاد عدالت آموزشی	حذف موازی کاری در تولید سامانه های مشابه و متعدد در آموزش و پرورش و استفاده از یک زیر ساخت مشترک (با تعریض به شاد). نیل به هدف مهم عدالت آموزشی و گسترش و تقویت آن. توجه به مسائل پرورشی و روحی و روانی دانش آموزان
---	--	-----------	--	---	---	---

<p>پرهیز از صرف هزینه های دولتی در تولید انیمیشن به این دلیل که دغدغه اقبال مخاطب و کسب درآمد در آن لحاظ نمی شود.</p> <p>سرگرمی محور بودن تولیدات باید مورد توجه قرار گیرد و در ضمن سرگرمی نکات آموزشی و پیام ها به مخاطب انتقال داده شود</p>	<p>حضور فعال در بازار های جهانی</p>	<p>انیمیشن فیل شاه شاهزاده روم بچه زرنگ</p>	<p>استفاده از تیم متخصص تولید محتوا</p> <p>تولید و عرضه محصولات بصورت کمپانی محور</p> <p>رعایت پروتکل های مختلف مربوط به فیلم سازی در حوزه فرم و محتوا</p>	<p>کودک و بزرگسال</p>		<p>معرفی اهل بیت(ع) به عنوان الگو به مخاطب در ضمن انیمیشن</p>
---	-------------------------------------	---	--	-----------------------	--	---

انگیزه شخصی دغدغه سامان بخشی به حوزه پخش انیمیشن با دسته بندی از لحاظ سنی پیش بینی کسب در آمد	عمومی	اتکا به انگیزه بالا و اراده محکم تامین مالی و سود آوری با عقد قرارداد با شرکت های ارتباطی نظیر همراه اول و ایرانسل و انجام پروژه های دیجیتال و استفاده از ظرفیت سرمایه گذاری بخش خصوصی استفاده از مشاوران حقوقی جهت حل مشکلات و رفع موانع استفاده از نیرو بصورت پروژه ای	اپلیکیشن آفرینک	ضرورت اعمال سیاست های تسهیل کننده کسب و کار و رفع موانع پیش روی این بخش. صدور مجوز خرید پخش و تولید انیمیشن باید از سرعت و انعطاف بیشتری برخوردار شود محدود سازی و یا مدیریت منافع اقتصادی مراجع ذی صلاح در صدور مجوز. معافیت مالیات بر حقوق در دوره شروع پروژه های دیجیتال
--	-------	---	--------------------	--

رسالت انقلابی	۷۰ مدرسه، ۶۰ آموزشگاه، ۲۰ هزار دانش آموز	دانش آموز	پاسخ گویی به شرایط حاضر؛ دانوین آینده نگری برای نیاز فردا؛ دوناپ(دنیای نوین آموزش و پرورش)	. دانوین و دوناپ . سند استاندارد سازی	دوناپ؛ دنیای نوین آموزش و پرورش	. رفتار مناسب با شرایط موجود و برنامه ریزی برای نیاز آینده . ایجاد مرکز پلتفرم آموزشی و استدیو . ایجاد بستر درآمدزایی برای مجموعه
---------------	--	-----------	--	---	--	--

ری استارت آپی

توضیحات	جمع	تیم متناسب	زمان و مکان سنجی	فرآیند محوری (تبدیل مفاهیم و ارزش ها به روش)	گفتمان هم سان (عدم انحصار گرایی)	مأموریت محوری	تعمیم پذیری (نیاز سنجی)	خروجی	
برای هر شاخص بین عدد یک تا چهار لحاظ شده است.	۲۴	۴	۴	۶	۴	۶	۴	۴	
۱. ضعیف	۱۰	۱	۲	۱	۱	۲	۱	۲	
۲. متوسط	۹	۱	۱	۱	۲	۲	۱	۱	
۳. خوب	۱۳	۲	۲	۱	۱	۲	۴	۲	
۴. حرفه ایی	۱۲	۲	۲	۱	۱	۲	۲	۲	
و در هر شاخص چهار ملاک در نظر گرفته شده است:	۱۶	۲	۱	۲	۳	۳	۲	۳	
۱. فنی	۲۴	۱	۴	۴	۴	۴	۳	۴	
۲. محتوایی	۷	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
۳. اقتصادی	۱۱	۲	۱	۱	۱	۳	۱	۲	
۴. پایداری (رقابت پذیر و مبتکرانه)	۲۸	۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴	
	۲۷	۴	۴	۴	۳	۴	۴	۴	



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



نمره کامل با توجه به این که هشت شاخص وجود دارد، ۲۸ می باشد.	۲۶	۴	۴	۴	۳	۴	۳	۴	
	۲۶	۲	۴	۴	۴	۴	۴	۴	
	۲۴	۴	۴	۴	۳	۳	۳	۳	

نمای کلی									
ایده عملیاتی	نیروی انسانی کارآمد	تامین محتوا	راه اندازی پلتفرم	اقتصاد آموزش	آخذ مجوز	بازخوردگیری	ارتقاء و هو شمندسازی	توضیحات	
۱	۲	۱	۱	۲	۱	.....	.....	برای هر شاخص بین عدد یک تا سه لحاظ شده است.	
۲	۳	۲	۳	۲	۳			۱.ضعیف	
۱	۱	۳	۲	۱	۳	۱	۱	۲.متوسط	
۱	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۳.خوب	
۳	۲	۱	۲	۲	۲	۳	۲		
۱	۱	۲	۱	۱	۳	۱	۱		
۱	۲	۱	۱	۱	۲				
۱	۲	۲	۲	۲	۳	۲	۲		
۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳		
۲	۲	.....	.....	۲	۳	۳	۲		



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



	۱	۱	۱	۱	۲	۳	۱	۱	
	۱	۱	۲	۱	۲	۳	۲	۲	
	۱	۱	۲	۱	۱	۳	۲	۲	
	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۱	
	۳	۳	۳	۱	۲	۱	۲	۱	

استارت آپ ها و مدارس بین المللی

بازسنجی	آینده عملیاتی	اقتصاد آموزش
یادگیری بیشتر کودکان در مورد سلامتی، رفاه و زندگی پایدار	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل، اینترنت اشیاء	فروش مستقیم محصولات
کودکان علوم کامپیوتر، برنامه نویسی و تفکر محاسباتی را می آموزند. یکی از اجزای اصلی خدمات این شرکت یک برنامه کاربردی آپید با نام Logicland است. این برنامه شامل چندین سطح از فعالیت ها و معماهایی است که منطق و تفکر انتقادی را تقویت میکند. Byteknack همچنین در قالب برنامه های خود به آگاه سازی کودکان از مسائل شخصی می پردازد.	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل	فروش مستقیم محصولات
فناوری واقعیت افزوده و اپلیکیشن موبایل است که به کودکان ۲ تا ۷ ساله در زمینه آموزش کلمات و زبان کمک	پلتفرم آنلاین، واقعیت افزوده، اپلیکیشن ن موبایل	فروش مستقیم محصولات
محتوای آنها بیش از تنها یک کتاب الکترونیکی است. در خدمات آنها داستان های تعاملی وجود دارند که شامل روایت، دایره لغات و همچنین انیمیشن می شوند.	اپلیکیشن ن، تبلت،	حق اشتراک

	آپید و رایانه و پلتفرم آنلاین		
فروش مستقیم خدمات	. جذب و هماهن گی معلمان این مجموعه از طریق پلتفرم آنلاین مجموعه امکانپذیر است.	دانش آموزان با استفاده از فناوری های روز و تحت نظارت معلمان آموزش دیده، به یادگیری ریاضی می پردازند. آموزش ریاضی در این پلتفرم آنلاین و اپلیکیشن موبایل بر پایه بازی وار سازی از طریق ابزار فیزیکی، بازیهای کاغذی و یا از طریق نرم افزارهای بازیهای آموزشی انجام می پذیرد این مجموعه یک برنامه آموزشی پس از ساعت مدرسه است که به صورت اختصاصی برای دانش آموزان کلاسهای اول تا هشتم طراحی شده است.	از به ای ول
حق اشتراک	پلتفرمی آنلاین	برای افزایش سرعت سوادآموزی و مهارت خواندن (هوش مصنوعی، ذخیره سازی ابری)	اء ن
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل	این مجموعه به عنوان تولیدکننده پیش رو بازی های مجازی و سه بعدی ماجراجویانه برای کودکان ۳ تا ۱۰ ساله مطرح می باشد. این شرکت با محصولات متنوع خود، کودکان را از طریق ماجراهای بازی در دنیای مجازی سه بعدی از طریق پلتفرم آنلاین و اپلیکیشن موبایل در حوزه های مختلف آموزش می دهد. برای افراد بیش از ۱۵ سال، بازیهای دیگری تولید شده است که در قالب متفاوتی برای این سنین عرضه می گردد.	ه

فروش مستقیم محصولات	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل، اینترنت اشیاء	دیگر مثل گذشته، بازی و آموزش به ابزار و اجسام فیزیکی محدود نشده است و فضای مجازی به مدد فعالان این حوزه آمده است. بازی های نرم افزاری شرکت Tiggly ارتباط بین بازی های مجازی و ابزار فیزیکی برقرار ساخته است. هدف این ابزارها، ارتقای سواد هزاره سوم و آموزش به کودکان است. ابزار فیزیکی بازیهای این شرکت به نحوی طراحی شده اند که از طریق صفحه نمایش تبلت ها خوانده می شود و امکان استفاده از این ابزار را در حین اجرای بازی های نرم افزاری، در اپلیکیشن موبایل و پلتفرم آنلاین از طریق اینترنت اشیا مهیا میسازد.
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل	این شرکت دارای یک اپلیکیشن موبایل و پلتفرم آنلاین می باشد که دانش آموزان از دوره پیش دبستانی تا کلاس هشتم می توانند از آن در قالب بازی و یا انیمیشن و ... برای بهبود و ارتقاء توانمندی خود در حوزه هوش ریاضی استفاده نمایند. خدمات این پلتفرم، با توجه به پایه تحصیلی دانش آموزان مدارس نیز می توانند از امکانات این مجموعه برای ارتقاء سطح طبقه بندی شده است. بعضا توانمندی دانش آموزان خود در زمینه ی هوش ریاضی استفاده نمایند.
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین ، هوش مصنوعی ، اپلیکیشن ن موبایل، پردازش و ذخیره سازی ابری	این شرکت دارای شبکه ای از مدارس ابتدایی با هزینه بسیار پایین است که به ایجاد آموزش با کیفیت بالا در کشورهای در حال توسعه اختصاص دارد. این شرکت بین المللی قادر است آموزش با کیفیت بالا را به قیمت ۴ دلار در ماه ارائه دهد. این مجموعه از طریق یک سیستم متمرکز اداره می شود و هزینه های اجرایی برای راه اندازی مدارس را کاهش می دهد. هر مدرسه این مجموعه فقط یک کارمند اجرایی دارد، که به عنوان مدیر آکادمی شناخته می شود. مدیر آکادمی از طریق پلتفرم موبایل و پلتفرم آنلاین این مجموعه مدیریت می کند که به وسیله فناوری هوش مصنوعی و پردازش و ذخیره سازی ابری به اطلاعات مورد نیاز دسترسی می یابد. این اطلاعات از طریق معلمان و مدیران مدارس دیگر به روز رسانی می شود.
فروش مستقیم خدمات	پلتفرم آنلاین	این شرکت آموزش تحصیلات تکمیلی را در بستر آنلاین با هزینه بسیار پایین امکان پذیر نموده است. این مجموعه دارای یک پلتفرم آنلاین است که افراد می توانند در آن در دوره های کارشناسی و کارشناسی ارشد این مجموعه ثبت نام نمایند. کلاس ها و آزمون ها نیز در این پلتفرم انجام می پذیرد. دانشجویان تنها هزینه های که لازم است پرداخت نمایند، هزینه برگزاری آزمون ها و هزینه ثبت نام ابتدای ورود به دوره می باشد.

این شرکت مجموعه ای از مدارس کوچک ایجاد کرده است که بر روی یادگیری و تعامل بیشتر دانش آموزان در محتوا و فرایندهای آموزشی تمرکز دارد. در این مدارس کودکان در تنظیم پروژه هایی که انجام می دهند مشارکت دارند. دانش آموزان و معلمان گزارش فردی از وظایف و پروژه های هر دانش آموز ایجاد می کنند. پلتفرم آنلاین این مجموعه برای شخصی سازی پروسه آموزش در کلاس طوری طراحی شده است که معلمان کارت هایی را ایجاد می کنند که تمام مراحل تکلیف هر فرد به صورت جداگانه مشخص شود. سپس دانش آموزان آن را پر می کنند و آنها را برای تأیید به معلمان خود تحویل می دهند.	پلتفرم آنلاین شخصی سازی محتوا و فرایند آموزش	حق اشتراک
فراهم کننده دوره های آموزشی زنده (Live) می باشد که از طریق یک پلتفرم آنلاین و یا اپلیکیشن موبایل مربوط به این مجموعه ارائه می گردد. پلتفرم آنلاین این شرکت خدمات آموزشی خود را به دانش آموزان ابتدایی و متوسطه در چین ارائه می دهد و این مجموعه بیش از یک میلیون کاربر فعال دارد. Yuanfudao ارائه دهنده برنامه های درسی در حوزه ادبیات، انگلیسی، المپیاد ریاضی و تمام محتوای درسی دوره متوسطه می باشد.	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل	واسطه گری
دوره های آموزشی آنلاین را با استفاده از تخصص دانشی شرکای خود ارائه می دهد، این مجموعه در ازای گذراندن هر دوره آموزشی، مدرک آن دوره را نیز اهدا مینماید.	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل	حق اشتراک
این شرکت در حوزه آموزش در بستر آنلاین فعالیت می نماید. این مجموعه دارای دوره های متفاوت از حوزه های مختلف آکادمیک و غیر آکادمیک می باشد که در بستر پلتفرم آنلاین ارائه می گردد. در محصولات این مجموعه علاوه بر محتوای آموزشی که به صورت سنتی در قالب ارائه اساتید و متون و جزوات درسی ارائه می شود، قسمتی از خدمات آموزشی به صورت چالش ها و بازی ها بین کاربران در قالب بازی وار سازی نیز ارائه می گردد. این پلتفرم علاوه بر این خدمات، دارای هوش مصنوعی برای تحلیل و بررسی وضعیت آموزشی کاربران می باشد که بسته به انتخاب کاربر فعال می گردد.	پلتفرم آنلاین، هوش مصنوعی	حق اشتراک
یک شرکت غیرانتفاعی می باشد که با بیش از ۳۸۰ مؤسسه آنلاین، دانشگاه های بین المللی و یک گروه متنوع از سازمان های برجسته همکاری دارد. این مجموعه با استفاده از پلتفرم آنلاین خود و همکاری مؤسسات و سازمان ها به ارائه محتوای آموزشی می پردازد. Edx بر تغییر شکل آموزش آنلاین و آموزش در محوطه دانشگاه، از طریق تجزیه و تحلیل برآمده از پلتفرم آنلاین (دارای هوش مصنوعی پیشرفته) خود تمرکز دارد.	پلتفرم آنلاین، هوش مصنوعی	واسطه گری

عضویت در Thinkific با انتخاب یک زیر دامنه با نام کانال آموزشیتان آغاز می شود. سپس می توانید دوره های آموزشی جدید تعریف کنید و انواع محتوای آموزشی ارائه شده از طرف خودتان را به آن اضافه کنید. با اضافه کردن شماره حسابتان، درآمد هر فروش به حساب شما واریز خواهد شد. همچنین تینکی فیک API سرویس خود را در اختیار کاربران قرار می دهد تا بتوانند از آن در سرویس های مختلف استفاده کنند. تمام این خدمات در پلتفرم آنلاین مجموعه ارائه می گردد.	پلتفرم آنلاین	واسطه گری
این اپلیکیشن آموزش زبان آنلاین، بیش از ۲۵ میلیون کاربر و ۵ میلیون کاربر فعال ماهانه دارد. با استفاده از دولینگو می توانید زبان های زنده ی دنیا را از طریق بازی کردن یاد بگیرید. در این اپلیکیشن میتوانید در یک فضای کاملاً رقابتی با دوستان خود در شبکه های اجتماعی، سعی کنید با یادگیری واژگان و دستور زبان بیشتر، امتیازات بیشتری اخذ کنید. دولینگو به قدری جذاب طراحی شده است که استفاده از آن میتواند در هر ساعتی از روز شما را مجبور به استفاده از خود کند.	اپلیکیشن ن موبایل، پلتفرم آنلاین	فروش خدمات ترجمه به شرکت ها/ حق اشتراک
یک پلتفرم آنلاین آموزشی است که افراد و سازمانها از آن برای دسترسی به محتوای آموزشی، ایجاد مهارت و ارتقاء تخصص خود استفاده می کنند. این مجموعه تمام منابعی که مردم برای یادگیری و رشد استفاده می نمایند را به هم متصل میکند، از جمله سیستم های آموزش سازمانی، میلیون ها دوره، ویدیو، کتاب ها، مقالات، پادکست ها از هزاران منبع متفاوت. دانش پژوهان و کسب وکارها می توانند از این بستر آموزشی برای ارزیابی مهارت های فعلی خود، شناسایی حوزه های بهبود و ... بهره مند شوند.	پلتفرم آنلاین	حق اشتراک
این شرکت به صورت تخصصی در زمینه ارتقاء سطح آموزشی از طریق ایجاد بستر آنلاین خدمات آموزش تدریس خصوصی فعالیت می نماید. در پلتفرم آنلاین و اپلیکیشن موبایل این مجموعه مدرسین حرفه ای، پس از ارائه مدارک خود و تأیید آنها می توانند فعالیت نمایند. این مجموعه همچنین برای تعدادی از آزمون های مطرح سطح جهان کارگاه های آنلاین جمعی و آزمونهای آزمایشی برای ایجاد آمادگی برگزار مینماید.	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل	حق اشتراک
ارائه دهنده کلاس ها و دوره های آنلاین از دانشگاه های برتر می باشد. پلتفرم آموزشی Coursera متشکل از سخنرانی های ویدئویی، محتوای کارگاهی و خدمات همتا به دانشجویان از سراسر جهان می باشد. خدمات این مجموعه از طریق پلتفرم آنلاین و اپلیکیشن موبایل ارائه می گردد. Coursera با دانشگاه های سطوح بالا همکاری می کند تا آموزشهای مربوط به دوره های مختلفی از جمله دوره های پزشکی، ادبیات، تاریخ و علوم رایانه را برای مخاطبین فراهم نماید. این مجموعه به افراد کم بضاعت امکان بهره مندی از کمک هایی برای شرکت در دوره های این مجموعه را فراهم کرده است.	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل	واسطه گری

مجموعه ای است که به طور خاص برای آموزش انواع شیوه های یادگیری و ترکیب تحقیقات آموزش سنتی با فناوری نوظهور به منظور حصول اطمینان از اینکه دانش آموزان و کارمندان مهارت های لازم برای رقابت جهانی در نیروی کار را دارند، ایجاد شده است. این سیستم به ارائه دهندگان دوره های آموزشی این امکان را می دهد که محصول خود را در بستر پلتفرم این مجموعه گذاشته و درآمدزایی کنند. از قابلیت های دیگر این پلتفرم می توان ارائه راهکارهای مختلف آموزشی از طریق هوش مصنوعی به مدارس و معلمان نام برد. پلتفرم این مجموعه بر اساس بلاکچین اتریم می باشد.	پلتفرم آنلاین، هوش مصنوعی ، بلاکچین	حق اشتراک
این شرکت یک پلتفرم آموزش آنلاین است که بر اساس سازوکار همتا به همتا بلاکچین کار می کند. در این برنامه ابتدا مدرس یک برنامه دانشگاهی را برای ارائه در پلتفرم میگذارد. دانشجویان نیز درخواست کلاس مورد نظر خود را در سیستم وارد می نمایند. این پلتفرم درخواست ها را از طریق هوش مصنوعی تحلیل و مطابقت میدهد. در صورتی که درخواست تعداد دانشجویان به حدنصاب یک کلاس برسد، کلاس باز میشود. در انتهای دوره کلاس نیز خود به خود میزان پرداختی به اکانت مدرس منتقل میشود.	پلتفرم آنلاین، هوش مصنوعی ، بلاکچین	حق اشتراک
با استفاده از فناوری واقعیت مجازی، این امکان را مهیا می نماید که دانش آموزان از فضای کلاس به صورت مجازی خارج شده و کلاس درس را در فضایی متناسب با موضوع آن تجربه نمایند. به عنوان مثال مدرس می تواند انتخاب کند که در فضای مشابه کره ماه درس فیزیک را ارائه نماید. در استفاده از نرم افزار این مجموعه، مدرس بدون نیاز به کدنویسی و تنها با استفاده از پیش فرض های تعریف شده در برنامه و امکانات واقعیت مجازی، می تواند فضای ارائه و برگزاری کلاس را در قالب پلتفرم آنلاین انتخاب نماید.	پلتفرم آنلاین واقعیت مجازی	فروش مستقیم محصولات
این مجموعه تولید کننده انواع سخت افزار و نرم افزارهایی است که از طریق بازی وارسازی به آموزش دانش برنامه نویسی و سخت افزار کامپیوتر کمک می کند. این مجموعه بازه سنی ۶ سال به بالا را در بر می گیرد. همچنین در شبکه اجتماعی این مجموعه بالغ بر ۳۰ میلیون کد به رایگان به اشتراک گذاشته است که چنین فضایی باعث تسهیل روند تقویت کد نویسی دانش پژوهان شده است.	پلتفرم آنلاین	فروش مستقیم محصولات

واسطه گری	پلتفرم آنلاین	این شرکت آموزش های رایج را به قطعات آموزشی کوچک تر و قابل درک تر تقسیم می کند. با حذف مانعی به نام جلسات آموزشی با زمان ثابت، فراگیران می توانند در مدت زمانی که مناسب با نیازهای آنها است به شکل کارآمدتری روی موضوعات تسلط پیدا نمایند. زمانی را به خاطر بیاورید که بر روی یک مسئله جبر دشوار در دبیرستان گیر کرده بودید و برای دریافت کمک با یکی از دوستان زرنگتان تماس گرفتید. Studypool همین کار را ده میلیون بار انجام میدهد، چنانکه گویی هزاران دوست دارید که همگی معلم های حرفه ای هستند و می توانند به محض تقاضای شما، در هر ساعتی از ۲۴ ساعت شبانه روز، هر ۷ روز هفته به شما کمک کنند. Studypool با استفاده از اینترنت، زیرساخت های لازم برای پشتیبانی از ریز تدریس را ایجاد کرده است
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین	این مجموعه دارای یک پلتفرم آنلاین است که از محتوای تولید شده در قالب نشریات و سازمان های معتبر آمریکا مانند Geographic National، برای ... و NASA Biography.com، Encyclopedia Britannica، Washington Post افزایش مهارت های خواندن و نگارشی دانش آموزان بهره می برد. این پلتفرم دارای راهنمایی برای انتخاب سطح مناسب مخاطب می باشد. این مجموعه به معلمان نیز کمک می نماید تا به متون مختلف جهت استفاده در افزایش مهارت خواندن و نگارش دانشجویان نیز دسترسی یابند.
فروش خدمات	پلتفرم آنلاین، واقعیت مجازی، اپلیکیشن ن موبایل	پلتفرم آنلاین و اپلیکیشن موبایل این شرکت برای اساتید و معلمان بستری را برای ارائه دروس فراهم می سازد. این امکان در قالب فضای مجازی با استفاده از محتوای دیجیتالی و چندرسانه ای و استفاده از سخت افزار فضای واقعیت مجازی امکان پذیر شده است. این مجموعه امکان دسترسی به محتوای درسی را در فضای خارج از کلاس درسی برای دانشجویان فراهم می آورد. این بستر امکان مشارکت دانشجویان در زمان ارائه دروس را نیز مهیا می سازد.

فروش خدمات	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن موبایل	این مجموعه دارای یک پلتفرم آنلاین و پلتفرم نرم افزاری موبایل است که در قالب آن به دانشجویان و دانش آموزان اجازه می دهد کتاب های درسی را به صورت دیجیتالی، با فرم مورد نظر و میزان محتوای مورد نظر انتخاب نمایند. این شخصی سازی در ارائه محتوا به کاهش میزان هزینه پرداختی منتج میشود. این نرم افزار هم چنین با استفاده از پلتفرم خود به گستره زیادی از دانشجویان سطح جهان امکان دسترسی به کتاب های دور از دسترس را فراهم می سازد.
فروش مستقیم محصولات	واقعیت افزوده، واقعیت مجازی، پلتفرم آنلاین	این شرکت به صورت تخصصی به ارائه محصولات و خدمات در حوزه آموزشی با فناوری واقعیت افزوده و واقعیت مجازی می پردازد. این مجموعه خدمات خود را در قالب لپ تاپ هایی با قابلیت اجرای نرم افزارهای حوزه واقعیت افزوده، واقعیت مجازی، نرم افزارهای آموزشی و محتوای درسی به صورت سه بعدی در بستر پلتفرم آنلاین عرضه نموده است.
فروش مستقیم محصولات	واقعیت افزوده، واقعیت مجازی، پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن موبایل	این مجموعه محتوای آموزشی سه بعدی در دروس علوم و زیرشاخه های آن در دوره متوسطه را ارائه می دهد که این امر منجر به افزایش بازدهی فضای آموزشی می گردد. محتوای آموزشی به صورت کامل مطابق با دروس مدرسه بوده و حتی امکان استفاده از این محتوا در قالب واقعیت افزوده وجود دارد. این شرکت علاوه بر این نرم افزارهای محتوای سه بعدی، عینک ها و سخت افزار مربوط به فناوری واقعیت افزوده مورد نیاز را نیز عرضه می نماید. این امکانات در بستر پلتفرم آنلاین و اپلیکیشن موبایل مجموعه ارائه میگردد.
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین، هوش مصنوعی	این شرکت خدمات آموزشی خود را در حوزه ریاضیات به دانش آموزان سراسر جهان به صورت شخصی سازی شده ارائه می دهد. فناوری هوش مصنوعی به کار رفته در پلتفرم آنلاین Knowre، شکاف های یادگیری دانش آموز را شناسایی می کند و این خلأ را

		از طریق برنامه های درسی تولید شده در تمرین های آتی پر می کند. Knowre یادگیری را با فراهم آوردن محیطی سرگرم کننده برای دانش آموزان و انتقال داده های عملی و جامع از روند یادگیری دانشجویان به معلمان، افزایش می دهد.
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن موبایل	این شرکت به صورت تخصصی در زمینه آزمون های زبان انگلیسی فعالیت دارد. این مجموعه برگزار کننده آزمون های آزمایشی تمامی آزمون های اصلی بین المللی انگلیسی در پلتفرم آنلاین خود می باشد. این شرکت علاوه بر برگزاری آزمون ها کلاس های آمادگی آنلاین و خدمات پرسش و پاسخ آنلاین را نیز در پلتفرم آنلاین و اپلیکیشن موبایل خود مهیا ساخته است.
فروش مستقیم خدمات	پلتفرم آنلاین، هوش مصنوعی، اپلیکیشن موبایل، پردازش و ذخیره سازی ابری	این مجموعه به صورت تخصصی در زمینه ی آمادگی دانش آموزان برای ورود به دانشگاه فعالیت می نماید. این شرکت دارای پلتفرم آنلاین در بستر موبایل و کامپیوتر می باشد که متقاضیان می توانند در آن از ویدئوهای آماده شده در مباحث مختلف استفاده نمایند. آزمون های این مجموعه در همین بستر انجام می پذیرد. هوش مصنوعی این پلتفرم یا بهره گیری از پردازش و ذخیره سازی ابری پس از برگزاری آزمون، تحلیل دقیقی از نتیجه آزمون داوطلب ارائه می دهد؛ در نتیجه داوطلب با استفاده از این اطلاعات می تواند نقاط ضعف خود را یافته و در جهت برطرف نمودن آنها تلاش نماید.
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین، هوش مصنوعی	شرکت apttuto از بازی وارسازی برای ایجاد بستری متفاوت در حوزه آموزش مالی و حسابداری استفاده کرده است. پلتفرم آنلاین این مجموعه با شبیه سازی بسیار دقیق دنیای واقعی، روشی نوین را برای آموزش در این حوزه ها به وجود آورده است. این نرم افزار با تحلیل عملکرد کاربر با استفاده از هوش به کار گرفته شده، مبانی آموزشی آتی را مشخص کرده و بر اساس آن دوره آموزشی افراد را برنامه ریزی می نماید. نرم

		افزار این مجموعه هم چنین امکان استفاده از بستر بازی وار سازی را برای برگزاری آزمون های ورودی مشاغل این حوزه مهیا نموده است.	
فروش مستقیم خدمات	پلتفرم آنلاین ، اپلیکیشن ن موبایل	این شرکت با هدف ایجاد راه های مقرون به صرفه برای دانشجویان جهت کسب مدرک لیسانس بنیانگذاری شده است. این مجموعه با دانشکده های برجسته همکاری می کند تا پروژه نخبگان آمریکایی (برنامه نخبگی ۲ ساله که برای دانش آموزانی که قصد دارند بقیه مدرک لیسانس خود را در یک کالج یا دانشگاه برتر به پایان برسانند) را گسترش دهد. این سازمان، برای مؤسسات همکار خدمات مدیریت ثبت نام از جمله ارائه خدمات تبلیغات، پشتیبانی پذیرش، خدمات دانشجویی و هماهنگی شبکه انتقال دانشجو را فراهم می کند. هزینه های این مجموعه در نهایت به شهریه دانشجویان اضافه می گردد. خدمات این مجموعه از طریق پلتفرم آنلاین و یا اپلیکیشن موبایل ارائه میگردد.	
فروش مستقیم محصولات	پلتفرم آنلاین	این شرکت از یک بستر آنلاین برای ارتقاء مهارت معلمان مدارس در تمام سطوح تشکیل شده است. این مجموعه در حوزه های مختلف درسی مدارس از ابتدایی تا پایان دبیرستان، برای معلمان این دروس محتوایی بر اساس روش های روز دنیا تولید مینماید. معلمان با استفاده از محتوای تولید شده میتوانند دروس مربوطه را با به روزترین روش های ممکن تدریس نمایند. محتوای این مجموعه فیلم های آموزشی و محتوای متنی را در برمی گیرد که از طریق پلتفرم آنلاین ارائه می گردد.	
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین، اپلیکیشن ن موبایل	پلتفرم آنلاین و اپلیکیشن موبایل این مجموعه دارای یک کتابخانه از کتاب های درسی دانشگاهی است که دانشجویان در دستگاههای تلفن همراه خود می توانند استفاده نمایند. این مجموعه همچنین دارای یک پلتفرم مختص معلمان می باشد که با استفاده از آن می توانند به بررسی وضعیت دانشجویان در قالب مشاهده میزان مشارکت، انجام تکالیف و فعالیت های طرح شده استفاده نمایند. دانشجویان برای استفاده از خدمات این مجموعه در هر ترم یا دوره های طولانی هزینه پرداخت می کنند.	
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین، هوش مصنوعی	یک پلتفرم آموزش آنلاین مبتنی بر هوش مصنوعی است که از هوش مصنوعی برای تجزیه و تحلیل و ذخیره داده های مدارس جهت ارائه مشاوره شخصی به معلمان و والدین استفاده می نماید. این بستر همچنین این امکان را برای والدین مهیا می سازد که تمام اطلاعات آموزشی دانش آموزان از نمرات درسی تا حضور و	

		غیاب را از طریق پلتفرم آنلاین این مجموعه به آنها منتقل نماید. این پلتفرم همچنین امکان ارتباط مستقیم معلمان و اولیا را فراهم ساخته است.	
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین	یک شرکت در حوزه فناوری است که با هدف ایجاد انقلاب در صنعت گردشگری شکل گرفته است. این شرکت به وسیله هماهنگ سازی مقصد سفر با محتوای درسی دانشجو در یک پلتفرم آنلاین، محل هایی را برای سفرهای تفریحی آموزشی ارائه میدهد. BeED را میتوان در اصل یک بازار گاه (marketplace) برای مدارس، آژانسهای مسافرتی، معلمان و دانش آموزان در نظر گرفت. این برنامه کاربردی مکان یاب به دانش آموزان اجازه می دهد در هنگام سفر به خارج از کشور و یا حتی در کشور خود از فرصت به دست آمده برای آموزش استفاده نمایند.	
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین، هوش مصنوعی	ارائه دهنده پلتفرم چند منظوره است که در هماهنگی با برنامه درسی و کتاب های درسی توسعه یافته است. این پلتفرم شامل مجموعه ابزارهای آموزشی و آمار جامع از شرایط کلاس به معلمان، نرم افزارهای آموزشی نوین و هماهنگ با محتوای درسی به دانش آموزان و گزارش های جامع فردی از وضعیت درسی فرزندان به اولیاء می باشد. این شرکت هم چنین در نقش یک شبکه اجتماعی کاربران عمل می کند و دارای بزرگ ترین انجمن های آنلاین معلمان و جامعه والدین در کشور چین است. این شرکت با استفاده از اطلاعات به دست آمده در بستر خود و تحلیل آنها، راهکارهای جدیدی را در این حوزه به کاربران ارائه می دهد. این مجموعه این امکانات را با استفاده از هوش مصنوعی در قالب یک پلتفرم آنلاین ارائه میدهد.	ود و
حق اشتراک	پلتفرم آنلاین	یک پلتفرم آنلاین برای معلمان و دانش آموزان تا دوره اشتغال می باشد که شامل یک سیستم مدیریت یادگیری (LMS)، (یک کتابخانه از برنامه های درسی ارائه شده توسط معلمان، محتوای دیجیتال، آموزشی و مهارت برای فارغ التحصیلان می باشد. محیط پلتفرم از طریق هر مرورگر اینترنتی قابل دسترس است و محتوای آن با همکاری با دانشگاه ها و مراکز آموزشی مختلف تهیه شده است.	ود و

قرارداد بولونیا

سطح علمی کشورها از جمله مواردی است که تاثیر مستقیمی در پیشرفت یک جامعه دارد. بنابراین افزایش کیفیت آموزشی و تربیت دانش آموختگان کارآمد از جمله اهداف بسیاری از کشورهای دنیا است. کشورهای اروپایی نیز در تمام این سالها در این زمینه پیشرو بودند و گامهای مهمی در ارتقاء کیفیت آموزشی برداشته‌اند. یکی از این گام‌های مهم، پیمان و معاهده بولونیا است که در راستای یکسان‌سازی نظام آموزشی در کشورهای اروپایی، بسیار موثر عمل کرده است. همان‌طور که پیش‌تر اشاره کردیم، مابین کشورهای اروپایی قراردادهای بسیاری در راستای ارتقاء نظام آموزشی منعقد شده است که یکی از آنها پیمان و معاهده بولونیا است. این قرارداد کارکرد جدیدی در راستای ارتقاء سطح علمی دنیا دارد و میان کشورهای عضو اتحادیه‌ی اروپا و برخی دیگر از کشورهای اروپایی برقرار شده است. براساس این پیمان که در سال ۱۹۹۹ میان وزراء آموزش ۲۹ کشور اروپایی در دانشگاه بولونیای ایتالیا منعقد شد، همه کشورهای عضو این پیمان باید در راستای نظام آموزشی یکپارچه در اروپا گام بردارند. با این کار دانشجویان می‌توانند به راحتی و بدون دردسرهای تطبیق مدرک در تمام کشورهای اروپایی عضو این پیمان مشغول به تحصیل شوند. البته در طول سالهای مختلف بسیاری از کشورها نیز به قرارداد اضافه شدند. در نتیجه‌ی قرارداد بولونیا مقرر شد، همه‌ی کشورهای عضو این پیمان تا سال ۲۰۱۰ میلادی به یک نظام آموزشی واحد برسند. در ادامه می‌توانید کشورهای عضو پیمان و معاهده بولونیا را مشاهده نمایید. بر اساس قرارداد بولونیا از آنجایی که آموزش در همه کشورهای اروپایی عضو این پیمان به یک صورت است، نخبه‌گان می‌توانند تنها به منظور استفاده از امکانات بیش‌تر به سایر کشورها بروند و پس از اتمام تحصیل به کشور خود بازگردند. از سوی دیگر با این قرارداد، قاره سبز توانست گام مهمی را در راستای نزدیک شدن به اروپا یکپارچه بردارد و آموزش و اعتبار مدارک در بیش‌تر کشورهای اروپایی به یک سطح رسید.

از دیگر اهداف قرارداد بولونیا می‌توان به کمک در بهبود کیفیت علمی در کشورهای ضعیف‌تر اشاره کرد. بر این اساس همه کشورهای عضو این پیمان باید تا زمان مشخصی نظام آموزشی خود را با مفاد این قرارداد هماهنگ می‌کردند. بنابراین تغییرات مثبتی که ممکن است در حالت عادی با سرعت بسیار کمی اتفاق افتد باید در زمان محدودی به وقوع بپیوندد و همین امر توجه بیش‌تر این کشورها را بر امر آموزشی معطوف کرد. در هر صورت قرارداد بولونیا فرصت مناسبی برای دانشجویان اروپایی است تا بتوانند بدون دغدغه در سایر کشورهای عضو این پیمان مشغول به ادامه تحصیل شوند و حتی در مواردی بتوانند به سادگی جذب بازار کار در کشور خود یا سایر کشورهای اروپایی شوند.

مدارس سوئیس

نظام آموزشی در سوئیس بسیار متنوع است و هر کانتون (استان) اختیار تنظیم مقررات و قوانین مربوط به نظام آموزشی خود را دارد اما تحت نظارت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (SERI) سوئیس هستند. به خاطر همین موضوع، تقویم آموزشی، ساختار آموزشی، روش‌های تدریس و واحدهای درسی در هر کانتون متفاوت است. دانش آموزان در همه کانتون‌ها از ۶ سالگی باید تحصیل را شروع کنند؛ به غیر از کانتون ابوالدن (Obwalden) که کودکان از ۵ سالگی به مدرسه می‌روند. چند نوع مدرسه در سوئیس وجود دارد، مدارس محلی، مدارس بین‌المللی (که به زبان‌های مختلف دروس تحصیلی ارائه می‌شود)، مدارس دوزبانه و مدارس خصوصی. بعد از تحصیل در دوره ابتدایی، دانش‌آموزان با توجه به توانایی‌ها و انتخابشان درباره شغل آینده دسته‌بندی می‌شوند. بعد از سطح ابتدایی، دانش‌آموزان وارد مدرسه راهنمایی (Lower secondary school) و دبیرستان (upper secondary school) می‌شوند و بعد از در مجموع ۱۲ سال تحصیل، مدرک دیپلم (matura) یا مدرک آی.بی (Baccalaureate) می‌گیرند و برای ورود به دانشگاه آماده می‌شوند. دانش‌آموزانی که قصد ادامه تحصیل در دانشگاه را نداشته باشند، بر اساس کانتونی که در آن زندگی می‌کنند، به مدارسی با رویکرد نظری یا عملی می‌روند. برای همه افراد ضروری است که حداقل نه سال در مدارس سوئیس درس خوانده باشند.

سیستم آموزشی سوئیس به قدری قوی و با کیفیت است که مدارس بین‌المللی این کشور جزو بهترین مدارس اروپا شناخته می‌شوند. اکثر مدارس بین‌المللی این کشور دو زبانه هستند، حتی برخی دیگر سه زبانه می‌باشند. اگر یادگیری زبان برای والدین دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، تحصیل در مدارس بین‌المللی سوئیس می‌تواند انتخاب درستی باشد. حدود یک سوم دانش‌آموزان در سوئیس به مدارس بین‌المللی می‌روند که آمادگی برای پذیرش در دانشگاه را ارائه می‌دهند. دانش‌آموزان معمولاً در سال آخر تحصیلات متوسطه در مدارس بین‌المللی ثبت نام می‌کنند. پذیرش در این مدارس ممکن است بر اساس نمرات دانش‌آموزان، توصیه‌های معلمان و یا آزمون ورودی باشد. سوئیس نزدیک به ۵۰ مدرسه بین‌المللی در سراسر کشور دارد. شرایط مورد نیاز جهت تحصیل در این مدارس متفاوت است. شرایط عمومی جهت تحصیل در مدارس بین‌المللی کشور سوئیس به شرح زیر می‌باشد:

سوابق تحصیلی قبلی

اجازه اقامت

بیمه درمانی و حوادث

هزینه تحصیل در مدارس بین‌المللی سالانه در حدود ۳۰،۳۰۰ تا ۴۰،۴۰۰ دلار است. هزینه‌ها ممکن است بسته به مدرسه و سن دانش‌آموزان متفاوت باشند.

مدارس فنلاند

کلاس های فنلاندی معمولاً به عنوان یادگیرنده محور توصیف می شوند - به عنوان تأکید بر خودارزیابی دانش آموزان.

به صورت گروهی روی پروژه ها کار کنند و تمرکز قابل توجهی بر پروژه هایی که موضوعات بین رشته ای، وجود دارد.

سیاست های آموزشی

کلمات کلیدی در سیاست آموزشی فنلاند عبارتند از کیفیت، کارآیی، عدالت و بین المللی سازی. حق اساسی آموزش و پرورش در قانون اساسی ثبت شده است. آموزش به عنوان کلید رقابت پذیری و رفاه جامعه تلقی می شود.

اجماع گسترده ای در مورد ارکان اصلی سیاست آموزش وجود دارد و این سیاست با همکاری و تداوم شناخته می شود - تکامل و نه انقلاب. مشارکت سه جانبه بین دولت، اتحادیه های کارگری و سازمان های کارفرمایی بخشی یکپارچه از سیاست گذاری است.

مشارکت و مشورت طیف گسترده ای از اشخاص ذی صلاح مختلف نقش محوری در اصلاحات آموزشی ایفا می کند. معلمان و اتحادیه صنفی آموزش و پرورش به عنوان نماینده آن ها ایفاگران اصلی توسعه آموزش و پرورش هستند. اهداف اصلی و خطوط وسیع خط مشی در سطح مرکزی تعریف شده است، اما اجرای آن ها بر عهده دولت محلی است. سند اصلی در سیاست آموزشی فنلاند برنامه توسعه دولت برای آموزش و تحقیقات است. معلم و دانش آموز در فنلاند عموماً دارای ویژگی های زیر است:

معلم دارای جایگاه ویژه ای است و در تدریس و تهیه ی برنامه ی آموزشی در کلاس درس استقلال زیادی دارند. جایگاه کارشناسان آموزشی در تهیه و تدوین مطالب درسی در نظر گرفته می شوند.

دانش آموزان نیز جایگاه ویژه ای در کلاس درس دارند و به آن ها بسیار آزادی داده می شود.

معلمان در تدوین برنامه های درسی محلی و کارهای توسعه ی تحقیق و آموزش عمیقاً مشارکت دارند. سیستم آموزشی فنلاند در سطح بالایی قرار دارد. فاصله مابین نتایج آموزشی مدارس مختلف، کم می باشد و تقریباً همه افراد در زمان مقرر شده، تحصیلات مقطع ابتدایی را به پایان میرسانند. تحصیلات مقطع پیش دبستانی، مقطع ابتدایی و مقطع متوسطه رایگان می باشد، و همچنین پس از آن نیز بیشتر تحصیلات، رایگان هستند. هدف این است که همه افراد بدون بستگی داشتن به سطح درآمد خانواده، امکان دریافت تحصیلات با کیفیت را داشته و تبدیل به یک شهروند فعال شوند.

هیأت اندیشه ورز و گفتمان سازی

جلسات با مجموعه های مختلف، از وزارت آموزش و پرورش و موسسات ملی، مانند موسسه راهیان کوثر (حدود صد هزار دانش آموز) و موسسات امنیتی مانند موسسه شناخت تا معلمان و دانش آموزان، به عنوان کسانی که نیاز و ضرورت های مسئله را درک می کنند، صورت گرفت. که در جدول ذیل ارائه شده است و در ادامه رؤس مطالب به صورت نموداری آمده است. هم چنین نشست های مختلف برای گفتمان سازی آن صورت گرفته است که تلاش صورت گرفته تا مستندی برای تولید آن تهیه شود.

اندیشکده تعلیم و تربیت

دکتر دلبند (کارشناس علوم اجتماعی)

نظری منش (کارشناس و مدیر آرش و آنا)

کارشناس و مدیر اندیشکده صدر (امینیان)

مدیر سامانه آموزشی شاد (کاظم زاده)

رؤس نموداری نشست ها

کارشناس فضای مجازی و مدیر استارت آپ علمیمو (رضا خانعلی زاده)

چالش های راهبردی مسئله تربیت کودک در فضای مجازی



منابع

Chartered Institute of Marketing

The American Marketing Association

reportfa.com

ruternet.com

www.novin.com

تاثیر فضای آموزشی بر تدریس معلمان

محمد مهدی شعبانی*

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید باهنر مرکزی)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تاثیر فضای آموزشی بر تدریس معلمان بود؛ پژوهش حاضر از نوع مطالعه مروری با روش کتابخانه ای است که با بررسی اسناد علمی و پژوهشی معتبر داخلی و خارجی صورت پذیرفته است؛ آموزش و پرورش گذرگاه توسعه جوامع بشری است و یکی از ارکان آن، فضای آموزشی است که شامل اجزای گوناگونی است که می توانند به طور مستقیم و غیر مستقیم بر فرآیند تدریس اثرگذار باشند و فرآیند یاددهی-یادگیری را جهت دهی نمایند، از سوی دیگر دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی تربیت معلم کشور، بایستی در تربیت معلمان آینده عوامل موثر بر تدریس را به درستی شناسایی و در فرآیند تربیتی خود به آنها بپردازد، لذا از آنجایی که عمده عوامل اثرگذار بررسی شده در پژوهش زیرمجموعه ای از تکنولوژی آموزشی است پیشنهاد می شود تا دانشگاه فرهنگیان در دوره های کارشناسی و مقاطع تحصیلی تکمیلی نسبت به گرایش تکنولوژی آموزشی اهتمام ورزیده و زمینه تربیت نیروهای متخصص فرهنگی به منظور دستیابی به تدریس ایده آل و یاددهی-یادگیری بهتر را فراهم نماید.

کلیدواژه ها: تدریس، تکنولوژی آموزشی، دانش آموز، فضای آموزشی، معلم.

مقدمه

آموزش و پرورش گذرگاه توسعه جوامع بشری است و یکی از ارکان آن، فضای آموزشی است که شامل اجزای گوناگونی است که می توانند به طور مستقیم و غیر مستقیم بر فرآیند تدریس اثرگذار باشند و فرآیند یاددهی-یادگیری را جهت دهی نمایند، از سوی دیگر دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی تربیت معلم کشور، بایستی در تربیت معلمان آینده عوامل موثر بر تدریس را به درستی شناسایی و در فرآیند تربیتی خود به آنها بپردازد، لذا در این مقاله قصد داریم تا به بررسی تاثیر فضای آموزشی بر تدریس معلمان و ارائه پیشنهاد های عملی در حوزه تربیت معلم بپردازیم.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، کتابخانه ای بوده و با مطالعه اسناد علمی- پژوهشی معتبر نگارش شده است.

یافته ها

بر اساس مطالعات صورت گرفته بر اسناد علمی و پژوهشی می توان عوامل اثرگذار موجود در فضای آموزشی بر تدریس را به دو دسته مادی و غیر مادی تقسیم کرد که اثر مثبت و منفی آنها بر تدریس تابع چگونگی مواجهه و به کارگیری آنهاست؛ عوامل مادی همانطور که در پژوهش ملکیان (۱۳۹۷)، عظمتی و همکاران (۱۳۹۵)، خضرپور (۱۳۹۲)، اکبری (۱۳۸۹)، شاطریان (۱۳۸۷)، علی آبادی (۱۳۸۶)، فیصل السویدی (۲۰۱۵) و لیپمن (۲۰۰۲) به آنها اشاره شده است شامل موارد ذیل است:

نور، رنگ، صدا، تخته، پرده فیلم، تعداد دانش آموزان، تعداد و نوع نیمکت و صندلی (مبلمان)، سرما و گرمای کلاس، فرم کلاس، ارتباط فضای درون و بیرون، فضای باز و مسقف، امکانات فناورانه و امکانات ورزشی.

عوامل غیر مادی فضای آموزشی که بر فرآیند تدریس اثرگذار هستند همانطور که در پژوهش خدادوست و فرخ نیا (۱۴۰۰)، یارمحمدزاده و همکاران (۱۳۹۶)، رضوانی نسب و بهادری (۱۳۹۴) و قاسمی و دادرس (۱۳۹۴) به آنها اشاره شده است شامل روابط عاطفی جاری بین عناصر دخیل در آموزش اعم از سبک رهبری است، همچنین توانایی شناختی دانش آموزان و تفاوت آن در دانش آموزان مختلف همانطور که سیدمحمدی (به نقل از برک، ۱۴۰۱) نیز به آن پرداخته بر فرآیند تدریس اثرگذار است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی عوامل اثرگذار فضای آموزشی بر تدریس بود که پس از مطالعه اسناد علمی مرتبط عوامل اثرگذار به دو دسته مادی (فیزیکی) و غیرمادی طبقه بندی شد؛ عوامل مادی می توانند در انتخاب روش تدریس به شدت اثرگذار باشند به طور مثال وجود ابزار های فناورانه اعم از کامپیوتر و نمایشگر یا تخته هوشمند می تواند پاسخگوی سبک های مختلف یادگیری بوده و تدریسی اثربخش تر و طراحی آموزشی حرفه ای تری را به دنبال داشته باشد همچنین فرم کلاس و نوع مبلمان آن نیز در روش تدریس های مبتنی بر تشکیل گروه و مباحثه اثرگذارند و به طور کلی می توان گفت ویژگی های فیزیکی فضای آموزشی بر سطوح اهداف آموزشی که تدریس دنبال می کند و عمق یادگیری دانش آموز تاثیر بسزایی دارد؛ دسته دوم عوامل اثرگذار مربوط به عوامل غیر مادی است یکی از عوامل غیر مادی روابط عاطفی جاری بین عناصر دخیل در فضای آموزشی است یک ضلع این روابط به رابطه معلم و دانش آموز بر میگردد، زمانی که معلم از سبک مستبدانه و غیر دموکراتیک برای مدیریت کلاس استفاده می کند احتمالاً روش تدریس مناسب آن کلاس به روش سخنرانی محدود می شود و مشارکت دانش آموزان را به دنبال نخواهد داشت اما وقتی معلم از سبک های مدیریتی دموکراتیک استفاده می کند انتخاب های بسیاری برای روش تدریس دارد و کلاسی فعال را تجربه خواهد کرد؛ ضلع دیگر روابط انسانی موجود در فضای آموزشی رابطه ی سایرکادر مدرسه و معلم است به نحوی که عدم همکاری مدیریت مدرسه می تواند به عنوان مانعی در جهت بهره مندی از روش های تدریس فعال محسوب شود چرا که کلاس هایی که روش های تدریس فعال در آنها استفاده می شود کلاس های صامتی نیستند و ممکن است از سوی کادر مدرسه هرج و مرج تلقی شده و در مقابل پیاده سازی آنها مقاومت کنند؛ عامل دیگری که جزو عوامل غیرمادی محسوب می شود به رشد شناختی دانش آموزان در هر مرحله سنی بر میگردد طوریکه تدریس برای

دانش آموزان دوره ابتدایی بایستی تا حد امکان غیر انتزاعی باشد چرا که آنها از نظر رشد ذهنی به مرحله ای نرسیده اند که بتوانند امور غیر ملموس را درک کنند در مقابل دانش آموزان مقاطع متوسطه توانایی بهره مندی از روش های تدریس انتزاعی تر همچون مباحثه علمی را دارند.

در نهایت می توان گفت عوامل مادی و غیر مادی موجود در فضای آموزشی به صورت در هم تنیده بر تدریس معلم اثرگذار هستند و نمی توان از اهمیت هیچکدام چشم پوشی کرد چرا که امر تدریس امری تخصصی است و هر تخصص نیازمند دانش و ابزار خاص خود است؛ در پایان پیشنهادات ذیل در حوزه تربیت معلم مطرح می گردد:

۱- عمده عوامل اثر گذار فضای آموزشی بر تدریس را می توان در ذیل «تکنولوژی آموزشی» تعریف کرد و با بررسی چارت آموزشی و واحد های درسی دانشگاه فرهنگیان می توان گفت که تکنولوژی آموزشی به عنوان برنامه درسی مغفول واقع شده است و آن طور که شایسته است در دوره کارشناسی به آن پرداخته نشده است؛ لذا توصیه می شود تا واحد های درسی تخصصی تری در این خصوص به واحد های درسی اضافه شود.

۲- در حوزه تحصیلات تکمیلی نیز بر اساس ظرفیت های اعلامی به سازمان سنجش آموزش کشور در آزمون سراسری ۱۴۰۱-۱۴۰۲ ظرفیتی در دانشگاه های مرتبط با تربیت معلم اعم از تربیت دبیر شهید رجایی و پردیس های دانشگاه فرهنگیان به منظور جذب و آموزش فرهنگیان در گرایش تکنولوژی آموزشی در نظر گرفته نشده است که با نظر به اهمیت موضوع شایسته است پذیرش دانشجو (مقاطع ارشد و دکتری) در این گرایش مورد اهتمام قرار گیرد.

۳- پیشنهاد می شود تا دانشگاه فرهنگیان در راستای سیاست بومی گزینی در جذب دانشجویان، واحد هایی را به صورت اختیاری یا در راستای برنامه ریزی نیمه متمرکز متناسب با فضا های آموزشی هر منطقه در برنامه درسی پیش بینی کند تا دانشجویان بومی برای تدریس در منطقه خود آمادگی بیشتری پیدا کنند.

۴- دانشگاه فرهنگیان طرح های پژوهشی مرتبط با تاثیر فضای آموزشی بر تدریس را اجرا و نتایج آن را به اطلاع وزرات آموزش و پرورش برساند و در این خصوص زمینه تغییرات لازم به منظور بهبود تدریس فراهم شود.

منابع

- ۱- اکبری، علی اصغر (۱۳۸۹). اندیشه های کاربردی نور در فضاهای آموزشی تهران: دانشگاه تهران.
- ۲- برک، لورا (۱۴۰۱). روانشناسی رشد از لقاح تا کودکی. ترجمه یحیی سیدمحمدی. چاپ پنجاه و پنجم، جلد اول، نشر ارسباران.
- ۳- رضوانی نسب، سوده؛ بهادری، علی (۱۳۹۴). تحلیل تاثیر روابط عاطفی معلمان ریاضی بر فرآیند یادگیری دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول. دومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، دانشگاه تربت حیدریه، مشهد، ۸ بهمن ۱۳۹۶.
- ۴- خدادوست، محمدرضا؛ فرخ نیا، نسترن (۱۴۰۰). تعاملات عاطفی در کارورزی مجازی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه علمی مطالعات کارورزی در تربیت معلم، دوره ۱، شماره ۳، ۶۹-۹۱.
- ۵- خضرپور، سیاوش (۱۳۹۲). خلاقیت در طراحی معماری فضای آموزشی با رویکرد پایدار. همایش معماری و شهرسازی و توسعه پایدار، موسسه آموزش عالی خاوران، مشهد، ۵ ماه ۱۳۹۲.
- ۶- شاطریان، رضا (۱۳۸۷). طراحی و معماری فضاهای آموزشی، تهران: نشر سیمای دانش.
- ۷- عظمتی، حمیدرضا؛ امینی فر، زینت؛ پورباقر، سمیه (۱۳۹۵). الگوی چیدمان فضایی مدارس نوین مبتنی بر اصول مدارس اسلامی. مجله نقش جهان، دوره ۲، شماره ۶، ۱۶-۲۳.
- ۸- علی آبادی، خدیجه (۱۳۸۶). مقدمات تکنولوژی آموزشی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- ۹- قاسمی اوماسلان سفلی، سمیرا؛ دادرسی خالیدی، فاطمه (۱۳۹۴). تاثیر روابط و تعامل عاطفی معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. دومین کنفرانس بین المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا، ۲۸ اسفند ۱۳۹۴.



۱۰-ملکیان، فرامرز (۱۳۹۷). توصیف و تحلیل معیارهای طراحی فضاهای آموزشی از دیدگاه متخصصین تکنولوژی آموزشی براساس تفکرخلاق. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، دوره ۱۲، ۷۴۸-۷۳۱.

۱۱-یارمحمدزاده، پیمان؛ فیضی، ایوب؛ محمدیان، کوستان؛ آق آتابای، آمنه (۱۳۹۶). رابطه ویژگی های شخصیت و سبک رهبری کلاس درس با کیفیت تدریس اساتید دانشگاه به روش خود ارزیابی: ارائه یک مدل ساختاری. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، دوره ۱۰، شماره ۳۹، ۵۱-۲۹.

12-Faisal Alsuiadi (2015). Effect of the School Facilities Factor and Sport Activities Factor on Parents in terms of -Private and Public School Choice at Riyadh City Saudi Arabia. Universal Journal of Educational Research 3(12): 1054 1069.

AIA, Available at: 13-Lippman, P. (2002), The L-Shaped Classroom: A Pattern for Promoting Learning
www.edfacilities.org

چالش‌های درس کارورزی پس از دوران کرونا از دیدگاه دانشجو معلمان

علی شیری^۱، محمد رضا حسنی^{۲*}

^۱ دانشجوی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی استان زنجان

^۲ دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی استان زنجان

چکیده

هدف از انجام این پژوهش شناسایی چالش‌های درس کارورزی در دوران پسا کرونا از دیدگاه دانشجو معلمان است. این پژوهش کیفی بر مبنای رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰) انجام شد. جامعه آماری دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان زنجان بود که ۱۶ نفر از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و به کارگیری معیار اشباع نظری، برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش و مصاحبه‌هایی نیمه ساختاریافته پژوهش، انتخاب شده‌اند. برای به دست آوردن اعتبار و روایی داده‌ها از دو روش ساخت مسیر ممیزی و کنترل اعضای پژوهش شرکت‌کننده در پژوهش استفاده شده است. نتایج تحلیل داده‌ها در طی سه مرحله کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) حاکی از کد ۸ انتخابی ۳۲ کدمحوری و ۱۷۵ کدباز بود. بر اساس یافته این پژوهش چالش‌هایی از قبیل: عدم کسب مهارت‌های تدریس، عدم کسب شایستگی‌های درس کارورزی، مسائل سازمانی، مشکلات برنامه درسی، فراهم نبودن زیرساخت‌های فناورانه شناسایی گردید. براساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد بخشی از درس کارورزی شامل مبانی نظری و اصول و روش‌های تدریس در فضای مجازی و اجرای این مبانی به صورت حضوری در قالب آموزش ترکیبی برای دانشجو معلمان در نظر گرفته شود که این نوع آموزش می‌تواند در دوران پسا کرونا نیز کارآمد باشد.

کلیدواژه‌ها: پسا کرونا، آموزش مجازی، چالش‌ها، دانشجو معلم، کارورزی.

مقدمه

نظام آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای یکی از ارکان اساسی ایجاد تحول است. یکی از کنشگران اصلی این نظام (شاید اصلی‌ترین کنشگران) معلمان هستند. افرادی که انتظار می‌رود با گذراندن دوره تربیت معلم شایستگی‌هایی در حوزه‌های گوناگون موضوعی و پداگوژی کسب کنند و هویت معلمی در آنان شکل گیرد. معلمان به عنوان «کارشناس یادگیری اثربخش» مهم‌ترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب یادگیری را بر عهده دارد و باید صلاحیت‌های لازم برای اجرای این نقش را داشته باشد (خروشی، ۱۴۰۱). از طرفی مهم‌ترین هدف تأسیس دانشگاه فرهنگیان تربیت معلمان باصلاحیت و توانا است به صورتی که این معلمان اهداف موردنظر نظام آموزشی را محقق کنند.

دانشگاه فرهنگیان را می‌توان ازجمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت دانست، چراکه موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی منوط به ایجاد توانمندی‌های حرفه‌ای لازم در معلمان است (سمیعی زفرقندی، ۱۳۹۰). بزرگ‌ترین آزمون موفقیت و عدم موفقیت دانشگاه فرهنگیان از نظر برآورده ساختن انتظارات را نیز باید در مقوله کارورزی جستجو کرد (مهر محمدی، ۱۳۹۳). بنابراین برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نیز غایتی جز آماده کردن معلمان آینده برای عمل ورزی در صحنه تربیت ندارد (آل حسینی، ۱۳۹۳).

دیوئی (۱۹۳۳) معتقد بود که چرخه عمل و عکس‌العمل در فرآیند یادگیری از اهمیت زیادی برخوردار است و گذراندن دوره‌های کارورزی و استفاده از این تجربه‌های عملی بسیار بالارزش است. کارورزی نام‌های مختلفی دارد. کارآموزی، کارورزی، تمرین حرفه‌ای، تجربه حرفه‌ای تحت نظارت، آموزش مبتنی بر مدرسه و ... نام‌هایی هستند که برای این فرایند استفاده می‌شود. باینکه هر کدام از این اصطلاحات تعریف خاص خود را داشته و در مواردی، تفاوت‌های عمیقی باهم دارند، اما درواقع تمام آن‌ها به دوره‌های اطلاق می‌شود که دانشجو معلمان در زمان تحصیل و پیش از شروع رسمی زندگی حرفه‌ای خود، در مدرسه می‌گذارند و با فعالیت‌هایی مانند مشاهده و مشارکت در موقعیت‌های معتبر تدریس، با معلمی و حرفه آینده‌شان آشنا می‌شوند.

کارورزی معمولاً توسط دانشجویان و فارغ‌التحصیلانی انجام می‌شود که به دنبال کسب مهارت‌ها و تجربه‌های مرتبط در زمینه‌های خاص هستند. کارفرمایان از این موقعیت‌ها سود می‌برند، زیرا اغلب بهترین کارآموزان خود را که توانایی‌های شناخته‌شده‌ای دارند، استخدام می‌کنند، بنابراین در درازمدت در زمان و هزینه صرفه‌جویی می‌کنند (بورمن و همکاران، ۲۰۲۰؛ واسرمن و همکاران، ۲۰۱۸). کارورزی، فرصتی برای ادغام تجربیات مرتبط با شغل، در یک آموزش کارشناسی با مؤسسه در کارهای برنامه‌ریزی‌شده و تحت نظارت است (روتسارت و همکاران، ۲۰۱۸).

ماهیت تربیت معلم باید افزایش توانایی‌ها و مهارت‌های دانشجو معلمان باشد که از طریق برنامه‌های طراحی شده برای تربیت معلم، واجد این شرایط شوند. این هدف از طریق آماده‌سازی و مجهز نمودن دانشجو معلمان به مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس، تحت عنوان واحدی به نام کارورزی انجام می‌گیرد که اصلی‌ترین وظیفه مراکز تربیت معلم و سازمان‌هایی است که به‌انحاء مختلف، معلم تربیت می‌کنند یا دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند. کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است و یگانه تلاش کارساز در عرصه تربیت معلم قلمداد می‌شود. از این رو توجه کارگزاران نظام تربیت معلم به تجربیات اساتید، معلمان راهنمای کارورزی و دانشجو معلمان در برنامه‌های آتی ضروری می‌نماید. به بیان دیگر هدف از اجرای برنامه‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان علاوه بر آماده‌سازی معلمان برای حضور در کلاس‌های درس، تضمین کیفیت آموزش است. کیفیت آموزش ارائه‌شده در هر جامعه و ماهیت تغییرات متأثر از آن آموزش، هر دو به کیفیت معلمان و اثربخشی تدریس آن‌ها در مدارس بستگی دارد (دیتیش و لاتزکو، ۲۰۲۰؛ هوارد و مایز، ۲۰۲۰).

برنامه جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، با تأکید بر مشاهده‌ی تأملی، روایت نگاری و واکاوی تجربیات به عنوان عناصر سازنده عمل فکورانه و نیز ابزارهای سه‌گانه اقدام پژوهی، درس پژوهی و پژوهش روایتی به عنوان روش‌های مورد تأکید در برنامه تربیت معلم باهدف توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، این طرح را اجرا می‌نماید (سرفصل کارورزی، ۱۳۹۴).

از طرفی باندی کرونا و تعطیلی دانشگاه‌ها از جمله دانشگاه فرهنگیان اثرات مخربی بر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان گذاشته به خصوص برنامه درسی کارورزی که ماهیتاً با محیط پویا کلاسی و روابط معلم-دانش آموز سروکار دارد. اعضای هیئت علمی و دانشجویان بدون هیچ زمانی برای تطبیق و بدون برنامه‌ریزی مناسب مجبور بودند خود را با فناوری‌های جدید و شیوه‌های نوین تدریس و یادگیری وفق دهند. تمام آموزش‌ها و یادگیری‌های حضوری، که نوع رایج در دانشگاه‌هاست، یک‌شبه به آموزش هم‌زمان یا ناهم‌زمان یا ترکیبی از این دو تغییر یافت. معلمان باید در مورد برنامه درسی و برنامه‌های درسی خود که باید با واقعیت جدید تطبیق داده می‌شد، سریع تصمیم بگیرند. اگرچه درس کارورزی در دوران پاندی به شکل آموزش مجازی و با حضور دانشجویان در محیط کلاس‌های مجازی تداوم یافته است اما دیدگاه دانشجویان نسبت به این درس در پساکرونا محل سوال و پژوهش است. حضور دوباره دانش آموزان در کلاس‌های درس و حضور دوباره معلمان پس تعویقی حداقل دوساله چالش‌هایی برای دانش آموزان، معلمان و دانشجویان به وجود آورده است که در این پژوهش به این چالش‌ها درس کارورزی از دیدگاه دانشجو معلمان پرداخته می‌شود.

روش

این پژوهش به روش پیمایش کیفی و بر اساس رهیافت نظام اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰) انجام شده است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان زنجان تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در دانشگاه فرهنگیان شهر زنجان به تحصیل اشتغال داشتند. در این پژوهش ۱۶ نفر از دانشجو معلمان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در این پژوهش با توجه به اهداف و روش پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است. پس از رسیدن به حد اشباع نظری متن مصاحبه بر اساس رهیافت مذکور تحلیل شده نتایج استخراج گردید.

این پژوهش به منظور اعتبارسنجی، از دو روش ساخت مسیر ممیزی و کنترل اعضای پژوهش استفاده کرده است

یافته‌ها

بر اساس تحلیل مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و پس از سه مرحله کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) مفاهیم زیر به عنوان کدهای انتخابی استخراج گردید. تعداد ۸ کد انتخابی و ۳۳ کد محوری و ۱۷۵ کد باز در تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمد. که شرح کدهای انتخابی و محوری در جدول زیر آمده است.

کد انتخابی	کد محوری
عدم کسب مهارت‌های تدریس	عدم آمادگی برای تدریس حضوری، ناتوانی در مواجهه با موقعیت‌های از پیش تعین نشده، ناتوانی در حل مسائل روزمره کلاس، عدم آشنایی با ارزشیابی و ابزارهای آن، استفاده معلمان از تدریس آماده، عدم آشنایی با مدیریت کلاس، ارتباط ضعیف با معلمان و شاگردان
عدم کسب شایستگی‌های درس کارورزی	ناتوانی در پر کردن فرم‌ها، ناتوانی در اجرای عملی روش‌های تدریس، ناتوانی در مشاهده تا ملی با معلمان و دانش آموزان. کپی برداری برای تکمیل برگه‌ها، ناتوانی در یافتن مشکلات آموزشی
مسائل سازمانی	به رسمیت نشناختن دانشجو معلمان، عدم همکاری معلمان راهنما، عدم همکاری مدرسه و دانشگاه، بی تجربه بودن معلمان راهنما
مشکلات برنامه درسی	عدم تناسب فرم‌های کارورزی با شرایط، تعدد تکالیف و گزارش‌ها، نگذاردن دروس پیش نیاز

مشکلات اینترنت، ضعف سامانه شاد، هزینه بر بودن اینترنت، ضعف در سیستم‌های ارتباطی	فراهم نبودن زیرساخت‌های فناوریانه
تسلط بر تولید محتوا، توانا شدن در کار با ابزارهای الکترونیک، آشنایی با وسایل ارتباط الکترونیک	بهبود سواد فناوریانه
دسترسی به کلاس‌های درس در زمان‌های گوناگون و مکان‌های متفاوت، در حضور در کلاس‌های متنوع،	عدم محدودیت زمانی و مکانی
معلمان، آشنایی با بانک‌های محتوایی گوناگون، مشاهده تدریس معلمان گوناگون، دسترسی به اسناد گوناگون برای تهیه گزارش کارورزی	آشنایی و دسترسی بیشتر به محتوای آموزشی

بحث و نتیجه‌گیری

درس کارورزی برای دانشجو معلمان از اهمیت خاصی برخوردار است. معلمی به عنوان یک حرفه که به مهارت‌های گوناگونی برای موفقیت در آن نیاز است شناخته می‌شود و دستیابی به بخشی از این مهارت‌ها وابسته به کارورزی است. با شروع همه‌گیری کرونا در سراسر دنیا از جمله ایران و تعطیل شدن آموزش به شکل حضوری چالش‌هایی برای درس کارورزی دانشجو معلمان نیز به وجود آمد. درس کارورزی که تا پیش از اپیدمی کرونا با چالش‌هایی همچون برنامه درسی، اجرا و همچنین محتوا و دانش ترکیبی مواجه بود با چالش‌های جدیدی از جمله کمبود سواد فناوریانه و ... مواجه شد. چالش‌هایی از قبیل: عدم کسب مهارت‌های تدریس، عدم کسب شایستگی‌های درس کارورزی، مسائل سازمانی، مشکلات برنامه درسی، فراهم نبودن زیرساخت‌های فناوریانه در پژوهش‌های مایو (۲۰۲۰)، موری (۲۰۲۰) و همچنین معتمدی (۱۴۰۱)، صفر نواده و همکاران (۱۳۹۸)، اسلامی و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر تأثیرات نامطلوب کارورزی مجازی بر دانشجو معلمان همسو بود. از طرفی فرصت‌هایی از قبیل: بهبود سواد فناوریانه، عدم محدودیت زمانی و مکانی، آشنایی و دسترسی بیشتر به محتوای آموزشی نیز برای آموزش مجازی شناسایی گردید که در پژوهش‌های معتمدی (۱۴۰۱)، حجازی و بختیاری (۱۳۹۷) و لانگفورد و دمسا (۲۰۲۰) اشاره شده است.

برخی چالش‌های برآمده از آموزش مجازی در درس کارورزی اجتناب‌ناپذیر است اما برخی از این چالش‌ها را می‌توان تعدیل کرد به طور مثال قرارداد معین بین دانشگاه و مدارس برای حضور دانشجو معلمان در مدارس باعث تعدیل چالش مشکلات سازمانی می‌شود از سوی دیگر آموزش کار با ابزارهای فناوریانه و ارتباط جمعی در قالب واحدهای درسی و آموزش ضمن خدمت باعث توسعه دانش دانشجو معلمان خواهد شد. همچنین ارائه بخشی درس کارورزی در قالب مبانی نظری و اصول و روش‌های تدریس در فضای مجازی و اجرای این مبانی به صورت حضوری نوعی آموزش ترکیبی را برای دانشجو معلمان فراهم می‌آورد که می‌تواند در دوران پسا کرونا نیز کارآمد باشد. علاوه بر این افزایش حوزه نظارت اساتید کارورزی از طریق مشاهده فرایند کارورزی دانشجو معلمان در قالب ویدئوها و تماس‌های تصویری نیز می‌تواند در کارآمدی بیش از پیش درس کارورزی اثرگذار باشد.

منابع

- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۹). مطالعه تجربه زیسته استاد راهنمای دوره کارآموزی در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌های برنامه درسی*, 10(2), 201-221. doi: 10.22099/jcr.2021.6054
- پوران خروشی، (۱۴۰۱). بررسی دیدگاه فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از میزان کارآمدی درس کارورزی در افزایش توان حرفه ای دانشجو معلمان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۷(۶۴)، ۲۴۸-۲۱۷. magiran.com/p2451365
- رحمتی، رباب، & کریمی، امیر. (۱۴۰۱). اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اثربخشی کارورزی در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان البرز. *توسعه حرفه ای معلم*, ۷(۲)، ۱۷-۲۹.



رحمتی، رباب، & کریمی، امیر. (۱۴۰۱). مروری بر تجربیات جهانی پیرامون کارورزی بین المللی دانشجومعلم. توسعه حرفه ای معلم، ۱(۱)، ۲۰-۱.

محمود مهرمحمدی، (۱۳۹۲). انگاره حداکثری زیر نظام «ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان یا سنجش» در نظام تعلیم و تربیت و نقد «ارزشیابی توصیفی» با اتکای به آن، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۹(۴)، ۹. magiran.com/p1251472

مرتضی سمیعی زفرقندی، (۱۳۹۰). روش های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۰(۳۹)، ۱۵۱. magiran.com/p941902

مرضیه معتمدی محمدآبادی، (۱۴۰۱). تجربه زیسته دانشجومعلم از آموزش مجازی درس کارورزی در همه گیری کووید ۱۹، مجله پویش در آموزش علوم انسانی، ۸(۲۸)، ۱۱۴-۹۱. magiran.com/p2492171

مریم صفرنواده، نعمت الله موسی پور، محبوبه اظهري، عبدالسعید محمدشفیعی، (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران، نشریه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰(۱۹)، ۱۶۹-۱۴۹.

- Buurman, M., Delfgaauw, J., Dur, R., & Zoutenbier, R. (2020). When do teachers respond to student feedback? Evidence from a field experiment. *Labour Economics*, 65.
- Dewey, J. (1933). How we think. New York: Houghton
- Dietrich, S., & Latzko, B. (2020). Action orientation in novice pre-service teachers—A predictor for academic success and academic progress. *Performance Enhancement and Health*, 7(3-4).
- Howard, J. E., & Mayes, E. L. (2020). Do teaching credentials matter? School leaders' preferences when screening and selecting teacher candidates. *International Journal of Educational Research*, 103.
- Maggio, L. A., Daley, B. J., Pratt, D. D., & Torre, D. M. (2018). Honoring thyself in the transition to online teaching. *Academic Medicine*, 93 (8), 1129-1134.
- Mifflin Company
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 609-611.
- Moyo, N. (2020). Covid- 19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 536-545.
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2018). Peer assessment use, its social nature challenges and perceived educational value: A teachers' survey study. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 124-132.
- Wasserman, N., Weber, K., Villanueva, M., & Mejia-Ramos, J. P. (2018). Mathematics teachers' views about the limited utility of real analysis: A transport model hypothesis. *Journal of Mathematical Behavior*, 50, 74-89.

تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش الکترونیکی در دوران کرونا: رویکردی برای توسعه آموزش الکترونیکی در دوران پس از کرونا

زرین صادقی پور^{۱*}، محمدرضا احمدی^۲

^۱ کارشناس مسئول هوشمندسازی

^۲ دبیر آموزش و پرورش

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا و رهیافت توسعه آموزش مجازی در پساکرونا انجام شد. روش تحقیق، کیفی از نوع پدیدارشناسی و با استفاده از راهبرد اکتشافی انجام شده است. جامعه پژوهشی شامل تمامی معلمان مقطع ابتدایی مهاباد در سالت حصیلی ۹۹/۱۴۰۰ بوده که ۳۱ نفر به صورت هدفمند و با رعایت قاعده اشباع نظری داده‌ها انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. و بعد از کسب رضایت معلمان مصاحبه‌ها به صورت ناشناس ضبط و پیاده گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس تحلیل مضمون و با رویکرد تفسیری انجام گردید. برای اعتباریابی اطلاعات جمع آوری شده از تکنیک بازخورد به مصاحبه شوندگان، بازنگری پژوهشگر، هم راستایی با منابع پژوهشی و اسناد مکتوب استفاده گردید. یافته‌های تحلیل مضامین نشان داد که ۲۶۲ مضمون پایه، ۳۷ مضمون سازمان دهنده و ۴ مضمون فراگیر شناسایی شد، در این راستا مشکلات موجود و چالش‌های آموزش مجازی شامل ۱۸ مضمون، فرصت‌های آن شامل ۴ مضمون، پیامدها شامل ۵ مضمون و راهکارهای توسعه آموزش مجازی شامل ۱۰ مضمون سازمان دهنده می‌باشد. با توجه به نتایج تحقیق می‌توان گفت پاندمی کرونا از یک طرف باعث افزایش مهارت و تجربه آموزشی کلیه ذینفعان شده و از طرفی دیگر آسیب‌های جسمانی، روانی، افت تحصیلی، فرسودگی شغلی را به بار آورده است، اما با پیش بینی الزامات و نیازها، برنامه ریزی و سیاست‌گذاری وبازنگری جدی در منابع انسانی، مالی و پشتیبانی می‌توان آموزش مجازی را توسعه داد و در آینده به عنوان مکمل آموزش حضوری از آن بهره جست.

کلیدواژه‌ها: آموزش مجازی فرصت‌های آموزش مجازی چالش‌های آموزش مجازی محتوای آموزش مجازی.

مقدمه و بیان مسئله

یادگیری الکترونیکی، طی دهه های اخیر به عنوان یکی از کاربردهای مهم فناوری اطلاعات و ارتباطات در جهان مطرح بوده است. این نوع آموزش که به عنوان آموزش بدون نیاز به حضور فیزیکی (غیرحضوری) خوانده میشود، روشی نوین در فرایند آموزش با کمک فناوری های نوین و با تکیه بر ابزارهای فناوری اطلاعات است. در آموزش الکترونیکی، آموزش های حضوری به طور کامل شبیه سازی شده و به صورت غیرحضوری و مجازی ارائه میگردد. این شیوه آموزشی به دو صورت همزمان (زنده) و غیرهمزمان امکان برگزاری دارد. در شیوه همزمان، تبادل اطلاعات میان مربی و متربی به صورت زنده و در لحظه صورت میگیرد. آموزش همزمان، امکان تعامل دانش آموز و معلمان و همچنین بحث و پرسش و پاسخ در حین آموزش و یادگیری را فراهم میسازد. در آموزش غیرهمزمان، مطالب آموزشی در قالب متن، صوت و تصویر، ضبط و جهت برخورداری در زمانی دیگر در اختیار دانشجویان یا دانش آموزان قرار میگیرد. این نوع آموزش نیز امکان سنجش و ارزشیابی تحصیلی از طریق آزمون و تکالیف را فراهم میسازد.

یادگیری آنلاین که در یادگیری الکترونیکی از آن استفاده میشود، نوع دیگری از آموزش است و به گفته یادگیری آنلاین یا مجازی به دلیل پتانسیل آن برای فراهم کردن دسترسی انعطاف پذیرتر به محتوا و آموزش در هر زمان و مکانی، محبوب شده است. این یادگیری، یک سیستم آموزش از راه دور است که در آن از دسترسی به اینترنت برای حمایت از معلمان جهت آموزش دانشآموزان استفاده میشود کلاس آنلاین یا سامانه آموزش مجازی یک محیط آموزش و یادگیری است که در آن به شرکت کنندگان آموزش از راه دور ارائه میشود و آنها میتوانند در یک سیستم اینترنتی با هم ارتباط برقرار کرده و با یکدیگر تعامل داشته باشند، سخنرانی ها و ارائه ها را مشاهده کنند و در مورد آنها بحث و گفتگو نمایند. یکی از مهمترین تغییرات در حوزه آموزش در عصر اطلاعات، شکل گیری نظام آموزش یادگیرنده محور در کنار نظام آموزش معلم محور و به عنوان مکمل آن است. ظهور آموزش الکترونیکی به عنوان زیرمجموعه ای از آموزش از راه دور، زمینه را بیش از پیش برای کاربرد گسترده آموزش های یادگیرنده محور و سایر تغییرات در رویه های آموزشی فراهم کرده است بی شک یکی از مهمترین دستاوردهای توسعه فناوری اطلاعات، تحول در عرصه آموزش و پرورش است، کلاس های مجازی، مدارس مجازی، مدارس هوشمند و یادگیری الکترونیکی از ظرفیت ها و قابلیت های قابل اتکا برای توسعه فناوری های نوین در آموزش و پرورش هستند. همچنین در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر لزوم استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات جهت تحول در کیفیت روش های یاددهی-یادگیری و در نتیجه ارتقای اثربخشی نظام آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی-توسعه ای است که با رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی و با استفاده از راهبرد اکتشافی انجام شده است. جامعه آماری شامل تمامی معلمان شاغل در مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان مهاباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱/۱۴۰۲ بوده و نمونه گیری به صورت هدفمند (براساس شناخت و قضاوت محقق) و تا حد رسیدن به اشباع نظری انجام گرفته است. معیار ورود نمونه ها حداقل تحصیلات لیسانس و سابقه تدریس بالای ۵ سال بوده است. در نهایت ۳۴ نفر درد تحقیق حاضر شرکت کردند. داده ها به وسیله مصاحبه های نیمه ساختار یافته و براساس الگوی مصاحبه های کیفی و با رعایت موازین آن، در مدت زمان تقریبی بین ۳۲ تا ۵۲ دقیقه به شیوه های حضوری و مجازی در بستر شبکه های اجتماعی جمعآوری شد. در ابتدای مصاحبه به طور کلی هدف پژوهش ذکر گردید و تأکید شد که از مصاحبه ها تنها برای مقاصد پژوهشی استفاده خواهد شد و هویت افراد به هیچ وجه در گزارش های تحقیق و مقالات منتشره مشخص نخواهد شد. با توجه به سؤالات تحقیق، سؤالات زیر در مصاحبه به عنوان سؤالات اصلی در نظر گرفته شد و با توجه به ماهیت نیمه ساختاریافته ی آن، سؤالات دیگری نیز به عنوان سؤالات پیگیر، به منظور روشن تر شدن مفهوم پاسخ

های ارائه شده مطرح گردید. در پایان هر جلسه ی مصاحبه نیز از مصاحبه شوندگان درخواست گردید که چنانچه مطلب دیگری برای طرح دارند اضافه کنند. برخی از سؤالات مصاحبه عبارتند از:

- ۱- آموزش به شیوه ی مجازی (شبکه شاد) چه فرصت های یادگیری را به وجود آورده است؟
- ۲- آموزش به صورت مجازی چه مشکلاتی را به بار آورده است؟
- ۳- آموزش به شیوه ی مجازی چه چالش ها و محدودیت هایی را به دنبال دارد؟
- ۴- آموزش به صورت مجازی چه پیامدهایی را به دنبال دارد؟
- ۵- آسیب های آموزش مجازی بر بستر شبکه ی آموزشی شاد کدام اند؟
- ۶- چه راهکارهایی برای توسعه ی آموزش به شکل مجازی و جلوگیری از آسیب های وارده پیشنهاد میدهید؟

روش تجزیه و تحلیل داده ها با رویکرد تحلیل تفسیری و به روش تحلیل مضمون بود. فن تحلیل مضمون رویه ای است که اطلاعات گسسته و پراکنده را به داده های غنی و تفصیل تبدیل میکند. از بین چهار روش تحلیل مضمون یعنی :

الف): قالب مضامین،

ب): ماتریس مضامین،

ج): شبکه مضامین

د): تحلیل مقایسه ای

در این تحقیق از روش تحلیل شبکه مضامین استفاده شد. تحلیل شبکه مضمونی را میتوان به طور کلی در سه بخش اصلی تقسیم نمود : اول تجزیه متن، دوم اکتشاف متن و سوم یکپارچه کردن اکتشاف ها. لذا ابتدا پاره گفتارهای مشارکت کنندگان استخراج گردید و توسط محقق به کدهای اولیه تبدیل گردید. سپس با دسته بندی کدهای اولیه، مضامین پایه استخراج و در ادامه با انتزاعی کردن دسته بندی ها، مضامین سازمان دهنده و مضمون فراگیر شکل گرفت طبق نظر بررسی صحت علمی مطالعات کیفی شامل چهار معیار قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال پذیری، قابلیت اطمینان و تأیید پذیری است. در این راستا برای قابلیت اعتبار، نمونه گیری تا رسیدن داده ها به حد اشباع، درگیر شدن طولانی یمدت در میدان و چندجانبه داده ها و به صورت کلی کلیه فرآیندها و مراحل در پژوهش انجام شد، همچنین برای قابلیت اطمینان، بازرسی، مستندسازی پژوهشگر در خصوص داده ها، روش ها و تصمیمات و چندجانبه نگری پژوهشگر انجام شد. جهت تأیید پذیری نیز روش های هم سوسازی داده ها که با جمع آوری داده های کافی از منابع متعدد مانند خبرگان، منابع و مستندات علمی و پژوهشی، پیشینه های نظری و پژوهشی، خودبازبینی محقق و کنترل اعضای شرکتکننده در پژوهش انجام شد. در راستای قابلیت انتقال پذیری نیز وصف مفصل محیط و شرکت کنندگان و تنوع دیدگاه ها و تجارب گوناگون مصاحبه شوندگان انجام گردید.

یافته های پژوهش

در گام نخست، از متن مصاحبه های مشارکت کنندگان، تعداد ۴۷۰ کد اولیه استخراج شد. در ادامه با بررسی مجدد و پالایش بیشتر کدهای اولیه، سعی شد که مضامین پایه شناسایی شوند که این مضمون ها می بایست به اندازه ی کافی، خاص، مجزا، غیرتکراری و کلان باشند تا مجموعه ایده های مطرح شده، بخش هایی از متن را دربرگیرند. این کار باعث شد داده ها کاهش یافته و به مجموعه ای از مضامین مهم سازمان دهنده تبدیل شوند. در گام های بعد مضامین به دست آمده در گروه های مشابه و منسجمی دسته بندی شدند و شبکه مضامین چندین بار مورد تحلیل و بازبینی قرار گرفت و در نهایت برای شناسایی فرصت ها و چالش های آموزش مجازی در شرایط شیوع کرونا و پسا کرونا ۴ مضمون فراگیر، ۳۷ مضمون سازمان دهنده و ۶۰ مضمون پایه شناسایی گردید و شبکه مضامین استخراج شد. نتایج حاصل در این گام به شرح جدول شماره ۴ میباشد.

جدول (۱): کدگذاری اولیه، مضامین پایه و سازمان دهنده

مضامین پایه	کد یا نشانه	کد مصاحبه شونده	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
گسست فکری و عاطفی بین والدین و فرزندان	c1	م ۲۸، م ۲۹، م ۳۰، م ۲۳		
سرخوردگی دانش آموزان و معلمان در آموزش مجازی	c2	م ۲۵، م ۲۶، م ۲۷		
استرس و دلهره والدین از عدم یادگیری	c3	م ۲۴، م ۲۸، م ۲۹		
کاهش اعتماد به نفس دانش آموزان	c4	م ۸، م ۹، م ۱۰	کاهش	مشکلات وضعیت موجود و چالش های آموزش مجازی
گوشه گیری و خستگی عوامل یاددهنده و یادگیرنده	c5	م ۲۴، م ۶، م ۷	بهداشت	
کاهش شادابی دانش آموزان	c6	م ۲۰، م ۲۱	روایی	
عدم تخلیه انرژی دانش آموزان در فضای مجازی	c7	م ۲۵، م ۲۶، م ۲۷		
عدم امید به موفقیت در آینده	c8	م ۶، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰		
بی انگیزه شدن دانش آموزان	c9	م ۴، م ۱۰، م ۲۰، م ۲۱، م ۲۴		
انتشار اطلاعات نادرست	c10	م ۳۰، م ۲۲، م ۲۱		

انتشار محتواهای مستهجن	c11	م ۱۱، م ۶، م ۷، م ۸
افزایش تجاوز به حریم خصوصی افراد	c12	م ۶، م ۷، م ۱، م ۸
اشاعه خشونت	c13	م ۶، م ۷، م ۸، م ۱
غرق شدن عواطف لطیف خانوادگی در امواج سهمگین شبکه‌های اجتماعی	c14	م ۲۲، م ۲۳، م ۱، م ۲۷
اعتیاد به اینترنت و فضای مجازی	c15	م ۷، م ۱۹، م ۲۰، م ۲۱
مشکلات سنی در استفاده از اینترنت	c16	م ۲۶، م ۲۷، م ۱، م ۶
عدم راستی آزمایی و برگزاری آزمون‌ها	c17	م ۳۰، م ۲۳، م ۲۵
عدم اعتماد به دانش‌آموزان در انجام تکالیف	c18	م ۲۳، م ۲۴، م ۲۹
سوءبرداشت از شیوه آموزش مجازی	c19	م ۸، م ۹
احتمال عدم اعتماد به مدرسه	c20	م ۲۴، م ۲۵، م ۲۶
وجود شبکه‌های اجتماعی ناسالم	c21	م ۸، م ۱، م ۶، م ۷
کاهش همدلی اجتماعی	c22	م ۱۱، م ۲، م ۶، م ۷
گسترش بی‌اعتمادی در جامعه	c23	م ۶، م ۷
افزایش بی‌تفاوتی اجتماعی	c24	م ۲۷، م ۱۲، م ۳
کاهش جامعه‌پذیری	c25	م ۹، م ۱۰
محروم شدن از یادگیری و بازی با همسالان	c26	م ۲۰، م ۲۱، م ۲۲، م ۲۵، م ۲۶
عدم قبول نظر دیگران و احترام فی‌مابین	c27	م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۹
افول یادگیری مهارت‌های اجتماعی	c28	م ۲، م ۶، م ۷، م ۱۰
اضافه‌وزن	c29	م ۱۹، م ۱۴، م ۳، م ۱، م ۶، م ۷
فشار خون	c30	م ۲۸، م ۲۹، م ۳۰

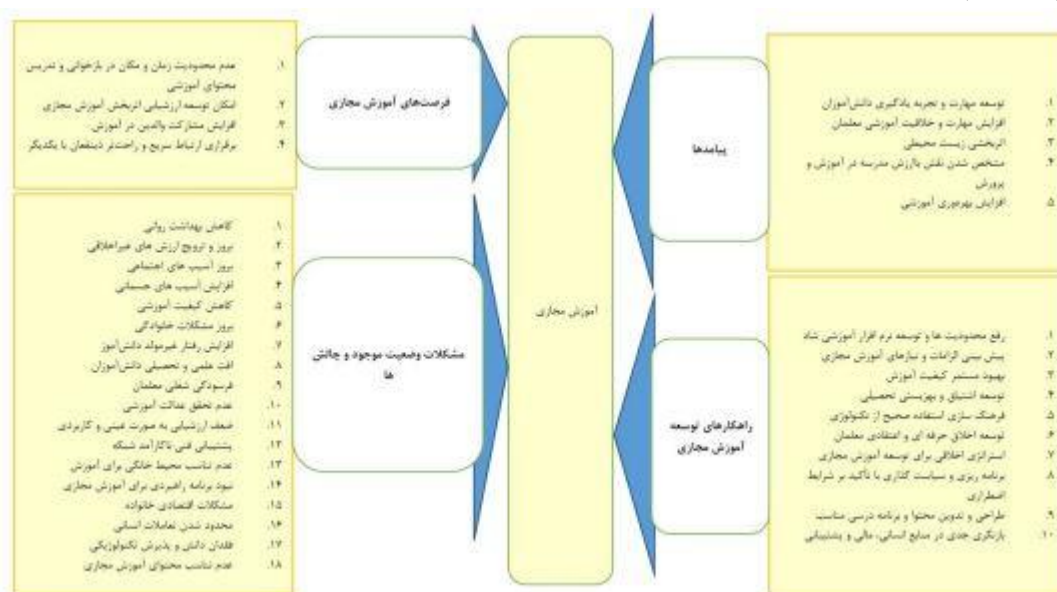
م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰، م ۲۷	c31	سر درد
م ۲۰، م ۲۱، م ۲۴، م ۶	c32	نشستن تادرست (ارگونومی)
م ۴، م ۱۱، م ۶، م ۷	c33	استفاده غیر اصولی از گوشی نظیر نحوه گرفتن فاصله تا چشم و غیره
م ۲۶، م ۲۷، م ۱، م ۶، م ۷	c34	افزایش اوقات فراغت غیر فعال
م ۲۸، م ۲۹	c35	افزایش ضعف بینایی
م ۲۰، م ۲۳، م ۲۴	c36	کمردرد و آرتروز
م ۲۸، م ۲۹	c37	مشکلات شنوایی و دیداری دانش آموزان
م ۱۵، م ۲۲، م ۲۵	c38	ایجاد دوگانگی و چندگانگی در یادگیری و آموزش
م ۱۸، م ۲۵، م ۲۶	c39	ضعف در امکان بر خور داری از آموزش مجازی برای واحدهای درسی مختلف
م ۲	c40	کاهش بهر موری در یادگیری
م ۸، م ۹، م ۱۷، م ۳۰	c41	افزایش آموزش های ناقص و فرمالیده
م ۵، م ۱۴، م ۱۵، م ۲۲، م ۲۳	c42	بدفهمی در ادراک مفاهیم درسی
م ۲۷، م ۳، م ۴	c43	از دست دادن هیجان دیداری یاددهی و یادگیری
م ۲۵، م ۲۶	c44	عدم مشاهده رشد و شکوفایی دانش آموزان
م ۸، م ۹، م ۱۷، م ۳۰	c45	عدم انتقال بسیاری از مفاهیم به شیوه مجازی
م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳	c46	عدم امکان باز دیدهای علمی
م ۱۶، م ۲۸، م ۲۹	c47	توقف پروژه های کارگاهی (ساخت و تجهیز)
م ۲۲، م ۲۳	c48	توقف پروژه های آزمایشگاهی
م ۱۵، م ۱۶، م ۲۹	c49	درگیر شدن افراطی والدین در امر آموزش
م ۲۸، م ۲۹، م ۳۰	c50	اشکار شدن مشکلات خانوادگی دانش آموزان و ضربه روحی به آنها

کاهش
کیفیت
آموزشی

بروز
مشکلات
خانوادگی

c51	م. ۲۵، م. ۲۶، م. ۲۷	عدم درک متقابل خانواده‌ها و فرزندان در آموزش مبتنی
c52	م. ۲۴، م. ۲۸، م. ۲۹	افزایش برخورد های نامتعارف والدین با دانش آموزان
c53	م. ۸، م. ۹، م. ۱۰	خواسته‌ها و هدف های متعارض والدین
c54	م. ۲۴، م. ۶، م. ۷	افزایش خشونت های خانگی
c55	م. ۲۰، م. ۲۱	تنبیهات بدنی بیشتر بچه‌ها در خانواده
c56	م. ۲۵، م. ۲۶، م. ۲۷	سر خوردگی خانواده‌ها از ادامه تحصیل فرزندان
c57	م. ۶، م. ۷، م. ۸، م. ۹، م. ۱۰	ترک تحصیل دانش آموزان
c58	م. ۴، م. ۱۰، م. ۲۴	غیبت بیشتر دانش آموزان
c59	م. ۳۰	عدم مسئولیت پذیری دانش آموزان
c60	م. ۶، م. ۷، م. ۸	عدم صداقت در انجام تکالیف
c61	م. ۶، م. ۷	نارضایتی دانش آموزان از تحصیل
c62	م. ۶، م. ۷	عدم تمایل به ادامه تحصیل
c63	م. ۲۲، م. ۲۳، م. ۲۷، م. ۱	کاهش انگیزه تحصیل
c64	م. ۷، م. ۱۹، م. ۲۰، م. ۲۱	از بین بردن نبوغ و استعداد دانش آموزان
c65	م. ۲۶، م. ۲۷، م. ۱، م. ۶	بازماندن تعداد بالایی از دانش آموزان
c66	م. ۳۰، م. ۲۳، م. ۲۵	عدم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
c67	م. ۲۳، م. ۲۴، م. ۲۹	عدم اختیار کافی به معلمان
c68	م. ۸، م. ۹	عدم ارج گذاری آموزشی
c69	م. ۲۴، م. ۲۵، م. ۲۶	مدیریت سخت دانش آموزان در کلاس مجازی
c70	م. ۱، م. ۶، م. ۷	کنترل دشوار دانش آموزان مشکل دار
c71	م. ۱۱، م. ۲، م. ۶، م. ۷	برداشت های منفی و سوء گیری نسبت به عملکرد معلم
c254	م. ۱۹، م. ۱۴، م. ۳، م. ۱، م. ۶، م. ۷	ارتقای کیفیت برنامه درسی و توجه بیشتر به آموزش مجازی
c255	م. ۲۸، م. ۲۹، م. ۳۰	افزایش دانش علمی و تکنولوژی برای ساخت محتوای آموزشی
c256	م. ۷، م. ۸، م. ۹، م. ۱۰، م. ۲۷	استفاده از برنامه درسی شناور و قابل انعطاف به جای برنامه درسی یکنواخت و رسمی
c257	م. ۲۰، م. ۲۱، م. ۲۴، م. ۶	صرف منابع مالی بیشتر برای تولید محتوای آموزشی مناسب
c258	م. ۴، م. ۱۱، م. ۶، م. ۷	صرف منابع مالی بیشتر برای توانمندسازی تکنولوژیکی معلمان
c259	م. ۲۶، م. ۲۷، م. ۱، م. ۶، م. ۷	اختیار بیشتر به معلمان در رد یا قبولی دانش آموزان
C260	م. ۲۸، م. ۲۹	شناسایی معلمان خلاق و فعال به منظور تشویق آنان
C261	م. ۳۰، م. ۲۳، م. ۲۴	پشتیبانی و حمایت حرفه‌ای از معلمان
C262	م. ۲۸، م. ۲۹	تأمین اعتبار دانش آموزی جهت دسترسی به شبکه

براساس چارچوب مذکور و محصول پژوهش و با توجه به دسته بندی مضامین پایه و شناخت یک مضمون انتزاعی، ۴ مضمون فراگیر شامل ۴- مشکلات وضعیت موجود و چالش های آموزش مجازی شامل ۴۱ مضمون سازمان دهنده، ۰- فرصت های آموزش مجازی شامل ۴ مضمون سازمان دهنده، ۳- پیامدهای آموزش مجازی شامل ۵ مضمون سازمان دهنده و ۴- راهکارهای توسعه آموزش مجازی شامل ۴۲ مضمون سازمان دهنده به دست آمد. بهطور خلاصه شبکه مضامین مربوط به فرصت ها و چالش های آموزش مجازی در شرایط شیوع کرونا و پساکرونا به صورت شکل (۴) میباشد.



بحث و نتیجه گیری

با شیوع ویروس کرونا و به دنبال آن تعطیلی مراکز آموزشی، دست اندرکاران نظام آموزشی خود را موظف دیدند تا به خاطر حفظ سلامتی دانش آموزان، معلمان و در کل جامعه ی انسانی، جهت کاهش شیوع ویروس کرونا، با استفاده از نرم افزارها و ابزارهای مختلف، جریان آموزش را از طریق فضای مجازی دنبال کنند. اما به دلیل نبود زیرساخت ها و امکانات لازم، در بحث طراحی و اجرا در ابتدا با چالش های جدی روبه رو شدند. در این راستا براساس نتایج این پژوهش در صورت فراهم نشدن بسترهای لازم از نظر متخصصان فن، مشکلات و چالش های آموزش مجازی عبارتند از: کاهش بهداشت روانی، بروز و ترویج ارزشهای غیراخلاقی، بروز آسیب های اجتماعی، افزایش آسیب های جسمانی، کاهش کیفیت آموزشی، بروز مشکلات خانوادگی، افزایش رفتار غیرمولد دانش آموز، افت علمی و تحصیلی دانش آموزان، فرسودگی شغلی معلمان، عدم تحقق عدالت آموزشی، ضعف ارزشیابی به صورت فنی و کاربردی، پشتیبانی فنی ناکارآمد شبکه، عدم تناسب محیط خانگی برای آموزش، نبود برنامه راهبردی برای آموزش مجازی، مشکلات اقتصادی خانواده، محدود شدن تعاملات انسانی، فقدان دانش و پذیرش تکنولوژیکی و عدم تناسب محتوای آموزش مجازی با دروس عملی و آزمایشگاهی، محدود شدن تعاملات انسانی، فقدان دانش و پذیرش تکنولوژیکی و عدم تناسب محتوای آموزش مجازی با دروس عملی و آزمایشگاهی، محدود شدن تعاملات انسانی، فقدان دانش و پذیرش تکنولوژیکی و عدم تناسب محتوای آموزش مجازی با دروس عملی و آزمایشگاهی.

همسو با نتایج تحقیق حاضر است (Abolmaali Alhosseini ۲۰۲۰) نشان دادند که دانش آموزان در دوران کرونا با مشکلات روان شناختی زیادی روبرو شده اند. از طرفی با توجه به کم تحرکی دانش آموزان و معلمان مشکلات جسمانی نیز گریبان گیر آنان خواهد شد، و اغلب دچار اضافه وزن میشوند که علی الخصوص اضافه وزن دانش آموزان آسیب جدی به سلامت فیزیکی نسل آینده میزند. به

غیر از مشکلات روانی و جسمانی و براساس آنچه که نتایج مصاحبه ها نشان داد ترویج ارزش های غیراخلاقی و یا بروز آسیب های خانوادگی و اجتماعی چالش های دیگری هستند که آموزش مجازی در دوران کرونا سبب آن شده است. در این راستا مشکلات ناشی از شرایط سنی و دسترسی بدون برنامه دانش آموزان به فضای مجازی باعث اعتیاد به آن شده است و روز به روز انتشار محتوای مستهجن، تجاوز به حریم خصوصی افراد و اطلاعات نادرست افزایش یافته است. همچنین دانش آموزان از یادگیری و بازی با همسالان بازمی مانند که خود میتوانند یادگیری مهارت های اجتماعی را با افول مواجه نمایند و با توجه به محدود شدن تعاملات انسانی ارتباط به صورت رودرو و حضوری امکان پذیر نبوده است و روابط بین فردی کاهش یافته است و به نوعی کارگروهی دانش آموزان و روابط عاطفی دانش آموزان و معلمان نیز تنزل یافته است، کما اینکه انتقال احساس و انرژی در آموزش پایین آمده است. از سویی دیگر به دلیل عدم آمادگی خانوادها برای آموزش مجازی برخوردهای نامتعارف والدین با دانش آموزان بیشتر شده است کما اینکه برخی مصاحبهشوندگان اظهار نمودند که دعوا و تنبیهات بدنی بچه ها در خانواده ها رخ داده است و برخی خانواده ها از ادامه تحصیل فرزندانشان سرخورده شده اند. از نظر متخصصان محیط و فضای خانگی نیز از تناسب مناسبی برای آموزش برخوردار نیست و این محیط هم برای معلمان و هم برای دانش آموزان مشکلاتی را سبب شده و از سنخیت کافی به عنوان یک مکان آموزشی برخوردار نیست. یکی از راهکارهای نظام آموزشی در موقعیت کنونی ایجاد شبکه شاد بوده است که این شبکه نیز به دلیل پشتیبانی فنی ناکارآمد هنوز نتوانسته است آنطور که باید و شاید کارایی لازم را داشته باشد زیرا از طراحی ضعیفی برخوردار است و قطع و وصل مداوم آن موجب سرخوردگی دانش آموزان و معلمان شده است. از طرفی این برنامه همانند دیگر شبکه های اجتماعی از قابلیت چندکاره برخوردار نیست و به دلیل سرعت پایین اینترنت و پهنای باند آن همواره دچار اختلال میشود. مهمتر اینکه محتوای آموزشی و کتاب های موجود نیز با شیوه آموزش مجازی تناسب خاصی ندارد و بین اهداف و محتوا، تعادل خاصی وجود ندارد و محتواهای آموزشی کاربرد خاصی در شیوه مجازی ندارند. در راستای عدم تحقق عدالت آموزشی میتوان به نبود اینترنت در روستاها و مناطق کم برخوردار و نابرابری دانش آموزان در دسترسی و استفاده از شبکه شاد اشاره کرد همچنان که معلمان نیز از نظر توانایی تدریس مجازی با هم برابری ندارند. یکی دیگر از مشکلات آموزش مجازی در این موقعیت ضعف ارزشیابی به صورت عینی و کاربردی میباشد زیرا برگزاری آزمون آنلاین دشوار می باشد و معلم از میزان و سطح یادگیری دانش آموزان به صورت مستقیم اطلاع نمی یابد و معلمان بازخورد سریع از دانش آموزان دریافت نمی کنند. یکی دیگر از چالش ها، نبود برنامه راهبردی از قبل تعیین شده، برای آموزش مجازی است زیرا در اسناد بالادستی به آن توجه نشده است و هنوز سازمان برای رفع مشکلات تدریس مجازی دارای توانمندی و مهارت نیست. همه این موارد دست به دست هم داده است تا به نوعی کیفیت آموزش با توجه به زیرساخت های نامناسب سیستم آموزشی کاهش یابد و افت تحصیلی یا عدم پیشرفت دانش آموزان را به دنبال داشته است، از طرفی دیگر معلمان نیز چون قبلاً در مورد شیوه آموزش مجازی دوره های مشخص و مفیدی را سپری نکرده اند لذا آنان نیز با فرسودگی شغلی مواجه شده اند. شواهد به دست آمده از بررسی تحقیقات مختلف نیز یافته های پژوهش حاضر را تأیید می نماید در پاسخ به این مشکلات لازم است مسئولان آموزش و پرورش کشور، مدیران، معلمان و اولیاء در جهت کاهش تأثیرات منفی این عوامل تمهیدات مناسبی بیندیشند. به علاوه مهمترین فرصت های آموزش مجازی ضمن حفظ سلامتی دانش آموزان و معلمان و سایر افراد جامعه در مواردی همچون؛ عدم محدودیت زمان و مکان در بازخوانی و تدریس محتوای آموزشی، امکان توسعه ارزشیابی اثربخش آموزش مجازی، افزایش مشارکت والدین در آموزش و برقراری ارتباط سریع و راحت تر ذینفعان با یکدیگر خلاصه شده است. یکی از فرصت های مهم آموزش مجازی در دوران کرونا برقراری ارتباط سریع ذینفعان با یکدیگر از راه دور است و والدین و دانش آموزان با کمترین هزینه و زمان با مدرسه در ارتباط باشند و تعامل بهتری بین خانواده و مدرسه ایجاد میشود. همچنین براساس نتایج به دست آمده و در راستای مشارکت والدین از طریق آموزش میتوان بیان کرد که آموزش آنلاین موجب شده است که مشارکت والدین در امر آموزش بیشتر شود و مشارکت والدین نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی کودکان داشته است. نیز نقش مشارکتی والدین را تأیید کردند که در راستای نتایج تحقیق حاضر میباشد. افزایش مشارکت والدین در آموزش موجب شده است که والدین بیش ازپیش در امر یادگیری مسئولیت پذیرتر باشند و سطح آگاهی از فضا و شبکه مجازی والدین بیشتر شده است. وقتی نوجوان و جوان متوجه عدم آگاهی والدین از پیشرفت ها و فضای مجازی میشود، بلاطیع آزادی بیشتری در مواجهه با این فضا احساس میکند و چه بسا سر از شبکه های انحرافی دریاورد، اما وقتی

متوجه سطح آگاهی والدین باشد و خود را در معرض نظارت همراه با دوستی و صمیمیت والدین ببیند، کمتر به سمت شبکه های اجتماعی ناسالم گرایش پیدا میکند. از سوی دیگر مشارکت والدین در آموزش آنلاین سبب شده است که والدین بیشتر به دنبال یادگیری برای تدریس خانگی باشند و سطح یادگیری و سواد خود را افزایش دهند. از جمله میتوان به مطالعه مباحث درسی، ارتباط با آموزگار و حتی همکلاسی ها برای درک درست مباحث درسی در آموزش از راه دور اشاره کرد. از آنجاییکه آموزش آنلاین باعث نظارت و همراهی والدین با دانش آموزان شده است باید همراهی و هدایت طوری باشد که دانش آموز تحت فشار نگردد و به نوعی از اشتیاق آنها به یادگیری بکاهد. از طرفی شاید بهترین فرصت آموزش مجازی با توجه محدودیت های موجود، امکان تدریس در هر زمان و در هر مکانی است زیرا دانش آموزان به صورت مکرر میتوانند از تدریس های معلمان استفاده نمایند. مشخصاً آموزش مجازی اگر به درستی اجرا شود امکان توسعه ارزشیابی را فراهم میسازد زیرا معلمان میتوانند نقاط ضعف و قوت دانش آموزان را شناسایی کنند و از آزمون های تفهیمی و عملکردی جهت ارزشیابی دانش آموزان استفاده نمایند از طرفی یادگیری چندوجهی و چندبعدی همراه با خلاقیت و نوآوری در ارزشیابی آموزشی میتواند تهدیدات آموزش مجازی را به فرصت تبدیل نماید. براساس آنچه که در بخش یافته های پژوهش مشخص شد مهمترین پیامدهای آموزش مجازی توسعه مهارت و تجربه یادگیری دانش آموزان، افزایش مهارت و خلاقیت آموزشی معلمان، اثربخشی زیست محیطی، مشخص شدن نقش بالارزش مدرسه در آموزش و پرورش و افزایش به رهوری آموزشی میباشد. یکی از پیامدهای آموزش مجازی در این دوران مشخص شدن نقش با ارزش مدرسه و معلمان در تدریس بوده است. چون خانواده ها متوجه شده اند که بهترین مکان برای آموزش، مدرسه و بهترین فرد برای آموزش و تربیت دانش آموزان، معلمان هستند، در فرآیند توسعه مهارت و تجربه یادگیری دانش آموزان در آموزش مجازی سطح دانایی دانش آموزان رشد چشمگیری به خود گرفته است و خلاقیت و توانمندی آنان افزایش یافته است. تجربه یادگیری و یاددهی معلم و دانش آموز بیشتر در چارچوب دانش آموزمحوری و تولید مفاهیم توسط خود او و آموزش نوین معلم بوده است. از طرفی نتایج نشان میدهد با مجازی شدن تحصیل دانش آموزان، مهارت و خلاقیت معلمان در این حوزه متحول شده است زیرا در جهت تقویت روش تدریس از منابع متنوع بهره گرفته میشود، به گونه ای که معلمان مجبور میشوند که سواد رایانه ای خود را ارتقاء دهند تا در تدریس دروس با مشکل مواجه نشوند و خود را نسبت به قبل بهروزتر کنند. و در این فرآیند، مهارت های فنون تدریس خود را نیز توسعه دهند. برای نمونه از یادگیری معکوس و انیمیشن های جذاب برای آموزش استفاده میشود. در راستای پیامدهای آموزش مجازی، توجه به اثرات زیست محیطی این نوع تدریس در امور شخصی و جمعی دانش آموزان و معلمان امری غیرقابل انکار است و با شروع بیماری کرونا و پرهیز عموم از تردد، ترافیک درون شهری و برون شهری کاهش یافته است، آلودگی هوا هم روند نزولی را نشان داده است و یکی از نکات مثبت این اثربخشی کاهش مصرف منابع انرژی در مدرسه (آب، برق و غیره) و پایین آوردن هزینه های تردد و ایاب و ذهاب معلمان و دانش آموزان بوده است. در نهایت اگر این نوع آموزش با آموزش حضوری تلفیق گردد افزایش به رهوری آموزشی شاید مهمترین پیامد آموزش مجازی باشد، بر این اساس میتوان گفت بالا بردن به رهوری تحصیلی، کاهش هزینه های نظام آموزشی را به دنبال دارد به طوریکه در این میان به افزایش سرعت آموزش در مقایسه با آموزش سنتی میتوان توجه نمود. در کل میتوان گفت که روند صعودی کیفیت خدمات آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان افزایش به رهوری آموزشی را به دنبال خواهد داشت. مطابق با یافته های تحقیق در مورد راهبردها و استراتژی های توسعه آموزش مجازی عواملی همانند؛ رفع محدودیت ها و توسعه نرم افزار آموزشی شاد، پیشبینی الزامات و نیازهای آموزش مجازی، بهبود مستمر کیفیت آموزش، توسعه اشتیاق و بهزیستی تحصیلی، فرهنگسازی استفاده صحیح از تکنولوژی، توسعه اخلاق حرفه ای و اعتقادی معلمان، استراتژی اخلاقی برای توسعه آموزش مجازی، برنامه ریزی و سیاست گذاری با تأکید بر شرایط اضطراری، طراحی و تدوین محتوا و برنامه درسی مناسب، بازنگری جدی در منابع انسانی، مالی و پشتیبانی شناسایی شد. ابعاد و زوایای مثبت آموزش مجازی که برآیندهایی چون عمومیت و فراگیری گسترده، تمرکز بر دیدگاه جامع در یادگیری، صرفه جویی هزینه های آموزشی، دسترسی سریع و آسان به منابع آموزشی و تحقق آرمان عدالت در امر خطیر و حساس آموزش را به همراه داشته است، زمینه های بسیار جدی از توجه روزافزون و جدی مبادی اندیشه و تصمیم سازی در گسترش و توسعه این امر مهم را به وجود آورده است. در مجموع میتوان گفت که هر چند در اوایل کار، آموزش مجازی در ایران به دلیل فراهم نبودن زیرساخت های لازم، در طراحی و اجرا با چالش هایی روبه رو شده است اما با گذشت زمان و به تدریج با تلاش های مضاعف

معلمان، همراهی و مشارکت والدین، ارائه ی بسته های اینترنتی رایگان جهت آموزش توسط دولت، تدارک ویژه برنامه های آموزشی تلویزیونی علی الخصوص شبکه آموزش و ارائه ی بسته های آموزشی الکترونیکی در قالب فلش مموری و لوح فشرده جهت دانش آموزان مناطق دورافتاده و محروم از شبکه ی اینترنت، برگزاری کارگاه ها و دوره های الکترونیکی مناسب جهت توانمندسازی معلمان در زمینه ی تولید محتوا و آموزش به شیوه ی مجازی، توسعه و بروز رسانیه ای به هنگام پلتفرم شبکه شاد، مشارکت خیرین در تهیه ی ابزارهای لازم جهت حضور دانش آموزان بی بضاعت در کلاس های مجازی، نظارت و راهنمایی های صحیح و به موقع راهبران آموزشی-تربیتی و سرگروه های درسی بر کلاس های مجازی و... به نوعی مشکلات و چالش ها را کمتر کرده است. و رفته رفته با آشنایی بیشتر دانش آموزان با پلتفرم شبکه شاد، مشارکت دانش آموزان در فعالیت های کلاسی بیشتر شده و پیشرفت ها و موفقیت ها محسوس تر و پررنگتر شده که در نهایت باعث افزایش کیفیت آموزشی گردیده است. البته برای استفاده بهینه از امکانات آموزش مجازی، باید فرهنگ به کارگیری این شیوه ترویج شود و زیرساخت های سخت افزاری و نرم افزاری فراهم گردد. شایان ذکر است نیروی انسانی توانمند و تولید محتوای الکترونیکی ارزشمند و استاندارد از دیگر عوامل زیرساختی این نوع آموزش است. همچنین بحران کرونا میتواند فرصتی برای شناسایی ضعف ها، کمبودها و نقص های زیرساختی در این زمینه و نمایان ساختن عدم توازن در توزیع زیرساخت های موردنیاز در بخش اینترنت و شبکه های تلویزیونی، بهخصوص در مناطق دور از دسترس و محروم و شناسایی این کمبودها و تلاش در جهت برطرف کردن آنها باشد. و این به مثابه رشد و تعالی در این زمینه و جنبه مثبت شرایط به وجود آمده و خود نقطه آغازی برای تداوم و ارتقای کیفیت بخشی به آموزش مجازی در آینده است. با توجه به یافته های حاصل شده در این زمینه به نظر میرسد، عنایت به تجارب گرانب ها و موفقیت های فراوان به دست آمده، در صورت فراهم آمدن زیرساخت های آموزش مجازی، فرهنگ سازی صحیح استفاده از تکنولوژی، دسترسی همه جانبه ی دانش آموزان به ابزارهای لازم جهت حضور در کلاس های مجازی، توانمندسازی معلمان در برگزاری کلاس های مجازی و تولید محتواهای الکترونیکی و دیگر شرایط ضروری در کنار هم، آموزش مجازی میتواند کاملاً اثربخش بوده و شیوه های مدرن و بسیار مناسب و بعضاً جایگزین خوبی برای آموزش سنتی و یا مکملی اساسی برای آن باشد. در غیر این صورت آسیب زا بوده و با شکست روبه رو خواهد شد. پیشنهاد میشود راهکارها و استراتژی های شناسایی شده در پژوهش حاضر با دقت مدنظر مسئولان آموزشی قرار گیرد و با همکاری و هماهنگی کلیه ی ذینفعان آموزشی اعم از والدین، دانش آموزان، معلمان، مدیران و معاونان (مدارس و ادارات) نیازهای و الزامات آموزش مجازی را برآورده سازند و باعث توسعه آموزش مجازی شوند تا در آینده نیز به عنوان مکملی اثربخش برای آموزش سنتی (حضور) در نظر گرفته شده و باعث رشد، ارتقای قابلیت ها و تربیت هر چه بهتر دانش آموزان گردد. در خاتمه پیشنهاد میشود در تحقیقات آتی با دیدگاهی تطبیقی به بررسی آموزش مجازی در ایران و کشورهای توسعه یافته و پیشرو در حوزه ی تعلیم و تربیت بپردازند و از آنجاکه این تحقیق صرفاً کیفی بود میتوان با رویکردی ترکیبی نیز به مدل سازی توسعه ی آموزش مجازی با تأکید بر فرصت ها و چالش ها پرداخت.

منابع

- قدیری بشر دوست، محمد. (۱۳۸۲)، دانش آموز پژوهنده و سازمان یادگیرنده، مجله تکفا، سال اول، شماره ۶ و ۵، خرداد و تیرماه ۸۲.
- جلالی، علی اکبر و شفیعا، محمدعلی. (۱۳۸۴). گردهمایی کارشناسان و مدیران آموزش درباره آموزش ضمن خدمت. آموزش بدون حضور. ماهنامه علمی آموزشی تدبیر. ۷۷-۷۹.
- فیضی، کامران. (۱۳۸۳). مسائل و راهکارهای تشکیل دانشگاه های اینترنتی در ایران. مطالعات مدیریت. تهران.
- کاشیها، مهدی و کاشیها، منصور. (۱۳۸۵). بررسی نقاط قوت و ضعف آموزش الکترونیک. مؤسسه آموزش رایان کاشیها.
- Abasi, F., Hejazi, E., and Hakimzadeh, R. (2020). Lived experience of elementary school teachers of teaching opportunities and challenges in the educational network Students (Shad): a phenomenological study. journal of Research in Teaching. Vol 8, No 3. Abolhassani, M., Mirzaei, Y., and Hanifhezadeh, M. (2020). Challenges of e-learning in the Corona period, International Conference on Production Leap and its effects on the Iranian economy in the shadow of the Corona crisis, Tehran. Abolmaali Alhosseini, K. (2020). Psychological and Instructional consequences of Corona disease (Covid-19) and coping strategies with them. Educational Psychology, 16(55), 157-193. doi:10.22054/jep.2020.52371.2993. Ahmady, S., Shahbazi, S., and Heidari, M. (2020). Transition to Virtual Learning

During the Coronavirus Disease-2019 Crisis in Iran: Opportunity Or Challenge? Disaster medicine and public health preparedness, 14(3), e11-e12. Abtahi Foroushani, A., Kitab Fashki, M., Mirzaei, A., and Abadi, H. (2020). Perception of Virtual Education in the Corona, Second Conference on Industrial Engineering, Economics and Management, Padua, Italy. Arkhi, H.G. (2018). Factors Affecting e-Learning Admission from the Perspective of Secondary High School Students Based on Davis Technology Admission Model, M.Sc. Thesis, Mazandaran University. Börner-Ringleb, M., Casale, G., and Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18. Braun, V., and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. Castro, M. D. B., and Tumibay, G. M. (2019). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 1-19. Caparrós, A., and Finus, M. (2020). The Corona-Pandemic: A Game-Theoretic Perspective on Regional and Global Governance. *Environmental and Resource Economics*, 76(4), 913-927. Fernandez, A. A., and Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45. Ghorbankhani, M., and Salehi, K. (2016). Representation of Virtual Education Challenges in Iran's Higher Education System: A Phenomenological Study, *Quarterly Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*, Year 7, Issue 2, 132-148. Habibi, A., Mukminin, A., Yaqin, L. N., Parhanuddin, L., Razak, R. A., Nazry, N. N. M., ... and Fathurrijal, F. (2021). Mapping Instructional Barriers during COVID-19 Outbreak: Islamic Education Context. *Religions*, 12(1), 50. Haghani, M., Bliemer, M. C., Goerlandt, F., and Li, J. (2020). The scientific literature on Coronaviruses, COVID-19 and its associated safety-related research dimensions: A scientometric analysis and scoping review. *Safety Science*, 104806. Harris, A., and Jones, M. (2020). COVID 19—school leadership in disruptive times. In: Taylor and Francis. Lincoln, Y., and Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*, (Sage Publications: Newbury Park, CA).

Marbán, J. M., Radwan, E., Radwan, A., and Radwan, W. (2021). Primary and Secondary Students' Usage of Digital Platforms for Mathematics Learning during the COVID19 Outbreak: The Case of the Gaza Strip. *Mathematics*, 9(2), 110. Mian, A., and Khan, S. (2020). Medical education during pandemics: a UK perspective. *BMC medicine*, 18(1), 1-2. Mihai, S., and Grabka, D. (2019). U.S. Patent No. 10,339,616. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office. Mirzaei, H. (2020). Research in Higher Education, Science and the Corona Crisis in Iran, Research Institute for Cultural and Social Studies, Tehran. Mirani Sargazi, N., Heydar Abravan, M. J., Asgari, M., and Kosh Khahesh, R. (2020). Corona and the Challenges of Virtual Education in Iran, 2nd Conference on Psychology, Educational Sciences, Social Sciences and Counseling, Tehran. Mohammadi, M., Agriculture, F., Naseri Jahromi, R., Naseri Jahromi, R., Hesampour, Z., Mirghafari, F., et al. (2020). Analyzing the experiences of parents of elementary school students of the challenges of e-learning with social networks during the outbreak of Corona virus. *Journal of Educational Research*, 7 (40): 74-101. Mousavi, S.M., and Jafari, F. (2020). Virtual Education in the Corona Age, Opportunities and Challenges, First National Conference on Applied Research in Education Processes, Minab. Mosunova, L. A. (2018). The formation of the information culture of students in the system of electronic education: A theoretical and experimental study. *Scientific and Technical Information Processing*, 45(3), 128-134. Mouratidou, K., Karamavrou, S., Karatza, S., and Schillinger, M. (2020). Aggressive and Socially Insecure Behaviors in Kindergarten and Elementary School Students: A Comparative Study Concerning Gender, Age and Geographical Background of Children in Northern Greece. *Social Psychology of Education*, 23 (1): 259-277. Raccanello, D., Brondino, M., Moè, A., Stupnisky, R., and Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 87 (3): 449-469. Rezaei, A. M. (2020). Evaluating what students have learned during the Corona: Challenges and solutions. *Journal of Educational Psychology*, 16 (55), 179-214. doi: 10.22054 / jep.2020.52660.3012. Sahoo, K. K., Muduli, K. K., Luhach, A. K., and Poonia, R. C. (2021). Pandemic COVID19: An empirical analysis of impact on Indian higher education system. *Journal of Statistics and Management Systems*, 1-15. Sajed, A. N., and Amgain, K. (2020). Corona virus disease (COVID-19) outbreak and the strategy for prevention. *Europasian Journal of Medical Sciences*, 2(1), 1-3. Shah, K., Kamrai, D., Mekala, H., Mann, B., Desai, K., and Patel, R. S. (2020). Focus on mental health during the coronavirus (COVID-19) pandemic: applying learnings from the past outbreaks. *Cureus*, 12(3). Shivandi, K., and Hassanvand, F. (2020). Developing a model of psychological consequences of anxiety caused by coronavirus epidemic and investigating the mediating role of spiritual health. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, 11 (42), 1-36. Talidong, K. J. B., and Toquero, C. M. D. (2021). Facing COVID-19 through Emergency Online Education Anchored in Khan's Framework: Case of Philippine Teachers in Xi'an, China. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 2(1), e02104.

نقش سواد رسانه ای معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان در دوران کرونا

راضیه صادقی ندوشن^{۱*}، منیر دهقانی نجم آبادی^۲، منصور دهقان منشادی^۳

^۱آموزش و پرورش

^۲دانشجو

^۳دانشگاه فرهنگیان

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی نقش سواد رسانه ای معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان در دوران کرونا در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ انجام شده است. این پژوهش از لحاظ هدف در طبقه تحقیقات کاربردی و از لحاظ روش جمع آوری داده ها جزء تحقیقات توصیفی قرار دارد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره اول ابتدایی ناحیه دو شهر یزد بود. حجم نمونه ۱۲۰ نفر بر اساس شیوه نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده ها شامل پرسشنامه سواد رسانه ای فلسفی (۱۳۹۳) و پرسشنامه استاندارد یادگیری محوری (ناسوشن و همکاران ۲۰۰۷؛ به نقل از تبرزد، ۱۳۹۳) بود، که در یک مرحله و با ترتیب تصادفی بین گروه نمونه توزیع، تکمیل و جمع آوری گردید. فرضیه های تحقیق پس از بررسی پیش فرض ها با استفاده از آزمون تحلیل رگرسیون هم زمان و همبستگی پیرسون انجام شد. نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان داد؛ بین سواد رسانه ای معلمان و فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان ارتباط معنادار وجود دارد ($P < 0.01$) بدین معنا که، متغیر سواد رسانه ای قادر به پیش بینی فرایند یاددهی-یادگیری در دانش آموزان می باشد و بین متغیر سواد رسانه ای معلمان با یاددهی و یادگیری دانش آموزان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج حاکی از اینست که با افزایش سواد رسانه ای در معلمان میزان یادگیری دانش آموزان بهبود می یابد و فرایند یاددهی-یادگیری تسریع می گردد.

کلیدواژه ها: سواد رسانه ای، معلمان، یاددهی، یادگیری، کرونا.

مقدمه

یکی از رویکردهای غالب در نظام آموزشی در اواخر قرن بیستم، یادگیری الکترونیکی مبتنی بر وب بوده است. با توسعه آموزش هایی از این نوع، در کنار استقبال فراوان اساتید به دلیل مزیت هایی هم چون: رفع مشکل فاصله برای برقراری ارتباط، یادگیری و تدریس انعطاف پذیر، فعال بودن دانشجو، یادگیری انفرادی، یادگیری در هر زمان و مکان انتقادات بسیاری بر آموزش بر خط محض وارد گردید که از جمله ی آنها: عدم ارتباط چهره به چهره و مستقیم مدرس با فراگیر، ایجاد مشکل در ارزیابی فراگیرانی که هرگز با مدرس روبرو نشدند، همکاری و ارتباطات اغلب غیرهم زمان و عدم تعامل مناسب انسانی بود (نوری خانقاه، ساداتی، فریاب اصل، کرمی، فتح الهی و حاج فیروز آبادی، ۱۴۰۱). بنابراین، یکی از مقوله های مهم در آموزش و پرورش فرایند یاددهی و یادگیری است. به عبارت دیگر تمامی فعالیتهای آموزش و پرورش در جهت بسترسازی مناسب برای تحقق این فرایند می باشد. در رأس این فرایند، دانش آموزان قرار دارند و همه فعالیت ها، مانند تأمین معلم، مواد آموزشی، فضای آموزشی و ... در خدمت او قرار می گیرد (رزاقی، قلاوندی و حسنی، ۱۴۰۱). مفهوم فرایند یاددهی - یادگیری در این فرایند واژه های تدریس، یادگیری، ارزشیابی، مواد آموزشی، تعامل معلم و دانش آموزان و ... مطرح می باشد که تعاریف واژه های اصلی ارایه می شود (نوری خانقاه و همکاران، ۱۴۰۱). در عصر انفجار اطلاعات تأکید بر فرایند یاد دهی - یادگیری در تمام حیطه ها ضروری است (شواخی و همکاران، ۱۳۸۶). یادگیری و جریان آن، یکی از ارکان اصلی برنامه تربیتی است. یادگیری اساس رفتار افراد را تشکیل می دهد. از طریق یادگیری، فرد با محیط خود آشنا می شود. در گذشته تدریس از دیدگاه عده ای از متخصصان تعلیم و تربیت به معنی انتقال معلومات بود. حال آن که صاحب نظران جدید تعلیم و تربیت بر این باورند که معلم باید راه و روش دانستن را به دانش آموزان بیاموزد و به انتقال فرمول ها و معلومات اکتفا نکند (برنسفورد و همکاران، ۲۰۰۰). امروزه نمی توان گفت روشی را که روز نخست معلم انتخاب می کند باید همواره ثابت بماند زیرا گذشت زمان ایجاد تغییراتی را در این روش الزام آور می سازد. هم چنین نمی توان گفت: صرف مطالعه کتبی برای معلم خوب شدن کافی است زیرا تجربه بزرگترین آموزگار و پشتیبان انسان است اما در هر صورت چون هدف معلم ارایه هر چه بهتر و بیش تر مطلب به شاگردان است لذا تقریباً همه معلمان تلاش می کنند فضایی در کلاس ایجاد کنند که برای تمام اعضای آن دوستانه و آموزنده باشد (بروج و همکاران، ۲۰۰۰). جان دیویی، تأکید بسیاری بر تجربه فرا گیرنده در جریان یادگیری دارد و می گوید: دانش آموز موجودی فعال و کنش گر است که در محیط خود دخالت می کند و با آن عمل متقابل انجام می دهد. دانش آموز از طریق فعالیت های خود می آموزد و ذهن خود را از طریق رفتاری که در آن مشارکت دارد می سازد (بیبه و همکاران، ۲۰۰۶). به نقل از دیویی (۱۹۹۸). به نظر دیویی وظیفه معلم راهنمایی فکری است و معلم باید عادت کند تفکر را در دانش آموزان پدید آورد. ژان پیاژه از جمله کسانی است که بیش از همه به اهمیت روش های فعال پی برد و به کار گیری آنها را توصیه کرد. او در نوشته های خود همواره بر فعالیت فرا گیرنده در جریان یادگیری تأکید دارد و می گوید: وقتی دانش آموز فعال نباشد، یعنی در وضعیت کنش پذیر قرار داشته باشد، به صرف شنیدن سخن دیگران چیزی یاد نمی گیرد؛ شناخت هایی که فرد بدان ها نایل می شود، حاصل درون سازی فعال اشیاء است (دفت، ۲۰۰۵). جروم برونر (۱۹۹۶) ابداع کننده روش آموزش اکتشافی است. معتقد است: "قرار دادن پاسخ مستقیم در اختیار دانش آموزان آنان را به کتاب و متن فعلی متکی می کند و موجب می شود از خود کوشش نشان ندهند. در نتیجه آنان از یادگیری رضایت خاطر به دست نمی آورند و انگیزه های یادگیری در آنها ضعیف می شود" البته باید خاطر نشان کرد که هیچ یک از روش های تدریس به خودی خود خوب یا بد نیستند. بلکه نحوه و شرایط استفاده از آنها موجب قوت یا ضعف شان می شود. بروس جویس (۲۰۰۴) در این باره می گوید: دانش آموزان بخش مهمی از محیط یادگیری را شامل می شوند و واکنش های متفاوت نسبت به مدل های گوناگون از خود نشان می دهند. ساختار شخصیت، استعداد، توانایی های ذاتی و آموخته های پیشین دانش آموزان، موجب شکل گیری سبک های مختلف یادگیری می شود (حسن زاده و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین اتکینسون و فلیور رویکردهای یاد دهی - یادگیری را در چهار نوع رویکرد اکتشافی، رویکرد انتقالی، رویکرد فرایندی و رویکرد تعاملی قرار داده اند که به اختصار بیان می شوند.

رویکرد یاد دهی - یادگیری اکتشافی: در این رویکرد به فراگیران اجازه داده می شود که خودشان جواب پرسش ها را کشف کنند و بر به کارگیری جدی مواد و وسائل توسط فراگیران تأکید می کند.

رویکرد یاد دهی - یادگیری انتقالی: این رویکرد بدون درگیر کردن جدی فراگیران در فرایند یادگیری، پاسخ بیش تر پرسش ها به آنان گفته می شود و دانش آموزان پذیرای اطلاعاتی هستند که توسط معلم به آنان ارائه می شود.

رویکرد یاد دهی - یادگیری فرایندی: در این رویکرد فراگیر در یادگیری فعالانه شرکت دارد. رویکرد فرایندی به طور عمده بر مهارت هایی مانند مشاهده، برقراری ارتباط و طبقه بندی تأکید دارد (اوان، ۲۰۰۷).

رویکرد یاد دهی - یادگیری تعاملی: این رویکرد به عنوان ترکیبی از اجزاء هر یک از رویکردهای قبل در یک چهارچوب است. در این رویکرد معلم فعالانه در جهت آگاهی یافتن از آنچه که فراگیران قبلاً فهمیده اند تلاش می کند و آنگاه آنان را به پرسیدن پرسش های علمی تشویق می کند (شواخی و همکاران، ۱۳۸۶).

معلمان بیش از هرچیز می خواهند شاهد رشد و پیشرفت دانش آموزان خود باشند. آن ها می دانند که کلاس درس مملو از دانش آموزانی با توانایی منحصر به فرد است بنابراین می خواهند هر یک از آن ها مهارت خود را به بهترین نحو ممکن نشان دهند (شاملو، ۱۳۹۷). وظیفه یک معلم، آموزشی عالی مرتبط با نیازهای فردی دانش آموز است. گرچه تدریس موثر بسیار مهم است اما اطمینان از عملکرد خوب دانش آموزان تنها وظیفه معلم نیست و نمی توانند میزان تلاش دانش آموزان را کنترل کنند و تنها می توانند آن ها را راهنمایی کنند (نوربالا، ۱۳۹۶). دانش آموزان باید آمادگی لازم را برای یادگیری علم و دانش داشته باشند و آنچه را که می آموزند در زندگی بکار گیرند. همه دانش آموزان در مدرسه سطح یکسانی از علم و دانش را دریافت می کنند اما هر یک از آن ها می توانند با تلاش پیشرفت کنند و ممتاز شوند (شاملو، ۱۳۹۷).

در این میان برخورداری از سواد رسانه ای که مجموعه مهارت های لازم برای جستجو، بازیابی و استفاده موثر از منابع اطلاعاتی مختلف می باشد، لازمه فراهم آمدن زمینه بهتری در فرایند یاددهی- یادگیری دانش آموزان است. افراد برخورداری از این مهارت ها می توانند نیاز اطلاعاتی خود را به درستی تشخیص دهند، منابع لازم برای رفع این نیاز را شناسایی کنند و با تدوین راهبردهای مناسب در این منابع به جستجو، شناسایی و گزینش اطلاعات بپردازند یعنی، آنان قادرند نتایج این جستجو را نقادانه ارزیابی کنند و مناسب ترین گزینه ها را انتخاب نموده و ارزش اطلاعاتی منابع را برای رفع نیاز اطلاعاتی خود تشخیص دهند. ضمناً آنان می توانند اطلاعات به دست آمده را با دانش قبلی خود به نحوی پیوند دهند که این پیوند به تولید دانش جدید منجر شود (حری، ۱۳۹۳). البته آنان در تمام مراحل این فرایند ملاحظات قانونی و اجتماعی و اخلاقی مربوط به استفاده و تولید اطلاعات را رعایت می کنند و در نهایت می توانند دانش خود را به شایستگی و در سطح گسترده ای در اختیار دیگران قرار دهند. همچنین جهان، در حال گذر از جامعه صنعتی به سوی جامعه اطلاعاتی است (اصغرnia، ۱۳۸۸). این عامل سبب شده شکل و سطح سواد و اطلاعات از حالت قبلی خود تغییر کند. در نتیجه همه افراد از همه نسلهای نیاز به بازآموزی و سوادآموزی از نوع جدید در جامعه اطلاعاتی دارند. در جامعه اطلاعاتی امروز کسی که خواندن و نوشتن می داند و حتی فراتر از آن تحصیلات عالی هم دارد، اما نحوه استفاده از اینترنت را به عنوان مثال نمی داند، باسواد تلقی نمی شود (خوانده نمی شود). همین امر تغییر بنیادین در نظام های آموزشی زمان حاضر را می طلبد، همچنین سواد رسانه ای یک مهارت است، مهارتی که فرد را قادر می سازد نیاز اطلاعاتی خود را تشخیص دهد، اطلاعات مرتبط با آن را بیابد و به نحوی موثری به کار گیرد (حیدری، موسی پور و حری، ۱۳۹۴). سه وجه تشخیص، یافتن و استفاده موثر از اطلاعات وجوه غالب تمامی تعاریف ارائه شده برای سواد رسانه ای هستند. در واقع اگر چه دسترسی مستقیم و بدون واسطه کاربران به منابع اطلاعاتی افزایش یافته ولی دسترسی به معنای رسیدن به اطلاعات سودمند و مرتبط نیست و استفاده از آن لازمه برخورداری از سواد رسانه ای است (اصلانی ملایری، ۱۳۹۵).

با توجه به آنچه بدان اشاره گردید و از آنجایی که اپیدمی کرونا موجب شده بود فرایند آموزش از شکل سنتی و حضوری بصورت مجازی و غیر حضوری انجام گیرد و از آنجایی که نه تنها دانش آموزان، بلکه معلمان نیز آشنایی چندانی با این شیوه آموزش نداشتند و لزوم برخورداری معلمان از سواد رسانه موجب می شد تا فرایند یاددهی- یادگیری بهتر انجام گیرد، ضرورت یافت تا چنین پژوهشی انجام گیرد و محدودیت ها و راهکارهای مناسبی را در جهت آموزش و ارائه بهتر یاددهی- یادگیری در دانش آموزان در شرایط مشابه فراهم آورد، بنابراین پژوهش پیش رو با هدف نقش سواد رسانه ای معلمان در فرایند یاددهی- یادگیری دانش آموزان در دوران کرونا انجام شد.

پیشینه پژوهشی

با توجه به آنچه در بیان مساله بدان پرداخته شد، در ادامه به بررسی سوابق پژوهشی اشاره می گردد:

با توجه به اینکه، فرایند یاددهی- یادگیری در آموزش نقش بسزایی دارد، پژوهش مارینسکو و استلا فلورسکو (۲۰۲۲) با هدف نقش فناوری‌های بلاک چین در توسعه پایدار فرآیند یادگیری دانش‌آموزان پرداختند و مطالعات انجام شده در این زمینه نشان می دهد که انگیزه یادگیری و خلاقیت دانش‌آموزان با کمک این سیستم پاداش به طور قابل توجهی بهبود می یابد. در این مقاله دو مطالعه تخصصی (در رومانی) انجام شد، یکی در مورد درک معلمان در محیط دانشگاه نسبت به استفاده از فناوری های جدید در فرآیند یادگیری (هوش مصنوعی، گوشی های هوشمند و تبلت) و دیگری در مورد ادراک. دانش‌آموزان در مورد ادغام فناوری بلاک چین (با پیاده‌سازی سیستمی که می‌تواند برای دانش‌آموزان امتیازهای اعتباری قابل تبدیل به ارزهای دیجیتال یا نشان‌های آنلاین برای تأیید دانش آنها بیاورد) در فرآیند یادگیری و سنجش میزان رضایت آنها. جلیل (۲۰۲۲) در مطالعه به بررسی نقش فناوری های نوین در فرآیند یادگیری پرداخت و در این مقاله به بررسی فن‌آوری‌های آموزشی نوآورانه و پایه‌های آموزشی آن‌ها و همچنین راه‌های استفاده مؤثر از روش‌های تدریس تعاملی مدرن در فرآیند یادگیری می‌پردازد. ، برای اطمینان از تبدیل آنها به مهارت های حرفه ای، پیشنهادها و توصیه هایی برای استفاده مؤثر از فناوری های آموزشی جدید در فرآیند تدریس ارائه شده است. همایونی و فولادی (۱۴۰۱) در پژوهشی به واکاوی روش آموزشی فعالیت- محور در فرایند یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی پرداختند و نتیجه گرفتند، استفاده از فعالیت‌های واقعی و در بافت متن‌شنیداری علاوه بر قرار دادن زبان‌آموز در موقعیت ارتباطی واقعی، چالش تغییر خصائص آواها، حاصل از همنشینی را مرتفع ساخته و با تثبیت بعد شناختی و تکرار فعالیت‌ها در موقعیت‌های شبه واقعی در مرحله‌ی پس از فعالیت، سبب افزایش توانش ارتباطی زبان‌آموزان می‌شود. بنابراین می‌توان گفت رویکرد فعالیت-محور کاملاً برای کاربری جهت آموزش نظام‌آوایی زبان عربی مناسب است. درویشی قزاقچی، نیک پی و گرایبی (۱۴۰۱) در پژوهشی به تأثیر روش‌های ارزشیابی برخط هم‌زمان و ناهم‌زمان بر فرایند یاددهی- یادگیری: مطالعه موردی دانشگاه لرستان پرداختند و یافته‌های تحقیق نشان داد که روش‌های ارزشیابی برخط هم‌زمان و برخط ناهم‌زمان بر فرایندهای یاددهی و یادگیری دانشجویان دانشگاه لرستان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارند، با این حال روش ارزشیابی برخط هم‌زمان تأثیر بیشتری بر فرایند یادگیری و روش ارزشیابی برخط ناهم‌زمان تأثیر بیشتری بر فرایند یاددهی دارند. با توجه به تأثیر مثبت هر دو روش ارزشیابی بر فرایند یاددهی- یادگیری، اعضای هیئت علمی دانشگاه لرستان می‌توانند از هر دو روش برای ارزشیابی دانشجویان استفاده نمایند زلفی، تونی، احمدی و آبلویی (۱۳۹۶) در پژوهشی به چگونگی طراحی آموزشی در فرایند یاددهی- یادگیری پرداختند و نتیجه گرفتند طراحی آموزشی فرایند سیستماتیک برنامه ریزی کلیه رویدادها برای تسهیل یادگیری است اصطلاح طراحی به برنامه ریزی نظام مند و فرایندهای ذهنی که برای توسعه نقشه ای جهت حل مسئله دلالت می کند اطلاق می شود. طراحی نوعی حل مسئله است و در حرفه های گوناگون به همین منظور بکار گرفته می شود. طراحی با برنامه ریزی متفاوت است. طراحی از برنامه ریزی دقیق تر و تخصصی تر است.

همچنین در ارتباط با سواد رسانه ای نیز، نتایج پژوهش سلطانی فر (۱۳۹۷) تحت عنوان تحلیل وضعیت سواد رسانه ای دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر تهران در مقایسه با مربیان و والدین آن‌ها نشان داد: در توانایی استفاده از اینترنت میان دانش‌آموزان، مربیان و والدین آنها تفاوت معنادار وجود دارد. و میزان استفاده دانش‌آموزان از اینترنت بیشتر از مربیان و والدین آنهاست. همچنین در اولویت برنامه های مورد استفاده از اینترنت، میان دانش‌آموزان، مربیان و والدین آنها تفاوت معنادار وجود دارد. و در برنامه ریزی شخصی برای استفاده از اینترنت، میان دانش‌آموزان، مربیان و والدین آنها تفاوت معنادار وجود ندارد و تفاوت سطح سواد اینترنتی در میان سه گروه دانش‌آموزان، مربیان و اولیا نشان می دهد، والدین و معلمان نمی توانند در مورد چگونگی استفاده از اینترنت به دانش‌آموزان آموزش لازم را ارایه دهند و مرجعی برای نوجوانان به شمار نمی آیند. والدین به خصوص مربیان باید توانمندی و سطح سواد اینترنتی و رسانه ای خود را افزایش دهند. نتایج پژوهش شجاعی و امیرپور (۱۳۹۷) تحت عنوان بررسی وضعیت سواد رسانه ای دانشجویان خراسان شمالی در جامعه اطلاعاتی نشان داد بین میزان استفاده از رسانه، سرمایه فرهنگی و تحصیلات والدین با میزان سواد رسانه ای دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. آزمون تفاوت میانگین ها نشان داد که بین جنس، وضعیت تاهل، سن، میزان درآمد خانوادگی با میزان سواد رسانه ای دانشجویان تفاوت معناداری وجود ندارد اما تفاوت میانگین سواد رسانه ای در بین گروه های تحصیلی معنادار می باشد و

بر اساس یافته های تحقیق دانشجویان خراسان شمالی از لحاظ سطح سواد رسانه ای در حد متوسطی می باشند. پژوهش انصاری، کیانپور، عطایی (۱۳۹۷) تحت عنوان تحلیل جامعه شناختی تأثیر استفاده از فضای مجازی بر سواد رسانه ای انجام گرفت و نتایج پژوهش نشان داد، تأثیر کیفیت و کمیت استفاده از فضای مجازی بر سواد رسانه ای خانواده را نشان می دهد؛ به طوری که با افزایش استفاده از فضای مجازی، کمیت و کیفیت سواد رسانه ای ناشی از ارتباط افراد در دنیای واقعی و ارتباطات رودر رو کاهش می یابد. پژوهش لنت و همکاران (۲۰۱۹) با هدف سواد رسانه ای با توجه بر ویژگی های فردی و گرایش نوجوانان به فضای مجازی طرح می کنند که متغیر تفاوت های فردی و گرایش نوجوانان به اینترنت با پیشینه و متغیرهای بافتی تعامل دارند و بر تجارب یاد گرفته شده که در سواد رسانه ای نقش دارد تأثیر می گذارد. در عوض این انتظارات کارآمدی با پیامد مورد انتظار که فرزندان در مورد نتایج رفتارشان دارند مرتبط هستند. پژوهش بیکر (۲۰۱۸) نشان داد برخورداری از سواد رسانه ای یکی از ابزارهای ایجاد ارتباط بیشتر با شبکه های اجتماعی مانند دوستان و خانواده آنها بوده است. این زنان اظهار داشته اند با استفاده از اینترنت، احساس پیوند اجتماعی و حمایت عاطفی بیشتر می شود. کارول و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود، نحوه تعامل در شبکه های اجتماعی و سواد رسانه ای را در دانش آموزان دبیرستانی استرالیا مورد بررسی قرار دادند، و نتایج آنها حاکی از این بود که، کیفیت تعاملات شبکه های اجتماعی با سواد رسانه ای اثر مثبت و معناداری دارد.

چارچوب نظری

واژه سواد رسانه ای برای نخستین بار در سال ۱۹۷۴ توسط «پاول زورکفسکی» مطرح شد. زورکفسکی که در آن زمان رئیس انجمن «نرم افزار و صنعت اطلاعات» امریکا بود، این واژه را در گزارشی به کمیسیون «کتابخانه ها و مراکز اطلاع رسانی امریکا» به کار برد. با توجه به گسترش فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی مفهوم سواد رسانه ای به تدریج از چنان گسترش و ابعادی برخوردار شد که محور بسیاری از همایش های بین المللی و موضوع صدها کتاب و هزاران مقاله علمی قرار گرفت (طیبنیا، ۱۳۹۵). در سه دهه گذشته نهادهای علمی و آموزشی به تدریج به اهمیت این موضوع پی بردند و به سرعت تلاش هایی برای تدوین مبانی نظری و شیوه های عملی آموزش مهارت های سواد رسانه ای آغاز شد. از میان این تلاش ها می توان به تدوین نخستین استانداردهای سواد رسانه ای اشاره کرد. برای تدوین این استانداردها گروهی از کتابداران عضو انجمن کتابداری امریکا نخستین گام ها را در این زمینه و در ژانویه ۱۹۸۹ برداشتند. آنان کمیته ای را با عنوان «کمیته عالی سواد رسانه ای در انجمن کتابداران امریکا» برای تدوین استانداردهای سواد رسانه ای تشکیل دادند. این کمیته در نخستین گزارش فصل خود چهار مهارت اصلی سواد رسانه ای را معرفی کرد که عبارت بود از: توانایی در تشخیص نیاز اطلاعاتی، توانایی در شناسایی منابع پاسخگو به این نیاز، توانایی در ارزیابی اطلاعات و در نهایت توانایی در استفاده از اطلاعات به دست آمده در فرایند جستجو در پاسخ به توصیه های مطرح شده در این گزارش در سال ۱۹۹۰ «شورای ملی سواد رسانه ای» در امریکا تشکیل شد (بختیارزاده، ۱۳۹۱). ارزش سواد رسانه ای وقتی شناخته می شود که اطلاعاتی مورد نیاز باشد و توانایی موثر یافتن، ارزشیابی کردن و به کار گرفتن اطلاعات مورد نیاز وجود داشته باشد. سواد رسانه ای مفهومی جدال بر انگیز است، مفهومی که مخاطبان گوناگون و در حال تغییر کتابخانه ها را با آمادگی های گوناگون در استفاده از کتابخانه مورد خطاب قرار می دهد. سواد رسانه ای، توانایی افراد برای فعالیت موثر در یک جامعه اطلاعاتی است. این امر مستلزم تفکر انتقادی، آگاهی از اخلاق شخصی و حرفه ای، ارزیابی اطلاعات، نیازهای اطلاعاتی متصور، اطلاعات سازماندهی شده، ارتباط متقابل با اطلاعات شغلی و ایجاد کاربرد موثر اطلاعات در حل مشکلات، تصمیم گیری و تحقیق است و بالا بردن آن در سطح دانشگاه ها مستلزم آموزش، فرهنگ سازی و توسعه فناوری است (حیدری و همکاران، ۱۳۹۴). انجمن کتابخانه های آموزشی، دانشگاهی و ملی انگلستان (اسکانل) در سال ۱۹۹۹ مدلی برای تبیین مفهوم سواد اطلاعاتی ارائه کرد که گستره ای عام داشت. این مدل از هفت مهارت تشکیل شده و نشان می دهد که افرادی برخوردار از سواد رسانه ای خواهند بود که خود را به این مهارت ها مجهز سازند. توانایی در تشخیص نیاز اطلاعاتی نخستین مهارت در این زمینه است. چرا که در فرایند اطلاع یابی ابتدا فرد باید نیاز به کسب اطلاعات را احساس کند تا گام های بعدی را بردارد. مهارت دوم، توانایی وی در شناسایی روش های پاسخگویی به این نیاز است. این مرحله شامل شناخت منابع اطلاعاتی مناسب اعم از آثار چاپی و الکترونیکی و گزینش مناسب ترین آنهاست. مهارت سوم مربوط به توانایی در تدوین راهبردهای لازم برای جستجو در منابع برگزیده است. این مهارت خود مستلزم کسب آگاهی لازم نسبت به ساختار پایگاه های اطلاعاتی و سایر منابع مرجع خواهد بود. مهارت چهارم شامل مهارت در جستجو و بازیابی اطلاعات است و استفاده

از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و استفاده بهینه از خدماتی نظیر نمایه‌سازی، چکیده‌نویسی، نمایه‌های استنادی و خدمات آگاهی‌رسانی جاری را در بر می‌گیرد. مهارت پنجم مربوط به ارزیابی و مقایسه میزان اعتبار اطلاعات به دست آمده از منابع مختلف است. چرا که افراد برخوردار از سواد رسانه ای می‌توانند بر اساس معیارهای مشخصی میزان وثوق و اعتبار منابع را ارزیابی کنند. مهارت ششم مربوط به مهارت در سازماندهی و کاربرد بهینه اطلاعات بازیابی شده است. موفقیت در این زمینه خود مستلزم آگاهی از روش های مرسوم استناددهی و رعایت اصولی قانونی مثل حقوق پدیدآورندگان است. مهارت هفتم توانایی ترکیب اطلاعات به دست آمده و برقراری پیوند با دانسته‌های قبلی است که می‌تواند منجر به تولید دانش جدید شود (سالاری و حسن آبادی، ۱۳۹۳).

نظر به اینکه امروزه مهارت های سواد رسانه ای در زندگی شخصی و حرفه ای نقش تعیین کننده ای دارد، از جمله مهارت های زندگی به شمار می رود. یادگیری در جهان متحول کنونی روندی مداوم دارد. آنجایی که نمی توان در تمام طول عمر از آموزش های رسمی بهره مند بود، افراد باید بتوانند به صورت مستقل به یادگیری بپردازند و اطلاعات، دانش و مهارت خود را با تغییرات همخوان کنند. برای این که بتوان به صورت مستقل به یادگیری پرداخت، باید بتوان نیازهای اطلاعاتی خود را شناسایی کرد، راه های دسترسی به اطلاعات مورد نیاز و چگونگی ارزیابی و استفاده از اطلاعات را در زمان نیاز دانست (ساروخانی و بابایی فر، ۱۳۹۲). از آنجایی که سواد رسانه ای، توانایی شناسایی، دسترسی و استفاده موثر از اطلاعات، باسوادان اطلاعاتی فراگیران مادام العمر به شمار می آیند و این امر، با توجه به تسلط گسترده فناوری نوین در تولید، ذخیره و توزیع اطلاعات از اهمیت خاصی برخوردار است. سواد رسانه ای مبنای «یادگیری مادام العمر» را تشکیل می دهد (نظری و علیدوستی، ۱۳۹۳). این نوع از سواد برای همه رشته ها، همه محیط های یادگیری، و همه سطوح آموزشی مشترک است. سواد رسانه ای یادگیرندگان را قادر می سازد که بر محتوای اطلاعات تسلط یابند و کندوکاوهای خود را گسترش دهند، خود-هدایتگری خویش را تقویت کنند، و کنترل بیشتری بر یادگیری خویش به دست آورند (شجاعی و امیرپور، ۱۳۹۱). انجمن کتابداران امریکا، دیدگاه خود را از مفهوم سواد رسانه ای، از منظر یادگیری مادام العمر چنین اعلام داشته است: «آنچه ما به دنبال آن هستیم، برنامه ریزی تحصیل اطلاعات است. اما ترجیحاً بازسازی فرایند یادگیری بر اساس منابع اطلاعاتی در دسترس، به منظور یادگیری و حل مسئله در طول زندگی افراد انجام می شود که نه تنها مهارت تفکر سواد رسانه ای، از منظر یادگیری مادام العمر چنین اعلام داشته است: «آنچه ما به دنبال آن هستیم، سواد رسانه ای، از منظر یادگیری مادام العمر چنین اعلام داشته است: «آنچه ما به دنبال آن هستیم، برنامه ریزی تحصیل اطلاعات است (فضلی خانی و فتحی نژاد، ۱۳۹۴).

با توجه به اینکه، یادگیری یکی از موضوعات مهم و مورد علاقه جامعه ی علمی بوده و آن ها تلاش می کنند تا ابعاد پیچیدگی های یادگیری انسان را تسهیل نمایند در عین حال هیچ یک از متغیرهای انگیزشی و شناختی، به تنهایی قادر به تبیین یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران نیستند؛ بلکه با استفاده از «راهنمای یادگیری خودراهبر» و در نظر گرفتن تعامل بین متغیرهای «شناختی» و «انگیزشی» است که می توان یادگیری و عملکرد فراگیران را بهتر تبیین کرد (دادگر، فلاح و طاهری، ۱۴۰۱). از نظر صاحب نظران نیز چرخه یادگیری یک راهکار افزایش مهارت های تفکر انتقادی است. چرخه یادگیری از طریق کاربرد اصول نظریه تجربی و مشارکتی تفکر انتقادی را رشد می دهد. مک گرگور می نویسد: یک چرخه یادگیری یک راه غیر رسمی و مشارکتی از یادگیری است که بر پایه الگوهای طبیعی تعاملات بشری است. تمایل طبیعی بشر برای جمع شدن به دور هم و برخورد چهره به چهره برای در میان گذاشتن علایق و گفتگو در مورد مباحث و تصمیم گیری در نوشته های باستانی آمده است. به عنوان نمونه گروه های بومی دور آتش حلقه می زدند و داستان تعریف می کردند (لو و چن، ۲۰۱۰). استفاده از تکنیک یادگیری مشارکتی پایه توسعه چرخه یادگیری است. با یادگیری مشارکتی دانشجویان شخصاً برای یادگیری احساس مسئولیت می کنند و بخاطر بازخوردهای موجود در داخل گروه، اعضای که نیاز به حمایت دارند شناخته می شوند. با وجود تفاوت توانایی ها و ویژگی های فردی اعضای گروه، همه آنها در گروه عملکرد رهبری دارند (دارابی، ۱۳۹۲).

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده ها، جزء تحقیقات میدانی (کمی و پرسشنامه ای) است و محقق با استفاده از ادبیات نظری و استفاده از پرسشنامه های استاندارد به بررسی فرضیات پرداخت. جامعه آماری مورد مطالعه پژوهش شامل کلیه معلمان دوره اول مقطع ابتدایی ناحیه دو شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ می باشند. حجم نمونه نیز با استفاده از فرمول

آماري به منظور دستيابی به قدرت آزمون ۸۰ درصد و دقت ۹۵ درصد تعيين شد و مطابق جدول مورگان، ۱۲۰ نفر از معلمين دوره اول مقطع ابتدایی بصورت نمونه گيري تصادفی انتخاب شده‌اند. ابزار گردآوری اطلاعات، بصورت اسنادی و کتابخانه ای (استفاده از کتب و پایان نامه و مقالات) و همچنین بهره گيري از پرسشنامه های سواد رسانه ای، ۲۰ گویه ای فلسفی (۱۳۹۳) و پرسشنامه استاندارد یادگيري محوری (ناسوشن و همکاران ۲۰۰۷؛ به نقل از تبرزد، ۱۳۹۳) دارای ۱۵ گویه می باشد، همچنین جهت تجزيه و تحليل داده ها، از روش های اماري توصيفی و استنباطی که جهت توصيف داده ها از میانگين، درصد، جدول توزيع داده فراوانی و انحراف استاندارد به همراه رسم جدول و نمودار استفاده می شود. در سطح آمار استنباطی جهت آزمون فرضيه های پژوهش از آزمون های همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره همزمان استفاده می گردد. در ضمن کلیه عملیات اماري با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ تجزيه و تحليل شد.

یافته ها

به منظور توصيف متغیرهای اصلی پژوهش از شاخص هایی نظیر میانگين، انحراف معيار و موارد ديگر استفاده شده است. اين شاخص ها در جدول ارائه شده اند.

جدول (۱) میانگين و انحراف معيار نمرات دانش آموزان در متغیرهای پژوهش و ابعاد آن ها

متغیر	میانگين	انحراف معيار	حداقل نمره	حداکثر نمره	تعداد
فرايند ياددهی	۳۳/۰۲	۳/۱۲	۱۵	۷۵	۱۲۰
فرايند يادگيري	۳۲/۱۶	۳/۱۹	۱۵	۷۵	۱۲۰
سواد رسانه ای	۳۹/۱۸	۳/۳۴	۴۹	۱۴۷	۱۲۰

قبل از هر گونه آزمونی باید آزمون نرمال بودن صورت گیرد. آزمون کولموگورف - اسمیرنوف رایج ترین آزمون توزيع نرمال می باشد. روش پارامتری ساده ای برای تعيين همگونی اطلاعات تجربی با توزيع های آماری منتخب است که آن را با نام اختصاری KS نمایش می دهند. هنگام بررسی نرمال بودن داده ها ما فرض صفر مبتنی بر اين که توزيع داده ها نرمال است را در سطح خطای ۵٪ تست شد. بنابراین اگر Sig یا سطح معناداری بزرگ تر مساوی ۰,۰۵ بدست آید، در اين صورت دلیلی برای رد فرض صفر مبتنی بر اینکه داده نرمال است، وجود نخواهد داشت. به عبارت دیگر توزيع داده ها نرمال خواهد بود. برای آزمون نرمالیت ه فرض های آماری به صورت زیر تنظيم می شود:

H0: توزيع داده های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال است.

H1: توزيع داده های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال نیست.

جدول (۲) وضعیت نرمالیتی متغیرهای پژوهشی

مجموع	سواد رسانه ای	فرايند ياددهی	فرايند يادگيري
۱۲۰	۱۲۰	۱۲۰	۱۲۰
پارامترهای نرمال	میانگين	۶۰.۰۸۸۲	۵۲.۰۴۲۵
	انحراف معيار	۹.۶۳۲۰۲	۷.۶۷۹۳۲
بیشترین	اختلاف	۱.۱۸	۰.۱۵۵
میانگين	مقادير مثبت	۰.۰۹۶	۰.۱۲۲
	مقادير منفي	-۱.۱۸	-۰.۱۵۵
وضعیت آزمون		۱.۱۸	۰.۱۵۵
سطح معناداری		۰.۰۰۰	۰.۰۰۰

باتوجه به نتایج جدول فوق چون مقدار سطح معنی داری برای تمامی مولفه ها کمتر از مقدار ۰,۰۵ است، بنابراین توزيع فراوانی، دارای توزيع غير نرمال می باشد ($P < 0.05$).

یافته اصلی: سواد رسانه ای معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان در دوران کرونا نقش تعیین کننده ای دارد.

جدول (۳) رابطه بین سواد رسانه ای و فرایند یاددهی - یادگیری

متغیر ملاک	متغیر مستقل	R	R ²	f	p≤	β	t	p≤
ثابت							۲/۹۶	۰/۰۰۳
فرایند یاددهی	سواد رسانه ای					۰/۲۸	۱/۹۸	۰/۰۰۱
فرایند یادگیری		۰/۲۶	۰/۰۶	۴/۷۴	۰/۰۰۳	۰/۱۴	۱/۹۴	۰/۰۰۱

بر اساس اطلاعات موجود در جدول (۳)، نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون همزمان بر سواد رسانه ای، نشان داد که متغیر یاددهی ($\beta=0/28, t=1/98, p\leq 0/001$) و متغیر یادگیری ($\beta=0/14, t=1/94, p\leq 0/001$) به طور معناداری توسط متغیر سواد رسانه ای قابل پیش بینی می باشد. این متغیر (سواد رسانه ای) ۶ درصد از واریانس نمرات متغیر فرایند یاددهی- یادگیری را تعیین کرد. در این تحلیل متغیر یاددهی ($\beta=0/28, t=1/98, p\leq 0/001$) قوی ترین پیش بینی کنندگی متغیر سواد رسانه ای می باشد.

جدول (۴) ماتریس همبستگی بین مولفه های متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
۱. سواد رسانه ای	۱		
۲. فرایند یاددهی	۰/۳۸**	۱	
۳. فرایند یادگیری	۰/۱۷**	۰/۴۴**	۱

$P \leq 0/05^*$ $P \leq 0/01^{**}$

باتوجه به نتایج بدست آمده از جدول (۴) متغیر سواد رسانه ای و فرایند یاددهی در سطح ($p < 0/01$) رابطه مثبت و معناداری دارد ($r=0/38, p\leq 0/01$). متغیر فرایند یادگیری با سواد رسانه ای در سطح ($p < 0/01$) همبستگی مثبت و معناداری دارد ($r=0/17, p\leq 0/01$). همچنین با متغیر فرایند یاددهی در سطح ($p < 0/01$) رابطه منفی و معناداری دارد ($r=0/44, p\leq 0/01$).

یافته فرعی اول: بین سواد رسانه ای معلمان و یاددهی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول (۵) شاخص های توصیفی ضریب همبستگی سواد رسانه ای و فرایند یاددهی - یادگیری (N=۱۲۰)

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب	سطح معناداری
متغیر مستقل					
متغیر ملاک					
سواد رسانه ای	۱۲۰	۱۴/۱۲۵	۱/۸۴۵	۰/۲۱۴**	۰/۰۰۱
یاددهی					

$P \leq 0/05^*$ $P \leq 0/01^{**}$

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده های مربوط به رابطه بین «سواد رسانه ای و فرایند یاددهی» معلمان، بیانگر آن است که مقدار ضریب همبستگی بدست آمده ($r=0/214$) در سطح معناداری ($p < 0/01$) معنادار بوده ($sig=0/001$) و از اینرو فرض صفر مبنی بر عدم وجود رابطه معنادار بین «سواد رسانه ای و فرایند یاددهی» معلمان، رد شده و فرض خلاف مبنی بر وجود رابطه معنادار بین «سواد رسانه ای و فرایند یاددهی» معلمان، تأیید می گردد.

یافته فرعی دوم: بین سواد رسانه ای معلمان و یادگیری دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول (۶) شاخص های توصیفی ضریب همبستگی سواد رسانه ای و فرایند یاددهی - یادگیری (N=۱۲۰)

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
متغیر مستقل	متغیر ملاک				
سواد رسانه ای	یادگیری	۱۲۰	۱۴/۶۷۰	۱/۶۹۰	۰/۲۲۳**
					۰/۰۰۱

$P \leq 0.05^*$ $P \leq 0.01^{**}$

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده های مربوط به رابطه بین «سواد رسانه ای و فرایند یادگیری» دانش آموزان، بیانگر آن است که مقدار ضریب همبستگی بدست آمده ($r=0.223$) در سطح معناداری ($p < 0.01$) معنادار بوده ($sig=0.001$) و از اینرو فرض صفر مبنی بر عدم وجود رابطه معنادار بین «سواد رسانه ای و فرایند یادگیری» دانش آموزان، رد شده و فرض خلاف مبنی بر وجود رابطه معنادار بین «سواد رسانه ای و فرایند یاددهی» معلمان، تأیید می گردد.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سواد رسانه ای معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان در دوران کرونا انجام گرفت، الگوهای یاددهی برداشت های جدیدی درباره نحوه ی یادگیری افراد ارایه می دهند که بر پرورش دانش آموزان فکور تأکید می ورزد، دانش آموزانی که قدرت شناخت و استفاده از آموخته های خود را دارند (حسن زاده و همکاران، ۱۳۹۱). به نظر جویس، ویل و کالهن (۲۰۰۴) الگوی یاددهی محیط یادگیری را توصیف می کند و رفتار معلم، زمان استفاده از الگو را تعیین می کند (کشاورز، ۱۳۹۲) شعبانی (۱۳۹۰) معتقد است که الگوی تدریس چهار چوب ویژه ای است که عناصر مهم یاددهی و تدریس درون آن قابل مطالعه است و شناخت و آگاهی از عناصر و عوامل مذکور می تواند معلم را در اتخاذ روش های مناسب تدریس کمک نماید. از الگوهای یاددهی، طبقه بندی های مختلفی صورت پذیرفته است (قلی زاده و احقر، ۱۳۹۱).

بر اساس نتایج بدست آمده از یافته اصلی که بیانگر، بررسی نقش سواد رسانه ای معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری دانش آموزان در دوران کرونا بود، فرایند یاددهی- یادگیری دانش آموزان به طور معناداری توسط متغیر سواد رسانه ای قابل پیش بینی است و نتایج با پژوهش مارینسکو و استلا فلورسکو (۲۰۲۲) که با هدف نقش فناوری های بلاک چین در توسعه پایدار فرایند یادگیری دانش آموزان انجام گرفت، مطالعه جلیل (۲۰۲۲) که به بررسی نقش فناوری های نوین در فرایند یادگیری پرداخت، مقاله درویشی قزاقچی، نیک پی و گرای (۱۴۰۱) که به تأثیر روش های ارزشیابی برخط همزمان و ناهمزمان بر فرایند یاددهی-یادگیری پرداخت، پژوهش سلطانی فر (۱۳۹۷) تحت عنوان تحلیل وضعیت سواد رسانه ای دانش آموزان سال سوم دبیرستان شهر تهران در مقایسه با مربیان و والدین، نتایج پژوهش شجاعی و امیرپور (۱۳۹۷) تحت عنوان بررسی وضعیت سواد رسانه ای دانشجویان خراسان شمالی در جامعه اطلاعاتی، پژوهش لنت و همکاران (۲۰۱۹) که با هدف سواد رسانه ای با توجه بر ویژگی های فردی و گرایش نوجوانان به فضای مجازی صورت گرفت و پژوهش کارول و همکاران (۲۰۱۷) که در پژوهش خود، نحوه تعامل در شبکه های اجتماعی و سواد رسانه ای را در دانش آموزان دبیرستانی مطالعه نمودند همخوانی دارد و نتیجه غیر همخوان با این یافته بدست نیامد، در تبیین این یافته می توان گفت: در سال های اخیر، برای شناخت راه های مؤثر تدریس و یاددهی، پژوهش های فراوانی به عمل آمده است و در بسیاری از موارد، مدرسان موفق با مدرسان ناموفق مقایسه شده اند حاصل این مقایسه ها مجموعه ای از ویژگی ها و مهارت ها بوده است که تصور می شده تأکید و آموزش آنها، توفیق مدرسان را در نیل به اهداف مورد نظر به دنبال خواهد داشت. این پژوهش ها که به طریق مختلف به انجام رسیده اند، از نظر نوع نتایج با یکدیگر همخوانی دارند و بالاتفاق مجموعه شناخته شده ای از رفتارهای مدرسان را عرضه کرده اند. طرح سوال های یادآوری، سازماندهی محتوا به گونه ای که میزان سردرگمی شاگردان به حداقل برسد، ارائه و تشریح از سوی مدرسان، تدارک تمرین کافی تحت نظارت مدرسان، ارائه بازخورد به شاگردان برای درک موضوع و آموزش به کل کلاس و ... رفتارها یا کنش های بنیادی

تدریس که ما حاصل ترکیب دقیق نتایج پژوهش روزنشین و روزنشین (۱۹۸۷) است، عبارتند از: مرور و عرضه درس، تمرین هدایت شده، بازخورد و اصلاح، تمرین مستقل، به نظر روزنشین و استیونس "همه مدرسان از برخی از این رفتارها در پاره ای اوقات بهره می گیرند، اما مؤثرترین مدرسان تقریباً در همه اوقات و از اغلب آن ها استفاده می کنند". همچنین، سواد اطلاعاتی به معلمان این توانایی می بخشد که قادر شود فنون یاددهی غیر حضوری متفاوتی را بکار گیرد، چنین معلمی از جستجوی دانش لذت برده و به هیجان می آید. این مهارت نه تنها معلمان را برای فراگیری مادام العمر آماده می کند، بلکه موجب می شود دانش آموزان از موفقیت در تأمین نیازهای اطلاعاتی لذت ببرند (پری رخ و مقدس زاده، ۱۳۹۰). افزون بر این، ثمربخش بودن جستجویی که این افراد برای کسب اطلاعات انجام می دهند، تشویقی برای ادامه فراگیری در سراسر زندگی دانش آموزان خواهد بود. از طرفی، دسترسی به اطلاعات با کیفیت بالا در اینترنت، پتانسیل زیادی برای موفقیت در جامعه اطلاعاتی ایجاد می کند (کونگ، ۲۰۰۷) و اساساً سواد اطلاعاتی پیش نیاز یادگیری مادام العمر است.

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده های مربوط به رابطه بین سواد رسانه ای و فرایند یاددهی معلمان، بیانگر آن است که مقدار ضریب همبستگی بدست آمده در سطح معناداری بود. نتایج این یافته با نتایج پژوهش های همایونی و فولادی (۱۴۰۱)، سلطانی فر (۱۳۹۷)، شجاعی و امیرپور (۱۳۹۷)، لنت و همکاران (۲۰۱۹) و کارول و همکاران (۲۰۱۷) همخوانی دارد و در تبیین این یافته می توان گفت: معلمان با فعال شدن در رشد حرفه ای، به روز نگه داشتن محتوا، مهارت ها و رویه های مدیریت کلاس، روز آمد کردن مهارت های تدریس و یاددهی بر مبنای دانش جدید از طریق بالا بردن سواد رسانه ای، ارتقای مهارت های حرفه ای و افزایش فرصت های برقراری ارتباط با دیگران قادر خواهند بود از مزایای رشد حرفه ای بهره مند شوند و نظر مثبت دانش آموزان را به خود جلب نمایند. لذا می توان چنین بیان داشت که معلم هر اندازه دارای رفتار انسانی مطلوبی باشد، ولی از نظر عملی ضعیف و ناتوان تلقی شود، مورد قبول شاگردان واقع نخواهد شد. شخصیت متعادل همراه با تسلط علمی تدریس او را از نظر شاگردانش با ارزش و اعتبار می سازد. اگر استاد از این امر غافل شود، در امر تدریس ناچار از تکرار مکررات خواهد بود. مطالعه دائم برای مدرس بیش از هر کس دیگری لازم و ضروری است (محترم، ۱۳۹۰). بنابراین، معلمی که سواد اطلاعاتی دارد اطلاعات را به خوبی بازنمایی می کند و به صورت مرکزی با دیدگاه ها و چالش های روزمره و حیاتی برخورد می نماید، این معلم می داند چه موقع اطلاعات را در ماورای دانش شخصیش جستجو نماید یا به چه نحو سوالات را طرح نماید که وی را به اطلاعات مناسب رهنمون نماید و کجا آن اطلاعات را جستجو نماید چنین معلمی می داند چگونه تنوع منابع و قالب ها را به منظور بهتر قرار دادن اطلاعات به منظور بحث در باره یک نیاز خاص جستجو نماید. او اطلاعات را بصورت انتقادی و کارآمد ارزیابی می نماید و از اطلاعات به طور دقیق و خلاق استفاده می نماید و فرایند یاددهی در دانش آموزان را سرعت بخشد.

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده های مربوط به رابطه بین سواد رسانه ای و فرایند یادگیری دانش آموزان، بیانگر آن است که مقدار ضریب همبستگی بدست آمده در سطح معناداری بود. نتایج این یافته با نتایج پژوهش های همایونی و فولادی (۱۴۰۱)، درویشی قزاقچی، نیک پی و گرایبی (۱۴۰۱)، زلفی، تونی، احمدی و آبلویی (۱۳۹۶)، سلطانی فر (۱۳۹۷)، شجاعی و امیرپور (۱۳۹۷)، انصاری، کیانپور، عطایی (۱۳۹۷) و بیکر (۲۰۱۸) همخوانی دارد و در تبیین این یافته می توان گفت: یادگیری یک استاندارد در کنار فراگیری سایر دروس با شیوه های موجود را محقق نمی کند. بلکه به دلیل شکل گیری نوع جدیدی از فضا، نوع جدید و تحول یافته ای از سواد رسانه ای در معلمان مطرح است. این نوع سواد، اطلاعات، ابزارها، مهارت ها و فرهنگ متفاوتی دارد. لذا سواد رسانه ای، شکل جدید و نوع تحول یافته ای از سواد است که به مهارت هایی از قبیل تعریف مسئله، راهبردهای جستجوی اطلاعاتی، تعیین موقعیت و محل اطلاعات، به کارگیری اطلاعات، ترکیب اطلاعات، و ارزیابی آن ها نیاز دارد. معلمان با کسب سواد در جامعه اطلاعاتی، به جای فراگیری تمام اطلاعات موجود، آموخته اند که اطلاعات چگونه و در کجا یافت می شوند، دانش چگونه سازماندهی می شود، چگونه می توان اطلاعات مورد نیاز را یافت و چگونه باید اطلاعات را به دانش آموزان عرضه کرد. با توجه به آنچه گذشت، برای گذر از روش های سنتی و حرکت به سمت الگوهای نوین، معلمان باید فهرست خدمات شان را بر اساس تفکر کارکردی، بازطراحی کنند. تحت شرایط کنونی که در آن، اینترنت مجرای متداولی برای هر کس جهت دستیابی به اطلاعات شده است، تمرکز بر ارائه خدمات نوین، حائز اهمیت می باشد. اکنون، بستر به لحاظ سخت افزاری مهیاست. فقط کفایت در سایه فراگیری مهارت ها و ملزومات سواد اطلاعاتی، ابزارهای فناورانه گوناگون و خدمات اطلاع

رسانی موجود با نگاهی مبتنی بر روابط عمومی نوین بازنگری و بررسی شوند. همچنین، سیاستگذاران باید به نقش حیاتی که روابط عمومی ها می توانند در تحقق جامعه دانش محور و توسعه پایدار ایفا نمایند، توجه کنند. در خاتمه نیز تاکید می شود که فارغ از نقش معلمین، همکاری و تشریک مساعی بین تمام نهادهای وابسته اعم از ملی و بین المللی، کلید کاهش موانع موجود بر سر راه دسترسی به اطلاعات و تحقق واقعی روابط عمومی نوین خواهد بود. همچنین با توجه به آنجا بیان شد و با توجه به خصوصیاتمانند تغییر و تحولات و رشد سریع علم و فناوری، می توان گفت که دیگر سواد ایستای دانش آموزان بی اعتبار شده است. معلمین و همینطور، دانش آموزان دیگر با همان اطلاعات و اندوخته قبلی و ایستای خود نمی توانند به درستی در فضای جدید جامعه قرار گیرند و به راحتی امور خود را چه در حوزه تخصصی و شغلی مربوط و چه در حوزه فعالیت های عمومی و عادی جامعه انجام دهند. هر چند که ممکن است قبلا در یک دوره زمانی مشخص در حیطه کاری و اجتماعی خود متبحر بوده باشند.

منابع

- اصغرnia، فرزانه (۱۳۸۸). بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی بر مبنای «استاندارد قابلیت های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی» مصوب انجمن کتابخانه های دانشگاهی و تحقیقاتی (ای. سی. آر. ال.) ، پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران. فصلنامه علوم تربیتی، ۱۲، ۶، ۴۱-۶۹.
- اصلانی ملایری، محمد (۱۳۹۵). مقایسه تأثیر دو روش آموزش بر سطح آشنایی دانشجویان پزشکی اصفهان با منابع مرجع پزشکی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، دانشکده علوم پزشکی.
- بختیارزاده، اصغر (۱۳۹۱). بررسی سواد اطلاعاتی. (چاپ سوم). تهران: انتشارات ارسباران.
- پری رخ، مهدی و مقدس زاده، حسن (۱۳۹۰). سواد اطلاعاتی: پژوهشی پیرامون چگونگی کسب سواد اطلاعاتی، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، ۸، ۳، ۳۴۱-۳۱۲.
- حرّی، عباس (۱۳۹۳). ایران و جامعه اطلاعاتی. (چاپ نهم). تهران: انتشارات اندیشه.
- حسن زاده، رمضان و معتمدی تلاوکی، محمد تقی (۱۳۹۱). تأثیر مهارت معلمان در به کار گیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبرد های یادگیری و مطالعه دانش آموزان، شماره ۱۹، صص ۴۱-۷۰.
- حیدری، زهرا؛ موسی پور، نعمت اله و حرّی، عباس (۱۳۹۴)، نظام برنامه ریزی درسی متناسب با توسعه ی سواد اطلاعاتی، فصلنامه مطالعات برنامه ی درسی، ۹، ۱۱، ۸۴-۱۱۴.
- دادگر، زهرا؛ فلاح، وحید و طاهری، فاطمه (۱۴۰۱). تأثیر یادگیری فراشناختی و یادگیری خودراهبر بر سطح یادگیری الکترونیکی: نقش واسطه گری جهت گیری زندگی، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بابل، بابل، ایران.
- دارابی، طاهره (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین مهارت اعضای هیأت علمی در کاربرد مراحل هفت گانه چرخه یادگیری و توسعه مهارت های فکری و عملی دانشجویان مهندسی دانشگاه شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شیراز.
- رزاقی، محمد؛ قلاوندی، حسن و حسنی، محمد (۱۴۰۱). نقش ویژگی های دانشجویان، کیفیت محتوا و مدیریت دانش در استفاده از یادگیری الکترونیکی دانشجویان علوم پزشکی با میانجی گری پذیرش یادگیری الکترونیکی (مورد مطالعه: دانشگاه علوم پزشکی شیراز)، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.
- ساروخانی، باقر، بابایی فر، مرتضی (۱۳۹۲). جامعه شناسی ارتباطات. (چاپ نوزدهم). تهران: انتشارات اطلاعات.

سالاری، محمود و حسن آبادی، ابوالفضل (۱۳۹۳). شناسایی و تحلیل پیش بینی نیازهای دست یابی به مهارت سواداطلاعاتی در: آموزش استفاده کنندگان و توسعه سواد اطلاعاتی در کتابخانه ها و مراکز اطلاع رسانی (مجموعه ۹ مقالات). *مجله مطالعات اجتماعی ایرانیان*، ۱۳، ۲۴، ۳۳-۷۱.

شاملو، محمد سعید (۱۳۹۷). بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی، فناوری آموزش، *فصلنامه مطالعات برنامه ی درسی*، ۱۰، ۲، ۱۳۲-۱۱۷.

شجاعی، ابراهیم و امیرپور، الهه (۱۳۹۱). بررسی وضعیت سواد رسانه ای دانشجویان خراسان شمالی در جامعه اطلاعاتی، *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۰*. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.

شواخی، علی رضا؛ نادری، عزت الله؛ عابدی، احمد (۱۳۸۶). مقایسه تاثیر سه رویکرد یاددهی - یادگیری دانش آموزان در درس زیست شناسی. *دانشور رفتار*، شماره ۲۴، صص ۵۳-۶۴.

طیب نیا، ویدا (۱۳۹۵). بررسی سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده اقتصاد علامه طباطبائی، *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در سال تحصیلی ۹۵-۹۴*. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دماوند.

فضلی خانی، محمد و فتحی نژاد (۱۳۹۴). نقش ICT در کلاس درس، (مؤلف، *آوریل لاولس*). (چاپ دوم). تهران: انتشاراتورای دانش.

قلی زاده، رقیه و احقر، قدسی (۱۳۹۱). بررسی نقش سبک های یادگیری در تبیین خودکارآمدی دانش آموزان دوران متوسطه. *اندیشه های نوین تربیتی*، شماره ۳۱، صص ۶۷-۸۴.

کشاورز، حلیمه (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی و نوآوری دانشگاهی مطالعه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان. *پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی*، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شیراز.

محترم، معصومه (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه، سرمایه اجتماعی بخش ها با رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز- مدل معادله ساختاری. *پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی*، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شیراز.

محمدی مهر، مژگان؛ ملکی، حسن؛ خوشدل، علیرضا و عباس پور، عباس (۱۳۹۰). تبیین نقش اعضای هیئت علمی در برنامه آموزش طب نظامی با رویکرد یادگیری مادام العمر: یک مطالعه کیفی. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران*، سال نهم، شماره ۴، صص ۲۵۶-۲۶۳.

نظری، مریم و علیدوستی، سیروس (۱۳۹۳). *سواد اطلاعاتی برای دوره های تحصیلات تکمیلی*. (چاپ سوم). تهران: پژوهشکده اطلاعات و مدارک علمی ایران.

نوربالا، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی وضعیت مهارت های سواد اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه پیام نور، طرح پژوهشی، دانشگاه پیام نور همدان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. *پایان نامه دوره کارشناسی ارشد*، دانشگاه پیام نور همدان.

نوری خانقاه، زهرا؛ ساداتی، لیلا؛ فریاب اصل، محمد؛ کرمی، سحر؛ فتح اللهی، سجاد و حاج فیروز آبادی، مرجان تاثیر تدریس به شیوه یادگیری ترکیبی بر پیامدهای آموزشی دانشجویان کارشناسی ناپیوسته اتاق عمل، گروه اتاق عمل، دانشکده پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی البرز، کرج، ایران.

Boroner, J. S. (1996). Student Learning in the Information Age. Phoenix: The Oryx Press, pp. 157-160.

Boross, J. S. (2004). Information literacy and the engaged campus. *AAHE Bulletin*. from http://www.aahe.org/Bulletin/nov2000_1.htm.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (eds) (2000). *How People Learn*. Washington, D. C.: National Academy Press.

Bruce, CH., Candy, PH. and Klaus, K. (eds.). (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga Wagga, New South Wales, Australia: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.



- Bybee, R. W. , Taylor, A. J. , Gardner, A. , Van Scotteer, P. , Powell, J. C. , Westbrook, A. , & Landes, N. (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness and Applications. Full report. Colorado Spings.
- Cong, D. M. (2007). The Strength Model of Self-Control, *Journal of Association for Psychological Science*, Vol, 16. NO. 6.
- Daft, R. L, (2005). *management 7th edition*, pp: 123,307,321,322
- Evan, W. M. (2007) . "organizational lag", *Human organizations*, vol. 25 No 1,pp. 3-51.
- Lu, T. & Chen, J. (2010). *Incremental or radical? A study of organizational innovation : an artificial world approach*, Expert with applications, 37(14), 8193-8200 .

مقایسه ادراک دانشجو معلمان رشته های تحصیلی مختلف از محیط کلاس های دانشگاه فرهنگیان

منیره صالحی*، سعیده زاهد

دانشگاه فرهنگیان

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارزیابی ادراکات دانشجو معلمان از محیط کلاسهای دانشگاه بود. طرح پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی و جامعه آماری شامل دانشجو معلمان دو ترم آخر دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی (مشهد) ورودی های سال ۱۳۹۷ بودند. از این جامعه ۴۰۰ دانشجو به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و به پرسشنامه ای ادراکات محیط کلاسی دانشگاهی پاسخ دادند. این ابزار دارای ۳۸ گویه و ۵ خرده آزمون جاذبه، چالش، انتخاب، خودکارآمدی تحصیلی و معنا است و شرکت کنندگان بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) به گویه ها پاسخ می دهند. پایایی و روایی ابزار مناسب به دست آمد ($\alpha = 0.90$ NNFI، $\alpha = 0.9$ RSMEA، $\chi^2 = 1006/92$ ، $df = 225$). جهت تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج اجرای همبستگی پیرسون نشان داد که مؤلفه های ادراکات محیط کلاسی دانشگاهی دو به دو با یکدیگر همبستگی دارند ($P > 0.01$). همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تفاوت معنی داری را در ادراک دانشجو معلمان رشته های مختلف از محیط کلاس های درس دانشگاهی نشان داد.

کلیدواژه ها: ادراکات محیط کلاسی، دانشجو معلمان، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

ادراکات محیطی از فعالیت‌ها و فرایندهای دانشگاه، نقش موثری در شکل‌گیری شایستگی‌های شغلی دارد. بیانی، باقری و بیانی (۲۰۱۳) در پژوهشی بر روی معلمان ایرانی، نشان دادند که جو مدرسه به طور معناداری در فرسودگی شغلی معلمان نقش دارد. از این رو به نظر می‌رسد یک محیط آموزشی سالم و حمایت‌کننده، معیاری برای موفقیت تحصیلی دانشجویان بشمار می‌آید؛ چراکه محیط کلاس و دانشگاه، نظام اداره دانشگاه و شیوه آموزشی استاد، اثرات غیر قابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی دارند (آندرمین و مید گلی، ۱۹۹۷؛ به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷).

ادراکات محیط کلاس دانشگاهی، دامنه گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها را در برمی‌گیرند. این فرایندها شامل ادراک معنا، چالش انگیزی، انتخاب، جاذبه‌ی فعالیت‌ها و تکالیف کلاسی و خودکارآمدی تحصیلی است (جنتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲؛ به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷). ادراک معنا زمانی حاصل می‌شود که محتوا و روش‌های آموزشی به زندگی دانشجویان ارتباط داشته و معنادار، مهم و مرتبط باشند. در واقع یادگیری بهینه زمانی حاصل می‌شود که موضوعات مرتبط، معنادار، و جذاب باشند و یادگیرندگان دانش جدید را به تجارب و دانش قبلی خود پیوند دهند. منظور از چالش سختی، عمق و پیچیدگی مطالب متناسب با سطح شناختی یادگیرندگان است. بر اساس نظریه‌ی ویگوتسکی (۱۹۶۲؛ به نقل از جنتری و اون، ۲۰۰۴) یادگیرندگان تکالیفی را ترجیح می‌دهند که نسبتاً ورای توانایی‌شان باشد. از این رو رشد هوشی نیازمند تکالیفی است که متناسب با هر فرد دشوار باشد. چنین تکالیفی توان بالقوه‌ی آنها را بالفعل کرده و حس توانمندی را در آنها افزایش می‌دهد. انتخاب شامل اختیار دادن به دانشجویان جهت هدایت و اتخاذ تصمیمات مهم درباره یادگیری-شان می‌شود. بدین معنا که دانشجویان تا چه حد تشویق می‌شوند تا آغا کنند و انتخاب‌کننده باشند و در این صورت ادراک کفایت بالائی را تجربه نمایند. جاذبه اشاره به این دارد که تا چه میزان تجارب یادگیری درگیرکننده و لذتبخش بوده و منعکس‌کننده‌ی ترجیحات موضوعی و فعالیتی دانشجویان است. در این رابطه ویتهد (۱۹۲۹؛ به نقل از جنتری و اون، ۲۰۰۴) عنوان می‌کند که بدون علاقه هیچ رشد ذهنی وجود نخواهد داشت. شیفل (۱۹۹۱) نیز علاقه را به عنوان نیروی جهت دهنده‌ی معرفی می‌کند که بر انگیزش و عملکرد تأثیر می‌گذارد. خودکارآمدی تحصیلی نیز نشان دهنده‌ی اطمینان ادراک شده‌ی یادگیرنده به انجام رفتارهای یادگیری کلاس درس است. اینکه چقدر دانشجویان باور دارند که می‌توانند از عهده تکالیف و دروس کلاسی برآیند بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت آنها اثرگذار است (جنتری و اون، ۲۰۰۴).

هاسفورد و اوسالیوان (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای بر ۵۷ معلم مقطع ابتدایی ایرلند نشان دادند که ادراک معلمان از جو حمایتی مدرسه به طور مثبتی با اثربخشی تدریس آنها ارتباط داشته و بر اعتمادشان در مدیریت رفتارهای چالش‌برانگیزی که معمولاً در کلاس درس تجربه می‌شود اثر می‌گذارد. در مطالعه‌ی دیگری، تأثیر ادراک معلمان از جو مدرسه بر خودکارآمدی معلمی بررسی شد و نتایج نشان داد بین جو کلی مدرسه و خودکارآمدی معلمان و نیز بین سه بُعد جو مدرسه (رهبری دانشگاهی، حرفه‌ای بودن معلم و مشارکت جامعه) و خودکارآمدی معلمان رابطه‌ی مثبت وجود دارد. همچنین رهبری دانشگاهی و حرفه‌ای بودن معلم پیشبینی‌کننده‌ی معنادار خودکارآمدی معلمان بودند (المسابی، ۲۰۲۱).

از این رو پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤالات است که: ۱- دانشجو معلمان، ادراک کنترل، حمایت خودمختاری، انتخاب و لذت را به چه میزان از محیط کلاس‌های دانشگاهی درک می‌کنند؟ ۲- آیا بین ادراک دانشجو معلمان رشته‌های مختلف از محیط کلاس‌های دانشگاه فرهنگیان، تفاوت معنی داری وجود دارد؟

روش پژوهش

نوع تحقیق حاضر، توصیفی است. شیوه جمع‌آوری داده‌ها پیمایشی است و جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه و آزمون‌های مربوطه انجام شد. از نظر هدف نیز پژوهش در زمره‌ی تحقیقات کاربردی قرار می‌گیرد که معطوف به حل مسائل مربوط به تربیت معلم می‌باشد.

جامعه و نمونه

جامعه‌ی تحقیق شامل ۱۲۲۹ دانشجومعلم دو ترم آخر دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی (مشهد) هستند که ورودی‌های سال ۱۳۹۷ این دانشگاه بوده‌اند. از این جامعه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر انتخاب گردید که شامل دانشجویان رشته‌های تربیت بدنی، علوم پایه (فیزیک، ریاضی، شیمی و زیست)، زبان و ادبیات (انگلیسی، عربی و فارسی)، علوم تربیتی (آموزش ابتدایی، مشاوره، استثنایی) و الهیات بودند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران برای روش نمونه‌گیری، ۲۸۰ برآورد شده است (شیفر، مندن‌هال و اوت، ۱۳۸۲). جهت انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای (تک مرحله‌ای) استفاده شد. بنابراین ۴۰۰ دانشجو معلم به عنوان نمونه انتخاب گردید.

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌ها از ادراکات محیطی کلاسی استفاده شد.

پرسشنامه ادراکات محیطی کلاس دانشگاهی:

پرسشنامه ادراکات محیطی کلاس دانشگاهی، بر اساس پرسشنامه ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت فعالیت‌های مدرسه جنتری و اون (۲۰۰۴) ساخته شده است. این ابزار دارای ۳۸ گویه و ۵ خرده‌آزمون جاذبه، چالش، انتخاب، خودکارآمدی تحصیلی و معنا است و شرکت‌کنندگان بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) به گویه‌ها پاسخ می‌دهند. روایی سازه و همسانی درونی در مرجع جنتری و اون (۲۰۰۴) در خرده‌آزمون‌ها بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده و شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نیز حاکی از مناسبت و تأیید روایی ابزار داشت. برای تعیین روایی سازه و تعیین سازه‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید و شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) به دست آمده برابر با ۰/۹۱ شد. همچنین مقدار آماری آزمون کروییت ۳۲۷۷/۰۵ شد که سطح معنی‌داری آن کمتر از ۰/۰۰۱ است. همچنین ضریب پایایی خرده‌آزمون‌های ادراکات دانشجویان از کیفیت کلاس دانشگاهی به ترتیب برای جاذبه، چالش، انتخاب، خودکارآمدی و معنا و کلی برابر ۰/۸۱، ۰/۸۱، ۰/۷۳، ۰/۷۱، ۰/۸۲، ۰/۹۳ بود که این شاخص‌ها رضایت بخش بود. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نیز حاکی از مناسبت و روایی ابزار داشت و با در نظر گرفتن ۵ عامل ضریب آلفای کرباخ برای پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمد ($NNFI = 0/90, RSMEA = 0/09, \chi^2 = 1006/92, df = 225$).

شیوه اجرای پژوهش

پرسشنامه‌ها توسط کلیه‌ی آزمودنی‌ها از طریق اینترنت تکمیل شد. هر آزمودنی یک نمره‌ی کلی در هر پرسشنامه و چند نمره در خرده‌مقیاس‌های آن پرسشنامه داشت. همچنین برای جمع‌آوری پرسشنامه و تکمیل آنها توسط آزمودنی، از تماس‌های تلفنی نیز استفاده گردید.

شیوه تحلیل داده‌ها

جهت تحلیل و گزارش داده‌ها از شاخص‌های توصیفی همچون میانگین و انحراف معیار استفاده شد. برای آزمون فرضیه دوم نیز از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نرم‌افزارهای مورد استفاده برای این تحلیل‌ها "SPSS" بود.

یافته‌ها

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای سازنده‌ی ادراکات محیطی کلاس را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای سازنده‌ی ادراکات محیطی کلاسی

متغیرها	جاذبه	چالش	انتخاب	معنا
جاذبه	۱			
چالش	۰/۸۵۴	۱		
انتخاب	۰/۸۰۸	۰/۸۱۰	۱	
معنا	۰/۸۱۲	۰/۸۴۰	۰/۸۰۸	۱
میانگین	۲۱/۷۱	۲۱/۷۴	۲۳/۲۷	۱۶/۶۱

انحراف معیار ۵/۴۹ ۵/۴۵ ۵/۸۵ ۴/۴۶

همانطور که مشاهده می‌شود، همه‌ی متغیرهای موجود در مدل، دو به دو با هم دارای همبستگی هستند. تمام مؤلفه‌های ادراک محیطی کلاس با هم رابطه‌ی مثبت و معناداری دارند ($p < 0.001$).

جدول ۳. میزان ادراکات محیط کلاسی

مؤلفه‌ها	میانگین کل	تعداد سؤال	حداقل ممکن	حداکثر ممکن	طیف پایین	طیف متوسط	طیف بالا
ادراکات محیطی	۱۰۷/۴۱	۳۸	۳۸	۱۹۰	۸۸/۳۸-۶۷	۸۸-۶۷	۱۳۹-۳۴
						۱۳۹/۳۴	۱۹۰

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد میزان ادراکات محیط کلاسی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان شهر مشهد در طیف متوسط قرار دارد. جدول... میانگین و انحراف معیار ادراکات محیطی کلاسی را در دانشجویان رشته‌های تربیت بدنی، علوم پایه (فیزیک، ریاضی، شیمی و زیست)، زبان و ادبیات (انگلیسی، عربی و فارسی)، علوم تربیتی (آموزش ابتدایی، مشاوره، استثنایی) و الهیات می‌باشد.

رشته تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
لذت	9.0000	.	1
علوم تربیتی	21.9426	5.36687	244
علوم پایه	22.7400	5.75356	100
زبان و ادبیات	21.0976	6.14331	41
تربیت بدنی	19.9206	4.95236	63
الهیات	20.7500	5.75078	8
کل	21.7133	5.54951	457
چالش	10.0000	.	1
علوم تربیتی	21.9057	5.13554	244
علوم پایه	22.9200	5.22751	100
زبان و ادبیات	20.7561	5.96146	41
تربیت بدنی	20.2222	5.48442	63
الهیات	21.5000	6.80336	8
کل	21.7593	5.37896	457
انتخاب	10.0000	.	1
علوم تربیتی	23.9303	5.46286	244
علوم پایه	24.0300	5.93135	100
زبان و ادبیات	22.3902	6.21240	41
تربیت بدنی	20.8254	5.90117	63
الهیات	22.6250	5.52753	8

457	5.81163	23.3326	کل	
1	.	7.0000		معنا
244	4.33374	16.9754	علوم تربیتی	
100	4.38661	17.4900	علوم پایه	
41	4.43352	15.4878	زبان و ادبیات	
63	4.26653	15.0794	تربیت بدنی	
8	3.85218	14.6250	الهیات	
457	4.42295	16.6302	کل	
1	.	9.0000		خودکارآمدی
244	6.07594	24.5943	علوم تربیتی	
100	5.99052	24.6500	علوم پایه	
41	6.19677	22.0000	زبان و ادبیات	
63	5.02391	22.0476	تربیت بدنی	
8	6.77047	23.8750	الهیات	
457	6.05217	23.9759	کل	
1	.	45.0000		کل ادراکات محیطی
244	24.32169	109.3484	علوم تربیتی	
100	25.33096	111.8300	علوم پایه	
41	26.97130	101.7317	زبان و ادبیات	
63	23.88529	98.0952	تربیت بدنی	
8	25.37117	103.3750	الهیات	
457	25.21524	107.4114	کل	

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که تفاوت معنی داری بین ادراک از محیط دانشگاهی در بین گروه های درسی مختلف وجود دارد و میانگین این ادراک، به ترتیب برای گروه علوم پایه، علوم تربیتی، الهیات، زبان و ادبیات و تربیت بدنی، عبارت است از: ۱۱۱/۸۳، ۱۰۹/۳۴، ۱۰۷/۴۱، ۱۰۳/۳۷، ۱۰۱/۷۳ و ۹۸/۰۹ می باشد.

مؤلفه	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	df	F	sig
رشته تحصیلی	۱۳۶۸۳/۸۰	۲۷۳۶/۷۶	5	4/46	0/001

نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد که بین سه رشته تحصیلی علوم پایه، علوم تربیتی و ادبیات و زبان، تفاوت معنی داری در ادراک شان از محیط کلاس های دانشگاهی تفاوت معنی داری وجود ندارد اما بین رشته های تحصیلی تربیت بدنی و الهیات با سایر رشته های تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد (p,0/001).

بحث و نتیجه گیری

از عوامل مهم اثرگذار بر شایستگی های معلمی، ادراک از محیط کلاسهای دانشگاهی ست. لذت، جاذبه، چالش، معنا و انتخاب از مولفه های ادراک از محیط کلاسی ست. آیا دانشجو معلمان محیط کلاس های تربیت معلم را لذتبخش، با معنا و همراه با چالش های مناسب درک می کنند؟ مطالعات نشان می دهد که ادراک افراد از محیط کلاس های موسسات آموزشی، بر شایستگی های معلمی آنان اثر دارد (ویلسون و همکاران، ۲۰۲۰، صالحی و صحرایی، ۱۳۹۷، گارشکی، ۱۳۸۷، جنتری و اون، ۲۰۰۴). لذا هدف اصلی مطالعه حاضر، ارزیابی ادراکات محیط کلاسی (لذت، جاذبه، چالش، معنا و انتخاب) دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مشهد بود. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که تفاوت معنی داری بین ادراک از محیط دانشگاهی در بین گروه های درسی مختلف وجود دارد و میانگین این ادراک، به ترتیب برای گروه علوم پایه، علوم تربیتی، الهیات، زبان و ادبیات و تربیت بدنی، عبارت است از: ۱۱۱/۸۳، ۱۰۹/۳۴، ۱۰۷/۴۱، ۱۰۳/۳۷، ۱۰۱/۷۳ و ۹۸/۰۹ می باشد. نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد که بین سه رشته تحصیلی علوم پایه، علوم تربیتی و ادبیات و زبان، تفاوت معنی داری در ادراک شان از محیط کلاس های دانشگاهی تفاوت معنی داری وجود ندارد اما بین رشته های تحصیلی تربیت بدنی و الهیات با سایر رشته های تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد (p,0/001). این نتایج بدین معناست که وضعیت دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مشهد در ادراک محیط کلاس های دانشگاهی در طیف متوسط رو به پایین قرار دارد. به عبارت دیگر، ادراک دانشجو معلمان از محیط کلاسی دانشگاهی این است که قدرت انتخاب لازم را ندارند و کلاس درس به قدر کافی چالش برانگیز و لذت بخش نیست. همچنین ارتباط کافی میان محتوای آموزشی و زندگی شغلی خود (کارورزی) درک نمی کنند. همین عامل بر شایستگی های معلمی آنان تأثیر گذاشته است. بر این اساس می توان گفت زمانی که محیط آموزشی تربیت معلم، تجارب یادگیری درگیرکننده و لذتبخش مربوط به شغل معلمی را برای دانشجومعلمان فراهم کند با ترغیب انگیزش و افزایش یادگیری می تواند شایستگی های مناسبی را در دانشجویان ایجاد نماید. همچنین ارائه تکالیف چالش برانگیز متناسب با سطح شناختی دانشجو معلمان می تواند به جذابیت محیط کلاسهای تربیت معلم کمک نماید. از آنجاییکه دانشجو معلمان از ترم چهارم، هر هفته کارورزی دارند، تمایل دارند که محتواها و تکالیف را در محیط واقعی مدرسه تجربه نمایند بنابراین، معنادار بودن و مرتبط بودن مطالب آموزشی به زندگی شغلی دانشجویان و تجارب کارورزی آنان نیز، با ایجاد انگیزه و بهبود عملکرد آنها، احساس خوشایندی از توانمندی و شایستگی را برای آنها به ارمغان خواهد آورد. در مقابل، زمانی که دانشجویان احساس کنند که محیط کلاسی جذابیتی برای آنها نداشته و تکالیف یادگیری، دانش جدید و کاربردی را به آنها اضافه نمی کند، کارآیی خود را برای مقابله با مسئولیت های آتی معلمی به قدر کافی ندانسته اند. نبود چالش کافی در کلاس می تواند منجر به کسالت دانشجویان شود. ایجاد برنامه ی درسی چالش برانگیز متناسب با توان بالقوه ی دانشجویان، می تواند سطوح بالاتری از انگیزش و پیشرفت را ایجاد کرده و دانشجویان را به توانمندی خود در اداره ی کلاس و تدریس کارآمد باورمند سازد. همچنین دادن حق انتخاب در نوع تکلیف، حق انتخاب استاد، حق انتخاب در انواع واحدهای درسی می تواند به توان انتخاب دانشجو کمک نماید و بالتبع ادراک از محیط دانشگاهی را افزایش دهد. به واقع افزایش مشارکت دانشجویان در فرایند های دانشگاه بسیار در افزایش شایستگی های آنان و افزایش حس لذت از تحصیل حایز اهمیت ست. در مجموع با توجه به نتایج به دست آمده می توان گفت محیط کلاس های تربیت معلم برای دانشجویان گروه علوم تربیتی، علوم پایه و زبان از جهت محتوای چالش برانگیز، معناداری، لذتبخش بودن، انتخاب و خودکارآمدی، با هم برابری می کند ولی محتوای کلاس های گروه های تربیت بدنی و الهیات به نسبت گروه علوم پایه، علوم تربیتی و زبان، از چالش برانگیزی کمتری برخوردارست. همچنین کلاس های گروه های تربیت بدنی و الهیات در معناداری، لذت و انتخاب به نسبت گروه علوم پایه، علوم تربیتی و زبان، در طیف پایین تری قرار دارند. بنابراین پیشنهاد می شود که برنامه ریزان و سیاستگذاران دانشگاه فرهنگیان برای توسعه توان انتخاب، چالش برانگیزی، معناداری و لذتبخش شدن کلاس های همه رشته های تحصیلی و به صورت ویژه کلاس های درس رشته های الهیات و تربیت بدنی گام بردارند.

پژوهش حاضر بر روی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مشهد انجام گرفت.

محدودیت های پژوهش:

استفاده از ابزارهای خودگزارشی جهت سنجش ادراکات محبط کلاسی

پیشنهادهای پژوهشی

انجام این پژوهش بر روی دانشجویان سایر پردیس های دانشگاه فرهنگیان بررسی عوامل موثر بر ادراکات محیطی کلاسی دانشگاه

منابع

استیپک، دی جی. (۱۳۸۰). انگیزش برای یادگیری. ترجمه رمضان حسن زاده و نرجس عمویی. مشهد: دنیای پژوهش.

پنتریج، پال آر و شانک، دیل اچ. (۱۳۸۵). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: نشر علم.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). روان شناسی پرورشی، تهران: آگاه.

شیفر، ریچارد ال؛ مندن هال، ویلیام و اوت، لایمن (۱۳۸۲). آمارگیری نمونه ای. ترجمه کریم منصورفر. تهران: انتشارات سمت.

صالحی، منیره و صحرانی یرمزده، فاطمه (۱۳۹۷). تأثیر ادراکات محیطی کلاسی بر انگیزش یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی در دانش آموزان دختر دوره ی متوسطه. فصلنامه ی نوآوری های آموزشی، ۱۷ (۶۸)، ۷-۲۰.

صحرانی سرمزده، فاطمه و صالحی، منیره (۱۴۰۰). مقایسه ی خودکارآمدی تعهد حرفه ای و انگیزش نومعلمان با توجه به شیوه جذب

(دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت آموزان ماده ۲۸). راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۷ (۱۱)، ۹۳-۱۱۴.

کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش الگوهای انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان پسر پایه ی سوم دبیرستان های شهر تهران (پایان نامه دکتری منتشر نشده). دانشگاه تهران.

Adu, E. O., Tadu, R., & Eze, I. (2012). Teachers' self-efficacy as correlates of secondary school students' academic achievement in southwestern Nigeria. *Discover*, 2(4), 8-16.

Gentry, M., & Owen, S. V. (2004). Secondary student perceptions of classroom quality: Instrumentation and differences between advanced/honors and nonhonors classes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(1), 20-29.

George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Renbarger, R. and Davis, B. K. Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217-233.

beginning teachers Helms-Lorenz, Michelle & Maulana, Ridwan. (2016). *Influencing the psychological well-being of across three years of teaching:*

discontent. Educational Psychology self-efficacy, stress causes, job tension and job

An International Journal of Experimental Educational Psychology. 36:3, 569-594, DOI: 10.1080/01443410.2015.1008403

Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.

Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2016). The role of EFL learners' demotivation, perceptions of classroom activities, and mastery goal in predicting their language achievement and burnout. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(1), 1-17.

Lev, E. L., Kolassa, J., & Bakken, L. L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse education today*, 30(2), 169-174.

Peterson, J. C., Milstein, T., Chen, Y. W., & Nakazawa, M. (2011). Self-efficacy in intercultural communication: The development and validation of a Sojourner's scale. *Journal of International and Intercultural Communication*, 4(4), 290-309.

Renbarger, R., & Davis, B. K. (2019). Mentors, self-efficacy, or professional development: Which mediate job satisfaction for new teachers? A regression examination. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 21-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214939.p>

Sandilos, L. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Cohen, J. J. (2017). Warmth and demand: The relation between students' perceptions of the classroom environment and achievement growth. *Child development*, 88(4), 1321-1337.

Shakeel, S., Khan, M. M., Khan, R. A. A., & Mujtaba, B. G. (2022). Linking personality traits, self-efficacy and burnout of teachers in public schools: Does school climate play a moderating role? *Public Organization Review*, 22(1), 19-39.

Schiefele, U. (1991). Interests, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



مقایسه و نقد دروس تربیت اسلامی با برنامه قصد شده در اسناد بالادستی تربیت معلم جمهوری

اسلامی ایران

علی صحبت لو*

استادیار پردیس شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان زنجان

چکیده

این پژوهش با هدف نقد و مقایسه دروس تربیت اسلامی با برنامه قصد شده در اسناد بالادستی تربیت معلم کشور انجام شده است. روش این پژوهش مطالعه، تحلیلی-اسنادی بوده که سرفصل‌های مصوب برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان را که به تصویب وزارت علوم و تحقیقات و فناوری رسیده از منظر تربیت اسلامی مورد بررسی و نقد قرار می‌دهد تا ارزش و عیار آن‌ها را نشان دهد. در حقیقت، نقد برنامه درسی تربیت معلم از منظر تربیت اسلامی، می‌تواند به ترسیم چشم‌انداز تربیت معلمان، ویژگی‌ها و نشانگرهای او در تربیت معلم کمک کند و به آن جهت دهد. نتایج حاصل از تحلیل اسناد در این پژوهش حاکی از آن است که در حوزه منابع مطالعه و پژوهش برنامه درسی تربیت معلم در تربیت اسلامی نیز با تنگناها و مشکلاتی مواجه است. منابع اصلی و فرعی معرفی شده در دروس تربیت اسلامی از جامعیت کافی برخوردار نبوده است و برخی از منابع دسته دوم بوده و بیشتر مقالات را شامل می‌شود و کمتر به معرفی منابع دست‌اول و مرتبط با هریک از دروس تربیت اسلامی پرداخته شده است و همین‌طور منابع مطالعه و پژوهش به حد کافی مورد توجه قرار نگرفته است. بیشتر منابع فارسی و آن‌هم در حد معرفی چهار و پنج منبع فارسی بسنده شده است.

کلیدواژه‌ها: نقد، تربیت اسلامی، برنامه درسی قصد شده، تربیت معلم.

مقدمه

تربیت معلم یکی از حوزه‌های بسیار مهم و تأثیرگذار در نظام آموزش عالی هر کشور است که نقشی حیاتی در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه‌ای کشورها ایفا می‌کند (دلشاد و اقبال، ۲۰۱۰) و برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تأسیس شده است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱، ص ۶). برنامه درسی تربیت معلم از حساس‌ترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت است (ام‌الله و حکیم زاده، ۱۳۹۳). وجود چالش‌هایی در ساختار و اجرای برنامه درسی تربیت معلم میان اصحاب آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها (مهر محمدی، ۱۳۹۲)، که به تبع آن ناهماهنگی‌هایی در ضرورت تلفیق تئوری و عمل در برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم به وجود آمده است (ملائی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷) و با داشتن رویکرد متمرکز و انعطاف‌ناپذیر در ساختار نظام تربیت معلم، کمتر به بهبود محتوای کتاب‌های تربیتی توجه شده است (حیدری و عبدی، ۱۳۷۴؛ شعبانی، ۱۳۸۳؛ فراهانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ دهقان و همکاران، ۱۳۹۵؛ زارع و همکاران، ۱۳۹۵).

درباره برنامه درسی در تربیت معلم تحقیقات و پژوهش‌های متعددی انجام گرفته است. نتایج مطالعه مهدوی هزاوه و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی شامل غایت اصلی، اهداف، محتوا، روش، نقش استاد، ارزشیابی، جو، زمان، مکان و حفظ، ارتقا و بازنگری برنامه است. یافته‌های تحقیق عطاران و همکاران (۱۳۸۵) نشان داد که برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فاوا از چارچوب نظری ویژه و خاص خود برخوردار است که آن را از سایر برنامه‌های درسی متمایز می‌سازد. ویژگی‌ها و خصایص این چارچوب نظری در قالب «آرمان‌های تربیتی»، «تلقی نسبت به یادگیرنده»، «تلقی نسبت به فرایند یادگیری»، «تلقی نسبت به فرآیند آموزشی»، «تلقی نسبت به محیط یادگیری»، «نقش معلم» و «تلقی نسبت به آرش یابی آموخته‌ها» تبیین شده است. مطالعات انجام شده در طیف گسترده‌ای از موضوعات قرارداد، به نحوی که بر اساس این گستردگی می‌توان به نقد برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران از منظر تربیت اسلامی پی‌برد. محققان و نویسندگانی نظیر؛ «الهامیان و دیگران (۱۳۹۸)، دهقان (۱۳۹۵)، مرادی (۱۳۸۹)، شعبانی (۱۳۸۱)، عابدی (۱۳۷۷)» در بخشی از آثار خود به طور مستقیم به مباحث مرتبط با برنامه درسی تربیت معلم پرداخته‌اند. توجه معنادار محققان و صاحب‌نظران از این گزاره حمایت می‌کند که موضوع برنامه درسی در تربیت معلم از برجستگی و اهمیت خاصی برخوردار است.

در بررسی پیشینه بحث ملاحظه می‌شود که پژوهشی با عناوین متناظر و مشابه یافت نشد و بنظر می‌رسد که این موضوع لزوم بر تحقیق و پژوهش دارد. همچنین در مطالعات انجام‌شده محورهای مورد مطالعه موضوعی بوده است در حالی که در این پژوهش، محور مطالعه مبتنی بر نقد و مقایسه دروس تربیت اسلامی با برنامه قصد شده اسناد بالادستی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران است. این پژوهش از لحاظ سطح و وسعت، معیارها و ویژگی‌های نقد و مقایسه متمایز از تلاش‌های پیشین است.

از طرف دیگر، نوع فعالیت و مأموریت دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه متفاوت است، چراکه این دانشگاه با حوزه علوم انسانی، نهایت و غایت نظام اخلاق و تربیت پیوند خورده و هدف از این نهایت و غایت اخلاق، تربیت و پرورش انسان‌ها است. بر همین اساس مهم‌ترین مأموریت دانشگاه، تحول در نظام تعلیم و تربیت و توجه به امر تربیت و ساختن انسان‌ها است (ملکی، ۱۴۰۰).

دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان نهاد تربیت معلم است نه تأمین معلم. لذا چگونگی تربیت اسلامی دانشجو معلمان در این دانشگاه حائز اهمیت است. تربیت اسلامی به معنای شکوفا ساختن، به فعلیت رساندن و یا پرورش دادن هماهنگ جمیع استعدادهای آدمی در کلیه ابعاد و جوانب شخصیتی وی محسوب می‌شود (علوی، ۱۳۸۶، ص ۱۲۴). مراد از تربیت اسلامی شناخت خدا به‌عنوان رب یگانه انسان و جهان و برگزیدن او به‌عنوان رب خویش و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر است که عناصر اصلی این تربیت اسلامی شامل شناخت، انتخاب و عمل هست (باقری، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۶۱ بناری (۱۳۸۵) معتقد است تربیت اسلامی فعالیت هدفمند و دوسویه میان مربی و متربی بر اساس جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام به‌منظور کمک به متربی در راستای تحقق بخشیدن به قابلیت‌های وی و پرورش شخصیت او در جنبه‌های گوناگون فردی، اجتماعی، جسمانی، عاطفی، اخلاقی و عقلانی است. لذا در دانشگاه فرهنگیان دروس تربیت اسلامی از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و در این راستا دبیرخانه هماهنگی گروه‌های معارف و تربیت اسلامی دانشگاه فرهنگیان در راستای عملیاتی سازی تبصره ۲ ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه جهت تربیت معلمان در تراز انقلاب اسلامی، بر پایه معارف ناب اسلامی،

مسئولیت تمشیت ۳۵ واحد درسی را بر عهده دارد (عباسی، ۱۴۰۰). کتب آموزشی مجموعه دروس ۱۹ واحدی تربیت اسلامی، تأمین کننده دانش و عمل و فرایند تربیت اسلامی در سطحی قابل ارائه به دانشجویان مقطع کارشناسی ویژه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان است. این برنامه درسی (دروس تربیت اسلامی) برای دانشجویانی که از بهمن ماه ۱۳۹۹ وارد دانشگاه می شوند، لازم الاجراست. برنامه درسی بازنگری شده دوره کارشناسی جایگزین برنامه درسی مصوب ۱۳۹۵/۱۰/۲۶ شده است. این برنامه درسی در سه فصل شامل؛ مشخصات کلی، جدول واحدهای درسی و سرفصل های دروس تنظیم شده است و به دانشگاه فرهنگیان، برای اجرا ابلاغ شده است. این برنامه درسی از نیم سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به مدت ۵ سال قابل اجرا است و پس از آن نیاز به بازنگری دارد. این پژوهش با هدف نقد و مقایسه دروس تربیت اسلامی با برنامه قصد شده اسناد بالادستی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران انجام شده است. لذا روش این پژوهش مطالعه، تحلیلی-اسنادی بوده که سرفصل های مصوب برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان را که به تصویب وزارت علوم و تحقیقات و فناوری رسیده از منظر تربیت اسلامی مورد بررسی و نقد قرار می دهد تا ارزش و عیار آن ها را نشان دهد. در حقیقت، نقد برنامه درسی تربیت معلم از منظر تربیت اسلامی، می تواند به ترسیم چشم انداز تربیت معلمان، ویژگی ها و نشانگرهای او در تربیت معلم کمک کند و به آن جهت دهد. در این راستا سوال زیر مورد توجه قرار گرفته است. به چه میزان برنامه درسی تدوین و مصوب شده در دانشگاه فرهنگیان با اسناد بالادستی با چارچوب تربیت اسلامی انطباق دارد؟

چارچوب نظری

تربیت معلم، درواقع، فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه ای (اخلاق و تعهد حرفه ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی (ضمن تأکید بر ارتقاء هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان) است (موسی پور و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۱۲). لذا برنامه درسی در تربیت معلم در این راستا تدارک دیده شده است. هدف کلی برنامه درسی در تربیت معلم، تربیت مربیانی است که با تسلط بر فلسفه تربیت اسلامی، مبانی علم تعلیم و تربیت و شناخت ویژگی های فراگیران بتوانند فرصت های تربیتی مناسبی برای یادگیری مهارت های پایه و آداب و مهارت های بنیادین زندگی در مدارس را فراهم آورند و با استفاده از روش های مناسب تدریس و ارزشیابی، زمینه تحقق شایستگی های مورد انتظار برنامه درسی ملی و اهداف برنامه درسی را برای همه فراگیران با در نظر گرفتن تفاوت های فردی آن ها فراهم آورند (سرفصل های مصوب برنامه درسی تربیت معلم، ۱۳۹۱، ص ۱۰). از سوی دیگر، در اسناد بالادستی مرتبط با دانشگاه فرهنگیان موضوع برنامه درسی مورد توجه جدی قرار گرفته است. در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، «اساسنامه دانشگاه فرهنگیان»، «برنامه ریزی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)» و «سرفصل های مصوب برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان» به بحث برنامه درسی در تربیت معلم اهتمام ویژه شده است و در همه این اسناد تربیت دانشجو معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی (انسانی، اسلامی و ایرانی) تأکید شده است.

جایگاه برنامه های در طراحی کلان (معماری) برنامه ریزی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)

پنج رویکرد مهم تدوین و بازنگری برنامه درسی تربیت معلم، حاکم است. این رویکردها عبارتند از:

- **شایستگی محوری:** این رویکرد بر تدوین آرمان ها و اهداف برنامه درسی حاکم و در کل برنامه جاری است.
- **تربیت محوری:** این رویکرد بر اهداف و فضای حاکم بر اجرای برنامه درسی حاکم است.
- **تلفیقی بودن:** این رویکرد بر تعریف و تعیین عناوین برنامه ها و سرفصل دروس حاکم است
- **انعطاف پذیری:** این رویکرد بر ارتباط بین انواع دروس حاکم است.
- **عمل گرایی:** این رویکرد بر تعیین نوع و اجرای برنامه درسی حاکم است (احمدی و موسی پور، ۱۳۹۶)

بررسی رویکردهای حاکم در برنامه درسی تربیت معلم نشان دهنده آن است که در برنامه ریزی تربیت معلم همه این رویکردها مورد توجه است. و همه رویکردها نقش بسزایی در تحقق اهداف کارورزی دارند.

رویکرد مطلوب برنامه درسی برای تربیت اسلامی که متأثر از مبانی آن است، نوعی رویکرد تلفیقی است. این رویکرد به جهت امکاناتی که برای انتقال نگرش آیه ای در اختیار می گزارد، در شناسایی موقعیت و مآلاً در تثبیت توحید حضوری می تواند مؤثرتر از رویکردهای

دیگر برنامه درسی باشد (علم الهدی، ۱۳۸۴، ص ۲۵۷). البته تدوین یک یا چند برنامه خاص تربیتی پیرامون موضوعات یا مسائل دینی، حتی در یک شکل تلفیقی، نمی‌تواند تربیت اسلامی را به سرانجام رساند.

شایستگی های حرفه ای معلمان در برنامه درسی تربیت معلم

«شایستگی» به مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت اطلاق می‌شود که متریان برای درک موقعیت خود و دیگران و عمل (فردی و جمعی) برای مستمر آن (بر اساس نظام معیار اسلامی) در جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه، باید کسب کنند (همان، ص ۱۵).

ویژگی‌های شایستگی به شرح زیر بیان شده است:

- ناظر به توصیف عمل یادگیری در صورت‌های متفاوت آن است؛
 - تلفیق حیطه‌ها و سطوح یادگیری (حوزه‌ها) را با خود دارد؛
 - از وحدت و یکپارچگی در سطوح مختلف یادگیری برخوردار است؛
 - انعطاف‌پذیر و پویاست؛
 - پذیرا نسبت به ویژگی‌ها و مشخصه‌های فردی است.
- براین اساس، شایستگی معلمی کردن (معلم حرفه‌ای) به‌عنوان یک پدیده واحد و «شایستگی محوری» متشکل از دو نوع شایستگی تصور می‌شود:

الف - شایستگی‌های کلیدی عبارتند از:

- شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی
- شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی
- شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی
- شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی
- شایستگی‌های اساسی: شایستگی‌های کلیدی دربردارنده شایستگی‌های اساسی و آن‌ها نیز دربردارنده، اهداف، پیامدهای یادگیری هستند. ابعاد شایستگی‌های اساسی به ترتیب موارد زیر را دربر می‌گیرد؛

ابعاد اساسی شایستگی موضوعی (*CK*) شامل مواردی از جمله؛ تسلط بر دانش موضوعی و قادر به به‌کارگیری دانش روشی است ابعاد اساسی شایستگی تربیتی (*PK*) شامل فهم ماهیت و روش‌های تربیت بر اساس دیدگاه اسلام و توانایی تحلیل موقعیت تربیتی و قابلیت تشخیص ماهیت فرصت‌های تربیتی و آثار آن هست.

ابعاد اساسی شایستگی عمل تربیتی موضوعی (*PCK*) شامل آشنایی با دانش‌های ترکیبی رشته، تسلط بر برنامه‌ریزی درسی رشته، قادر به آموزش رشته و قابلیت خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته هست.

ابعاد اساسی شایستگی عمومی (*GK*) شامل آگاهی از دانش دینی، تسلط بر دانش زبان ملی، توانایی تحلیل پدیده‌های فرهنگی-سیاسی، علاقه‌مندی به حفظ سلامت و محیط‌زیست و قادر به استفاده از زبان بین‌المللی هست.

مجموعه‌ای از اسناد نگاشته شده در دانشگاه فرهنگیان در مورد برنامه درسی تصویر روشن و امیدبخشی در دانش‌افزایی، مهارت‌آموزی و ایجاد نگرش در دانش‌جو معلمان ایجاد می‌کند. دانش، توانش و نگرش معلمان بستگی زیادی به قابلیت‌هایی دارد که در مراکز تربیت معلم در قالب برنامه‌های درسی به آن نائل شده‌اند. آنچه اهمیت دارد میزان انطباق‌پذیری برنامه‌های طراحی و اجرا شده با چارچوب تربیت اسلامی است.

یافته‌ها

نتایج حاصل از یافته‌های پژوهش نشان داد که سرفصل‌ها/حوزه‌های محتوایی دروس بر اساس مبانی دینی و عقلی و مبتنی بر منابع محکم و تخصصی تهیه و ارائه نشده است. بسیاری از مطالب بر اساس منابع غیرتخصصی و به دور از واقعیت‌های روان‌شناختی و

جامعه‌شناختی تهیه‌شده است. برنامه درسی مبتنی بر تربیت اسلامی باید همواره با شاخص‌هایی نظیر عملی و کارآمدبودن، جامعیت داشتن نسبت به یافته‌های علوم جدید، پویایی، دور بودن از تناقض سنجیده شود. حتی در سرفصل‌های بازنگری شده برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان به‌طور خاص در دروس تربیت اسلامی این شاخص‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

یکی از مشکلات، مهم‌ترین کاستی‌های محتوایی برنامه‌های درسی دروس تربیت اسلامی در تربیت‌معلم مناسب نبودن برخی از محتوای ارائه‌شده با نیازهای دانشجوی معلمان است. دانشجو معلمان امروز، با پرسش‌ها و شبهه‌ها و نیازهای جدیدی روبه‌رو هستند که از جنبه‌های گوناگون با گذشته متفاوت است. محتوا و حجم فعالیت‌ها و برنامه‌های در نظر گرفته‌شده در سطح کارشناسی برای دانشجوی معلمان با توجه به محدودیت زمانی با مشکل مواجه است.

مشکل دیگر تحت تأثیر قرار گرفتن برنامه‌های درسی دروس تربیت اسلامی در تربیت‌معلم بر اساس موج‌های سیاسی است که در کوتاه‌مدت، دچار تغییر شده اند. به‌طوری‌که در عرض پنج سال اخیر این دروس هم از نظر سرفصل‌ها، عناوین و هم از نظر محتوا با تغییرات اساسی مواجه شده است.

نتایج این مطالعه نشان داد که بر اساس سرفصل‌های بازنگری شده از ۱۳ واحد دروس تربیت اسلامی در ترم اول سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع)، در ترم دوم فلسفه تربیتی اسلام، درنیم سال سوم اسناد، قوانین و سازمان آموزش و پرورش در ج.ا.ا، در نیم سال چهارم تربیت دینی کودک و نوجوان در اسلام، در نیمسال پنجم اخلاق معلمی از دیدگاه اسلام، تاریخ اندیشه و عمل تربیتی در اسلام و ایران، چالش‌های تربیت اسلامی در دنیای معاصر، آشنایی با تجارب مدارس اسلامی معاصر و نیم سال هشتم آشنایی با ارزش‌های تربیتی دفاع مقدس ارائه می‌شود. این دروس هم به لحاظ تعداد واحدها و ساعات تدریس از جامعیت و پویایی برخوردار نبوده و دچار چالش اساسی هستند

نتیجه دیگر حاصل از تحلیل اسناد این پژوهش حاکی است که در حوزه منابع مطالعه و پژوهش برنامه درسی تربیت‌معلم در تربیت اسلامی نیز با تنگناها و مشکلاتی مواجه است. منابع اصلی و فرعی معرفی شده در دروس تربیت اسلامی از جامعیت کافی برخوردار نبوده است و برخی از منابع دسته دوم بوده و بیشتر مقالات را شامل می‌شود و کمتر به معرفی منابع دست‌اول و مرتبط با هریک از دروس تربیت اسلامی پرداخته شده است و همین‌طور منابع مطالعه و پژوهش به حد کافی موردتوجه قرار نگرفته است. بیشتر منابع فارسی و آن‌هم در حد معرفی چهار و پنج منبع فارسی بسنده شده است.

همچنین با توجه به اینکه دروس تربیت اسلامی از نظر نوع درس نظری است کمتر به شیوه پروژه محوری و روش حل مساله توجه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی برنامه درسی در تربیت‌معلم نشان‌دهنده آن است که تربیت اسلامی در این دانشگاه از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. ویکی از وجه تمایز برنامه‌های درسی در تربیت‌معلم با دیگر دانشگاه‌ها همین برنامه‌های درسی با رویکرد تربیت اسلامی است. برای تربیت دانشجو-معلم تراز جمهوری اسلامی ایران علاوه بر کسب شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی و توانمندسازی، گذراندن دروس تربیت اسلامی امر ضروری است.

به‌رغم تأکید اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت، به پرورش و توسعه شایستگی‌های پایه، جهت تعمیق هویت مشترک و حرفه‌ای معلمان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی، فقدان الگوی مناسب تربیت‌معلم و عدم وجود چارچوب مدونی از شایستگی‌های معلمان در برنامه درسی تربیت‌معلم، موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت و تأمین منابع انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است.

اجرای برنامه درسی در تربیت‌معلم از منظر تربیت اسلامی هم به لحاظ نظری و عملی با چالش‌هایی مواجه است. به لحاظ نظری با توجه به نوپا بودن دانشگاه محتوای تولیدی و متون مربوطه متناسب با تربیت‌معلم در تراز جمهوری اسلامی ایران نیست، بیشتر همان برنامه درسی که در دیگر دانشگاه‌ها ارائه می‌شود در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم نیز گنجانده شده است. هرچند در سال‌های اخیر اقدامات مؤثری در تولید و بازنگری در برنامه درسی تربیت‌معلم به‌خصوص در دروس تربیت اسلامی توسط دبیرخانه گروه معارف و تربیت اسلامی صورت گرفته ولی باز خلأهایی در این زمینه وجود دارد.

به لحاظ عملی نیز انتظار و توقع از دانشگاه فرهنگیان به خاطر رسالتی که در تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی دارد این است که معلمانی تربیت کند که در عمل شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، دانش تربیتی و عمومی و صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای کسب کنند. ولی شواهد و قرائن حاکی است که با وضع مطلوب فاصله خیلی زیادی است.

نکته دیگر دوپاره کردن برنامه درسی در تربیت معلم به دو بخش تربیت علمی (در سایر دانشگاه‌ها) و تربیت حرفه‌ای (در دانشگاه فرهنگیان) است. این نگاه و سپردن بخشی از برنامه درسی به یک سایر دانشگاه‌ها و بخشی دیگر به دانشگاهی دیگر حتماً مفروضاتی دارد که باروح اسناد بالادستی و هدف غایی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان و «طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم» ناسازگار است و در کسب و اکتساب شایستگی‌های مذکور در اسناد دانشگاه فرهنگیان حتماً اختلال ایجاد می‌کند.

افزایش تعداد دروس تعلیم و تربیت اسلامی که در واقع عامل اصلی افزایش تعداد واحدهای برنامه درسی در این دانشگاه در مقایسه با سایر دانشگاه‌هاست، باهدف افزایش توانمندی‌های پایه معلمی در همه رشته‌های زیرمجموعه دانشگاه فرهنگیان رخ داده است. از یک طرف این افزایش حجم دروس را موجب غنی تر شدن آموزش و افزایش مهارت‌های معلمی در دانشجویان شده و از طرف دیگر این افزایش حجم را با توجه به اینکه این دروس عمدتاً نظری بوده و عناوین نسبتاً مشابهی دارند، موجب احساس تکرار و دلزدگی دانشجویان شده است. واقعیت آن است که عمده‌ترین دارایی برنامه‌های درسی کنونی دوره‌های تربیت معلم ایران، «طول عمر» آن‌هاست. این برنامه‌ها کیفیت لازم برای تربیت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران نیستند. همچنین، برنامه‌های کنونی با تغییرات مطرح در سند تحول بنیادین نظام آموزش پرورش، انطباق ندارد. در برنامه درسی تربیت معلم که متولی تربیت شایستگی‌های معلمی در نظام تربیت معلم کشور است. چارچوب مدونی از شایستگی‌ها و استانداردهای مربوط به آن‌ها وجود ندارد.

از آنچه گفته شد می‌توان چنین نتیجه گرفت که؛ هر یک از عناصر برنامه درسی در مقایسه با واقعیت‌ها و اجرا با اسناد مصوب فاصله داشته است. به عبارت دیگر بسیاری از برنامه‌های طراحی و اجرا شده با چارچوب تربیت اسلامی فاصله دارد.

فهرست منابع:

- امرالله؛ امید و حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۳) بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۱(۷)، ۹-۱۱.
- امین خندقی، م.، و عقیلی، ع. (۱۳۹۰). ارزیابی توانمندی مراکز تربیت معلم در پرورش معلمان باصلاحیت در حوزه تدریس. همایش برنامه درسی تربیت معلم.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسالمی، ج (۱). تهران، انتشارات مدرسه
- تیلور، رالف (۱۳۸۱). اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی. تهران: انتشارات آگاه
- حیدری عبدی، احمد (۱۳۷۴). نظام تربیت معلم در ژاپن و مقایسه آن با نظام تربیت معلم در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۱(۳) و ۴، ۴۹-۸۶.
- داودی، محمد (۱۳۸۵). نقش معلم در تربیت دینی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۷۶). سیری در تربیت اسالمی، تهران، مؤسسه نشر و تحقیقات ذکر
- زارع، مریم؛ پارسا، عبدالله و صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵). متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۹)، ۲۲۹-۹۱.
- سلطانی نژاد، نجمه، کصفشتی آرای، نرگس، واعظی، سید حسین. (۱۳۹۷). دلالت‌های حاکم بر برنامه درسی در رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی به پدیده جهانی شدن با تأکید بر دیدگاه آیت الله جوادی آملی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵(۵۷)، ۴۳-۵۶.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۱(۱)، ۲۱۷-۲۱۲.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰) سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش

- عابدی، لطفعلی (۱۳۷۷). «بررسی توانایی‌های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم دوساله ایران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس، تهران
- عطاران، م. و آیتی، م. و کیامنش، ع. (۱۳۸۵). چارچوب نظری برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) مبتنی بر تحلیل مبانی فلسفی، اجتماعی و روان شناختی. مطالعات برنامه درسی، ۱(۳)، ۱۳۳-۱۰۵.
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۴). مبانی تربیت اسلامی برنامه‌ریزی درسی (بر اساس فلسفه صدرا). انتشارات دانشگاه امام صادق (ع)
- علوی، سید حمیدرضا (۱۳۸۶). نکات اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت و مکاتب فلسفی- تربیتی، کرمان، انتشارات دانشگاه شهید باهنر
- فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمدرضا و شریف خلیفه سلطانی، سید مصطفی (۱۳۹۵). ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت‌معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، ۱(۲)، ۹۱-۶۲.
- قاسم پوردهاقانی، ع. و نصر اصفهانی، ا. (۱۳۹۰). رویکرد معنوی و برنامه‌ریزی درسی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۹ (دوره جدید)، ۱۳، ۹۲-۷۲.
- قاسم‌پور خوشرودی عرفانه، تلخابی محمود، دهقانی مرضیه، صالحی کیوان (۱۳۹۸). تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت‌معلم بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی. تازه‌های علوم شناختی. ۲۱ (۴): ۷۳-۵۸
- قلتاش عباس، محمدجانی صدیقه (۱۳۹۷). طراحی چارچوب برنامه درسی تربیت جنسی بر اساس مبانی تربیت اسلامی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی. ۳ (۳): ۱۳۰-۱۰۱
- قورچیان، نادرعلی، تن ساز، فروغ (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به‌عنوان یک‌رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۹۲). ارزیابی برنامه درسی (با نگاه راهبردی). تهران: انتشارات رشد
- کلاین، فرانسیس (۱۳۶۹). استفاده از یک مدل تحقیقاتی به‌عنوان فرایند برنامه‌ریزی درسی، ترجمه محمود مهر محمدی، فصلنامه تعلیم و تربیت، س ۶، ش ۱.
- مرادی، مسعود (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل محتوای برنامه درسی دوره تربیت‌معلم از لحاظ دانش روش کاری، پیشنهاد الگوی مطلوب تدریس و مقایسه آن با وضعیت موجود تدریس در مراکز تربیت‌معلم (مورد مرکز تربیت‌معلم زنجان). پایان‌نامه. دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی
- معاونت آموزشی و پژوهشی. (۱۳۹۱). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.
- ملائی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت‌معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۹(۱۶)، ۶۱-۱۱.
- ملکی، حسن (۱۴۰۰). دانشگاه فرهنگیان به دنبال تربیت‌معلم ترانزاقلابی است قابل‌بازایی به آدرس لینک؛ <https://hawzahnews.com/xbdQD>
- ملکی، حسن (تعلیم و تربیت اسلامی رویکرد کلان نگر، تهران انتشارات عابد
- موسی‌پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه (۱۳۹۵). طراحی کلان (معماری) برنامه‌ریزی تربیت‌معلم (برنامه درسی ملی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران)، انتشارات دانشگاه فرهنگیان
- مهدوی هزاوه، م. و ملکی، ح. و مهرمحمدی، م. و عباس پور، ع. (۱۳۹۶). برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائه ی الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. پژوهش در تربیت معلم، ۱(۱)، ۷۴-۴۷.
- مهر محمدی، م. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۱)، ۲۶-۵.
- مهندس، محمدمهدی (۱۳۸۰). مقالات و گفتگوها: تربیت و چالش‌های عصر حاضر. دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



- نجفی، سهراب، معروفی، یحیی. (۱۳۹۹). تبیین موانع پذیرش و اجرای نوآوری در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۷(۶۴)، ۶۱-۷۶.
- الهامیان، نگار، حاجی حسین نژاد، غلامرضا، موسی پور، نعمت‌الله، کیان، مرجان. (۱۳۹۸). طراحی الگوی اجرای برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر اسناد تحولی آموزش و پرورش ایران. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۶)، ۱۴۵-۱۶۱.
- Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. Pakistan Journal of the American Educational Research Association (AERA) by .Social Sciences (PJSS), 30(2), 401-411
Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Craig, Cheryl, and Vicki Ross. "Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers." The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction. 2008. SAGE Publications

چارچوب مفهومی چالش‌های کارورزی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران

اکرم صفری^{۱*}، بیتا عبدالحسینی^۲

^۱ دانشگاه فرهنگیان

^۲ استاد دانشگاه فرهنگیان

چکیده

کارورزی در نگاه برنامه ریزان دانشگاه فرهنگیان ایران، یک درس در کنار دروس دیگر نیست؛ بلکه پیونددهنده آموزش‌های متنوع و متعدد و منفکی است که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می‌شود؛ بنابراین، قلب برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه‌های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. با توجه به اهمیت این واحد درسی پژوهش حاضر با هدف شناخت چارچوب مفهومی چالش‌های کارورزی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران انجام گردید. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش پژوهش، کیفی است. جامعه آماری اسناد (از سال ۱۳۹۶ تا ۱۴۰۱) شامل ۸ سند بود که به موضوع کارورزی در دانشگاه فرهنگیان پرداخته بودند و متن کامل آن در دسترس بود. مشارکت کنندگان در بخش مصاحبه نیز به شیوه هدفمند و از اساتید دانشگاهی که تجربه ارائه واحد کارورزی در دانشگاه فرهنگیان را داشتند انتخاب شدند که به تعداد ۱۰ نفر و تا سطح اشباع نظری مصاحبه انجام شد. اسناد و مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوا تجزیه و تحلیل شدند و تعداد ۱۸۰ نشانگر مشخص گردید. روایی کدهای استخراج شده با استفاده از روش خود بازبینی محقق و پایایی کدگذاری‌های انجام شده با استفاده از، روش توافق بین دو کدگذار (۰/۷۸) تایید شدند. نتایج نشان داد که بر اساس یافته‌های این پژوهش چالش‌های کارورزی در تربیت معلم در ابعاد اداری و سازمانی، برنامه‌ریزی، شناخت، عملکرد، منابع انسانی، تعامل، ارزشیابی، نظارت و بازخورد و عوامل انگیزشی شناسایی شد.

کلیدواژه‌ها: کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلمان.

مقدمه

یکی از زیرنظام‌های آموزش عالی که بدون شک بستر اصلی و رسالت عظیم ایجاد تأمین، تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معماران اصلی نظام آموزشی یعنی معلمان را برعهده دارد، دانشگاه فرهنگیان است. دانشگاه فرهنگیان یک دانشگاه راهبردی، مأموریت‌محور، تمدن ساز و مکانی برای نقش آفرینی علمی و تربیتی معلم است (صفری، عبدالحسینی و صبوری، ۱۳۹۷: ۱۲). لذا از حیاتی ترین اهداف دانشگاه فرهنگیان این می باشد که معلمان شایسته و واجد شرایط را تربیت نموده و معلمانی با انگیزه و وظیفه شناسی بالا برای تمام سطوح سیستم آموزشی در محیط آموزش و پرورش، با الزامات مناسب عقلانی و حرفه ای آماده نماید. معلمان کلید موفقیت دانش آموزان در جامعه را در دست دارند (اردوگان، ساویس، ۲۰۲۲) و علاوه بر مهارتهایی که برای تدریس و آموزش نیاز دارند باید توانایی ها و شایستگی هایی نیز داشته باشند تا بتوانند به خوبی از عهده وظایف خود برآیند (فیلیپ، ۲۰۱۱: ۳۶۰). در این میان دانشجو معلمان افرادی هستند که انتظار می رود با گذراندن دوره های مهارتی در مراکز تربیت معلم شایستگی هایی در حوزه های متعدد کسب کنند و هویت واقعی معلمی در آنان هویدا شود چراکه ماهیت مراکز تربیت معلم بایستی ارتقاء تواناییها و مهارتهای حرفه ای دانشجو معلمان باشد که توسط برنامه های طراحی و پیش بینی شده برای تربیت معلم، واجد کسب این شرایط شوند (عبدی، ۱۴۰۰). این اهداف از طریق بسترسازی و تجهیز دانشجومعلمان به مهارتهای حرفه ای- شغلی، قبل از ورود به محیط آموزشی واقعی، تحت عنوان واحدی به نام دوره مهارتی کارورزی صورت می پذیرد. دوره کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه های تربیت معلم است و یگانه تلاش شایسته و کارساز در عرصه تربیت معلم محسوب می شود. کارورزی به مجموعه فعالیتهایی گفته می شود که دانشجو معلمان را آماده میکند تا با دانشی که کسب کرده اند، فعالیتهای علمی و کاربردی معلمی را به مرحله اجرا در آورند. به این منظور فرایند کارورزی باید به گونه ای طراحی شود که دانشجو معلمان بتوانند تجارب زیادی را کسب و روشهای تدریس مختلف را مشاهده کنند و بیاموزند که خود، چگونه روشهای جدید تدریس خلق کنند و در مواجهه با مشکلات، نسبت به برطرف کردن آنها اقدام مؤثر انجام دهند (الموارد و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین آنچه گفته شد ارائه چارچوب مفهومی چالش های کارورزی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران در بهبود عملکرد این دوره مهم در آینده و عملکرد پذیری بهتر ساختارهای مترتب بر این دوره و در نهایت تربیت معلمانی فکور و خلاق کمک موثری خواهد نمود.

بیان مساله

به سبب اهمیت اثربخشی برنامه کارورزی در موفقیت کار معلمی است که در برنامه های تربیت معلم کشورهای جهان پس از آموزش های نظری در دانشکده ها و مراکز تربیت معلم، دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما و باتجربه در مدارس به تمرین معلمی می پردازند و در محیط واقعی آموزشگاه، مهارت های حرفه ای را تمرین می کنند و بسط می دهند. معلم محور اصلی تعلیم و تربیت است که دلسوزانه فعالیت می کند تا به نحو احسن فراگیران را در جهت یادگیری هدایت کند. بدیهی است که در این مسیر مهم ترین کار توانایی مدیریت و اداره کلاس و ایجاد رفتار مطلوب در سایه ارتباط خوب و مؤثر با دانش آموز می باشد اما بررسی های صورت گرفته نشان از آن دارد که دوره های کارورزی با مشکلات و نارسایی هایی روبرو است. یکی از این مشکلات ارتباط ضعیف دوره کارورزی با برنامه درسی می باشد. در واقع کارورزان از این دوره به عنوان زنگ تفریح یاد می کنند (قربانی، غلامی، نیکو، ۱۳۹۷).

بنابراین شناسایی چالش های حوزه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، همواره یکی از دغدغه های سیاست گذاران و برنامه ریزان این حوزه می باشد. با توجه به مطالب بالا در این پژوهش، تلاش می شود با نگاهی عمیق، ضمن بهره گیری از مطالعات انجام شده در حوزه آسیب شناسی کارورزی، در دانشگاه فرهنگیان، با این سوالات پاسخ داده شود که چارچوب مفهومی چالش های کارورزی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران کدام است؟

مبانی نظری

کارورزی، حیاتی ترین و مهم ترین برنامه درسی در تربیت معلم و از نظر دانشجو معلمان سودمندترین برنامه در میان برنامه هاست (ویلسون، ۲۰۰۶). اهمیت این برنامه به سبب نقش بی بدیل آن در آماده سازی دانشجو معلمان برای آینده حرفه ای آن هاست. امروزه در بسیاری از کشورها مانند آلمان، فنلاند، کره جنوبی، نروژ، کانادا، استرالیا و سنگاپور کارورزی از نوع تأملی یا فکورانه رواج دارد. پیش فرض اساسی این رویکرد آن است که دنیای معلمی و تدریس، دنیایی پر از شرایط نامعین و پیچیده است که برای مسائل متعدد آن، راه حل های از

پیش تعیین شده وجود ندارد. در این دنیای سرشار از مسائل معماگونه، موقعیت‌های تصمیم‌گیری بسیار است و لازمه تصمیمات منطقی و اخلاقی، تأمل و تفکر تأملی است (اولویک و اسمیت، ۲۰۱۱).

در ایران با احیای تربیت‌معلم پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۲، برنامه کارورزی با بازنگری اساسی همراه شد. سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان این دانشگاه، تربیت‌معلم فکور را سرلوحه برنامه‌های خود به‌ویژه کارورزی قرار دادند. کارورزی فکورانه یا تأملی در پی تسلط دانشجو معلمان به تعداد محدود از فن‌های خاص از طریق تمرین و تکرار یا تقلید و شبیه شدن دانشجو معلمان، به معلمان باتجربه نیست، بلکه در پی آن است که دانشجو معلمان ضمن گردآوری تجارب خود به تأمل و تفکر بپردازند و با آگاهی انتقادی نسبت به این تجارب، به آفرینش الگوهای ذهنی و طرح‌واره‌هایی بپردازند که به آنان در اتخاذ تصمیمات اثربخش و ارزیابی به نتایج حاصل از تصمیمات کمک کند (احمدی، ملکی، مهرمحمدی و امام‌جمعه، ۱۳۹۸)؛ بنابراین هدف اصلی دوره کارورزی در دانشگاه فرهنگیان را باید پرورش معلم فکور دانست. توجه به چپستی تفکر تأملی و مباحث مربوط به سطوح تأمل، هسته مرکزی کارورزی با رویکرد تأملی است و تمام عناصر برنامه یعنی اهداف، انتظارات، محتوا، نقش و مسئولیت افراد (معلمان راهنما، اساتید، دانشجو معلمان)، زمان، مکان، ارزشیابی و ... را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

کارورزی یکی از مهم‌ترین واحدهای یادگیری در دانشگاه فرهنگیان است و می‌تواند بر افزایش آموزش و تجربه کارورزان تأثیر بسزایی داشته باشد؛ اما در این زمینه چالش‌هایی نیز وجود دارد که اطلاع از آن‌ها و تلاش در جهت رفع یا کاهش این مسائل می‌تواند باعث اثربخشی دوچندان این واحد یادگیری گردد. این چالش‌ها را می‌توان در قالب مسائل اداری و سازمانی، محتوای واحدهای یادگیری، برنامه‌ریزی، مدرسان، کارورزان، مدرسه، کلاس، مدیر مدرسه، کارکنان و معلم راهنما بررسی نمود.

پیشینه پژوهش

رستگاری، سالاری چینه (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان آسیب‌شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل تحلیلی سه‌شاخگی به این نتایج رسیدند که آسیب‌های رفتاری در اولویت اول آسیب‌ها قرار دارند و دانشگاه باید برنامه‌ها و سیاست‌های خود را در برقراری ارتباط مناسب با آموزش و پرورش، ایجاد برنامه درسی مناسب، توسعه مدارس وابسته و انگیزش بیشتر معلمان و اساتید و فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای آماده‌سازی کادر آموزش ارتقا دهد.

نتایج پژوهش صالحی خیاوی و عابدینی (۱۳۹۹) نشان داد که نتایج به دست آمده نشان داد برنامه ریزی درسی کارورزی در ۹ بعد محتوا، فضای آموزشی، گروه بندی دانشجویان، راهبردهای آموزشی، مواد و منابع آموزشی، اهداف، ارزشیابی، فعالیت های یادگیری و زمان دارای آسیب هایی می باشد. یافته های حاکی از آن است که در میان آسیب های برنامه ریزی درسی کارورزی بیشترین میزان بار عاملی مربوط به آسیبهای فضای آموزشی و کمترین میزان بار عاملی مربوط به آسیبهای فعالیت های یادگیری می باشد.

قربانی، غلامی، نیکو (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتایج رسیدند که همه عوامل دخیل در امر کارورزی نامبرده موفقیت زیادی نداشته اند و در مرز نامطلوب هستند و بیشترین آسیب از سوی ادارات آموزش و پرورش و کمترین آسیب از طرف دانشجویان کارورز بوده است. بیات و والی (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتایج رسیدند که مشکلاتی نظیر عدم توجه مدیر و معلمان با نحوه ارزشیابی دانشجومعلم، کمبود وقت در کارورزی ها، عدم همکاری مناسب مدرسه، حضور تنها یک روزه دانشجومعلم در مدرسه، ثابت بودن مدرسه کارورزی برای دانشجو از جمله مشکلات و چالش های کارورزی است.

چائوهان و شارما (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان نقش مدیریت کیفیت فراگیر در تربیت معلم، کیفیت در تربیت معلم را در چهار حوزه معرفی کرده‌اند: برتری در اعتبار، برتری در منابع، برتری در محتوا و برتری در نتایج. برتری در اعتبار، توان جذب داوطلبان نخبه، با استعداد و شایسته را افزایش می دهد. برتری در منابع، پشتیبان هسته فنی یعنی فعالیت یاددهی-یادگیری (دانش، مهارت و نگرش) است و منظور از برتری در منابع، روزآمدی و تنوع است که از ارکان اصلی فرایند آماده سازی و تربیت معلم به شمار می رود. برتری در نتایج نیز اشاره به اثربخشی معلم دارد.

سوال های پژوهش

- چارچوب مفهومی چالش‌های کارورزی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران چگونه است؟
- ابعاد و نشانگرهای چالش‌های کارورزی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران کدامند؟

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی بوده و با رویکرد کیفی انجام شد. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات اسناد و مصاحبه بود. جامعه آماری در زمینه اسناد شامل کلیه مقالات و پایان‌نامه‌هایی بود که به موضوع کارورزی در دانشگاه فرهنگیان پرداخته بودند و متن کامل آن در دسترس بود. اجرای طرح جدید کارورزی در ایران از سال ۱۳۹۳ آغاز شده است و تاکنون ادامه یافته است. بر اساس این طرح دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ۴ دوره کارورزی را در طول دو سال تحصیلی می‌گذرانند. با در نظر گرفتن گذشتن حداقل یک دوره از اجرای کامل طرح و زمان مورد نیاز برای پژوهش در این زمینه، این پژوهش به بررسی اسناد از سال ۱۳۹۶ تاکنون پرداخته است که طرح جدید کارورزی را مورد بررسی قرار داده‌اند. در زمینه مصاحبه نیز اساتید دانشگاهی که تجربه ارائه واحد کارورزی در دانشگاه فرهنگیان را داشتند در نظر گرفته شدند. به منظور جمع‌آوری پژوهش‌های صورت گرفته در مورد موضوع پژوهش جستجوی جامعی در پایگاه‌های داده الکترونیکی معتبر انجام شد و در نهایت ۸ سند شامل ۶ مقاله و ۲ پایان‌نامه به دست آمد. علاوه بر تحلیل اسناد، هم‌زمان مصاحبه به عمل آمد. مصاحبه به روش نیمه ساختاریافته اجرا گردید. اساتید دانشگاه فرهنگیان به روش نمونه‌گیری هدفمند شناسایی گردیدند و پس از مصاحبه با ۱۰ نفر اشیاع نظری حاصل شد. یافته‌های مصاحبه پس از مراحل کدگذاری باز و محوری با شاخص‌های مستخرج از اسناد ترکیب شده و تکمیل گردید. به منظور کدگذاری، ابتدا تمام متن چندین بار خوانده شد. سپس تمام جملات معنادار استخراج شده و به هر کدام از داده‌ها یک کد اختصاص یافت. سپس موارد مشترک تحت یک مفهوم و سپس یک مقوله طبقه‌بندی شد. به منظور افزایش روایی داده‌ها از روش خود بازبینی محقق استفاده گردید. برای تعیین پایایی، روش توافق بین دو کدگذار به کار گرفته شد و ضریب توافق به دست آمده از دو کدگذار ۰/۷۸ به دست آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن پایایی است.

یافته‌های پژوهش

پس از بررسی اسناد و مصاحبه‌ها شاخص‌ها، مفاهیم و مقوله‌ها دسته‌بندی شدند. جدول زیر مراحل این کدگذاری را نشان می‌دهد.

جدول کدهای به دست آمده در تحلیل محتوای کیفی

مقوله	مفاهیم	شاخص‌ها
کدگذاری و سازمانی	اسناد بالادستی	<p>تناقض در برنامه‌های دانشگاه با اسناد بالادستی (مصاحبه)</p> <p>عدم استفاده از استانداردهای جامع کیفیت (تقی زاده، ۱۴۰۰)</p> <p>وجود ابهامات و گستردگی در سرفصل برنامه (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹؛ حجازی، ۱۳۹۶)</p> <p>عدم مشارکت سازمان‌های مرتبط در تهیه و اجرای برنامه‌های آمادگی و حرفه‌ای دانشجو معلمان (تقی زاده، ۱۴۰۰)</p> <p>نامناسب بودن سرفصل و دستورالعمل‌های تدوین شده یکسان برای کارورزی در همه رشته‌ها (مصاحبه)</p> <p>دغدغه استادان نسبت به عدم نیاز دانشجو به برخی از واحدهای درسی مصوب (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹)</p>

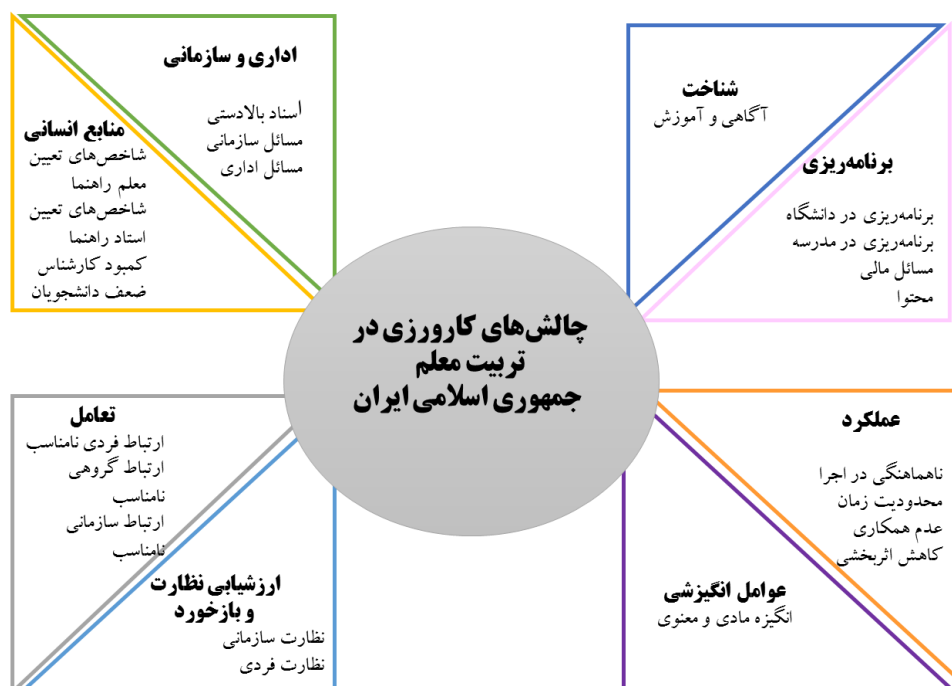
برنامه ریزی	مسائل سازمانی	محدود بودن هماهنگی سازمان های مرتبط در حد فعالیت اداری و اجرایی (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ مصاحبه) کم توجهی مدیران سطوح بالاتر به اجرای برنامه کارورزی (حجازی، ۱۳۹۶) فعال نبودن ستاد استانی کارورزی (حجازی، ۱۳۹۶) آماده نبودن زیرساخت ها و همکاری نکردن آموزش و پرورش در اجرای طرح مدرسه های وابسته (حجازی، ۱۳۹۶) نبود مدیر گروه برای درس کارورزی (مصاحبه) عدم وجود کارشناس کارورزی در برخی از پردیس ها (مصاحبه)
	مسائل اداری	مقررات دست و پاگیر اداری در خصوص اجرای طرح کارورزی (حجازی، ۱۳۹۶) کم توجهی مدیران و کارگزاران ستادی به ایده ها و پیشنهادهای قابل اجرا (حجازی، ۱۳۹۶) کم توجهی به نیازهای کارورزان (حجازی، ۱۳۹۶) عدم پشتیبانی مدیریتی از برنامه (ایران نژاد، ۱۳۹۹) تغییر بدون اطلاع زمان ثبت نمره کارورزی (مصاحبه) ممنوعیت فیلم برداری کارورز از فعالیت ها (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸)
	برنامه ریزی در دانشگاه	عدم ارائه همه واحدهای یادگیری مورد نیاز قبل از کارورزی و توالی بین دروس (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸) عدم امکان برداشتن کارورزی با استاد دلخواه (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ زارع صفت، ۱۳۹۶) آرمانی بودن دستورالعمل اجرایی درس کارورزی (حجازی، ۱۳۹۶) محدود بودن روزهای کارورزی به ویژه در نیمسال دوم (تقی زاده، ۱۴۰۰؛ ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ حجازی، ۱۳۹۶) مناسب نبودن منابع و برنامه ریزی برای اجرای کارورزی (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ محمدی، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸)
	برنامه ریزی در مدرسه	مهمی نبودن زیرساخت و امکانات مورد نیاز در مدرسه ها (حجازی، ۱۳۹۶) عدم تدریس درس متناسب با رشته تحصیلی دانشجو در روز کارورزی و ماه های پایانی سال تحصیلی (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ مصاحبه)
	مسائل مالی	عدم پشتیبانی مالی در اجرای برنامه، حق الزحمه استادان راهنما و مسئولان کارورزی (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ حجازی) کمبود امکانات مالی برای انجام پژوهش های کاربردی و قابل اجرا (حجازی، ۱۳۹۶) اجرای نکردن تعهدات مالی نسبت به مدرسه ها (حجازی، ۱۳۹۶)

	محتوا	<p>تنوع و گستردگی اهداف خواسته شده مندرج در برنامه (مصاحبه)</p> <p>عدم تناسب محتوای کارورزی با فعالیت‌ها و نیازهای شغلی دانشجو (حجازی، ۱۳۹۶؛ مصاحبه)</p> <p>زیاد بود زمان اختصاص یافته به مشاهده تا ملی در کارورزی یک (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸)</p> <p>مناسب نبودن محتوای کارورزی دو و چهار به دلیل اجرا در نیمسال دوم (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸)</p> <p>تهیه گزارش‌های مکرر و توجه بیش از حد به شناسایی و حل مسائل کلاس و مغفول ماندن مسائل دانشجو و تجربه نمودن فعالیت‌های مدرسه (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ مصاحبه)</p> <p>نامناسب بودن محتوا برای رشته‌های فنی و مهارتی (مصاحبه)</p> <p>تولید نکردن راهنمای عملی جامع و منابع دیجیتال (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹؛ حجازی، ۱۳۹۶)</p>
شناخت	آگاهی و آموزش	<p>عدم توجه اداره کل، مناطق، مدیر و معلم راهنما و دانشجویان از اهداف و محتوای کارورزی (تقی زاده، ۱۴۰۰؛ ایران‌نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ حجازی، ۱۳۹۶؛ مصاحبه)</p> <p>شناخت ناکافی مدیران و کارگزاران از مشکلات مربوط به برنامه کارورزی (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ زارع صفت، ۱۳۹۶؛ حجازی، ۱۳۹۶)</p> <p>محدودیت آموزش و توجه اساتید و مجریان (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹؛ حجازی، ۱۳۹۶)</p> <p>عدم تنوع روش‌های تدریس و استفاده از فناوری‌های نوین (تقی زاده، ۱۴۰۰؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ حجازی، ۱۳۹۶)</p> <p>عدم توانایی تفکر انتزاعی در دانشجویان (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹)</p> <p>نبود آموزش برخی مباحث مورد انتظار مدرسه (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹)</p> <p>ضعف دانش کارورزی و دروس پشتیبان برنامه عوامل کارورزی (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹؛ محمدی، ۱۳۹۹)</p>
عملکرد	ناهمانگی در اجرا	<p>فاصله گرفتن اجرا با برنامه مصوب کارورزی و رهاشدگی اجرایی (تقی زاده، ۱۴۰۰؛ ایران‌نژاد، ۱۳۹۹؛ ارزنی، ۱۳۹۶؛ جعفریان، ۱۳۹۶)</p> <p>عدم هماهنگی بین حوزه نظر و اجرا (تقی زاده، ۱۴۰۰؛ ایران‌نژاد، ۱۳۹۹)</p> <p>جزئی شدن سرفصل برنامه و بستن دست مدرس و دانشجو (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹)</p> <p>حاکمیت رابطه به جای ساختار در اجرا (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹)</p>
	محدودیت زمان	<p>اختصاص زمان کم به واحدهای پیش نیاز کارورزی (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸)</p> <p>حجم زیاد کار کارورزی برای دانشجو و اساتید (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹)</p> <p>محدودیت زمان و مکان اساتید برای مطالعه و پژوهش (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹)</p> <p>زمان محدود برای آموزش کتاب‌های درسی (ایران‌نژاد، ۱۳۹۹)</p>

منابع انسانی	عدم همکاری	عدم همکاری مدیر، کادر و معلم راهنمای مدرسه و نگاه به دانشجو به عنوان نیروی کمکی (مصاحبه؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸) عدم امکان تدریس در کلاس ها و کم بودن تعداد جلسات تدریس توسط دانشجو معلم (مصاحبه) عدم امکان گذراندن دوره کارورزی در مدارس متنوع (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸) عدم همراهی دانشجویان در تکمیل فرم های مقرر (ایران نژاد، ۱۳۹۹) سختی کارورزی در دوره متوسطه به دلیل عدم همکاری دانش آموزان، حاکمیت روش سنتی و تست زنی (ایران نژاد، ۱۳۹۹) عدم پشتیبانی علمی و دعوت از اساتید متخصص (ایران نژاد، ۱۳۹۹) مشکلات جایابی دانشجویان (مصاحبه؛ ایران نژاد، ۱۳۹۹) عدم تمایل پسران به نوشتن گزارش (ایران نژاد، ۱۳۹۹)
	کاهش اثربخشی	بلا تکلیفی و خستگی، ابهام، رونویسی و ضعف نگارش دانشجوها در گزارش نویسی و کدگذاری (ایران نژاد، ۱۳۹۹) ناتوانی در اجرای برنامه درسی (زارع صفت، ۱۳۹۶) عدم برگزاری سمینار اثربخش (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ مصاحبه)
	راهنا تعیین شاخص های معلم	عدم صلاحیت و شایستگی معلم راهنما (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸) عدم تدریس معلم راهنما هنگام حضور کارورز در کلاس (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸) عدم اشتراک گذاری تجربه توسط معلم راهنما (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸)
تعامل	راهنا شاخص های تعیین استاد	بهره گیری از اساتیدی که تجربه کلاس آموزش و پرورش نداشته اند (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ مصاحبه) ضعف انتخاب اساتید متخصص و با انگیزه (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸) کمبود اعضای هیئت علمی (مصاحبه) سختی کارورزی برای اساتید تخصصی به دلیل نگذردن دروس تربیتی (ایران نژاد، ۱۳۹۹)
	کارشناس کمبود	کمبود کارشناس دارای صلاحیت و پیگیر موارد کارورزی (مصاحبه)
	ضعف دانشجویان	آشنایی کم دانشجو با دانش، نگرش و مهارت های لازم (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ زارع صفت، ۱۳۹۶) درک ناکافی ارتباط بین دروس دانشگاه و کارورزی (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸)
تعلیم	ارتباط نامناسب فردی	ارتباط نامناسب کارشناس، مدیر، معلم، کادر مدرسه، استاد راهنما و والدین با کارورز (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ زارع صفت، ۱۳۹۶) تفاوت بین نحوه برخورد مدارس دولتی و غیردولتی (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸) جلسات هم اندیشی کم بین استادان و معلمان راهنما در ارزیابی پایانی (حجازی، ۱۳۹۶)
	ارتباط نامناسب گروهی	ضعیف بودن روحیه کار گروهی (حجازی، ۱۳۹۶) آشنایی کم کارورزها با روابط اجتماعی در مدرسه و اداره (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸) آشنایی ناکافی با برقراری ارتباط با دانش آموزان (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸)

فاصله و عدم ارتباط بین دانشگاه و مدرسه و دولتمردان و سیاست گذاران (تقی زاده، ۱۴۰۰؛ حجازی، ۱۳۹۶)	رابط نامناسب	
ارتباط ضعیف دانشگاه با مراکز علمی و تحقیقاتی معتبر کشور در اجرا و ارزشیابی برنامه (حجازی، ۱۳۹۶)	سازمانی	
عدم پیگیری نتایج حاصل از آموزش های دوره کارورزی در نومعلمان (تقی زاده، ۱۴۰۰)	نظارت سازمانی	ارزشیابی نظارت و بازخورد
ضعیف بودن مدیریت و نظارت بر فرایند کارورزی (محمدی، ۱۳۹۹)		
سلیقه ای عمل کردن برخی از مسئولان کارورزی در اجرا و ارزشیابی برنامه (حجازی، ۱۳۹۶؛ زارع صفت، ۱۳۹۶)	نظارت فردی	
ضعف نظارت مسئولان ستادی بر عملکرد مدارس در زمینه کارورزی (حجازی، ۱۳۹۶؛ مصاحبه)		
عدم حضور و نظارت و بازخورد مناسب استاد به کارورز و ارزشیابی های ناقص و نادرست استادان (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ جعفریان، ۱۳۹۶؛ حجازی، ۱۳۹۶؛ مصاحبه)		
فقدان ارزشیابی مرحله ای در کارورزی و خودارزیابی (مصاحبه)		
عدم نظارت و کنترل اساتید کارورزی (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ زارع صفت، ۱۳۹۶)		
تفاوت در سیستم نمره دهی و تدریس (عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸)		
عدم تعهد سازمان در تشویق مدیران و معلمان (ایران نژاد، ۱۳۹۹)	عوامل انگیزشی	
بی توجهی به دانشجو معلم در مدارس (جعفریان، ۱۳۹۶)		
جذب دانشجویان با سطوح متفاوت انگیزه (ایران نژاد، ۱۳۹۹؛ عبدالحسینی، صفری و کایدانی، ۱۳۹۸؛ زارع صفت، ۱۳۹۶)		

نتایج به دست آمده از فرایند کدگذاری نشان داد که چالش های کارورزی در تربیت معلم را می توان در ۸ بعد و ۲۲ مفهوم و ۸۵ شاخص گروه بندی کرد.



شکل (۱): چالش‌های کارورزی در تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجاکه کارورزی مهم‌ترین واحد یادگیری در نظام تربیت‌معلم و وجه تمایز آن با دیگر دانشگاه‌ها است، پژوهش‌های بسیاری در ابعاد مختلف در این مورد صورت گرفته است. این پژوهش با تجمیع یافته‌های پیشین و مصاحبه با افراد متخصص سعی در ارائه اطلاعات جامع‌تری در این زمینه داشته است. بر اساس یافته‌های این پژوهش چالش‌های کارورزی در تربیت‌معلم در ابعاد اداری و سازمانی، برنامه‌ریزی، شناخت، عملکرد، منابع انسانی، تعامل، ارزشیابی، نظارت و بازخورد و عوامل انگیزشی قابل‌بررسی می‌باشد.

در بعد اداری و سازمانی برنامه کارورزی اجرا شده نتوانسته است اهداف مدنظر در اسناد بالادستی و نیازهای کارورزان را به نحو مطلوب محقق نماید. این مسئله ناشی از تعامل ناکافی دانشگاه فرهنگیان با سازمان‌های مرتبط در بازخوانی این اسناد می‌باشد که حاصل آن تناقض، گستردگی و ابهام در برنامه کارورزی است. عدم استفاده از استانداردهای جامع کیفیت نیز به این ابهام دامن زده است. در حیطه اجرا نیز کم‌توجهی به چگونگی اجرا باعث عدم دستیابی به اهداف کارورزی به‌طور کامل شده است. عدم وجود پست‌های اجرایی مناسب در پیگیری مسائل کارورزی باعث بی‌توجهی مسئولین و کارشناسان نسبت به این مسئله می‌گردد؛ چراکه هیچ‌یک از اعضای سازمان خود را مسئول امر کارورزی نمی‌داند. آماده نبودن زیرساخت‌ها و تأخیر در اجرای طرح مدرسه‌های وابسته ناشی از همین مسئله است. از طرفی مقررات دست و پاگیر اداری چون محدودیت داشتن بیش از یک کلاس برای هر مدرس نیز باعث شده است تا دانشجویان نتوانند از مدرسانی که در این زمینه تبحر و تجربه بیشتری دارند بهره ببرند. علاوه بر ۴ نفر از مصاحبه شوندگان تقی زاده (۱۴۰۰)، ایران‌نژاد (۱۳۹۹)، عبدالحسینی، صفری و کایدانی (۱۳۹۸) و حجازی (۱۳۹۶) در پژوهش‌های خود به آن اشاره کرده بودند.

بعد برنامه‌ریزی در ۴ دسته برنامه‌ریزی دانشگاه، برنامه‌ریزی در مدرسه، مسائل مالی و محتوای کارورزی قابل‌بررسی است. یکی از چالش‌های مطرح برنامه‌ریزی به‌منظور ارائه واحدهای موردنیاز قبل از کارورزی است که بعضاً هم‌زمان یا حتی بعد از کارورزی ارائه می‌گردد. گروه‌بندی دانشجویان نیز باعث ایجاد محدودیت دانشجو برای اخذ واحد کارورزی با استاد موردنظر در این گروه شده است. ضمن اینکه ممنوعیت داشتن بیش از یک کلاس کارورزی برای مدرسان باتجربه این محدودیت را بیشتر کرده است. مورد دیگر ناهماهنگی زمان ارائه کارورزی و برنامه مدارس است. از آنجاکه در فصل بهار معمولاً در کلاس‌ها تدریس کمتری صورت می‌گیرد و بیشتر به‌مرور و آزمون پایان سال تحصیلی پرداخته می‌شود. در کارورزی ۲ و به‌ویژه کارورزی ۴ فرصت بسیار محدودی برای انجام فعالیت‌های مربوطه وجود دارد. در مدارس نیز همه زیرساخت و امکانات موردنیاز فراهم نیست. به‌ویژه که اخیراً باید پذیرای تعداد زیادی از دانشجویان کارورز باشد و متأسفانه بودجه مناسبی در دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌وپرورش به این مسئله اختصاص نیافته است. عدم پرداخت به‌موقع حق‌التدریس مدرسان نیز باعث عدم همکاری کافی و وافی آن‌ها خواهد بود.

محتوای کارورزی با فعالیت‌ها و نیازهای شغلی دانشجو تناسب ندارد. درحالی‌که کارورزی تنها فرصت تجربه عملی فعالیت‌های مدرسه است، دانشجویان آن‌قدر درگیر نوشتن انواع گزارش‌های روزانه، مشاهده تأملی، کدگذاری و ... می‌شوند که موضوع اصلی فراموش می‌گردد. ضمن اینکه صرف یک‌ترم برای صرفاً مشاهده وقت طلایی تجربه کردن را از دانشجویان گرفته و مجدداً او را به‌سوی مسائل نظری سوق می‌دهد. چالش دیگری که باید نسبت به آن تأمل نمود نامناسب بودن محتوا برای رشته‌های فنی و مهارتی است. فعالیت‌های در نظر گرفته‌شده در سرفصل بیشترین تناسب را با رشته‌های نظری و به‌ویژه رشته آموزش ابتدایی دارد و بخشی از این محتوا در رشته‌های عملی و مهارتی مانند مشاوره، هنر و تربیت‌بدنی کاربردی نبوده و گاهی امکان اجرا نیز ندارد. محتوای کارورزی به‌طور متمرکز تهیه‌شده است، ضمن اینکه راهنمای جامع و منابعی که مدرسان بتوانند از آن برای ارائه و رفع ابهامات بهره ببرند در دسترس همگان نیست. ۶ نفر از مصاحبه شوندگان و تقی زاده (۱۴۰۰)، ایران‌نژاد (۱۳۹۹)، عبدالحسینی، صفری و کایدانی (۱۳۹۸) و حجازی (۱۳۹۶)، زارع صفت (۱۳۹۶) در پژوهش‌های خود به آن اشاره کرده بودند.

بعد شناخت به چالش‌های مبتنی بر آگاهی و آموزش اشاره دارد. گاهی مسئولین اداره کل آموزش‌وپرورش، مناطق، مدیر و معلم راهنما و حتی دانشجویان از اهداف و محتوای کارورزی آگاهی دقیقی ندارند. همچنین مسئولین دانشگاه نیز از مشکلات اجرایی و انتظارات نظام آموزشی از تربیت‌معلم اطلاع کمی داشته و بعضاً یافتن راهکارهای برون‌رفت از این چالش‌ها طولانی می‌گردد. در بخش آموزش نیز

چالش‌هایی وجود دارد. آموزش و توجیه اساتید و مجریان با محدودیت‌هایی چون مناسب نبودن زمان آموزش، اطلاع‌رسانی نامناسب جلسات بازآموزی، کم بودن ساعات آموزش و عدم وجود آموزش در زمینه بهره‌گیری از روش‌ها و فناوری‌های نوین روبروست. تقی زاده (۱۴۰۰)، ایران‌نژاد (۱۳۹۹)، محمدی، ۱۳۹۹، عبدالحسینی، صفری و کایدانی (۱۳۹۸)، حجازی (۱۳۹۶) و زارع صفت (۱۳۹۶) و ۳ نفر از مصاحبه شونده‌گان این بعد را مطرح کرده بودند.

بیشترین چالش در کارورزی متعلق به بعد عملکرد است. در این بعد به ناهماهنگی در اجرا، محدودیت زمان، عدم همکاری و کاهش اثربخشی اشاره شده است. به اعتقاد برخی از پژوهش‌ها اجرای دوره کارورزی با برنامه مصوب کارورزی فاصله گرفته (تقی زاده، ۱۴۰۰، ایران‌نژاد، ۱۳۹۹، ارزنی، ۱۳۹۶ و جعفریان، ۱۳۹۶) و بین حوزه نظر و اجرا هماهنگی لازم وجود ندارد (تقی زاده، ۱۴۰۰، ایران‌نژاد، ۱۳۹۹). این مسئله جای تأمل و بازنگری در برنامه کارورزی دارد و باید علت آن مشخص گردد. ایدئال‌گرایی در برنامه کارورزی موجب ایجاد حجم وسیعی از فعالیت‌های نظری برای دانشجویان و مدرسان گردیده است که باعث شده برنامه قصد شده به وقوع نپیوندد و دانشجویان فرصت تجربه و مدرسان فرصت پژوهش کمتری داشته باشند.

از طرفی به دلیل مواجهه آموزش و پرورش با کمبود شدید نیروی انسانی گاهی مدارس به دانشجویان به‌عنوان نیروی کمکی می‌نگرند و توجهی به محتوای موردنظر در کارورزی ندارند و گاهی آن‌قدر نسبت به دانشجویان اعتماد ندارند که تدریس کامل در یک جلسه را به او بسپارند. ضمن اینکه دانشجویان اغلب در مدرسی دوره کارورزی خود را می‌گذرانند که مدرس راهنما تعیین می‌کند و معمولاً از دسته مدارس برخوردار می‌باشند. در دوره متوسطه دوم نیز به دلیل تمرکز بر کسب نتایج مطلوب در کنکور از اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش فاصله گرفته و برای دانشجویان پیوند بین نظر و عمل را دشوار نموده است. به‌خصوص که گاهی دانشجویان از برگزاری سمینار اثربخش نیز محروم هستند. همه ۸ نفر مصاحبه شونده و تقی زاده (۱۴۰۰)، ایران‌نژاد (۱۳۹۹)، محمدی، ۱۳۹۹، عبدالحسینی، صفری و کایدانی (۱۳۹۸)، ارزنی (۱۳۹۶)، حجازی (۱۳۹۶)، جعفریان (۱۳۹۶) و زارع صفت (۱۳۹۶) به آن اشاره نموده بودند.

در بعد منابع انسانی هیچ شاخص مدونی به‌منظور تعیین معلم راهنما وجود ندارد و انتخاب استاد راهنما نیز با شاخص‌هایی تعیین می‌گردد که شامل آگاهی از محتوای کارورزی نیست. از این‌رو گاهی معلم و استاد راهنما صلاحیت و شایستگی لازم را ندارند. در برخی مواقع نیز معلمان راهنما دانشجویان را بازرس یا رقیب خود فرض نموده و تمایلی به اشتراک‌گذاری تجربیات و چگونگی تدریس خود ندارند. کمبود مدرس راهنما باعث شده تا سطح انتظارات از مدرس راهنما کاهش یافته و افراد کم‌تجربه‌تری انتخاب گردند. کمبود یا نبود کارشناس دارای صلاحیت و پیگیر موارد کارورزی نیز به بی‌اهمیت‌تر جلوه دادن واحد کارورزی دامن زده است. از طرفی آشنایی کم دانشجویان با دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای کارورزی و درک ناکافی ارتباط بین دروس دانشگاه و کارورزی باعث کاهش موفقیت آن‌ها در گذراندن دوره کارورزی گردیده است. ایران‌نژاد (۱۳۹۹)، عبدالحسینی، صفری و کایدانی (۱۳۹۸)، زارع صفت (۱۳۹۶) و ۳ مصاحبه شونده این بعد را مطرح کردند.

بعد تعامل، در سه مفهوم ارتباط فردی، گروهی و سازمانی کانون و مرکز مهارت‌های کارورزی است. بدون موفقیت در برقراری تعامل موفق امکان اشتراک‌گذاری دانش، مهارت و تجربه در کارورزی به وقوع نمی‌پیوندد. از این رو یکی از چالش‌های کارورزی ارتباط نامناسب کارشناسان مناطق، مدیر، معلم، کادر مدرسه، استاد راهنما و والدین با کارورز است که باعث کاهش علاقه و انگیزه و ایجاد ناامیدی در دانشجویان می‌گردد. به ویژه القای این مسئله که پذیرش دانشجو در مدارس کارورزی لطف بوده و اعضای مدرسه هیچ وظیفه‌ای در این مورد نداشته‌اند، تأثیر بدی در روحیه کارورز بر جای می‌گذارد و او را در ایجاد ارتباط با اعضای مدرسه، دانش آموزان و حتی هم‌گروه‌های خود دچار مشکل خواهد کرد. از طرف دیگر عدم تعامل بین سازمان‌های متولی امر کارورزی منجر به ادامه یافتن ناآگاهی‌ها و سوء برداشت‌ها خواهد شد. علاوه بر ۵ مصاحبه شونده، تقی زاده (۱۴۰۰)، ایران‌نژاد (۱۳۹۹)، عبدالحسینی، صفری و کایدانی (۱۳۹۸)، حجازی (۱۳۹۶) و زارع صفت (۱۳۹۶) نیز در پژوهش‌های خود این موارد را عنوان کرده بودند.

ارزشیابی، نظارت و بازخورد در دو حیطه سازمانی و فردی از اهمیت بالایی برخوردار است. عدم پیگیری نتایج حاصل از آموزش‌های دوره کارورزی و عدم دریافت بازخورد از سوی کارورزان و نومعلم‌ان برنامه ریزان را در ابهام اثربخشی کامل برنامه فرو برده و باعث ادامه اجرای برنامه بدون اصلاح نقاط تهدید و ضعف آن خواهد شد و در نظام کارورزی فعلی تربیت معلم هیچ دستورالعمل مدونی از سوی سازمانهای

متولی مبنی بر ارزشیابی برنامه اجرا شده، عملکرد معلمان راهنما، استادان راهنما و کارورزان در دسترس نیست و در نتیجه انتظارات کارورزی نیز برای مجریان مشخص نخواهد بود و باعث سلیقه‌ای عمل کردن برخی از مسئولان کارورزی در اجرا و ارزشیابی برنامه خواهد شد. حتی در مدرسه نیز گاهی استادان در مدرسه حضور نیافته و نظارت لازم از کار کارورز را در طول دوره انجام نمی دهند و صرفاً به ارزشیابی پایان ترم و درج نمره بسنده می کنند. تقی زاده (۱۴۰۰)، ایران‌نژاد (۱۳۹۹)، محمدی، ۱۳۹۹، حجازی (۱۳۹۶)، زارع صفت (۱۳۹۶) و عبدالحسینی، صفری و کایدانی (۱۳۹۸) و در ۵ مصاحبه به این مطلب پرداخته شده بود.

بعد عوامل انگیزشی به چالش های ناشی از عدم وجود انگیزه مادی و معنوی اشاره دارد. انتظار سازمانها در پذیرش و همکاری با کارورزان بدون در نظر گرفتن تشویق مدیران و معلمان باعث کاهش انگیزه مدارس در همکاری با کارورز می گردد که بی توجهی به دانشجو معلم در مدارس را در پی خواهد داشت و این مسئله در دانشجویانی که با انگیزه ای نه چندان قوی وارد دوره شده اند، تاثیر بیشتری برجای خواهد گذاشت. در پژوهش ایران‌نژاد (۱۳۹۹)، عبدالحسینی، صفری و کایدانی (۱۳۹۸)، زارع صفت (۱۳۹۶) و جعفریان (۱۳۹۶) این بعد اشاره شده بود.

اگر چه در این پژوهش سعی شد تا حد امکان از پژوهش های مرتبط بهره گرفته شود؛ اما متن کامل برخی از پایان نامه ها و مقاله ها به دست نیامد. به دلیل محدودیت زمان صرفاً به مصاحبه با مدرسان کارورزی بسنده شد که این مسئله محدودیت هایی برای پژوهش پدید آورده است.

با توجه به چالش های مطرح شده و اهمیت درس کارورزی به نظر می رسد که برنامه ریزی برای کارورزی باید نقطه عطف در برنامه ریزی نظام تربیت معلم آینده باشد. بدین ترتیب که ابتدا از سه منظر دانشجو، دانشگاه فرهنگیان و مدرسه نیاز سنجی علمی صورت گیرد. ضمن اینکه به مطالعات تطبیقی نیز پرداخته می شود. از مجموع اطلاعات حاصل سرفصل کارورزی با رویکرد تربیت معلم برای آینده تدوین گردد. سپس بر حسب نیاز علمی و مهارتی معلمان در آینده سرفصل دیگر دروس در حیطه نظر و عمل تهیه گردد؛ بنابراین پیشنهاد می شود پژوهش های علمی بیشتری در مورد نیازهای کارورزی و مقایسه کارورزی در ایران و جهان صورت گیرد. به امید اینکه دانشجومعلمانی آماده خدمت به نظام آموزشی جمهوری اسلامی تربیت گردد.

منابع فارسی

- احمدی، آمنه و همکاران (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱)، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- ارزنی، ابوالفضل (۱۳۹۶). مطابقت سه برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب شده درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی به راهنمایی محسن آیتی.
- ایران نژاد، منصوره، موسی پور، نعمت الله، صفرنواده، مریم، اظهري، محبوبه و محمدشفيعی، عبدالسعید (۱۳۹۹). تجربه زیسته استادان راهنمای برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران، نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸(۱۵)، ۵-۳۴.
- بیات، یحیی، والی، پریسا (۱۳۹۷) بررسی چالش های درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان، چهارمین کنفرانس ملی توانمند سازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات مدیریت.
- تقی زاده، هدایت الله (۱۴۰۰). نقش کارورزی در رشد حرفه ای مرتبط با آموزش زبان عربی، پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۲(۳)، ۲۴۲-۲۲۳.
- جعفریان، وحیده، محمودی، فیروز (۱۳۹۸). پدیدارشناسی تجارب معلمان راهنمای کارورزی از طرح جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی، تدریس پژوهی، ۷(۲)، ۶۹-۵۴.
- حجازی، اسد (۱۳۹۷). واکاوی موانع پیاده سازی موفق برنامه جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، نوآوریهای آموزشی، ۶۷(۱۷)، ۴۷-۷۰.
- رستگاری، نرجس، سالاری چینه، پروین (۱۴۰۰) آسیب شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل تحلیلی سه شاخگی، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۰(۱۳): ۲۴۵-۲۶۵.
- زارع صفت، صادق (۱۳۹۶). واکاوی تجربه های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی، نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵(۹)، ۶۸-۳۵.
- صالحی خیاوی، سودابه، عابدینی، مهنوش (۱۳۹۹) آسیب شناسی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجویان و فارغ التحصیلان، روانشناسی و علوم رفتاری، ۱(۲۴): ۱-۱۲.
- صفری، اکرم، عبدالحسینی، بیتا، صبوری، رضا (۱۳۹۷) آسیب شناسی دانشی، نگرشی و مهارتی نومعلمان و ارائه راهکارهای مناسب، دومین همایش مدیران میزبان فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان.
- عبدالحسینی، بیتا، صفری، اکرم و کایدانی، فرزانه (۱۳۹۸). آسیب شناسی واحد یادگیری کارورزی از منظر دانشجو معلمان، چهارمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، تهران، ایران.
- عبدی، عصمت (۱۴۰۰) آسیب شناسی دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان، پایان نامه ارشد، دانشگاه پیام نور مشهد.
- قربانی، محمد رضا، غلامی، اعظم، اندیشمند، نیکو (۱۳۹۷) شناسایی آسیب ها و کارکردهای برنامه درسی کارورزی از دیدگاه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، پویش در آموزش علوم انسانی، ۴(۱۳): ۴۴-۵۷.
- محمدی، حسین (۱۳۹۹). بررسی مشکلات و مسائل دوره کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی از نظر مدرسان و دانشجویان، دانشگاه شهید بهشتی؛ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

منابع انگلیسی



- Chauhan, A., & Sharma, P. (2015). Teacher education and total quality management (TQM). **The International Journal of Indian Psychology**, 2(2), 80-85.
- Erdoğan, P., & Savaş, P. (2022). Investigating the selection process for initial English teacher education: Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103581.
- Philip, Thomas M. (2011). Moving beyond our progressive lenses: Recognizing and building on the strengths of teachers of color. **Journal of Teacher Education**, 62(4), 356-366.
- Wilson, E. K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. **Teaching and Teacher Education**, 22, 22-31.

نقش معلم در خودآیینی فراگیران؛ معلم مانع-معلم حامی

مهدی طالبی*

دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، ایران

چکیده

مقاله حاضر نقش معلم در خودآیینی فراگیران را بررسی می کند. خودآیینی در تعلیم و تربیت به این معناست که اندیشه، انتخاب و عمل فراگیران در زمینه های مهم زندگی از جمله تعلیم و تربیت، با مراجعه به تأملات، تصمیمات و فعالیت های ذهن خود فرد انجام می شود و فراگیر، مسئولیت یادگیری خود را عهده می گیرد. به طور کلی و در هر زمینه ای از جمله خودآیینی در تعلیم و تربیت، معلم نقش دوسویه ای دارد؛ یعنی هم می تواند مانع خودآیینی و رشد آن در فراگیران باشد و هم می تواند نقش حامی و تسهیل گر رشد خودآیینی در آن ها را ایفا کند. نتایج حاصل نشان می دهد که معلم مانع خودآیینی از انگیزه بیرونی، کنترل گری شدید، اجرای غیرمنعطف برنامه درسی مصوب، فعالیت های انفرادی و ارزیابی براساس رقابت و پاداش و تنبیه، به عنوان راهبرد اصلی آموزش خود استفاده می کند. در مقابل معلم حامی خودآیینی از ایجاد انگیزه درونی، شیوه تعاملی در یادگیری، تصمیم گیری مشارکتی در اجرای منعطف برنامه درسی، فعالیت های جمعی و نیز تقویت خودارزیابی در فراگیران به عنوان راهبرد اصلی تعلیم و تربیت بهره می برد.

کلیدواژه ها: خودآیینی، خودآیینی فراگیران، معلم حامی خودآیینی، معلم مانع خودآیینی.

مقدمه

با حرکت شتابان تحولات جهانی، جایگاه کشورها در ساختار سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جهان در حال تعریف مجدد می باشد. آنچه مسلم است، فرایند جهانی شدن، نظام اجتماعی جوامع را به ویژه از نظر آموزش و پرورش تحت تأثیر قرار داده است (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۸). امروزه و با توجه به تحولات جهانی و تغییر در فلسفه نظام های تعلیم و تربیت، اشکال جدیدی از تعلیم و تربیت در حال ظهور و بروز در جهان می باشد. ویژگی اصلی اشکال جدید تعلیم و تربیت این است که دیگر معلم به عنوان تنها عامل اصلی در تعلیم و تربیت شناخته نمی شود و فراگیر نیز به عنوان قطب دیگر این پیوستار نقش آفرین است. به تعبیری رابطه تعاملی بین معلم و فراگیر، شکل دهنده تعلیم و تربیت است و در آن هر دو قطب، فعالانه به ایفای نقش خود در تعلیم و تربیت می پردازند (باقری، ۱۳۹۲). این است که ناگزیر، تعلیم و تربیت نیازمند الگوهای نوین و متناسب با تحولات این عرصه و اشکال جدید خود می باشد. به بیان دیگر آنچه می تواند تعلیم و تربیت را در مواجهه با اشکال جدید آن، از نرسیدن به اهداف آموزشی و پرورشی خود نجات دهد، تقویت ویژگی هایی در افراد و به بیانی تقویت "خود" افراد در راستای آمادگی آن ها برای سازگاری با شرایط تعلیم و تربیت با شکل متفاوت می باشد. فردی که "خود" توانمند دارد، خودش را دارای کنترل بر محیط می بیند، مسئولیت پذیر است، دید مثبتی نسبت به حوادث پیش آمده دارد، کانون کنترل درونی دارد، معتقد به کنترل سرنوشت خویش است و دارای تفکر خلاق و دیدگاه انتقادی می باشد (گابل، ۱۳۷۸). مفاهیم زیادی در رابطه با تقویت "خود" افراد در تعلیم و تربیت مطرح شده است، اما "خودآیینی" یک مفهوم اصلی در سیاست گذاری های آموزشی در بسیاری از کشورهای جهان می باشد (ورمکه و سالوکانگاس، ۲۰۱۵).

خودآیینی

خودآیینی دارای مفهوم گسترده ای می باشد؛ گاه به معنی خود حکومتی به کار می رود و گاه به معنای آزادی از آن استفاده می شود. گاه در معنی آزادی اراده و گاهی هم در معنی فردیت و استقلال. تنها چیزی که همه اظهار نظر کنندگان درباره آن با هم در تعاریف خود از خودآیینی اشتراک دارند، این است که خودآیینی یک ویژگی فردی است و داشتن آن امر مطلوبی برای انسان تلقی می شود (آیتکن، ۱۹۸۴). دورکین بیان می کند که خودآیینی، ارزش ها و توانایی های برگرفته از تامل و شناخت (آگاهانه) است که فرد در خود ایجاد می کند تا بتواند ترجیحات خود را کنترل کند و آن را در عمل خود به کار ببرد. او معتقد است خودآیینی یک توانش مرتبه دوم در افراد برای تامل انتقادی در مورد امیال و ترجیحات مرتبه اول و ظرفیت پذیرش یا تلاش برای تغییر آنها در پرتو امیال و ترجیحات مرتبه بالاتر است (دورکین، ۱۹۸۸).

دیردن معتقد است فرد از آن جهت خودآیین است که در زمینه های مهم زندگی خود می اندیشد، انتخاب کرده و عمل می کند؛ در حالی که این ها بدون ارجاع به فعالیت ذهنی او قابل توجیه نیستند و اندیشه، انتخاب و عمل او، برگرفته از تاملات، تصمیمات، مشورت ها، قضاوت ها، برنامه ریزی ها و استدلال های او می باشند. او معتقد است که تفکر یک فرد باید توسط خودش انجام شود (autos) و او باید این کار را طبق یک رویه ی منظم و منطقی (nomos) انجام دهد. او بیان می کند شیوه زندگی معاصر ایجاب می کند که خودآیینی در افراد پرورش پیدا کند. زیرا دنیای پیرامون بشر امروز به سرعت در حال تغییر است و افراد در مقابل این تغییرات، دائماً با تصمیمات جدیدی رو به رو هستند و این می طلبد که توانایی شناخت، تصمیم گیری و عمل صحیح را داشته باشند. انسان های دنیای معاصر باید انتخاب کننده های موثری باشند و تصمیمات خود را با توجه به مقتضیات حاصل شده از تغییرات جهان امروز، مناسب بگیرند. خواسته ها و نگرش های خود را بازتعریف کنند و در تغییرات لحظه ای که شاخصه جهان معاصر است، بهترین تصمیم، انتخاب و عملکرد را داشته باشند. بنابراین سبک زندگی معاصر به شدت از خودآیینی به عنوان یک شاخصه فردی حمایت می کند (دورکین، ۱۹۷۵).

خودآیینی در تعلیم و تربیت

آشنایی سطحی با نظریه های تعلیم و تربیت نشان می دهد که خودآیینی به عنوان یک ویژگی فردی و شخصیتی، برای حفظ یک جامعه فکور و آزاد، بسیار ضروری به نظر می رسد (کالان، ۱۹۸۸). تعلیم و تربیت باید به فراگیران بیاموزد که انسان موجودی خودتعیین گر است و عوامل خارجی کمترین دخالت را در سرنوشت او دارند؛ پس انسان باید به جای توجه به این مسائل، برای اعمال و اتفاقات

زندگی دلیل بیاورد. این سبب می شود که خود انسان تعیین کند که چگونه و به چه می اندیشد، چگونه و چه چیز را انتخاب می کند و چگونه و چه عملی را انجام می دهد.

نقش تعلیم و تربیت خودآیین، پرورش انسانی است که اندیشه، انتخاب و عمل او در زمینه های مهم زندگی با مراجعه به تأملات، تصمیمات و به طور خلاصه، فعالیت های ذهن او توجیه می شود و در دنیای اجتماعی که در آن تعیین مسئولیت فردی امر مهمی تلقی می شود، خودآیینی سبب مسئولیت فرد خودآیین نسبت به آن چه هست، می گردد. علاوه بر این، خودآیینی سبب می گردد که فراگیر علایق خود را بیشتر آشکار کند و این سبب رشد درونی او می شود و این رشد درونی، سبب بروز و ظهور هرچه بیشتر استعدادهای فراگیران می گردد. از طرف دیگر چون فرد در مقابل شناخت ها، انتخاب ها، تصمیمات و قضاوت های غلط ایستادگی می کند، خودآیینی سبب تقویت خودپنداره فراگیران می گردد. از دلایل دیگری که خودآیینی می تواند مورد توجه قرار گیرد، ایجاد ظرفیت های آزادی اجتماعی (یافتن حقوق اجتماعی) در جوامع است. خودآیینی فردی سبب می شود که آزادی های بالقوه ای که در جوامع وجود دارند، به ظهور برسند و افراد در برابر استثمار و نابرابری های اجتماعی مطالبه گر شوند (دورکین، ۱۹۷۵).

اهمیت خودآیینی فراگیران

به طور کلی می توان گفت که مفهوم خودآیینی در تعلیم و تربیت، با تغییر در سنت های متداول تعلیم و تربیت تناسب فراوانی دارد؛ زیرا به جای تأکید بر نقش معلم و یا یادگیرنده، بر نقش تعامل میان معلم و یادگیرنده در یادگیری تأکید می کند. به جای محصول، بر فرآیند تمرکز می کند و دانش آموزان را تشویق می کند تا اهداف خود را برای یادگیری توسعه دهند و یادگیری را به عنوان یک فرآیند مادام العمر ببینند. خودآیینی یادگیرنده زمینه ای برجسته برای توسعه یادگیری و آموزش مؤثر به ویژه در کلاس درس است. خودآیینی یادگیرنده در واقع بر ایده آزادی انتخاب در موقعیت یادگیری متکی است، دانش آموزان را مسئول تر می کند، به یادگیرنده اجازه می دهد درس را با علایق و نیازهای خود سازگار کند و فرآیند کلاسی را ارزیابی کند.

علاوه بر این، خودآیینی یادگیرنده به عنوان توانایی تغییر یادگیری خود نیز تعریف می شود. به طور مشخص تر، فعالیت هایی مانند تعیین اهداف یادگیری، تعریف محتوا، انتخاب استراتژی یادگیری و ارزیابی قوت و ضعف تعلیم و تربیت، از فعالیت های برجسته در خودآیینی یادگیرنده هستند. همچنین با وضعیت مطلوب کلاس، انجام تکالیف، یادگیری از اشتباهات و استفاده از همه فرصت ها برای یادگیری در داخل و خارج از کلاس همراه است. بنابراین خودآیینی یادگیرنده کنش مستقل را در کلاس با راهنمایی و هدایت معلم ترویج می کند. از سوی دیگر ایجاد مسئولیت یادگیری در یادگیرنده، از ایده های اصلی برای حمایت از خودآیینی یادگیرنده است. همچنین توسعه خودآیینی یادگیرنده به مسئولیت پذیری و آگاهی دانش آموز از اهداف، روش ها و موضوعات فرآیند یادگیری منجر می گردد (جاکوبز و فارل، ۲۰۰۸).

نقش معلم در خودآیینی فراگیران

نقش معلم به عنوان قطب بالاتر در تعامل ناهم تراز با فراگیر (باقری، ۱۳۹۲) در شکل گیری خودآیینی در فراگیران بسیار با اهمیت است. تقابل بین دیدگاه های سنتی و جدید تعلیم و تربیت سبب شده است که معلمان خود را بین دو منطق مختلف آموزشی بیابند؛ یکی با تعهد مبتنی بر شکل سنتی آموزش و پرورش و دیگری با دیدگاه نوین به آموزش و نگاه مسئولانه و اهمیت فزون تر به ابعاد اجتماعی و اخلاقی در تعلیم و تربیت (الو و نیگرن، ۲۰۲۱). در یک کلاس درس سنتی، معلم به عنوان منبعی از دانش، مرجعی است که تصمیم می گیرد فراگیران چه چیزی یاد بگیرند و چگونه یاد بگیرند. او همچنین فعالیت های کلاسی را طراحی می کند و ارزیابی بازخورد مناسب در مورد عملکرد دانش آموزان در کلاس ارائه می دهد (الاسمری، ۲۰۱۳). در تقسیم بندی نقش معلم در رابطه با فراگیر، به سه دسته معلم به عنوان مدیر و سازمان دهنده، معلم به عنوان مشاور و معلم به عنوان تسهیل کننده، معلمانی که خودآیینی یادگیرنده را ارتقا می دهند، نقش خود را به گونه ای متفاوت انجام می دهند. نقش آنها بیشتر یک تسهیل کننده و مشاور است؛ زیرا به دانش آموزان کمک می کنند تا با تعیین اهداف خود، برنامه ریزی برای فرصت های یادگیری و ارزیابی پیشرفت تحصیلی خود، مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. تحقیقات نشان می دهد که در محیط های کلاسی که در آن معلمان با هدف تقویت خودآیینی در فراگیران، از طریق طرح مسئله، حل مسئله، تصمیم گیری فراگیر و تعلیق نظام های پاداش بیرونی که می تواند خودآیینی فراگیر را

تضعیف می‌کند، خودآیینی فراگیران را تشویق می‌کنند، فراگیران به یک عامل اصلی در تعلیم و تربیت تبدیل می‌شوند و نه تنها می‌توانند مسائل را حل کنند، بلکه می‌توانند طرح مساله کنند و حتی راهکارهایی برای تامین منافع شهروندان جامعه، ارائه دهند (کستل، ۲۰۰۴).

در نهایت باید مد نظر داشت که کار معلمان مستلزم تغییر مداوم است. از معلمان انتظار می‌رود که به نیازهای متفاوت و در حال تغییر دانش آموزان پاسخ دهند، به طور مؤثر با همکاران جدید و والدین مختلف تعامل داشته باشند، به طور فعال عملکردها را در زمان بندی و تغییر فعالیت های روزانه مدیریت کنند و یادگیری پیشرفته یا برنامه درسی جدید را در شیوه های آموزشی خود ادغام کنند (کولیه و مارتین، ۲۰۱۷).

روش پژوهش

این مقاله به روش مروری نگاشته شده است؛ به گونه ای که هدف آن مرور ادبیات موجود در زمینه خودآیینی و تحلیل مطالعات انجام پذیرفته در زمینه موانع و حمایت هایی از رشد خودآیینی در فراگیران توسط معلم می باشد.

یافته ها

معلم مانع _ معلم حامی

بسیار روشن است که معلم نقش زیادی در شکل گیری خودآیینی به عنوان تقویت یک توانمندی درونی در فراگیران را دارا می باشد. راهبردهای زیادی وجود دارد که به معلمانی که می‌خواهند فرصت هایی را برای فراگیران برای تبدیل شدن به یادگیرندگان خودآیین ارتقا دهند، کمک می‌کند. معلم باید ابزارها و فرصت های مناسب برای این امر را در کلاس، در اختیار دانش آموزان قرار دهد. در حقیقت مسئولیت معلم تسهیل خودآیینی است. نقش معلم در این فرآیند بسیار مهم است؛ زیرا توانایی رفتار خودآیین برای دانش آموزان بستگی به این دارد که معلم آن ها فرهنگی را در کلاس ایجاد کند که در آن خودآیینی پذیرفته شود (الاسمری، ۲۰۱۳). در این مقاله تلاش شده است ویژگی های معلم مانع و معلم حامی تقویت خودآیینی در فراگیران، را به عنوان دو سبک از مواجهه معلمان با نیاز به خودآیینی در فراگیران، بررسی کرده و مورد مقایسه قرار دهیم.

۱. انگیزه بیرونی _ انگیزه درونی

معلمان مانع از دانش آموزان می‌خواهند منابع انگیزشی درونی خود را کنار بگذارند و در عوض به شیوه کلاس داری معلم محور پایبند باشند. معلمان برای تشویق دانش آموزان به پایبندی به برنامه های خود، مشوق های بیرونی ارائه می‌دهند، اهداف بیرونی را تحمیل می‌کنند، ارتباط یک سویه را اعمال می‌کنند، ارزیابی های بیرونی را برجسته می‌کنند و به طور کلی بر شیوه های تفکر، احساس و رفتار دانش آموزان به شیوه هایی که با برنامه های اصلاح رفتار سازگار است، اهمیتی نمی‌دهند. نگاه قالب در این رویکرد این است که برنامه عملکرد مشخص شود که دانش آموزان چه کاری باید انجام دهند و چه کاری را نباید انجام دهند و سپس با استفاده از کنترل بیرونی و زبان فشار، دانش آموزان را به سمت آن دستور کار سوق دهند. نیمیک و ریان (۲۰۰۹) استدلال می‌کنند که اغلب این معلمان، کنترل های بیرونی، نظارت دقیق و ارزیابی هایی که با پاداش یا تنبیه همراه است را در محیط های یادگیری به کار می‌گیرند تا اطمینان حاصل کنند که یادگیری اتفاق افتاده است.

اما معلمان حامی، به دانش آموزان کمک می‌کنند که یک حس تطابق بین رفتار کلاسی و منابع انگیزشی درونی خود (مانند نیازهای روان شناختی، علایق، ترجیحات، اهداف، تلاش ها و ارزش ها) ایجاد کنند. گرچه آنها نمی‌توانند مستقیماً به دانش آموزان تجربه ای از خودآیینی بدهند، در عوض، کمک می‌کنند این تجربه را با شناسایی منابع انگیزشی درونی دانش آموزان و با ایجاد فرصت های کلاسی برای دانش آموزان تشویق و حمایت کنند تا منابع درونی خود را با فعالیت های کلاسی خود هماهنگ کنند. تحقیقات تجربی نشان داده است که دانش آموزان دارای معلمان حمایت کننده خودآیینی، در مقایسه با دانش آموزان با معلمان کنترل کننده، نه تنها استقلال ادراک شده تری را تجربه می‌کنند، بلکه عملکرد مثبت تری را از نظر مشارکت کلاسی، هیجان پذیری، خلاقیت، انگیزه درونی، بهزیستی روان شناختی، درک مفهومی، پیشرفت تحصیلی و پشتکار در مدرسه تجربه می‌کنند (ریوه و یانگ، ۲۰۰۶). معلمان حامی خودآیینی به ظرفیت های انگیزشی دانش آموزان اعتماد می‌کنند و صبوری نشان می‌دهند که فراگیران فرصت هایی را برای یادگیری خودآیین خود

فراهم کنند. آنها این کار را با اختصاص دادن زمان برای گوش دادن، تشویق برای ابتکار و تلاش، فراهم کردن زمان برای دانش‌آموزان برای کار به روش خودشان، ارائه نکات مفید در زمانی که دانش‌آموزان با چالش رو به رو شده اند، تمجید از نشانه‌های پیشرفت و به تعویق انداختن ارائه بازخورد تا اتمام تلاش فراگیران، انجام می‌دهند (ریوه، ۲۰۰۹).

۲. کنترل گری _ تعامل

معلم مانع بیشتر زمان کلاس را در اختیار می‌گیرد. او طرحی از پیش تعیین شده در ذهن خود دارد که فقط خود او در آن طرح، عامل اصلی به شمار می‌آید. او بیشتر زمان کلاس را صحبت می‌کند، بدون آن که در نظر بگیرد که مخاطب او از گفته‌های او چه برداشتی را داشته است. تک‌گو است و ارتباط کلامی غیر کلامی مناسبی با مخاطب خود برقرار نمی‌کند. حتی در طرح مساله هم، به تنهایی مساله‌ای را مطرح می‌کند، پیوسته در حال ارائه راه حل و پاسخ به مساله است و فرصت جست و جو و کنکاش را از فراگیران خود می‌گیرد. تا آن جا که حتی حق اظهار نظر و پرسیدن سوال هم از فراگیران سلب می‌شود. فراگیران اجازه فعالیت مستقل را ندارند و هر آنچه در کلاس درس انجام می‌شود تحت نظارت مستقیم او می‌باشد. چپ‌نشین صندلی‌ها در کلاس او به گونه‌ای است که معلم در مقابل فراگیران قرار دارد و قدرت فعالیت فراگیران را تضعیف می‌کند. از سوی دیگر این معلمان به دلیل ترس از دست دادن اقتدار و کنترل کلاس خود از سپردن مسئولیت به فراگیران خودداری می‌کنند.

اما معلم حامی، معلمی است که با فراگیران خود تعامل دارد. در طراحی اداره کلاس خود، زمانی را به بیان دیدگاه‌های خود اختصاص می‌دهد و زمانی را به شنیدن دیدگاه فراگیران. بحث خود را با پرسش آغاز می‌کند و کلاس را به محلی برای گفت و گو بدل می‌کند و الگوی پیش برد کلاس را با همراهی آن‌ها انتخاب می‌کند. طرح مساله از فراگیران آغاز می‌شود و پاسخ و ارائه راه حل هم از آن‌ها آغاز می‌شود و با تعامل به سرانجام می‌رسد. به تعبیری به فراگیران اجازه کشف و شهود می‌دهد. ارتباط کلامی و غیر کلامی موثری با فراگیران برقرار می‌کند و نسبت به واکنش مخاطبان خود، بازخورد مناسب ارائه می‌دهد. فراگیران را دعوت به فعالیت مستقل می‌کند و خود به عنوان همراه و تسهیل گر نقش آفرینی می‌کند؛ به آن‌ها حق اشتباه می‌دهد و حتی از اشتباه آن‌ها حمایت می‌کند. همچنین چپ‌نشین کلاس او به گونه‌ای است که آزادی عمل را به فراگیران القا می‌کند و خود را از محوریت تام خارج می‌کند. از سوی دیگر آن‌ها را در تدوین، شکل دادن و اجرای قوانین کلاس شریک می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده است که اگر دانش‌آموزان فعالانه در تعیین هنجارهای کلاس و گروه مشارکت داشته باشند، طبیعتاً تمایل دارند از این قوانین پیروی کنند؛ بدون اینکه معلمان مجبور به اعمال اختیارات خود شوند (جاکوبز و فارل، ۲۰۰۸). بنابراین، دانش‌آموزان باید در تدوین قوانین کلاس درس مشارکت داشته باشند تا احساس کنند بخشی از جامعه‌ای هستند که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد و در این جامعه تشویق می‌شوند تا مسئولیت بیشتری برای یادگیری خود بر عهده بگیرند.

۳. تسلیم برنامه درسی _ تصمیم‌گیری مشارکتی

معلم مانع، تحت تاثیر مستقیم سیاست‌های آموزشی متمرکز قرار دارد. ویژگی اصلی کلاس او پذیرش و اجرای بی‌چون و چرای کتاب درسی تعیین شده، دستورالعمل‌های برنامه درسی و آزمون‌هایی است که از مراجع بالاتر به او دیکته کرده اند. او با پذیرش کتاب درسی و اجرای بی‌کم و کاست آن، راه ورود منابع متنوع و کارآمدتر درسی به کلاس و نیز انتخاب منبع درسی توسط فراگیران و حتی گزینش مطالب مورد علاقه و مطابق با نیاز فراگیران، از میان محتوای کتاب درسی را مسدود می‌کند و به همان میزان به دروس و مباحث درسی اهمیت می‌دهد که در برنامه درسی برای او تعیین کرده اند. او تسلیم برنامه درسی است و راه تفکر و نقد را در کلاس بر فراگیران می‌بندد. همچنین پذیرش دستورالعمل‌های برنامه درسی از جانب او، و به دنبال آن تعیین ضرب‌العجل‌های آموزشی برای پیش رفتن مطابق با برنامه درسی مدوّن، سبب قالبی شدن آموزش و عدم توجه به استعداد و توانایی و سبک‌های متفاوت یادگیری فراگیران می‌شود. این امر حق انتخاب را از فراگیران سلب می‌کند و تعامل میان فراگیران و همچنین تعامل با معلم را کاهش می‌دهد و آن‌ها را نه به افراد خودآیین و تصمیم‌گیرنده که به افرادی تسلیم و مصرف‌کننده تبدیل می‌کند.

معلم حامی اما، برنامه درسی را ابزاری برای تعلیم و تربیت می‌داند. ویژگی کلاس او این است که نیاز فراگیران نسبت به برنامه درسی در اولویت قرار دارد و دستورالعمل‌های آموزشی مطابق با اولویت‌های کلاسی و دیدگاه فراگیران مناسب سازی می‌شوند. محتوای

آموزشی بر اساس تعامل با فراگیران انتخاب می شود و به تعبیری آموزش توسط کتاب درسی هدایت نمی شود ، بلکه نیازها و تجربیات فراگیران است که آموزش را شکل می دهد . از سوی دیگر ، برای مدیریت فرآیند یادگیری فراگیران، معلم در مورد محتوای دوره و روش پیش برد کلاس ، با آنها مذاکره می کند. فراگیران در جریان روند یادگیری قرار می گیرند و در مورد آن بحث می کنند و یادگیرنده نتیجه گیری های خود را در مورد یادگیری شکل می دهد . همه تلاش معلم حامی این است که با به اشتراک گذاشتن اهداف ، محتویات و روش درسی در ابتدای هر درس ، محتوا و شیوه پیش برد کلاس را با تعامل با فراگیران برگزیند و طرح درس تعاملی با فراگیران تدوین کند و بر اساس آن فرآیند یادگیری را آغاز نماید . در کلاس او تصمیم گیری درباره این که کدام بخش از برنامه درسی متمرکز به اجرا درآید ، به گفت و گو گذاشته می شود و نتیجه این گفت و گو است که مشخص می کند چه محتوا و روشی برای ارائه مطالب در کلاس انتخاب و اجرا شود . به تعبیری ، نوعی از دموکراسی با پذیرش حقوق و مسئولیت های بیشتر دانش آموزان برای یادگیری خود صورت می گیرد.

همچنین خودآیینی در مقام مواجهه با برنامه درسی متمرکز ، کمکی به تلفیق در برنامه درسی به معنای کوشش برای ایجاد ارتباط، اتصال و نهایتا یکپارچگی در تجربیات یادگیری دانش آموزان است . به این معنی که در طراحی برنامه درسی از الگوی سنتی برنامه درسی فاصله بگیریم و با اتکاء به حوزه های یادگیری مستقل ، از پراکندگی و تفرق در تجربیات یادگیری دانش آموزان جلوگیری کنیم و موجبات چابکی، چالاکی و پویایی در برنامه های درسی مدرسه ای و نیز ایجاد توان واکنش سریع و پاسخگوئی به مسائل روز در تعلیم و تربیت را فراهم آوریم (مهرمحمدی ، ۱۳۹۷) .

۴. فعالیت های فردی _ فعالیت های جمعی

کلاس معلم مانع بیش از آن که محیطی برای همکاری و تعامل فراگیران باشد ، محیطی برای رقابت است . اهداف کلاس او به گونه ای طراحی شده است که فراگیران را به رقابت با یکدیگر تشویق می کند ؛ فعالیت های کلاس به گونه ای برنامه ریزی می شوند که هر فرد به دنبال برتر بودن از دیگری است و در نتیجه فراگیران به طور مداوم در حال مقایسه خود با دیگران هستند و بیش از هر چیز نگران نمره ای هستند که در کلاس دریافت می کنند و این دغدغه برتر بودن ، آن ها را از رسیدن به اهداف اصلی تعلیم و تربیت باز می دارد . در این کلاس فرد است که یاد می گیرد و تلاش می کند تا از رقبای خود پیشی بگیرد و این به او القا می کند که همه رقیب تو هستند و باید آن ها را شکست دهی و در یک رقابت ، همکاری و فعالیت جمعی معنایی پیدا نمی کند .

اما معلم حامی ، کلاس را به گونه ای طراحی می کند که فراگیران در آن احساس شریک بودن نسبت به یکدیگر دارند . فعالیت ها به صورت جمعی طراحی می شوند و موفقیت و شکست متعلق به همه کلاس است . به آن ها فرصت تصمیم گیری جمعی داده شده است و این سبب می شود که هر فرد خود را درقبال یادگیری همه کلاس مسئول بداند . این امر معلم و دانش آموزان را از فردیت در یادگیری دور و به یک جامعه یادگیرنده تبدیل می کند . جاکوبز و فارل (۲۰۰۸) استدلال می کنند که فعالیت های گروهی نقش بزرگی در خودآیینی ایفا می کنند ، زیرا یادگیرندگان استراتژی های یادگیری زیادی را در هنگام همکاری با یکدیگر و دریافت حمایت از همسالان خود و نه فقط معلم، به دست می آورند . فراگیران با همکاری با همسالان خود از وابستگی صرف به معلم دور می شوند. فعالیت های گروهی به دانش آموزان کمک می کند تا از توانایی های خود استفاده کنند و با انجام این کار، منابع یادگیری خود را ایجاد کنند .

۵. دگر ارزیابی _ خودارزیابی

در کلاس درس معلم مانع خودآیینی ، ارزشیابی به شیوه ای سنتی و ساختار یافته است و به وسیله آزمون ها و امتحانات از پیش طراحی شده انجام می شود . ارزشیابی معلم مانع خودآیینی به طور معمول مربوط به فعالیت های قابل مشاهده و ارزیابی نتایج یادگیری مانند ارزیابی محصول نوشتاری دانش آموزان، عملکرد گفتاری و موارد مشابه آن است. همچنین این معلمان ، فراگیران خود را در معرض دستیابی به یادگیری مستقل قرار نمی دهند و تلاش آنها را برای شروع و نظارت بر فرآیند یادگیری خود نادیده می گیرند . بنابراین ارزیابی آن ها بر پایه رقابت و پاداش صورت می گیرد ؛ این در حالی است که معلمان مانع خودآیینی ، تاثیرات منفی و طولانی مدتی که

این راهبرد ارزشیابی ممکن است داشته باشد (مانند اینکه رشد انگیزه را خاموش می کند و با یادگیری مفهومی تداخل دارد) را نادیده می گیرند (ریوه، ۲۰۰۹)

ایده معلم حامی خودآیینی این است که یادگیرندگان معیارهای درونی خود را برای کیفیت کار خود ایجاد کنند، نه اینکه به ارزیابی بیرونی که اغلب توسط معلم، به عنوان تنها داور نقاط قوت و ضعف آنها انجام می گیرد، وابسته باشند. توسعه این معیارهای درونی، فراگیران را قادر می سازد تا تصمیمات آگاهانه ای در مورد چگونگی پیشبرد یادگیری خود بگیرند. با خودارزیابی، دیگر لازم نیست دانش آموزان منتظر بمانند تا معلم به آنها بگوید که چقدر خوب کار می کنند و در مرحله بعد چه کاری باید انجام دهند. هرچند معلم عموماً فردی با دانش و با تجربه در کلاس است، اما هدف این است که دانش آموزان به سمت و شاید حتی فراتر از سطح شایستگی معلم حرکت کنند. ارزش گذاری برای دانش یادگیرندگان به آنها کمک می کند تا احساس کنند توانایی بیشتری در ایفای نقش در یادگیری خود دارند. برای معلم حامی خودآیینی، ارزشیابی به معنای آگاهی دادن به فراگیران برای انعکاس اهداف یادگیری آنهاست.

بحث و نتیجه گیری

از آن چه در این مقاله بیان شد می توان نتیجه گرفت که معلم مانع خودآیینی به شیوه ای قهری، فشاری و اقتدارگرایانه عمل می کند. معلم مانع خودآیینی به طور انحصاری به انگیزه و مشارکت دانش آموز از دیدگاه خود نگاه می کند، اجازه خودارزیابی را از فراگیران خود سلب می کند، در طرز تفکر، احساس و رفتار دانش آموزان دخالت می کند و آن ها را تحت فشار قرار می دهد تا به شیوه ای خاص فکر کنند، احساس کنند یا رفتار کنند. به طور کلی معلم مانع خودآیینی تلاش های صریحی برای تغییر کامل و فوری رفتارهایی که فراگیران در حال حاضر انجام می دهند یا نظراتی که دارند انجام می دهد و این تا زمانی ادامه می یابد که دانش آموزان رفتار و نظرات خود را مطابق خواست و نظر معلم تغییر دهند.

در مقابل معلم حامی خودآیینی به افراد بازخورد معناداری در زمینه انتخاب ارائه می دهند، انگیزه درونی را تقویت می کنند و ضمن اهمیت به حل مستقل و مداوم مسائل، از دانش آموزان درخواست می کنند تا یادگیری خود را ارزیابی کنند، فرصت هایی را برای یادگیری خود فراهم کنند. همچنین به آن ها اجازه می دهد تا با یکدیگر همکاری کنند و آموخته های خود را به اشتراک بگذارند. معلم حامی خودآیینی به فراگیران کمک می کند تا در استفاده از راهبردهای یادگیری مؤثر خود برای رویارویی با موضوعات درسی پیچیده و چالش برانگیز موفق تر عمل کنند و فرصت هایی را فراهم می کند تا دانش آموزان موضوعات یادگیری را بر علایق شخصی خود منطبق کنند. هم چنین می توان گفت که به طور کلی معلمانی را که از راهبردهای حمایت از خودآیینی استفاده می کنند، نسبت به معلمانی که راهبردهای آموزشی کنترلی استفاده می کنند، ارزیابی شایسته تری از عملکرد و یادگیری فراگیران دارند. نتیجه اینکه توسعه خودآیینی باید به تلاشی مشترک بین معلمان و فراگیران تبدیل شود، زیرا هم معلمان و هم یادگیرندگان در تصمیم گیری در مورد انتخاب محتوا، روش و ارزشیابی از یادگیری نقش دارند. همچنین خودپیروی کمک می کند که هم معلمان و هم فراگیران اهداف خود را برای یادگیری توسعه دهند و یادگیری را به عنوان یک فرآیند مادام العمر ببینند.

منابع

- باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۲). آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳ (۲)، ۵-۱۶.
- صبوری خسروشاهی، حبیب، (۱۳۸۸). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش ها و راهبردهای مواجهه با آن. مطالعات راهبردی سیاست گذاری عمومی، ۱ (۱)، ۱۵۳-۱۹۶.
- گابل، گاری، (۱۳۷۸). از خود- قربانی تا خود- توانا سازی. (بدرالدین اورعی یزدانی، مترجم). مدیرساز، ۳ (۲۱)، ۱۰۷-۱۱۷
- مهر محمدی، محمود، (۱۳۹۷). مفهوم شناسی تلفیق در برنامه ریزی درسی. دانش نامه ایرانی برنامه درسی.



- Aitken, R. (۱۹۸۴). Education for Autonomy. *Journal of the Royal Society of Arts*, 132, (5335), 439 – 448.
- Al Asmari, A. (2013). Practices and Prospects of Learner Autonomy: *Teachers' Perceptions*. *English Language Teaching*, 6(3), 1-10.
- Callan, E. (1988) *Autonomy and Schooling*: Montreal: McGill- Queens University Press.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39.
- Dearden, R. F. (197۵). Autonomy as an Educational Ideal. In Brown, S.C.(eds), *Philosophers Discuss Education*. (pp. 3_18) London: Macmillan.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73(5), 642.
- Dworkin, G. (1988) . *The Theory and Practice of Autonomy*. New York: Cambridge University Press.
- Elo, J., & Nygren-Landgärds, C. (2021). Teachers' perceptions of autonomy in the tensions between a subject focus and a cross-curricular school profile: A case study of a Finnish upper secondary school. *Journal of Educational Change*, 22(3), 423-445.
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. (2008). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 1(2), 1-17.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Wermke, W & Salokangas, M (2015) Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015 (2), 1_6.

سرگردانی ذهن و ارتباط آن با یادگیری دانش آموزان

سیاوش طالع پسند^۱، فاطمه زهرا مرادی^۲، اسحق رحیمیان بوگر^۳

^۱ دانشیار گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

^۳ دانشیار گروه روان شناسی بالینی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

چکیده

ذهن افراد گاهی اوقات دچار سرگردانی می شود و خطاهایی ناخواسته و غیر قابل انکار در عملکرد افراد به بار می آورد. سرگردانی ذهن یکی از پدیده های رایج در هنگام مطالعه روزمره و به عنوان پدیده ای که درک و شناخت ما را در بسیاری از مسایل مختلف حیطه ی حافظه، شناخت و عملکرد تحت تاثیر قرار می دهد حائز اهمیت است. بر همین اساس سرگردانی ذهن با تغییر کانون توجه فرد از تکلیف پیش رو به محرک های نامربوط، عملکرد بر اساس اهداف تکلیف را مخدوش می کند. همچنین وقوع غیر آگاهانه ی این پدیده در محیط های تحصیلی سبب نقصان یادگیری و هدر رفتن سرمایه های آموزشی می شود. به عبارتی محتوای سرگردانی ذهن با ایجاد اختلال در کارکردهای نظیر توجه فضای آگاهانه و در دسترس مغز را اشغال می کند. لزوم مدیریت و کنترل این مقوله ضرورت بررسی پیرامون تلویحات و مبانی نظری آن را آشکار می کند. در این پژوهش سازه ی سرگردانی ذهن از منظر سه دیدگاه مورد بررسی قرار گرفته است. **کلیدواژه ها:** سرگردانی ذهن، توجه، یادگیری، افت عملکرد، آموزش مجازی.

مقدمه

مطالعات نشان داده است که انسان‌ها بدون احتساب نوع فعالیت پیش‌رو در ۳۰ تا ۵۰ درصد از زمان بیداری خود تمایل به سرگردانی ذهن دارند (کیلینگورث و گیلبرت، ۲۰۱۰). خودگزارشی‌های مشارکت‌کنندگان در طرح‌های آزمایشی آشکار ساخته است که افراد همچنین قادر هستند علاوه بر تمرکز بر روی اهداف فعالیت پیش‌رو، به صورت همزمان سرگرم سرگردانی ذهن نیز باشند. با در نظر گرفتن این مورد پژوهش‌ها حکایت از نسبت ۱۲ درصدی درگیری خالص افراد به سرگردانی ذهن در طی روز می‌باشد (سلی و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین سرگردانی ذهن یکی از پدیده‌های رایج در هنگام فعالیت‌های روزمره محسوب می‌شود. لذا بررسی عوامل ایجاد کننده و مستعد سرگردانی ذهن برای شناخت این پدیده بسیار مهم است.

سرگردانی ذهن به توانایی ذهنی ایجاد افکار درونی مستقل، به همراه جدا شدن از ادراک محیط فعلی اشاره دارد. این پدیده با اختلال در یادگیری و عملکرد فرد مرتبط است. به عبارت دیگر سرگردانی ذهن به افکار نامرتب با تکلیف (TUTs) در طول یک دوره گفته می‌شود. به عنوان مثال افراد در طی یک مطالعه ممکن است چشمان خود را روی صفحه‌ای از متن حرکت دهند در حالی که توجهی به محرک‌های مشاهده شده ندارند (الدوین و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین یکی از ویژگی‌های مهم سرگردانی ذهن وقوع ناهشیار آن می‌باشد. اما این مسئله زمانی مشکل ساز می‌شود که افراد با وجود تلاش‌های بسیار برای حفظ و کنترل توجهشان بر روی تکلیف پیش رو دچار سرگردانی ذهن و رانده شدن افکار می‌شوند. در این حالت عملکرد افراد در پردازش محرک بیرونی کاهش می‌یابد. به علاوه بررسی این امر در کودکان زمانی اهمیت پیدا می‌کند که در محیط‌های تحصیلی سرگردانی ذهن موجب توجه ناهشیارانه به افکار غیرمرتبط با تکلیف شده و در اثر نقص در فعالیت‌های شناختی، یادگیری تضعیف می‌شود (اسکالر و همکاران، ۲۰۱۴؛ زغبی فناد و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین سرگردانی ذهن می‌تواند عملکردهای شناختی ما را تحت تاثیر قرار دهد. پژوهش‌ها حاکی از آن است که در حین سرگردانی ذهن، پردازش بصری اطلاعات خارجی ضعیف می‌شود؛ به بیان دیگر، سرگردانی ذهن با تغییر در نگاه نیز همراه است (اویارزو و همکاران، ۲۰۲۲؛ فیبر و همکاران، ۲۰۲۰). این پدیده همان عاملی است که سبب می‌شود معلمان در کلاس درس حضوری با نگاه به چهره‌ی دانش‌آموزان به عدم توجه آنان به درس پی ببرند.

حفظ توجه در حین درگیر شدن با یک کار، چه گوش دادن به یک سخنرانی یا انجام دادن تکالیف، برای موفقیت بسیار ضروری است. در واقع ارتباط نزدیک میان توجه و عملکرد ضرورتی اجتناب‌ناپذیر می‌باشد (راندال و همکاران، ۲۰۱۴). از همه مهم‌تر ارتباط بین از دست دادن توجه و عملکرد در موقعیت‌های آموزشی آشکار می‌شود. وقوع غیرآگاهانه‌ی این پدیده در محیط‌های تحصیلی سبب نقصان در یادگیری و افت عملکرد فرد می‌شود. به عبارتی محتوای سرگردانی ذهن با ایجاد اختلال در کارکردهایی نظیر توجه فضای آگاهانه و در دسترس مغز را اشغال می‌کند که این حالت با افت در عملکرد فرد به صورت افزایش زمان واکنش یا افزایش میزان خطاهایش آشکار می‌گردد. از جمله موقعیت‌هایی که این مسئله نقش موثرتری به خود می‌گیرد حفظ توجه دانش‌آموزان در کلاس‌ها و سخنرانی‌های مجازی می‌باشد (کین و همکاران، ۲۰۱۷؛ وامس و اسمایلیک، ۲۰۱۷). یعنی در موقعیتی که معلم یا شخص ناظری در کنار دانش‌آموز وجود ندارد تا با شناسایی این امر او را مجدد به فرایند یادگیری موثر برگرداند.

با شیوع ویروس کرونا و تعطیلی مدارس آموزش از شکل سنتی خود به آموزش مجازی تغییر پیدا کرد. این تحول عظیم بدون وجود بسترهای مناسب مشکلاتی را نیز با خود به همراه داشت. عدم آشنایی دانش‌آموزان با یادگیری در این فضا از یک سو و عدم آگاهی معلمان به دانش ساخت فیلم‌های آموزشی متناسب با این فضا از جمله چالش‌های اساسی پیش روی سیستم آموزشی کشور بود. همین امر گاهی موجب ساخت فیلم‌های آموزشی طولانی یا بعضاً یکنواخت توسط آموزگاران می‌شد. این درحالی است که به لحاظ شناختی انجام دادن کارهای طولانی و خسته کننده و یا کارهایی که پس از مدتی در ذهن ما به صورت خودکار در آمده، مانند دیدن یک فیلم آموزشی طولانی و یکنواخت، می‌تواند تفکرات نامربوط به تکلیف زیادی را به ذهن ما روانه کند. گاهی اوقات این افکار آنقدر جذاب هستند که وقتی به خودمان می‌آییم ممکن است دقایق زیادی سپری شده باشد (مک‌وی و همکاران، ۲۰۱۰). لذا تجربه‌ی افکار نامرتبط به تکلیف در پیش‌بینی میزان موفقیت در فعالیت‌های آموزشی بسیار تاثیرگذار است. در پژوهش‌های متعدد صورت گرفته، آزمودنی‌هایی که در هنگام فعالیت خود با سرگردانی ذهن مواجه و درگیر افکار نامرتبط به تکلیف شدند عملکرد خود را پایین‌تر از حالتی گزارش کردند

که بر تکلیف کاملاً متمرکز بودند و این در حالی است که آن‌ها بدون فراآگاهی و آگاهی از وضعیت ذهنی خود دچار سرگردانی ذهن شده بودند (اسکالر و همکاران، ۲۰۱۱). عدم آگاهی افراد از درگیر شدنشان با افکار نامرتبط به تکلیف چالش‌های متعددی را با خود به همراه داشته است. این مسئله تنها مختص چالش‌های آموزشی در عصر کرونا نمی‌باشد. حتی پس از کنترل شیوع این بیماری و از سرگیری آموزش حضوری این مسئله گریبان‌گیر بسیاری از معلمان می‌باشد.

پژوهش‌های محدودی در داخل کشور بر روی سرگردانی ذهن صورت گرفته است. البوغبیش و همکاران (۱۳۹۵) در نتایج تحقیقات خود پیشنهاد کردند که از انجام همزمان تکالیف دوگانه با ظرفیت پردازش بالا یا تقسیم توجه در تکالیفی که خودکار نشده‌اند، بهتر است اجتناب نمود. تعویقی و همکاران (۱۳۹۸) نیز اذعان داشتند که درمان فراشناختی، نوجوان را قادر می‌سازد که با سرگردانی ذهن خود به شیوه‌ای متفاوت ارتباط برقرار کند به طوری که توانایی جداکردن خود از سرگردانی ذهن را داشته باشد. نتایج پژوهش زارع و لطفی (۱۳۹۴) نیز به صورت کلی گویای این است که بار و ظرفیت حافظه‌ی کاری بر فرایند مهارشناختی و جلوگیری از سرگردانی ذهن موثر است؛ به نحوی که افراد با ظرفیت حافظه‌ی کاری بالاتر از راهبردهای کارآمدتری برای مقابله با ورود افکار محتوای سرگردانی ذهن استفاده خواهند کرد. در پژوهش‌های خارج از کشور به بررسی مقوله‌ی سرگردانی ذهن در ارتباط با سازه‌های مختلف شناختی پرداخته شده است. در پژوهش چری و همکاران (۲۰۲۲) به بررسی رابطه‌ی میان رمزگذاری حافظه و سرگردانی ذهن در کودکان ۶ تا ۱۱ سال پرداخته شد. نتایج حاکی از آن بود که با کنترل تاثیر سن و مهارت‌های واژگانی، بسامد سرگردانی ذهن توانست بخش بزرگ و قابل توجهی از این ارتباط را به خود اختصاص دهد. لذا سرگردانی ذهن در کودکان قابل اندازه‌گیری و دارای اهمیت آموزشی فراوان می‌باشد. اما یک چالش عمده در پیشینه پژوهش‌های مرتبط این است که بررسی نقش سرگردانی ذهن در آموزش و یادگیری خصوصاً در حیطه‌ی کودکان مورد غفلت واقع شده است. این در حالی است که بررسی و درک بسیاری از سازه‌های شناختی نظیر یادگیری و حل مسئله بدون احتساب سرگردانی ذهن میسر نخواهد بود. لذا پژوهش حاضر درصدد بحث پیرامون تلویحات نظری مقوله‌ی سرگردانی ذهن می‌باشد.

انواع سرگردانی ذهن

اگرچه سرگردانی ذهن اغلب به عنوان یک ساختار واحد در نظر گرفته می‌شود که منعکس کننده‌ی رخدادی خودبه‌خودی و غیرعمد است، اما پیشنهاد شده است که این تجربه‌ی شناختی را می‌توان به دو نوع خاص تقسیم کرد: سرگردانی ذهن خودبه‌خودی و سرگردانی ذهن عامدانه (سلی و همکاران، ۲۰۱۵، سلی و همکاران، ۲۰۱۶ الف).

این ایده که سرگردانی ذهن در دو حالت عامدانه و خودبه‌خودی رخ می‌دهد مدتی است که وجود داشته است. در واقع جیامبرا (۱۹۹۵) در کار اولیه‌ی خود در مورد این موضوع اشاره کرده است که افکار خارج از تکلیف، ممکن است آگاهی فرد را اشغال کنند. یک دلیل آن این می‌تواند باشد که این افکار توجه را به صورت ناخودآگاه به خود جلب کرده است و یا این که فرد از روی عمد و به صورت خودمختار منابع توجه خود را به آن معطوف کرده است. لذا در حالت اول سرگردانی خودبه‌خودی ذهن نشان دهنده‌ی درگیری ناخواسته در افکار درونی است، در حالی که حالت دوم، سرگردانی عمدی ذهن منعکس کننده‌ی درگیری عمدی در چنین افکاری می‌باشد (سلی و همکاران، ۲۰۱۴). به عنوان مثال فردی را تصور کنید که می‌تواند در صورت لزوم، توجه خود را در طی انجام یک کار حفظ کند. در این صورت بیشتر وقت خود را می‌تواند بدون اختلالی در عملکرد و از روی عمد به سرگردانی ذهن بگذراند. حال فردی را تصور کنید که علیرغم تلاش خود جهت محفوظ نگه داشتن توجهش بر روی تکلیف پیش رو، در این فرایند موفق نمی‌شود و منابع توجهش به شکلی خودبه‌خودی از تکلیف دور می‌شود. لذا ما در اینجا دو نفر را داریم که اغلب درگیر سرگردانی ذهن هستند اما دلایل متفاوتی برای این پدیده وجود دارد. هرچند شواهد متعددی مبنی بر وقوع هر دو نوع سرگردانی ذهن در زندگی روزمره وجود دارد (کریئر و همکاران، ۲۰۱۳) اما پژوهش‌های اخیر در مورد سرگردانی ذهن تا حد زیادی تمایز بین انواع عمدی و خودبه‌خودی سرگردانی ذهن را نادیده گرفته است (اسمال‌وود و اندروز-هانا، ۲۰۱۳) و بر همین اساس پژوهش‌های بعدی در مورد این موضوع، سرگردانی ذهن را به صورت سازه‌ای کلی مورد مطالعه قرار داده‌اند. به طور انتقادی اکثر این پژوهشگران که از تمایز بین سرگردانی ذهن خودبه‌خودی و عمدی صرف نظر کرده‌اند، ذهن سرگردان را یا حاصل رانش ناخواسته‌ی توجه فرد از افکار مرتبط با تکلیف به سمت افکار درونی و غیرمرتبط با آن تکلیف (اسمال‌وود

و اسکالر، ۲۰۰۶) و یا شکست در کنترل اجرایی (کلینگر، ۲۰۰۹؛ واتکینز، ۲۰۰۸) می‌دانند که در همه‌ی آن‌ها، این فرض در نظر گرفته شده است که سرگردانی ذهن منعکس کننده‌ی تغییر ناخواسته و ناآگاهانه‌ی کنترل توجه می‌باشد. لذا این موارد نمی‌توانند طیف کاملی از این تجربه‌ی شناختی را به تصویر بکشند.

نظریات موجود در حوزه‌ی سرگردانی ذهن

به طور کلی سه دیدگاه در مورد سرگردانی ذهن وجود دارد. دیدگاه اول که موسوم به ذهن خستگی‌ناپذیر می‌باشد توسط اسمال‌وود و اسکالر (۲۰۰۶) مطرح شد که اذعان دارد افکار خارج از تکلیف با شکست در فرایند خودتنظیمی همراه است. این فرایند خودتنظیمی با مولفه‌ی کنترل توجه در نظریه‌ی کنترل اجرایی مرتبط می‌باشد. زیرا این مولفه مسئول توزیع و حفظ کنترل توجه بر روی تکلیف می‌باشد. بر اساس این نظر هرگاه سطح شناختی تکلیفی پایین باشد و یا در اثر فرایند خودکارسازی سطح شناختی تکلیف تنزل پیدا کند، فضای کمتری را در بخش آگاهی ذهن اشغال می‌کند. در این صورت فضای باقی مانده می‌تواند توسط افکار محتوای سرگردانی ذهن اشغال شود. بر این اساس هم افکار مرتبط با تکلیف پیش رو و هم افکار غیرمرتبط با آن، که محتوای سرگردانی ذهن را تشکیل می‌دهد، می‌تواند از منابع کارکردهای اجرایی استفاده کند (راندال، ۲۰۱۴). به عبارتی دیدگاه نخست فرض می‌کند سرگردانی ذهن بسته به نوع تکلیف (ساده - پیچیده) و خودکارسازی می‌تواند دسترسی‌پذیری ظرفیت شناختی را تحت تاثیر قرار دهد (اسمال‌وود و اسکالر، ۲۰۰۶). واضح است که توجه، خصیصه‌ی اصلی پردازش‌های شناختی می‌باشد. به عبارت دیگر وقتی محتوایی در بخش شناخت مرکزی ما در حال پردازش است یعنی از قبل مورد توجه قرار گرفته است و نمی‌تواند به صورت غیرعمدی، خودکار و بدون آگاهی رخ دهد (اسکالر، ۲۰۰۲). با وجود تلاش‌های بسیار اسمال‌وود و اسکالر (۲۰۰۶) هنوز هم تبیین وقوع غیرعامدانه و غیرارادی سرگردانی ذهن با چالش‌های بسیاری روبه‌رو است.

همسو با حل این چالش واتکینز (۲۰۰۸) رویکرد تئوری کنترل‌را مطرح می‌کند. طی این رویکرد اذعان می‌دارد که افکار تکراری حاصل درگیری فرد با مقایسه‌ی مداوم شرایط موجود با اهداف مورد انتظارش در یک تکلیف می‌باشد. این دیدگاه توضیح می‌دهد که افراد قادر به ایجاد سطوح متفاوتی از تفسیر در حیطه‌ی اهداف تکلیف پیش رویشان می‌باشند. لذا این تفسیرها شامل سطح عینی (یا سطح پایین) و سطح انتزاعی (سطح بالا) می‌باشد. هنگامی که تکلیف پیش رو دارای سطح شناختی پایینی برای فرد باشد، او قادر است تفسیرهایی انتزاعی از موقعیت پیش‌رو داشته باشد. بر عکس در شرایط با سطح شناختی بالاتر افراد ناگزیر به داشتن تفسیرهایی از اهداف در سطح عینی می‌باشند. به عنوان مثال در طول حل یک پازل دشوار تنها اطلاعات مرتبط با هدف تکلیف (حل پازل) باید به فضای آگاهانه‌ی ذهن ما وارد و مورد پردازش قرار گیرند (سطح تفسیر عینی از اهداف تکلیف)؛ اما در یک رانندگی روزانه که فعالیت در حال انجام به مرحله‌ی خودکارسازی رسیده است و لذا دارای سطح شناختی پایینی می‌باشد فرد می‌تواند سطح انتزاعی‌تری از اهداف را برای خود متصور شد. این درحالی است که خدشه‌ای به عملکرد فرد نیز وارد نخواهد شد. در همین راستا کلینگر (۲۰۰۹) اذعان می‌دارد که هرچقدر این اهداف تفسیر شده در سطوح مختلف، اهمیت و ارزش بیشتری برای فرد داشته باشد این قابلیت را پیدا می‌کند تا به نگرانی‌های جاری تبدیل شوند. بنابراین این نگرانی‌های جاری می‌توانند از طریق یک سری از نشانه‌های محیطی یا افکار دیگر فعال شده و به صورت خودکار وارد فضای آگاهی ذهن ما شوند. ادغام نظرات شرح داده شده منجر به ایجاد دیدگاه کنترل × شکست شده است. این دیدگاه بیان می‌کند که سرگردانی ذهن به دلیل شکست کنترل‌های اجرایی حادث می‌شود. بدین ترتیب که منابع کنترل توجه تعیین می‌کنند که کدام افکار مرتبط با تکلیف پیش رو می‌باشد و به آن‌ها اجازه‌ی ورود به بخش آگاهی ذهنمان را می‌دهد. به عبارتی این مولفه مانند یک ساختار دروازه مانند مانع از ورود افکار غیرمرتبط با اهداف تکلیف می‌شود. هرگاه این بخش از حافظه در رقابت میان افکار مرتبط و غیرمرتبط با تکلیف شکست بخورد، فضای ذهن توسط افکار محتوای سرگردانی ذهن اشغال می‌گردد. به عبارتی سرگردانی ذهن حاصل شکست سیستم کنترل اجرایی بوده که یک خطای ذهنی محسوب می‌شود. بنابراین سرگردانی ذهن به طور ناخواسته و بدون مصرف منابع اجرایی اتفاق می‌افتد. در طیف وسیعی از تکالیف (مانند توجه پایدار، جست‌وجوی دیداری یا خواندن) میزان بالای سرگردانی ذهن معمولاً با آسیب‌های زیاد به عملکرد همراه است. به عنوان مثال افزایش زمان واکنش فرد و تعداد خطاها یا بازایی کمتر اطلاعات از حافظه‌ی فعال از جمله اثرات مخرب سرگردانی ذهن بر عملکرد می‌باشد (پودا و همکاران، ۲۰۲۲؛ سلی و همکاران ۲۰۱۶؛ ب؛ فیگوایردو

و همکاران، ۲۰۲۰). هرچند که دیدگاه واتکینز (۲۰۰۸) و کلینگر (۲۰۰۹) فی نفسه یک نظریه سرگردانی ذهن محسوب نمی‌شود اما می‌تواند به ما در درک تبیین ارتباط میان کارکردهای اجرایی و افکار غیرمرتبط کمک کند.

دیدگاه سوم نیز حاکی از نفوذ شبکه‌ای حالت پیش فرض به تجربه‌ی آگاهانه‌ی ماست. این بخش که شامل قشر پیش‌پیشانی داخلی، قشر سینگولیت خلفی ناحیه‌ی پرکونس، اتصال موقت پاریتال، قشر گیجگاهی/پاریتال خلفی می‌باشد اختصاص به مناطقی از مغز دارد که در صورت کاهش فعالیت‌های خارجی، فعال می‌شود. به عبارتی زمانی که مغز توسط فعالیت‌های خارجی درگیر نباشد، فعالیت در این بخش‌ها افزایش پیدا می‌کند. یکی از دلایل فرضی این پدیده می‌تواند توسط سرگردانی ذهن توجیه شود. بدین گونه که این شبکه به ارزیابی مستمر هدف‌ها با شرایط فعلی پرداخته و افکار مرتبط با بخش‌های مغایر را به طور خودکار تولید و وارد ذهن می‌کند. فرایندهای کنترل اجرایی نیز با محدود ساختن فعالیت این شبکه از وقوع سرگردانی ذهن در حین کار جلوگیری می‌کنند (مک‌وی و کین، ۲۰۱۰). بنابراین فعالیت‌های این بخش که دارای دو ویژگی اختصاصی همزمانی با انجام یک تکلیف و در عین حال غیرمرتبط بودن با اهداف آن می‌باشد منجر شده است تا پژوهشگران به مطالعه‌ی این پدیده در ذیل مقوله‌ی سرگردانی ذهن بپردازند (وگنر، ۱۹۹۷). هرچند که مطالعات تصویربرداری عصبی نشان‌دهنده‌ی همبستگی فراوان میان سرگردانی ذهن با فعال‌سازی شبکه‌ی حالت پیش‌فرض در طول تکلیف با سطح شناختی پایین می‌باشد (مک‌کیثرنان، ۲۰۰۶) اما فعال شدن این بخش نمی‌تواند به عنوان یک نشانگر انحصاری برای سرگردانی ذهن محسوب شود.

بحث و نتیجه‌گیری

مطابق آنچه شرح داده شد، پدیده‌ی سرگردانی ذهن در اکثر فعالیت‌های روزمره رخ می‌دهد که وقوع آن در محیط‌های تحصیلی می‌تواند منجر به هدر رفتن سرمایه‌گذاری‌های آموزشی و بی‌فایده شدن آموزش‌های ارائه شده گردد (چری و همکاران، ۲۰۲۲) لذا سرگردانی ذهن در کودکان و نوجوانان با عملکرد ضعیف‌تر در وظایف مهم آموزشی همراه است؛ به عبارت دیگر سرگردانی ذهن موجب کاهش پردازش محرک‌های خارجی شده که این خود می‌تواند پردازش‌های شناختی را در کلاس درس یا سایر محیط‌های آموزشی با مشکل مواجه کند. بنابراین مانعی بر سر یادگیری موثر و به پیروی از آن کاهش پیشرفت تحصیلی می‌گردد.

روشن است که با داشتن درک مناسبی از تلوایحات نظری این مقوله می‌توان اقدام به طراحی روش‌های تدریس و محتوای آموزشی با کمترین احتمال وقوع سرگردانی ذهن کرده و به دنبال آن افزایش کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان را رقم زد. اهمیت این مسئله خصوصاً در آموزش‌های مجازی روشن می‌گردد. معلمین و طراحان آموزشی می‌توانند با داشتن دانش مربوط به این زمینه اقدام به طراحی و تولید محتوای آموزشی‌ای کنند که دانش‌آموزان در طی آموزش مجازی، که کمترین نظارت از سوی معلم در جریان یادگیری اتفاق می‌افتد، منجر به تجربه‌ی سرگردانی ذهن کمتر از سوی دانش‌آموزان شود.

منابع

- البوغیش، سعید؛ شتاب بوشهری، ناهید؛ دانشفر، افخم؛ عابدان‌زاده، رسول. (۱۳۹۵). بررسی تسهیل و تداخل معنایی اثر استروپ بر دوره‌ی پی‌پاسخی روانشناختی. *فصلنامه‌ی عصب روانشناختی*، ۲(۲).
- تعویقی، میترا؛ خلعتبری، جواد؛ قربان شیروودی، شهره؛ رحمانی، محمدعلی. (۱۳۹۸). مقایسه‌ی اثربخشی درمان فراشناخت و تکنیک‌های آن و درمان پذیرش و تعهد بر سرگردانی ذهن نوجوانان. *مجله‌ی تحقیقات علوم رفتاری*، ۴(۱۷): ۶۶۶-۶۵۲.
- زارع، حسین؛ لطفی، راضیه. (۱۳۹۴). اثر میزان بار و ظرفیت حافظه‌ی کاری بر فرایند مهار شناختی در تکلیف استروپ. *مجله‌ی روانشناسی*، ۱۹(۲): ۱۵۷-۱۸۷.
- زغبی قناد، سیمین؛ عالیپور، سیروس؛ شهنی ییلاق، منیجه؛ حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۶). رابطه‌ی علی ذهن آگاهی با سرگردانی ذهن با میانجی‌گری التزام راهبردی، اضطراب، افسردگی و حافظه‌ی فعال. *نشریه‌ی روانشناسی شناختی*، ۵(۱۳): ۴۶-۳۴.
- Baldwin, c., I., Robert, D., M., Barragan, D., Lee, J., D., Lerner, N. & Higgins, J., S. (2017). Detecting and Quantifying Mind Wandering during Simulated Driving. *Front. Hum. Neurosci*, 11, 406. doi: 10.3389/fnhum.2017.00406.
- Carriere, J. S. A., Seli, P., & Smilek, D. (2013). Wandering in both mind and body: individual differences in self-reported mind wandering and inattention predict fidgeting. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 67, 19-31.



- Cherry, J., McCormack, T. & Graham, A.J., (2022). The link between mind wandering and learning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, Volume 217.
- Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209.
- Faber, M., Krasich, K., Bixler, R., E., Brockmole, J., R., D'Mello, S., K. (2020). The eye-mind wandering link: Identifying gaze indices of mind wandering across tasks. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 46(10), 1201-1221. <https://doi.org/10.1037/xhp0000743>.
- Figueiredo, T., Lima, G., Erthal, P., et al. (2020). Mind-wandering, depression, anxiety and ADHD: Disentangling the relationship. *Psychiatry Res*, 285, 112798.
- Giambra, L. M. (1995). A laboratory method for investigating influences on switching attention to task-unrelated imagery and thought. *Consciousness and Cognition*, 4, 1-21.
- Kane, M. J., Smeekens, B. A., Von Bastian, C. C., Lurquin, J. H., Carruth, N. P., & Miyake, A. (2017). A combined experimental and individual-differences investigation into mind wandering during a video lecture. *Journal of Experimental Psychology, General*, 146(11), 1649-1674. <https://doi.org/10.1037/xge0000362>
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330, 932-938.
- In *Handbook of imagination and* .Klinger, E. (2009). Daydreaming and fantasizing: Thought flow and motivation mental simulation (pp. 225-239).
- McKiernan, K.A., D'Angelo, B.R., Kaufman, J.N. & Binder, J.R. (2006). Interrupting the "stream of consciousness": An fMRI investigation. *Neuroimage*, 29, 1185-1191.
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2010). What Mind Wandering Reveals About Executive-Control Abilities and Failures. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 348-354.
- Oyarzo, P., Preiss, D.D. & Cosmelli, D. (2022). Attentional and meta-cognitive processes underlying mind wandering episodes during continuous naturalistic reading are associated with specific changes in eye behavior. *Psychophysiology*. <https://doi.org/10.1111/psyp.13994>.
- Podda, J., Tocchino, A., et all. (2022). Mind wandering in people with multiple sclerosis: a psychometric study. *Journal Pre-proof*, <https://doi.org/10.1016/j.msard.2022.10352>.
- Randall, J.G., Oswald, F.L., Beier, M.E. (2014). Mind-wandering, cognition, and performance: a theorydriven meta-analysis of attention regulation. *Psychol Bull*, 140, 1411-1431.
- Schooler, J., W., Mrazek, M., D., Franklin, M., S., Baird, B., Mooneyham, B., W., Zedelius, C. & Broadway, J., M. (2014). The middle way: Finding the balance between mindfulness and mind wandering. *The Psychology of Learning and Motivation*, 60, 1-33.
- Schooler, J., W., Smallwood, J., Christoff, K., Handy, T., C., Reichle, E., D., & Sayette, M., A. (2011). Meta-awareness, perceptual decoupling and the wandering mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 15, 319-326.
- Seli, P., Carriere, J.S.A. & Smilek, D. (2014). Not all mind wandering is created equal: dissociating deliberate from spontaneous mind wandering. *Psychological Research*. DOI 10.1007/s00426-014-0617-x.
- Seli, P., Cheyne, J. A., Xu, M., Purdon, C., & Smilek, D. (2015). Motivation, Intentionality, and Mind wandering: Implications for Assessments of Task-Unrelated Thought. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. <http://dx.doi.org/10.1037/xlm0000116>.
- Seli, P., Evan, F.R., Smilek, D. & Schacter, D.L. (2016a). Mind-Wandering with and Without Intention. *Trends in cognitive sciences*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2016.05.010>
- Seli, P., O'Neill K., et all (2020). Mind wandering across the age gap: Age-related differences in mind wandering are partially attributable to age related differences in motivation. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 1-8.
- Seli, P., Risko, E. F., Smilek, D., & Schacter, D. L. (2016b). Mind-wandering with and without intention. *Trends in cognitive sciences*, 20(8), 605-617.
- Smallwood, J., & Andrews-Hanna, J. (2013). Not all minds that wander are lost: the importance of a balanced perspective on the mind-wandering state. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2013.00441.
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132(6), 946-958. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.946>.
- Wammes, J. D., & Smilek, D. (2017). Examining the influence of lecture format on degree of mind wandering. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(2), 174-184. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.01.015>.
- Watkins, E. R. (2008). The constructive and unconstructive consequences of repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134, 163-206.
- Wegner, D.M. (1997). Scientific approaches to consciousness, eds Cohen JD, Schooler JW (Erlbaum, Mahwah, NJ), pp, 295-315.

چالش های آموزش مجازی در دانشگاه فرهنگیان

زهره طرفی سلمانی^۱، عظیمه تکریمی^{۲*}

^۱ پردیس حضرت فاطمه زهرا (س) اهواز

^۲ دانشگاه فرهنگیان اهواز

چکیده

بحران کووید-۱۹ تغییرات بی سابقه ای را در نحوه ارائه آموزش در مراکز آموزشی کشورهای دنیا به وجود آورد و باعث تعطیلی این مراکز و روی آوردن همگان به آموزش مجازی شد. هدف از پژوهش حاضر بررسی چالش هایی بود که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اهواز در اثر آموزش های مجازی تجربه کردند. در این پژوهش که با رویکرد کیفی انجام گردید، دوازده دانشجوی دختر دانشگاه فرهنگیان به شکل هدفمند انتخاب شدند و داده ها از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند با این افراد گردآوری شدند. داده ها با استفاده از دو روش کدگذاری باز و محوری تحلیل شده و یافته ها نشان داد که عوامل مغل محیطی، ضعف کیفیت تدریس، ناکارآمدی اینترنت و نامناسب بودن تکالیف مهم ترین چالش هایی بودند که دانشجویان در آموزش های مجازی خود عنوان نمودند. یافته ها همچنین نشان داد که مشارکت کنندگان در این پژوهش آمادگی شرکت در کلاس های تلفیقی حضوری و مجازی را دارا می باشند.

کلیدواژه ها: بحران کووید-۱۹، آموزش مجازی، دانشگاه فرهنگیان، چالش ها.

مقدمه

بعد از همه گیری کووید-۱۹، کارشناسان حوزه آموزش، آموزش های حضوری را تعطیل کردند، آموزش های مجازی در تمام دنیا فراگیر شد و در شبکه های اجتماعی مختلفی شکل گرفت. اگر چه یادگیری مجازی از نظر بعضی صاحب نظران راحت بوده و مزیت های فراوانی دارد اما طبق تحقیقات کارشناسان، این نوع آموزش تاثیرات و چالش های فراوانی برای مردم دنیا داشته است (علی، ۲۰۲۰). این تاثیرات و چالشها دانشجویان را در معرض اثرات ناگواری مانند انزوای اجتماعی قرار داده که منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی شده، و حتی بیماری هایی مانند افسردگی، خستگی، کم تحرکی، کاهش انگیزه، کم شدن تعامل دو سویه بین استاد و دانشجو را بدنبال داشته است (خورسند و ملک آرا، ۲۰۱۹). دانشجویان از فضای یکنواخت و بدون تنوع مجازی خسته شده و حواس پرتی های زیادی را تجربه کرده اند (هاکینز و همکاران، ۲۰۲۰).

با همه گیری کووید، اساتید و دانشجویان که از بسترهای آنلاین برای آموزش و یادگیری استفاده می کردند با چالش های زیادی روبرو شدند (شهزاد و همکاران، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان می دهند اکثر کشورها مجبور شدند با روشهای یادگیری و یاددهی جدید سازگار شوند و این تغییرات سریع می توانست بر سلامت روانی یا رفاه آنها تأثیر بگذارد (چونگ و همکاران، ۲۰۲۰). نه تنها دانشجویان هنگام مطالعه در خانه با مشکل روبرو شدند که اساتید نیز با چالش های پیش بینی نشده ای مواجه گردیدند، از جمله نداشتن تجربه آموزش آنلاین، کمبود زمان برای دوره های آموزش از راه دور و نحوه استفاده از پشتیبانی تیم های فناوری آموزشی (بائو ۲۰۲۰)، ضعف زیرساخت های آموزش آنلاین، بی تجربگی معلمان در مورد فناوری های جدید، شکاف اطلاعاتی، و محیط پیچیده در خانه (علی، ۲۰۲۰). دانشجویان هنگام مطالعه در خانه طیف وسیعی از حواس پرتی ها را داشتند. به عنوان مثال، همه قادر به یافتن فضاهای مناسب برای آموزش خانگی نبودند یا ممکن بود مطالعه به دلیل سخت افزار ناکافی و شبکه های ناپایدار محدود شود (ژانگ و همکاران ۲۰۲۰). همچنین فقدان ارتباط حضوری موجب شده بود رقابت میان دانشجویان از بین برود و تمرکز آنها تنها بر اهداف فردیشان باشد (کیان، ۲۰۱۴). یک مطالعه طولی نشان می دهد که در مقایسه با شرایط تحصیلی قبلی، افراد در دوره زمستان ۲۰۲۰ بیشتر بی تحرک، مضطرب و افسرده بودند. با وجود اینکه بسیاری از تحقیقات مربوط به تاثیر کرونا بر آموزش در دنیا و ایران در دانشگاه ها و مدارس انجام شده اند، ادبیات در زمینه تاثیر آموزش مجازی در مراکز تربیت معلم بسیار اندک می باشند. همچنین، از آنجا که تحقیقات نشان داده اند دانشجویان دختر در معرض خطر بالاتری برای مواجهه با پیامدهای منفی سلامت روان هستند (المر و همکاران، ۲۰۲۰)، پژوهش حاضر به دنبال یافتن این بود که چالش های آموزش مجازی از دید دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان را بررسی نماید. بنابراین سوال اصلی پژوهشگران این بود که دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان اهواز چه چالش هایی را در دوران تحصیل مجازیشان در همه گیری کووید ۱۹ تجربه کرده اند.

روش تحقیق

پژوهش حاضر که با هدف بررسی چالش های آموزش آنلاین از دید دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان اهواز انجام شد از نوع تحقیق کیفی بود که با توجه به سوال پژوهش در نمونه ای هدفمند اجرا گردید. دوازده نفر از دانشجویان پردیس دخترانه دانشگاه فرهنگیان اهواز به عنوان نمونه در دسترس انتخاب شده و مورد مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته قرار گرفتند. میانگین سنی شرکت کنندگان ۱۹-۲۴ سال بود که همگی در مقطع کارشناسی رشته های مختلف آموزشی تحصیل می کردند. ابزار مورد استفاده برای جمع آوری داده ها پرسشنامه ای محقق ساخته بود که با مطالعه ادبیات موجود و نظرخواهی از کارشناسان حوزه آموزش مجازی تهیه شده بود. مصاحبه ها از طریق پلتفرم تماس تلفنی انجام شده و صدای مصاحبه شوندگان ضبط و مکتوب می شد. پیش از انجام مصاحبه ها محرمانه بودن گفتگوها بیان شد و رضایت شرکت کنندگان در این زمینه دریافت شد. میانگین زمانی مصاحبه ها ۲۰ دقیقه بود که پس از مصاحبه با شرکت کننده دوازدهم و تکرار اطلاعات حاصله و اشباع نظری داد ها خاتمه یافتند. متن کل مصاحبه ها در فایلی یکجا جمع آوری شده و برای یافتن مفاهیم، مقوله ها، و مضامین اقدام شد. در این فرایند تحلیل کیفی، که عمدتاً به شکل دستی و توسط پژوهشگران انجام

شد، ابتدا کدهای اولیه استخراج شدند و بازخوانی های مکرر توسط هر دو پژوهشگر بصورت رفت و برگشت و ترکیب کدهای اولیه انجام شد. جهت حفظ محرمانگی، در گزارش حاضر از شماره بجای نام شرکت کنندگان استفاده می شود.

جدول ۱. ویژگی جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

میانگین سن	۱۹-۲۴
جنسیت	زن
مقطع تحصیلی	کارشناسی
رشته تحصیلی	آموزش ابتدایی (۹)، آموزش زیست شناسی (۱)، آموزش عربی (۱)، مشاوره (۱)

یافته ها

پس از بررسی و تحلیل کدها و دسته بندی آن ها، عوامل تاثیر گذار بر چالش های آموزش مجازی به صورت ۴ محتوای اصلی و ۱۶ محتوای فرعی تقسیم بندی شدند.

جدول ۲. خلاصه ای از یافته های تحقیق

محتوای اصلی	زیر محتوا	نمونه هایی از گفته های مشارکت کنندگان در مصاحبه ها
عوامل محیطی مخل یادگیری	عدم تمرکز در منزل	خیلی سخته داخل خونه بخوایم تمرکز داشته باشیم بخصوص در ساعات صبح و عصر (دانشجو ۲)
	نوتیفیکیشن شبکه های اجتماعی	پیام اومدن از گروه ها و شبکه های مختلف باعث میشه که حواسم پرت بشه (دانشجو ۳)
	استرس موقعیتی	موقع ارائه استرس زیادی میگیرم و خوب بیان نمیکنم (دانشجو ۳)
	سر و صدای اطراف	حواسمون پرت تلویزیون و صحبت خانواده میشه (دانشجو ۴)
	ضعف در مدیریت کلاس	
	کمبود مهارت ارتباط	

استادا خیلی کلاس رو مدیریت نمیکردن و اجازه نمیدادن دانشجو صحبتی

عدم شناخت متقابل کنه (دانشجو ۱)

ضعف کیفیت تدریس

بی اطلاعی از فضای بعضی استادا حتی کامنت ما رو نمیخونن و ارتباطی شکل نمیگیره. (دانشجو ۲)
مجازی

ناهماهنگی با دانشجو استادا ما رو نمیشناسن (دانشجو ۸)

نمره محوری استادا با نرم افزارهای آموزشی آشنایی ندارن و در مورد تدریس آنلاین بی اطلاع هستن (دانشجو ۳)

قطعی و ضعف اینترنت بعضی استادا مرتب تایم کلاس رو تغییر میدن (دانشجو ۸)

هزینه های زیاد اینترنت

استادا الگو نیستن چون نمره محورن (دانشجو ۵)

ناکارآمدی سامانه LM
S

نبود امکانات لازم موقع ارائه یهو نت قطع میشه و لپ کلام میپره (دانشجو ۷)

حجم زیاد و تشابه

هزینه های اینترنت بالاست و گاهی بسته ی اینترنتی ندارم (دانشجو ۱۲)

عدم کارایی اینترنت

نبود تکلیف مهارت محور بخاطر مشکلات زیاد سامانه خیلی اذیت شدم بخصوص موقع امتحانات به دلیل شلوغی و کندی سامانه نمیتونم وارد بشم (دانشجو ۹)

مدل و یا حافظه گوشی اوکی نیست و نیاز به سیستم خوب دارم (دانشجو ۶)
(

حجم زیاد تکالیف باعث میشه که به کلاس و محتوای درس اهمیت ندم
(دانشجو ۱۰)

یه تکلیفی انجام میدیم که باب میل استاد باشه و بار علمی خاصی واسه ما نداره (دانشجو ۸)

تکالیف نامناسب

عوامل محیطی مغل یادگیری

این محتوا شامل ۴ زیر محتوا با عناوین عدم تمرکز در منزل، نوتیفیکیشن شبکه های اجتماعی، استرس موقعیتی، سر و صدای اطراف بود. برخی از مشارکت کنندگان عدم تمرکز در خانه به دلیل سروصدای اطراف را چالش اصلی در یادگیری مجازی می دانستند و نوتیفیکیشن شبکه های اجتماعی را عامل جدی مغل یادگیری یاد کردند. یکی از دانشجویان شرکت کننده در مصاحبه گفت: "نوتیفیکیشن گوشی باعث به هم زدن تمرکز من میشه" (مشارکت کننده شماره ۷).

ضعف کیفیت تدریس

ضعف در مدیریت کلاس و کمبود مهارت ارتباط و عدم شناخت متقابل از جمله موضوعات عنوان شده توسط مشارکت کنندگان در راستای چالش ها و زیر محتوای اول بودند. زیر محتوای های دیگر به مواردی همچون بی اطلاعی از فضای مجازی، ناهماهنگی با دانشجو و نمره محوری اشاره داشت که مشارکت کنندگان این پژوهش به آن تاکید داشتند. یکی از دانشجویان می گوید: "یه سری استادها اهمیتی نمیدن و کلاس برگزار نمیکنن" (مشارکت کننده شماره ۱۲)

عدم کارایی اینترنت

در این محتوای اصلی موارد مطرح شده در قالب ۴ زیر محتوا مشخص شد: قطعی و ضعف اینترنت، هزینه های اینترنت، ناکارآمدی سامانه Im s و نبود امکانات لازم. این عامل را دانشجویان بیش از سایر موارد عنوان کردند و یکی از محتواهای مهم چالش آموزش مجازی را در این پژوهش به خود اختصاص داد. یکی از دانشجویان شرکت کننده اظهار داشت: حاضرم کرونا بگیرم وارد Im s نشم (مشارکت کننده شماره ۵)

تکالیف نامناسب

این محتوای اصلی به دو زیرمحتوا تقسیم بندی شد. حجم زیاد و تشابه زیرمحتوای اول و نبود تکلیف مهارت محور به دومین زیر محتوا پرداخت. مشکلاتی همچون تعداد و سنگینی، تشابه، کیفیت پایین و فرمالیته بودن تکالیف، مورد توجه مشارکت کنندگان بود.

بحث و نتیجه گیری

یافته های این پژوهش نشان داد که عوامل مغل یادگیری، کیفیت تدریس استاد، عدم کارایی اینترنت و تکالیف نامناسب از چالش های آموزش مجازی دانشجویانند. عوامل محیطی مغل یادگیری (عدم تمرکز در منزل، نوتیفیکیشن شبکه های اجتماعی، استرس موقعیتی، سر و صدای اطراف) همسو با یافته های علی (۲۰۲۰) است که معتقد است دانشجویان هنگام درس خواندن و مطالعه در خانه حواس پرتی های زیادی را تجربه میکنند و نیز ژانگ و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر اینکه همه نمیتوانند فضای مناسبی برای آموزش خانگی پیدا کنند. عامل دوم (کیفیت تدریس استاد) نیز که شامل ضعف در مدیریت کلاس، کمبود مهارت ارتباط، عدم شناخت متقابل، بی اطلاعی از فضای مجازی، ناهماهنگی با دانشجو و نمره محوریست نیز همسو با یافته های باثو (۲۰۲۰) و علی (۲۰۲۰) است که بر نبود تجربه آموزش آنلاین و بی اطلاعی استادان از فناوری های جدید تاکید می کنند. عدم کارایی اینترنت (قطعی و ضعف اینترنت، هزینه های اینترنت، ناکارآمدی سامانه Im s) سومین چالش شناسایی شده در این پژوهش بود که همراستا با یافته های ژانگ و همکاران (۲۰۲۰) یعنی سخت افزار ناکارآمد و شبکه های ناپایدار و هاکنیز و همکاران (۲۰۲۰) یعنی فضای یکنواخت و بدون تنوع مجازی و ضعف های زیرساخت های آموزش مجازی (علی، ۲۰۲۰) است. حجم زیاد و تشابه و نبود تکالیف مهارت محور که در این پژوهش بعنوان چهارمین چالش شناسایی شده معرفی شده است می تواند تأییدی بر بی انگیزگی و اهمال در انجام تکلیف داشته باشد از جمله پرسه زنی بی هدف در فضای آموزشی که بر ذهن دانشجویان تأثیر می گذارد و موجبات افت تحصیلی و عدم موفقیت آنها را فراهم می کند. (داوینس، باگوزی و وارشاو ۱۹۸۹). از طرفی فقدان ارتباط حضوری موجب حذف رقابت میان دانشجویان و تمرکز آنها تنها بر اهداف فردیشان شده است (کیان، ۲۰۱۴).



در نهایت، با بررسی گفته های مصاحبه شونده ها معلوم شد از نگاه آنان اگر چه آموزش مجازی چالش هایی داشته است، اما مزیت هایی مانند نبود رفت و آمد، نبود محدودیت زمانی و مکانی، آموزش های متفاوت نیز داشته است. شرکت کنندگان همچنین معتقد بودند فضای مجازی نیازمند آمادگی و آموزش های کارآمد است و فراهم کردن زیرساخت های آموزشی، تکنولوژیکی، و اداری لازم می تواند عملکرد دانشجویان و اساتید را در بحرانهای مشابه ارتقا بخشد. شرکت کنندگان همچنین تمایل خود را برای شرکت در کلاس هایی که تلفیقی از آموزش های حضوری و مجازی را ارائه می کردند اعلام نمودند. نتایج حاصل از پژوهش حاضر این امکان را به کارشناسان حوزه فناوری و آموزش می دهد که در جهت ارتقای آموزش های مجازی برنامه ریزی کرده و آموزش های مجازی کارآمد و مفید را گسترش دهند.

منابع

کیان، م. (۱۳۹۳) چالش های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی شود، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یزد، ایران
ملک آرا، م. و خورسند، ا. (۱۳۹۸) پیامدهای شبکه اجتماعی بر دانش آموزان، کتاب سبز

- Ali W. Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of Covid-19 pandemic. *Higher Education*. 2020;10(3):16–25.
- Nature The pathogenicity of SARS-CoV-2 in hACE2 transgenic mice. Deng W ,Huang B, et al. Bao L , doi:10.1038/s41586-020-2312-y.
- Cao W, Fang Z, Hou G, Han M, Xu X, Dong J, et al. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*. 2020;287 10.1016/j.psychres.2020.112934
- Chung, H.J., Islam, M.S., Rahman, M.M., Hong, S.T. (2020). Neuroprotective function of Omi to α -synuclein-induced neurotoxicity. *Neurobiol. Disease* 136(): 104706.
- Davis, F.D., Bagozzi, R.P. and Warshaw, P.R. (1989) User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35, 982-1003.
- Elmer T, Mepham K, Stadtfeld C. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the Covid-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*. 2020;15(7):e0236337. doi: 10.1371/journal.pone.0236337.
- Hawkins, E.J. Charles, J.H Mehaffey, Socio-economic status and COVID-19-related cases and fatalities Public Health, 189 (2020), pp. 129-134, 10.1016/j.puhe.2020.09.016
- Khalid, N. M., & Quick, D. (2016). Teaching Presence Influencing Online Students' Course Satisfaction at an Institution of Higher Education. *International Education Studies*, 9, 62-70.
- Shahzad, U., Taccone, M.S., Kumar, S.A., Okura, H., Krumholtz, S., Ishida, J., Mine, C., Gouveia, K., Edgar, J., Smith, C., Hayes, M., Huang, X., Derry, W.B., Taylor, M., Rutka, J.T.ZDB-PUB-210101-11.2020SourceNeuro-Oncology 23(5): 718-731
- Wang C, Pan R, Wan X, Tan Y, Xu L, Ho CS, Ho RC. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020;17(5):1729. doi: 10.3390/ijerph17051729.
- Zhang W, Wang Y, Yang L, Wang C. (2020) Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the Covid-19 outbreak. Basel: Multidisciplinary Digital Publishing Institute

تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی، طراحی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی

علی طیرانی راد^{۱*}، احسان پروین^۲
^۱ مشاور واحد آموزشی - خراسان رضوی - بخش رضویه
^۲ دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش به صورت کیفی و براساس راهبرد پدیدارشناسی بود. مشارکت کنندگان این پژوهش معلمان و دانش آموزان پایه ششم بودند که به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری استفاده شده که نتایج نشان داد. مصاحبه شونده‌ها به آسیب‌هایی مانند نداشتن اعتقاد قلبی به ارزشیابی کیفی، عدم اطلاع معلمان از فلسفه ی ارزشیابی کیفی، حاکم نشدن روح ارزشیابی، عدم توانایی سنجش توسط خود دانش آموز، بزرگ شدن معلمان در سیستم ارزشیابی کمی اشاره کرده اند. هم چنین معلمان به آسیب‌هایی مانند کاهش رقابت سالم، حساس نبودن بچه‌ها به درس، انگیزه ی کم، نبود زیرساخت مناسب، بی‌خیالی، درس نخواندن دانش آموز، نبود شور و شوق و جذابیت در معلمان و عدم توانایی پوشاندن نقاط ضعف در ارزشیابی کیفی اشاره کردند.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی کیفی، پایه ششم، تجارب زیسته، ریاضی، مهارت‌های معلمی.

مقدمه

دوره ابتدایی به عنوان پایه و اساس دوره‌های تحصیلی بعدی و نقش آن در جهت رشد و شکوفایی استعداد دانش آموزان، محقق شدن اهداف آموزش و پرورش و رشد تربیتی و آموزشی دانش آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است. از طرفی بار مالی سنگینی که این دوره به دوش والدین و دولت دارد و نیز به کارگیری امکانات متعدد، نیروی انسانی متخصص و ساعات زیادی که دانش آموزان در کلاس‌ها طی می‌کنند ایجاب می‌کند فعالیت‌ها و اقدامات و کارکردهای مهم این دوره بررسی و در صورت نیاز بازنگری شود. در سه دهه گذشته تلاش‌های زیادی از سوی مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به ویژه دوره ابتدایی به عمل آمد که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز بر جای گذاشته است. طرح ارزشیابی کیفی برای حل مشکلات ارزشیابی کمی و هم‌چنین با توجه به تحولات آموزشی در جهان طبق مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ آبان ماه ۱۳۸۱ برای تغییر نظام ارزشیابی توسط دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی ارائه شد. این طرح از سال ۱۳۸۲ به صورت آزمایشی در تعداد محدودی مدرسه اجرا و پس از ارزیابی نتایج آن در سال ۱۳۸۷ از طرف وزارت آموزش و پرورش برای اجرا در مدارس ابتدایی و در سطح ملی ابلاغ شد و ارزشیابی کمی که مبتنی بر فرهنگ بیست‌گرای، حاکمیت مطلق امتحانات پایانی بود جای خود را به ارزشیابی کیفی داد.

ارزشیابی، کانون هرگونه تصمیم‌گیری آموزشی است. به عبارت دیگر اطمینان از معنادار بودن یادگیری و برانگیختن فراگیران و انجام درست تدریس و تصمیم‌گیری جز با ارزشیابی امکان‌پذیر نخواهد بود و سنجش تحقق اهداف به عهده نظام ارزشیابی است. جهت ارزشیابی از روش‌های کمی و کیفی یا توصیفی استفاده می‌شود و از آن‌جا که ارزشیابی کمی نتوانسته است موفقیت‌چندانی در ارتقای سطح دانش داشته باشد، شاهد تعداد زیادی ترک تحصیل، تکرار پایه و عدم رضایت از مدرسه بوده‌ایم (افضل خانی، رضایی، ۱۳۹۱).

ارزشیابی توصیفی شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی تربیتی است که اطلاعات لازم، معتبر و مستند برای شناخت دقیق و همه‌جانبه فراگیران در ابعاد مختلف یادگیری با استفاده از ابزارها و روش‌های مناسب مانند پوشه کار، آزمون‌ها (کتبی، شفاهی، مداد کاغذی، عملکردی) و مشاهدات در طول فرآیند یادگیری - یاددهی به دست می‌آید (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی تلاش می‌شود با تاکید مستمر و بر مبنای عملکرد افراد و همچنین دادن بازخورد توصیفی، شرایط بهتری برای یادگیری فراهم شود (تیگلر و ون تارتویک، ۲۰۱۰). می‌توان مطرح نمود که اجرای درست این طرح، نیاز به مهارت‌های معلمی دارد، و عدم وجود این مهارت‌ها می‌تواند در عملکرد دانش آموزان تاثیر داشته باشد، چرا که تدریس، ارزشیابی و ورش‌های معلمی جزء جدایی‌ناپذیر یادگیری دانش آموزان و عملکرد آنان می‌باشد (آذر، گوررو و والش، ۲۰۱۳).

از آنجایی که نمره‌گذاری و دادن نمره سبب ایجاد استرس و اضطراب در دانش آموزان می‌گردد و در واقع سبب می‌شود دانش آموز فقط برای رقابت و نمره گرفتن درس بخواند و توجهی به محتوای آموزشی نکند بنابراین شیوه‌ی ارزشیابی کیفی شیوه‌ی بسیار مهمی برای جلوگیری از این مشکل است در این شیوه نمره دادن به صورت توصیفی صورت می‌گیرد و طی آن از آزمون‌های آغازین، تکوینی و مستمر و پایانی و پوشه‌ی کار استفاده می‌گردد. روش ارزشیابی کیفی با داشتن ویژگی‌های لازمه از قبیل پویایی، کیفی بودن، عملکرد گرایی، همه‌جانبه گرایی، بهبود دهنده‌ی یادگیری، افزایش دهنده‌ی بهداشت روانی محیط یاددهی و یادگیری و افزایش دهنده‌ی اعتماد به نفس برتری قابل ملاحظه‌ای نسبت به ارزشیابی نمره‌ای دارد، شیوه‌ی ارزشیابی کیفی شیوه‌ی مناسبی برای ارزشیابی دانش آموزان دوره‌ی ابتدایی می‌باشد و معلم بیشترین نقش را در این شیوه‌ی ارزشیابی بر عهده دارد، معلم در این شیوه باید ۱- ایجاد و تهیه‌ی نقشه و طرح آموزشی متناسب با اهداف و انتظارات ۲- تهیه و تدوین پوشه‌ی کار، ارزشیابی از دانش آموزان در حین فعالیت‌ها کلاسی و روزانه، باز خورد و دادن آگاهی از میزان پیشرفت به آنان ۳- ایجاد ابزارهای مناسب برای ثبت و نگهداری اطلاعات جمع‌آوری شده از دانش آموزان و تجزیه و تحلیل و دادن راهنمایی‌های لازمه به آنان ۴- دادن تکالیف مناسب با سن و ویژگی‌های سنی دانش آموزان برای تشخیص پیشرفت آنان ۵- دادن آرامش به دانش آموزان به هنگام برگزاری آزمون ۶- دادن گزارش به والدین در مورد سطح پیشرفتی فرزندشان هر دو ماه یک بار ۷- تنظیم کارنامه‌ای از پیشرفت تحصیلی دانش آموز در هر نوبت برای والدین و در آخر تصمیم‌گیری براساس توانایی دانش آموز و سطح پیشرفت وی برای رفتن به کلاس بالاتر یا ماندن در کلاس قبلی انجام دهد (اسماعیلی، احمدی، انیکازی، شمسی، ۱۳۹۵). تمام موارد مطرح شده با این پیش فرض قابل اجرا می‌باشد که معلم مهارت‌های لازم برای ارزشیابی کیفی و

تدریسی که به این ارزشیابی منجر شود را داشته باشد. عیسی کایا (۲۰۱۸) در پژوهشی با هدف تعیین روش های ارزیابی جایگزین معلمان پیش دبستانی و نظرات، دانش و مهارت های مربوط به این روش ها نتیجه می گیرد که معلمان پیش دبستانی از ارزشیابی مبتنی بر بازی بهره مند شده اند تا اطلاعات مشخصی در شناخت و ارزشیابی کودکان از طریق بازی به دست آورند و برای رسیدن به این امر از کارپوشه ها و ارزشیابی کیفی بهره می برند. در ارزشیابی مبتنی بر کارپوشه، معلمان کودکان را در چارچوب برنامه های آموزشی از طریق روش های مختلف ارزشیابی می کنند. معلمان ادعا می کنند که استفاده از رویکرد ارزشیابی مبتنی بر کارپوشه ها برای تحقق اهداف و دستاوردهای برنامه و توسعه دانش آموزان مفید است. این معلمان مایل به توسعه مهارت های ارزشیابی خود هستند. پژوهش دیگری توسط یوچار و یازیزی (۲۰۱۶) با عنوان «تاثیر ارزشیابی پوشه کار بر مهارت های نوشتن دانش آموزان» انجام شده است. هدف از این مطالعه بررسی تاثیر استفاده از پوشه کار در بهبود مهارت های نوشتن دانش آموزان بود. این تحقیق به صورت آزمایشی و با داشتن گروه آزمایش و کنترل انجام شده است. نتایج حاکی از تاثیر به سزای پوشه کار در بهبود مهارت های نوشتن دانش آموزان است. در پژوهش موگونیا (۲۰۱۵) با عنوان «پوشه کار، ابزاری برای ارزشیابی معلم آینده و دانش آموز» به این مطلب پرداخته که پوشه کار در فرآیند ارزشیابی صحیح دانش آموزان مورد بررسی قرار گیرد و ارزش نمونه کارها در پوشه کار به عنوان شاخصی از سطح مشخص گردد. در این پژوهش برای ارزشیابی محتوای پوشه کار یک امتیاز تعریف می شود، نتایج به دست آمده مزایا و محدودیت های این ابزار را نشان می دهد. یک دهه از اجرای طرح ارزشیابی کیفی می گذرد نتایج و دستاوردهای طرح و میزان تحقق اهداف آن باید مورد بررسی قرار گیرد. در نقاط مختلف ایران پیرامون این موضوع پژوهش هایی انجام شده که اکثر قریب به اتفاق این پژوهش ها حکایت از وجود کاستی هایی در این زمینه می باشد. با وجود همه پژوهش هایی که انجام شد، به نظر می رسد هنوز نواقص و چالش هایی وجود دارد که مانع از اجرای درست این طرح می شود. از طرفی معلمان و دانش آموزان دو رکن اصلی آموزش (یاددهنده و یادگیرنده) هستند و اهمیت آنان در سیستم آموزشی غیر قابل انکار است. نحوه کار، فعالیت و نقش آفرینی این دو گروه در فرآیند ارزشیابی کیفی در دستیابی به اهداف این برنامه نقش بسزایی دارد و هر دو گروه معلمان و دانش آموزان به طور مستقیم و از نزدیک در جریان مزایا و معایب آن هستند. نظرات و دیدگاه های این دو گروه و نقطه نظرات و دیدگاه های کارشناسان آموزش ابتدایی و مدیران مدارس به عنوان دست اندرکار اجرای این برنامه برای رفع نواقص و تقویت دستاوردها برای دستیابی بیشتر به اهداف طرح بسیار ارزشمند است لذا پژوهشگر با توجه آنچه ذکر شد در پی آن است تا به بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان از ارزشیابی کیفی درس ریاضی بپردازد و به ارائه مدلی از مهارت های ضروری و لازم معلمان بپردازد که این مهارت ها تحت عنوان پرسشنامه ای طراحی و ویژگی های روانسنجی آن بررسی خواهد شد. لوبرز (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس به گونه ای باشد که باعث ایجاد جو عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری رو به رو می شوند. بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان به طور همزمان و اختصاصی در درس ریاضی نیز از نوآوری های پژوهش حاضر می باشد که می تواند حاوی نکات مهمی در اصلاح، برنامه ریزی، شناسایی نقاط ضعف و قوت و همچنین ارائه راهکارهایی در جهت افزایش و بهبود یادگیری دانش آموزان باشد. با مرور پژوهش های صورت گرفته در داخل کشور می توان به موضوعاتی مانند آسیب شناسی ارزشیابی کیفی برخورد که از دیدگاه معلمان و مسئولان این رشته به نگارش درآمده است. براساس مطالب بیان شده هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی، طراحی مقیاس مهارت های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی می باشد. به منظور گردآوری داده ها از رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدار شناسی انجام گرفت. تجارب زیسته معلمان و فراگیران، عوامل، مولفه ها، پیامدها و موانع ارزشیابی کیفی با کمک مصاحبه نیمه ساختاریافته مورد ارزیابی قرار گرفت. دیدگاه منحصربفرد مشارکت کنندگان به پدیده از طریق تجارب زیسته آنها و تعاملشان با دیگران شکل می گیرد (کرسول واٹ، ۲۰۱۸). مشارکت کنندگان این پژوهش معلمان و دانش آموزان پایه ششم شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بودند که به صورت هدفمند انتخاب شدند. در این پژوهش ابزار گردآوری داده ها مصاحبه نیمه ساختار یافته است. در این مرحله پس از انجام مصاحبه، متن مصاحبه ها باید کلمه به کلمه پیاده شوند و بعد از پیاده سازی، پژوهشگر باید برای تحلیل منظم و منطقی داده ها،

آن‌ها را با استفاده از مبنای کدگذاری سه مرحله ای استراوس و کوربین (۱۹۹۰) (کدگذاری باز و محوری و انتخابی) کدگذاری کند و مضمون‌های اصلی مشخص شود و سپس به تحلیل و ترکیب مضامین بپردازد. در یافته‌های حاصل از مصاحبه ها جملات مهمی را که افراد گفته‌اند را در بیاوریم و به صورت باز کدگذاری کنیم. در مرحله بعد جملات مهم را مضمون سازی می‌کنیم یعنی کلیه مصاحبه ها را خلاصه می‌کنیم و اینکه افراد از لحاظ ذهنی چگونه این پدیده را تجربه کرده‌اند بعد به یک مضمون متنی از کل مصاحبه ها می‌رسیم. در روش تجزیه و تحلیل داده ها از کدگذاری موضوعی استفاده شد که از سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی تشکیل شده است.

یافته‌ها

پس از تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از دیدگاه معلمان ۲۳ مقوله اصلی و ۶۰ مقوله فرعی به عنوان عوامل و مولفه های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش های اجرای ارزشیابی کیفی استخراج شد که در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱: عوامل و مولفه های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه معلمان

مقولات اصلی	مقولات فرعی
نامناسب بودن ارزشیابی کیفی در برخی دورس	مناسب نبودن ارزشیابی کیفی برای برخی دورس نامتناسب بودن ارزشیابی کیفی برای درس ریاضی
کاهش انگیزه دانش آموزان	بی رغبت شدن دانش آموز کاهش انگیزه دانش آموزان جدی نگرفتن ارزشیابی از جانب دانش آموزان کاهش انگیزه یادگیری و تعمیق یادگیری کاهش انگیزه دانش آموزان قوی
سطوح پایین دانش معلم از چگونگی ارزشیابی کیفی	بی اطلاعی معلم از ماهیت ارزشیابی کیفی
زمان بر بودن تکمیل موارد مربوط به ارزشیابی کیفی	زمان بر بودن انجام وظایف معلم کمبود زمان برای انجام تمامی اشکال ارزشیابی کیفی وقت گیر بودن تکمیل ارزشیابی زمان بر بودن تکمیل برگه های ارزشیابی نبود زمان کافی معلم برای تکمیل موارد ارزشیابی کیفی زمان بر بودن تکمیل برگه های مربوط به ارزشیابی کیفی زمان بر بودن تکمیل چک لیست زمان بر بودن تکمیل موارد ارزشیابی کیفی
محتوای زیاد کتب	محتوای زیاد کتاب ها محتوای زیاد کتاب ها
کم بودن زمان کلاس	زمان کم کلاس های درسی کمبود زمان، مخصوصا در کلاس های چندپایه نبود زمان برای رسیدگی به تمام دانش آموزان
کمبود تجهیزات و امکانات کلاس و مدارس	کمبود تجهیزات کلاس نبود امکانات فراهم نبودن زیرساخت های اجرای ارزشیابی کیفی

تعداد زیاد دانش آموزان	تعداد زیاد دانش آموزان
آشنا نبودن والدین با ارزشیابی کیفی	آشنا نبودن والدین با ارزشیابی کیفی عدم آموزش و آگاهی خانواده ها درمورد ارزشیابی کیفی توقع داشتن والدین برای ارائه بازخورد کمی سردرگمی والدین در درک و فهم نمرات ارزشیابی کیفی
محدودیت ارزشیابی کیفی در تمییز گذاری در بین دانش آموزان با یک رده توصیفی	نداشتن قابلیت برای ثبت پیشرفت های اندک دانش آموز محدود بودن معلم در تخصیص دانش آموز به رده های ارزشیابی بالاتر یا پایینتر تمییز نگذاشتن ارزشیابی کیفی در بین دانش آموزان در یک درجه توصیفی شاکی بودن والدین از عدم تمییز گذاری ارزشیابی کیفی در دانش آموزان با یک رده ارزیابی دشواری در تمییز دانش آموزان عدم تمییز دانش آموزان مختلف در یک رده ارزشیابی
کاهش اضطراب دانش آموزان	کاهش استرس دانش آموزان نبود التزام دانش آموز برای کسب نمرات و ارزیابی مطلوب کاهش اضطراب دانش آموز شاکی بودن والدین از کمبود استرس و اضطراب دانش آموزان در یادگیری جدی نگرفتن دروس توسط دانش آموز
انعطاف کم معلمان به تغییر از ارزشیابی کمی به کیفی	انعطاف ناپذیری معلمان باسابقه انعطاف ناپذیری معلمان مقاومت معلمان در تغییر از ارزشیابی کمی به کیفی آموزش معلمان با سابقه با ارزشیابی کمی و تغییر ناگهانی روند کاری به ارزشیابی کیفی
کمبود آموزش های ضمن خدمت در حوزه ارزشیابی کیفی برای معلمان	کمبود آموزش ارزشیابی کیفی به معلمان کمبود اطلاعات معلمان
افزایش اعتمادبنفس دانش آموز	افزایش اعتمادبنفس دانش آموز
بهبود تعامل والدین با کودک	بهبود تعامل والدین با کودک
کاهش رقابت بین فردی و افزایش رقابت با خود در دانش آموزان	کاهش رقابت بین فردی افزایش رقابت با خود کاهش رقابت بین فردی
استفاده نکردن معلمان از آزمون های متنوع	عدم استفاده معلمان از آزمون های عملکردی
متنوع بودن ابزارهای ارزشیابی کیفی	متنوع بودن ابزارهای ارزشیابی
دانش پایین دانش آموزان درمورد ارزشیابی کیفی	ناآگاهی دانش آموزان درمورد ارزشیابی کیفی

کاهش انگیزه معلمان	کمبود انگیزه و بی حوصلگی معلم برای اجرای ارزشیابی کیفی
نمایانگر بودن پوشه کار به عنوان وضعیت گذشته و حاضر دانش آموز	پوشه کار به عنوان یک نیم رخ و نمایانگر وضعیت دانش آموز می باشد.
تاکید بیشتر بر نقاط مثبت دانش آموز	پوشش ندادن نقاط منفی دانش آموز تاکید بیشتر بر نقاط مثبت پوشش ندادن نقاط منفی دانش آموزان
فرسودگی معلمان	فرسودگی بیشتر معلمان

در ادامه نمونه‌ای از مصاحبه‌های معلمان گزارش شده است:

معلم شماره ۸ در مورد زمان بر بودن چک لیست بیان کرده است:

«چک لیست زمان بره و خودش یه زنگ کلاس رو می‌گیره، همین مساله می‌تونه اجرای تدریس منطبق بر بودجه بندی رو عقب بندازه»

معلم شماره ۱۰ در مورد عدم اضطراب دانش آموزان بیان می‌کند:

«خب دانش آموزا حرف معلم رو جدی نمیگیرن چون میدونن اخرش قبولن، متاسفانه تو کیفی همه قبول میشن. همنی باعث شده پشتکار دانش آموز از بین بره و اصلا تلاشی نکنه»

معلم شماره ۶ درباره نبود امکانات بیان کرده است:

«اولین دلیل انجام نشدن ارزشیابی کیفی در بهترین حالت خودش، نبود امکانات و فراهم بودن زیر ساخت هاس و دومین دلیل عدم تخصص و سواد مطلوب معلمینه»

معلم شماره ۱ درباره عدم تناسب ارزشیابی توصیفی برای تمامی دروس بیان کرد:

«ارزشیابی کیفی برای کلاس من در بعضی دروس نقش مهمی دارد مانند فارسی و مطالعات اجتماعی، در درس ریاضی با توجه به ماهیت عددی بودن مسائل، نمره دهی به دانش آموزان در طیف های مختلف، گاهی از سوی دانش آموزان بی عدالتی خوانده میشود»

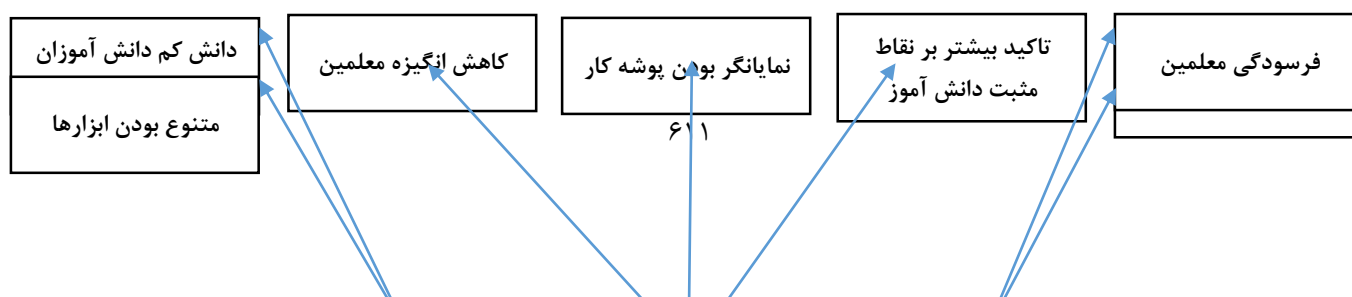
معلم شماره ۲ در مورد عدم آشنایی والدین با ارزشیابی توصیفی گفته است:

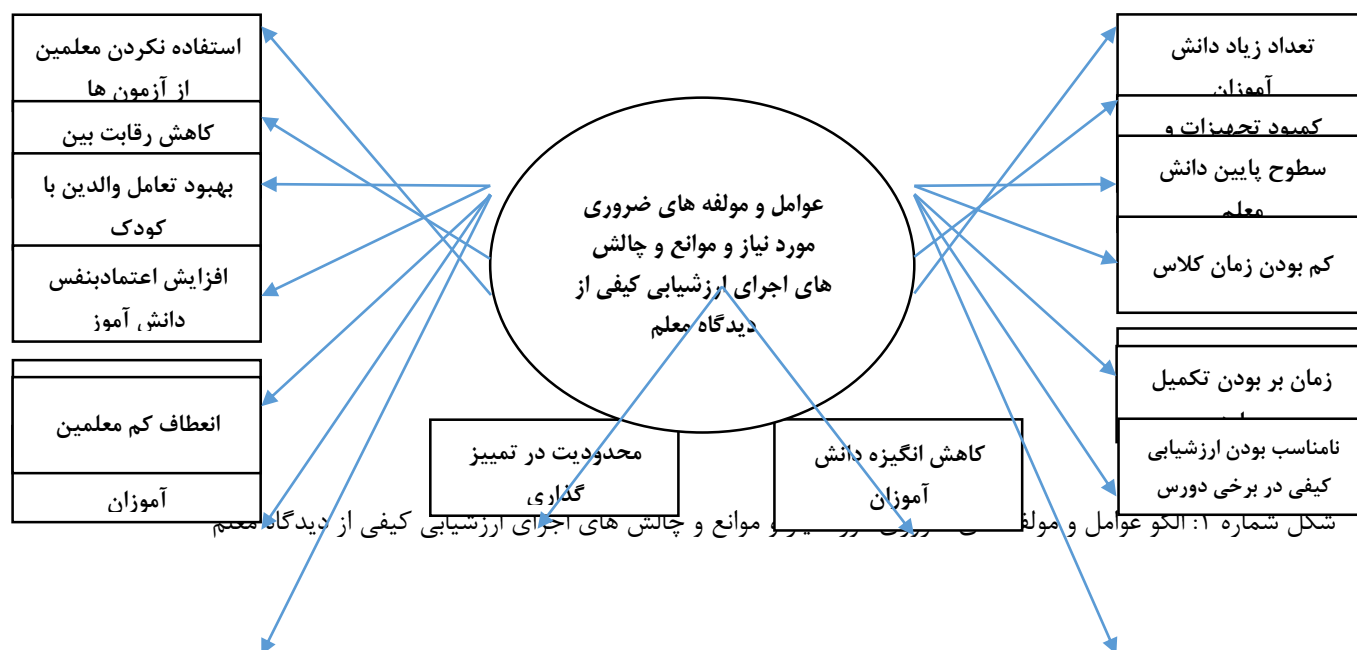
«والدین هنوز هم از ما نمره میخوان، وقتی میگیرم نیاز به تلاش دارد، هنوز متوجه نیستن که وضع دانش آموز در چه وضعیه و تصور میکنن دانش آموز عملکرد مطلوبی داره»

همچنین معلم شماره ۳ درباره نداشتن قابلیت درباره پیشرفت‌های اندک دانش آموزان بیان کرده است:

«یک مشکل ارزشیابی کیفی اینه که دانش آموز علی رغم تغییر عملکردش، باز در همان درجه کیفی قبلی میمونه و همین نکته میتونه انگیزه اش رو بیاره پایین، مثل کمی گذشته که نمره حتی با صدم تغییر میکرد و باعث میشد دانش آموز بدونه تغییر کرده و انگیزه اش برای پیشرفت بیشتر بشه»

در انتها نیز الگوی مهارت های معلمی و عوامل و مولفه های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه معلم در قالب زیر ارائه شده است.





شکل شماره ۱: الگو عوامل و مولفه های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه معلم

همچنین تجزیه و تحلیل داده های مصاحبه های دانش آموزان نشان داد که ۲۱ مولفه اصلی و ۴۲ مولفه فرعی به عنوان عوامل و مولفه های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه دانش آموزان شناسایی شدند که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است:

جدول ۲: عوامل و مولفه های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه دانش آموزان

مقولات اصلی	مقولات فرعی
عدم تمییز بین دانش آموزان	عدم تفاوت بین دانش آموز ضعیف و قوی فرق نگذاشتن بین دانش آموز قوی و ضعیف
کاهش اضطراب دانش آموزان	کاهش ترس استرس کمتر در تکالیف کاهش استرس کاهش اضطراب دانش آموزان
ارفاق معلم به دانش آموزان	ارفاق معلم ارفاق و چشم پوشی معلم در عملکردهای اشتباه دانش آموزان ارفاق معلم به دانش آموزان ضعیف
ناآگاهی والدین از ماهیت ارزشیابی کیفی	ناآگاهی والدین از میزان واقعی عملکرد دانش آموز نامانوس بودن نمرات برای والدین ناآگاهی والدین در مورد ارزشیابی کیفی برخورد سهل انگارانه والدین با نمرات
کاهش رقابت بین فردی	مهم نبودن عملکرد دیگران کاهش رقابت بین فردی

زمان بر بودن تکمیل ارزشیابی کیفی	صرف بیشتر وقت معلم در جهت تکمیل برگه های ارزشیابی
کمبود زمان کلاسی	کمبود زمان کلاسی برای انجام تکلیف کمبود زمان معلم کمبود زمان برای رسیدگی به همه دانش آموزان
کاهش حساسیت دانش آموزان به اشتباهات	مهم نبودن اشتباهات در تخصیص نمره
کاهش انگیزه	کاهش انگیزه کاهش انگیزه دانش آموزان در کار گروهی
تعدد تمرین ها	تعداد زیاد تمرین ها
متناسب نبودن ارزشیابی کیفی برای برخی دروس	متناسب نبودن ارزشیابی کیفی برای برخی دروس اختصاص نمرات کمی به دانش آموزان و افزایش انگیزه افزایش انگیزه با اختصاص نمرات کمتر به دانش آموز نامتناسب بودن ارزشیابی کیفی برای ریاضی
کاهش تلاش و انگیزه دانش آموزان ضعیف	تلاش کمتر دانش آموزان ضعیف به دلیل مطمئن بودن از قبولی اختصاص کمتر نمرات خیلی خوب به دانش آموزان و افزایش انگیزه دانش آموزان قوی
افزایش احساس خصومت و بی عدالتی بین دانش آموزان	احساس بی عدالتی برای همتراز بودن با دانش آموزانی که اشتباهات بیشتری دارند خصومت بین دانش آموزان به خاطر نمرات بی عدالتی بین دانش آموزان به خاطر احساس تبعیض و نابرابری نمرات
منطبق نبودن نمره معلم با عملکرد واقعی دانش آموز	منطبق نبودن نمره معلم با عملکرد واقعی دانش آموز منطبق نبودن نمرات ارزشیابی با عملکرد واقعی دانش آموز
ماهیت مطلوب پوشه کار برای والدین	مثبت بودن پوشه کار برای ارتباط با معلم
کمبود طیف نمره دهی کیفی	کمبود دامنه نمرات کیفی و نیاز به دامنه با تنوع بیشتر
بهبود تعامل والد فرزند	برخورد بهتر والدین با نقاط ضعف دانش آموز
کاهش مشارکت دانش آموزان ضعیف	کاهش مشارکت دانش آموزان ضعیف
کاهش حساسیت دانش آموز در قبال انجام اشتباهات جزئی	کاهش حساسیت دانش آموز به موارد جزئی اشتباهات کاهش حساسیت دانش آموزان به اشتباهات جزئی
تنوع ابزارهای ارزشیابی	تنوع آزمون های ارزشیابی
تعداد زیاد دانش آموزان	تعداد زیاد دانش آموزان

گزیده‌ای از مصاحبه‌های دانش آموزان در زیر آورده شده است:

دانش آموز شماره ۱ درباره ناآگاهی والدین از میزان واقعی عملکرد دانش آموزان بیان کرده است:

« مامان و بابام نمیدونن وضعیت واقعی درس من چطور، حتی وقتی نیاز به تلاش هم میگیرم باز میگن آفرین»

دانش آموز شماره ۲ در مورد نامانوس بودن نمرات برای والدین گفته است:

« خونمون همیشه میپرسن نمره/ت چند شده؟ وقتی میگم خوب میگن یعنی چی؟ معلمت پس چی گفته اون نمره چند داده»

همچنین دانش آموز شماره ۲ درباره متناسب نبودن ارزشیابی کیفی برای برخی دروس بیان کرده است:

« بعضی درس‌امون مثل تفکر و پژوهش یا کار و فناوری اصلاً نمره معلم با کار بچه‌ها یکی نیست، هیچ تفاوتی بین ضعیف و قوی‌ها وجود نداره »

دانش آموز شماره ۳ درباره منطبق نبودن نمره معلم با عملکرد واقعی بیان کرده است:

« معلم بهم خیلی خوب میداد اما وقتی میام خونه میبینم بعضی تکالیف رو بلد نیستم/اینو مامانم میگه که تو خیلی خوب گرفتی پس چرا تکالیفو نمیتونی انجام بدی »

همچنین دانش آموز شماره ۴ درباره ارتقای آسان دانش آموزان ضعیف بیان کرد:

« دوستایی دارم که سالای قبل به خاطر راحت نمره گرفتن، الان نمیتونن فارسی رو حتی بخونن یا جدول ضرب هم مشکل دارن، طوری که معلم تو کلاس جدول ضرب میپرسه نمیتونن جواب بدن »

دانش آموز شماره ۵ در مورد اضطراب دانش آموزان بیان کرده است:

« من و دوستانم راحت‌تر با دروس و تکالیف کنار میایم، خونه هم استرسی ندارن چون همیشه نمرات خوب میگیریم، وقتی هم قابل قبول باشه بابام میگه خوبه همینم خوبه »

دانش آموزان شماره ۶ خصوصیت بین دانش آموزان را به خاطر نمرات چنین بازگو کرد:

« بعضی موقع بچه‌ها سر کلاس به خاطر نمره هاشون دعوا میکنن و سر اینکه چه کسی بهتره دعوا میکنن، چون چند نفر نمره شون یکی هستش اما بعضی هاشون غلط زیاد دارن »

دانش آموز شماره ۹ درباره تعداد زیاد دانش آموزان بیان کرد:

« تعداد بچه‌ها زیاده به همه وقت همیشه تکلیف انجام بدن، حتی بررسی تکالیفمون هم وقت نمیشه و معلم همه رو نمیتونه ببینه، برا همین اکثراً ترسی ندارن وقتی حتی دوسه تا تمرینو ننوشتن »

در انتها نیز الگوی مهارت‌های معلمی و عوامل و مولفه‌های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش‌های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه دانش آموز در قالب زیر ارائه شده است:



شکل شماره ۲: عوامل و مولفه های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش های اجرای ارزشیابی کیفی از دیدگاه دانش آموز
در ادامه روایی و اعتبار مقیاس مهارت های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی مبتنی بر تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان پایه ششم ابتدایی در درس ریاضی مورد بررسی قرار گرفت، با توجه به تحلیل مقوله های مصاحبه های انجام شده با معلم و دانش آموز، پرسشنامه ای در قالب ۳۲ سوال طراحی شد.

به منظور انتخاب سؤالات مناسب و حذف سؤالات ضعیف قبل از اجرای تحلیل عاملی از ملاک همسانی درونی استفاده شد. در تحلیل سؤال با استفاده از همسانی درونی، همبستگی اصلاح شده ی هر سؤال با نمره کل مقیاس مربوط (ضریب تمیز سؤال) محاسبه می گردد. عبارت اصلاح شده حاکی از مستثنی کردن متغیر مورد نظر از نمره کل است؛ به عبارت دیگر ضریب همبستگی هر سؤال با نمره ی کل مقیاس مربوط به استثنای نمره ی سؤال مورد نظر محاسبه می گردد. این کار به این دلیل صورت می گیرد که همبستگی به دست آمده به صورت مصنوعی مثبت نباشد. هر قدر نمره ی کلی مقیاس نشان دهنده ی ساختار مورد نظر باشد سؤالات همبستگی قوی تری با نمره ی کلی تصحیح شده دارند. در این شرایط سؤالاتی برای درج در مقیاس انتخاب خواهند شد که همبستگی مثبت بالا با نمره کل تصحیح

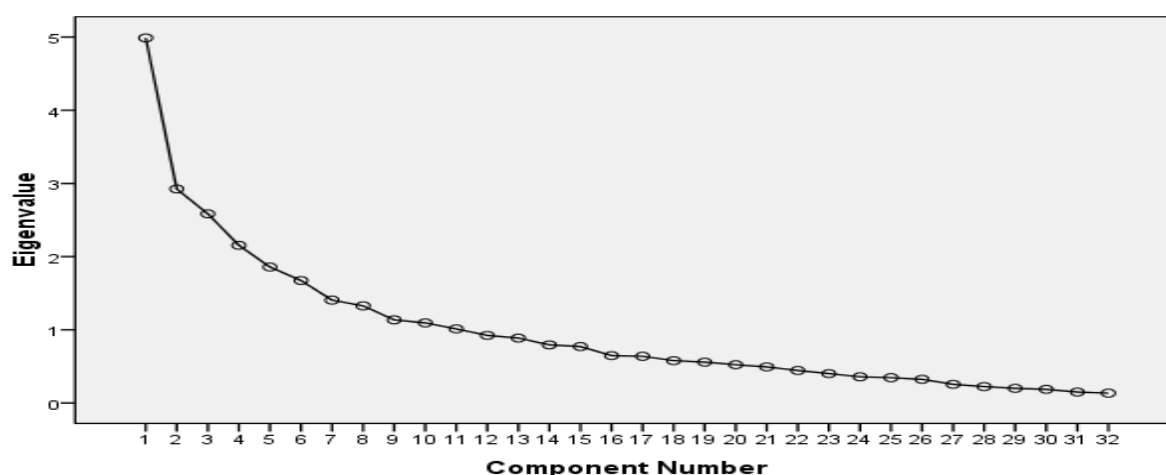
شده داشته باشند و سؤالاتی که همبستگی مثبت پایین یا منفی دارند از آزمون حذف می‌شوند (آغالبیگی، ۱۳۸۶). ملاک مورد استفاده برای انتخاب سؤال در این پژوهش همبستگی اصلاح شده هر سؤال با نمره کل می‌باشد که حداقل همبستگی اصلاح شده برای انتخاب سؤال ۰/۲۰ در نظر گرفته شد. سپس سؤالاتی که ضریب همبستگی آنها با نمره کل مقیاس مربوط کمتر از ۰/۲۰ بود از مجموعه سؤالات حذف شدند. به منظور بررسی سؤال تحقیق، ابتدا ساختار عاملی مقیاس، با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. این بررسی که به روش مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس انجام گردید، حاکی از آن بود که یک ساختار ۶ عاملی روش مناسبی برای توصیف گویه‌های مقیاس است. این سه عامل بر روی هم ۵۰/۵۷ درصد از واریانس مقیاس را تبیین می‌کردند. مقدار کیسِر - می‌یر - اولکین (KMO) منعکس کننده ی کفایت نمونه‌گیری است. مقادیر کوچک KMO بیانگر این است که همبستگی بین زوج متغیرها را نمی‌توان از طریق سایر متغیرها تبیین کرد؛ بنابراین ممکن است کاربرد روش تحلیل عامل مناسب نباشد. مقادیر حدود ۰/۹ این شاخص برای تحلیل عاملی بسیار مناسب، ۰/۸ مناسب، ۰/۷ متعادل، ۰/۶ نسبتاً متعادل، ۰/۵ ناچیز و کمتر از ۰/۵ نامناسب است. سرنی و کیسِر (۱۹۷۷) نیز معتقدند که وقتی مقدار KMO بزرگتر از ۰/۶ باشد به راحتی می‌توان تحلیل عاملی را اجرا کرد و هر چه این مقدار بزرگتر باشد مناسبتر و کفایت نمونه‌گیری بیشتر خواهد بود (هومن، ۱۳۸۰).

جدول ۳: کفایت نمونه‌گیری پرسشنامه مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی

تعداد آزمودنی	تعداد سؤال	KMO
۴۰۰	۳۲	۰/۶۲

با توجه به جدول ۴-۹، مقدار KMO برابر ۰/۶۲ است که نشان از کفایت نمونه‌گیری برای تحلیل عاملی، مناسب است. گفتنی است مقدار آزمون کرویت بارتلت برای معنی داری ماتریس‌های همبستگی بین گویه‌ها، در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار بود. شکل ۱، نمودار اسکری تحلیل عاملی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی را نشان می‌دهد.

Scree Plot



بر اساس محتوای گویه‌ها، این شش عامل به ترتیب آشنایی و دانش معلم، والد و دانش آموز از ارزشیابی کیفی، تمییز بین دانش آموزان، استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع، مدیریت زمان کلاسی، تقویت انگیزش دانش آموزان و تاکید مناسب بر نقاط ضعف و قوت دانش آموز نام گذاری شدند.

جدول زیر نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی را نشان می‌دهد.

جدول ۴: ماتریس الگوی شش مؤلفه استخراج شده و بارهای عاملی سؤالات در هر مؤلفه بعد از چرخش واریماکس

تمییز بین دانش آموزان		آشنایی با ارزشیابی کیفی		استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع		مدیریت کلاسی		تاکید مناسب بر نقاط ضعف و قوت دانش آموز		تقویت انگیزش	
گویه	بارعاملی	گویه	بارعاملی	گویه	بارعاملی	گویه	بارعاملی	گویه	بارعاملی	گویه	بارعاملی
۷	۰/۶۹	۲	۰/۳۹	۱۹	۰/۶۴	۱	۰/۳۹	۵	۰/۳۳	۴	۰/۴۲
۹	۰/۶۸	۳	۰/۳۴	۲۲	۰/۵۴	۶	۰/۵۱	۲۰	۰/۴۱	۸	۰/۳۹
۱۲	۰/۷۲	۱۰	۰/۶۴	۲۳	۰/۶۹	۱۵	۰/۵۲	۲۹	۰/۴۵	۲۶	۰/۴۶
۱۳	۰/۴۴	۱۱	۰/۵۳	۳۱	۰/۴۷	۲۷	۰/۵۳				
۱۶	۰/۵۹	۱۴	۰/۵۳	۳۲	۰/۵۵						
۱۷	۰/۶۹	۱۸	۰/۶۱	۳۰	۰/۵۵						
۲۱	۰/۴۹	۲۸	۰/۴۹								
۲۴	۰/۷۶										
۲۵	۰/۶۵										

قبل از توضیح نتایج چرخش لازم به ذکر است که جهت محاسبه ی معنی داری بارهای عاملی روش های مختلفی جهت وجود دارد که به طور مختصر آنها را توضیح می دهیم. بار عاملی ۰/۳ نشانگر این است که ۹ درصد از واریانس متغیر به وسیله عامل تبیین می شود. این مقدار واریانس تبیین شده، به اندازه ای است که بتوان بار عاملی را چشمگیر دانست؛ بنابراین در تحلیل های عاملی با حجم حد اقل ۱۰۰ نفر، بار عاملی ۰/۳ ملاک معقول و مناسبی است. بار های ۰/۳ و بیشتر از آن معنی دار تلقی می شوند. با وجود این بسیاری از تحلیل گران عاملی اعتقاد دارند که در نظر گرفتن این حد و مرز چندان درست به نظر نمی رسد. به عنوان مثال کتل بار هایی به اندازه ۰/۱۵ را چشمگیر تلقی می کند، ولی این مقدار بارهای عاملی مشکلاتی را بر سر راه تکرار تحلیل های عاملی به وجود می آورد. با توجه به آنکه بارهای عاملی همان همبستگی ها هستند، در بیشتر کتاب های آمار جداولی وجود دارد که معنا داری آماری همبستگی ها را نشان می دهد. در سطح معنا داری ۰/۱ در نمونه هایی با حجم ۳۰۰ نفر یا بیشتر بار هایی به اندازه ۰/۱۵ معنی دار می شوند؛ اما این ها مقادیر بسیار کمی از واریانس (حدود ۲٪) را تبیین می کنند. کاربرد این روش در انتخاب تعداد متغیر های درون تحلیل و تعداد عامل ها موفقیت آمیز نیست. کلاین (۱۹۹۴) بار عاملی ۰/۳ و هین کین (۱۹۹۵) بار عاملی ۰/۴ را کمترین وزن پذیرفته شده برای هر سؤال می دانند. در این پژوهش نیز بار عاملی ۰/۳ به عنوان عاملی قابل قبول انتخاب گردید. در نتیجه اگر سؤالی بار عاملی آن روی تمام عوامل چرخش یافته کمتر از ۰/۴ باشد از آزمون کنار گذاشته می شود به عبارت دیگر یک سؤال در صورتی در آزمون باقی خواهد ماند که حد اقل روی یکی از عوامل بعد از چرخش بار عاملی ۰/۴ یا بیشتر داشته باشد. اطلاعات به دست آمده از چرخش واریماکس برای دوازده مؤلفه ی استخراج شده نشان می دهد که نتایج پس از ۱۹ چرخش آزمایشی به ساختار ساده رسید. در چرخش های متمایل دو ماتریس (ماتریس الگو و ماتریس ساختار) وجود دارد که بهتر است به جای الگوی عاملی، ساختار عاملی تفسیر شوند (کلاین، ۲۰۱۴). بدین ترتیب با توجه به ساختار عاملی، ۹ سؤال روی عامل اول، ۵ سؤال روی عامل دوم، ۴ سؤال روی عامل سوم، ۴ سؤال روی عامل چهارم، ۷ سؤال روی عامل پنجم، ۳ سؤال روی عامل ششم بیشترین بار عاملی را به خود اختصاص دادند.

نامگذاری عامل ها

عامل اول: تمییز بین دانش آموزان

عامل دوم: آشنایی با ارزشیابی کیفی

عامل سوم: استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع

عامل چهارم: مدیریت زمان کلاسی

عامل پنجم: تاکید مناسب بر نقاط ضعف و قوت دانش آموز

عامل ششم: تقویت انگیزش

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان پایه ششم از ارزشیابی کیفی درس ریاضی، طراحی مقیاس مهارت های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که از دیدگاه معلمان ۲۳ مقوله اصلی و ۶۰ مقوله فرعی و از دیدگاه دانش آموزان ۲۱ مقوله اصلی و ۴۲ مقوله فرعی به عنوان عوامل و مولفه های ضروری مورد نیاز و موانع و چالش های اجرای ارزشیابی کیفی شناسایی شدند. در مرحله تحلیل عاملی اکتشافی ۶ عامل به عنوان عامل های اصلی شناسایی شدند که عبارت بودند از تمیز بین دانش آموزان، آشنایی با ارزشیابی کیفی، استفاده از ابزارهای ارزشیابی متنوع، مدیریت زمان کلاسی، تاکید مناسب بر نقاط ضعف و قوت دانش آموز، تقویت انگیزش.

از منظر آشنایی با ارزشیابی کیفی مصاحبه شونده به آسیب هایی مانند نداشتن اعتقاد قلبی به ارزشیابی کیفی - توصیفی، عدم اطلاع معلمان از فلسفه ی ارزشیابی کیفی - توصیفی، حاکم نشدن روح ارزشیابی، عدم توانایی سنجش توسط خود دانش آموز، بزرگ شدن معلمان در سیستم ارزشیابی کمی، اشاره کرده اند. هم چنین معلمان به آسیب هایی مانند کاهش رقابت سالم، حساس نبودن بچه ها به درس، انگیزه ی کم، نبود زیرساخت مناسب، بی خیالی، درس نخواندن دانش آموز، نبود شور و شوق و جذابیت در معلمان، توانایی پوشاندن نقطه ی ضعف در ارزشیابی کیفی - توصیفی، گیر دادن اداره، برگزار نکردن کلاسهای ضمن خدمت توصیفی اشاره کردند.

انتهای آرائی؛ حسنی و شکاری (۱۳۹۳) در پژوهش خود دریافت که مهم ترین چالش های ارزشیابی کیفی - توصیفی را عدم توجیه معلمان و والدین، تعداد زیاد دانش آموزان، وقت گیر بودن اجرای برنامه، بی توجهی معلمان به برنامه، عنوان کرده اند. هم چنین پیرانی (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافت که والدین از اطلاعات ناکافی و یا مبهم نسبت به ارزشیابی توصیفی برخوردار بودند. بررسی پیشینه ی مطالعاتی پژوهش نشان داد که نتایج پژوهشهای حسنی و احمدی، ۱۳۸۶؛ شکاری، ۱۳۹۳ و پیرانی، ۱۳۹۱ نیز با پژوهش حاضر در بعد ارزشیابی هم سو است. در تأیید نتایج مصاحبه با کارشناسان موحدیان (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی دریافت که ۱- معلمان از ابزارهای مورد بررسی برداشت نادرستی دارند و به اهداف آن پی نبرده اند. ۲- معلمان ابزارهای مورد بررسی را به درستی تهیه نمی کنند و به کار نمی برند. ۳- معلمان با کژتابی ذهنی، ابزار زدگی و مشکلات تعدد ابزارها روبرو هستند. علاوه بر این بصیری فروشانی (۱۳۹۱) نیز دریافتند که معلمان کاربرست ثبت مشاهدات (فهرست واری، مقیاس درجه بندی رفتار) طرح ارزشیابی توصیفی را در فرآیند یاددهی - یادگیری رعایت ننموده اند. پراکنده گویی مطالب، حجم زیاد کتاب ها خصوصاً ریاضیات، محتوای سخت، عدم تطابق محتوا با ارزشیابی کیفی توصیفی اشاره کردند. همچنین معلمان نیز به آسیب هایی مانند سنگین بودن محتوا، محتوای زیاد، حجم زیاد کتاب ها، عدم وجود امکانات برای برخی از محتوا، تغییر کتاب ها، محتوای سنگین و غیر قابل فهم اشاره کردند. علاوه بر این والدین نیز معتقد بودند که محتوا زیاد و سخت است.

در تبیین نتایج می توان چنین گفت که به علت تغییر در شیوه ی ارزشیابی لازم به نظر می رسد که در محتوای کتاب ها تغییراتی ایجاد گردد که به احتمال زیاد به خاطر عدم آشنایی معلمان با روش های تدریس جدید و عدم تسلط بر محتوا (چون محتوا تغییر کرده و بسیاری از معلمان نیز از مقاطع متوسطه وارد حوزه ی ابتدایی شده اند) این چنین به نظر می رسد که محتوا سنگین و پرحجم می باشد در حالی که بسیاری از محتوا را می توان با روش های راحت تر به دانش آموزان تدریس کرد همان طور که بیشتر معلمان نیز ابراز داشتند که در ابتدا محتوا سنگین بود ولی بعد از مدتی که به محتوای آن تسلط پیدا کردیم، فهم آن برای ما و دانش آموزان راحت شد؛ و امکانات لازم برای محتوا را می بایست تحت هر شرایطی پیدا کرد که در حیطه ی اختیارات مدیر می باشد. در همین راستا و در تأیید نتایج حاصل از مصاحبه شونده ها در این بعد حسنوند (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافت که از بیشترین مشکلات معلمان در ارائه بازخورد شامل: تعداد زیاد دانش آموز در هر کلاس، کمبود وقت، محتوای سنگین کتاب ها و کمبود امکانات می باشد. کریمی (۱۳۸۴) نیز در

پژوهش خود دریافت که در مؤلفه ی تکنولوژیکی امکانات سخت افزاری و نرم افزاری در مدارس ابتدایی برای اجرای طرح فراهم نشده است. در مؤلفه ی زمانی طول سال تحصیلی، زمان روزانه مدرسه، وقت داخل کلاس متناسب با طرح ارزشیابی کیفی نمی باشد. در مؤلفه ی مالی بودجه کافی برای اجرای طرح در نظر گرفته نشده است

در بعد تمیز بین دانش آموزان مصاحبه شونده به آسیب هایی مانند تصور اشتباه در مورد نبودن نمره و امتحان، دادن نمره به دانش آموزان در حین سال تحصیلی و استفاده از آزمون های مداخله کاغذی با حجم زیاد اشاره کردند. هم چنین معلمان نیز به آسیب هایی مانند دادن خیلی خوب، خوب و غیره در حین سال تحصیلی، دل رحمی و دل سوزی کردن معلم، نبود ملاک عینی و مشخص، دادن نمره بر روی برگه، گذاشتن یک نمره برای والدین، نمره تأثیری بر دانش آموز ندارد، استرس نمره ی دانش آموز به خاطر والدین، تأکید اولیاء بر برنامه ی امتحانی نبود تفاوت بین کسی که یکی دو غلط دارد و کسی که غلطی ندارد و دادن یک نمره برای ایجاد انگیزه اشاره کردند. علاوه بر این والدین نیز معتقد بودند که کم شدن علاقه به درس، دل ندادن به درس، زحمت نکشیدن بچه ها، از بین رفتن رقابت، بی خیال شدن بچه ها به علت اضطراب کم و نبود نمره و نترسیدن از معلم اشاره کردند. در ارزشیابی سنتی فشار زیادی برای کسب نمره به دانش آموزان وارد می شد و ماهیت مدرسه رفتن (یادگیری) به طور کلی نادیده گرفته می شد، حافظه محوری رواج داشت و دانش آموزان تحت فشار زیاد روانی و اضطراب زیادی بودند که بر هیچ کس پوشیده نیست. هم چنین وست و کریگتون (۱۹۹۹) نیز در تحقیقی تحت عنوان اصلاحات امتحانی در اروپای مرکزی و شرقی دریافتند که هدف روی گردانی از ارزشیابی نمره گرا ارتقای کیفیت تجربیات یادگیری در درس و دستیابی به نتایج بهتر در فرایند یادگیری است.

طرح جدید ارزشیابی کیفی به جای ارزشیابی کمی به جای توجه زیاد به امتحان و نمره، روند یاددهی - یادگیری را در طول سال تحصیلی مورد توجه قرار داده است. همچنین در این طرح توجه به رشد همه جانبه دانش آموز یعنی رشد عاطفی، اجتماعی، شناختی و حتی جسمانی او در نظر گرفته می شود. ارزش قابل شدن بیش از حد به امتحان، استفاده ابزاری از آن باعث صدمات زیادی به فرایند یاددهی یادگیری در تعلیم و تربیت می شود. بنابراین لازم است معلمان نه تنها دانش اساسی را در کلاس مورد تاکید قرار دهند، بلکه توانایی دانش آموز برای فکر کردن به صورت انتقادی، تحلیلی، حل مسئله، مشارکت های گروهی و مهارت های ارتباطی را نیز مورد تاکید قرار دهند. در آموزش و پرورش سنتی که ارزشیابی به عنوان آخرین گام و به منظور تصمیم گیری درباره ارتقای دانش آموز به پایه های بالاتر به کار می رفت. اما در ارزشیابی کیفی - توصیفی، ارزشیابی بخشی جدایی ناپذیر و همگام با فرایند آموزش و یادگیری است و بر هدایت و پیگیری و اصلاح ضعف های آنان متمرکز است. همانطور که مهمترین هدف ارزشیابی توصیفی ایجاد تغییر در دیدگاه ها و نگرش ها مسئولان، مدیران، آموزگاران و والدین نسبت به ارزشیابی تحصیلی است. زیرا اصلی ترین عامل ناکارآمدی روش های فعلی از دید گروهی: نگاه نادرست به هدف ها در هر یک از روشهاست که منجر به استفاده نادرست از آنها می شود. به عنوان مثال آزمون و آزمودن اگر با هدف شناخت تغییرات حاصل از یادگیری که بیانگر تلاش ها و فعالیت های معلم، دانش آموز و والدین گرامی است به کار رود و از نتایج آن برای کمک به دانش آموزان جهت تلاش بیشتر و فعالیت دقیق تر توسط معلم و والدین در جهت برنامه ریزی مناسب تر استفاده شود، این عمل نه تنها ناپسند نیست بلکه مناسب و مطلوب هم است.

از جمله مشکلات ارزشیابی فعلی، کم توجهی به تمامی آموخته ها و یادگیری دانش آموزان، مثلاً در زمینه علاقه انگیزه، احساسات، نگرش ها و توانایی ها، مهارت های کار عملی است. مواردی که به جرأت می توان گفت هدف اصلی و اساسی دوره ابتدایی رشد و شکوفایی آنها است که در ارزشیابی توصیفی برای هریک از آنها ابزار، روش مشاهده، تحت عنوان سیاهه رفتار در نظر گرفته شده است. بنابراین معلم گرامی ضمن توجه به بعد اجتماعی، آن را با روش و ابزار درست ارزشیابی می کند و اطلاعات حاصله را بررسی، تجزیه و تحلیل کرده و از نتایج آن برای تصمیم گیری در خصوص تنظیم برنامه آموزشی خود و اطلاع به والدین برای فراهم کردن زمینه تلاش و فعالیت بیشتر همراه با انگیزه لازم بکار می برد. دانش آموز با بررسی روند تلاش خود از همان ابتدا فرایند یادگیری خود را بتدریج بر عهده می گیرد و والدین نیز با مشارکت در امر ارزشیابی فرزندشان ضمن احساس وظیفه بیشتر برنامه ریزی های آگاهانه تری برای بهبود وضعیت تحصیلی آنها انجام می دهد. بالاخره در ارزشیابی توصیفی تمام تلاش معلم، والدین و خود دانش آموز در طول سال صرف فرایند ارزشیابی شناخت از وضعیت یادگیری و تلاش برای یادگیری بهتر می شود و دانش آموز فرصت جبران کاستی های احتمالی را دارد و

فقط محدود دانش آموزانی که مشکل جدی در توانمندی های عقلی دارند و با توجه به تفاوت های فردی تکرار پایه می نمایند. با توجه به یافته های پژوهش، رسیدن به اهداف مورد نظر معلمان و دستاورد ها و همینطور وجود چالش ها از نظر معلمان و والدین را در ارزشیابی توصیفی می توان توجیه نکردن والدین و آگاه نکردن آنان از ارزشیابی توصیفی دانست. پژوهش حاضر نیز به مانند تمام پژوهش ها با محدودیت هایی روبرو بود؛ از جمله این محدودیت ها می توان به کمبود زمان و وقت گیر بودن اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش و محدودیت در بررسی معلمان چندپایه و همچنین معلمان سایر مقاطع و دوره های تحصیلی اشاره کرد. با توجه به نتایج این پژوهش توضیه می شود که ضرورت اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی برای والدین و دانش آموزان از طریق تشکیل کلاسهای آموزشی مناسب و اطلاع رسانی به آنها از دوره پیش دبستانی روشن شود. یکی از عوامل مؤثر در اجرای موفقیت آمیز طرح ارزشیابی توصیفی، توجیه والدین دانش آموزان تحت پوشش این طرح است. به هر حال، چون رویکرد جدید در زمینه ارزشیابی در حال اجرا است و عمدتاً والدین نسبت به این مسئله حساسیت زیادی دارند، لازم است آنها برای پذیرش این رویکرد توجیه شوند. یعنی نگرش آنها تغییر یابد. تردیدی نیست که یکی از راههای مؤثر و مفید تغییر نگرش، اطلاع رسانی و آگاهی دادن است؛ همچنین جهت ارتقای سطح آگاهی معلمان و والدین نسبت به فلسفه، اهداف، اهمیت و نحوه اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی با گذاشتن دوره های ضمن خدمت مفید، کارگاههای توجیهی و آموزشی و نیز ارتباط مفید و مؤثر اولیا و معلمان، برنامه ریزی مناسب صورت گیرد.

منابع

- احمدی، غلامعلی و حسنی، محمد. (۱۳۸۵). زمینه یابی اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی تهران در سال تحصیلی ۸۵-۸۴، تهران: نشر سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.
- اسماعیلی، محسن، احمدی، مجید، انیکازی، شیبانی فر، رضا، شمسی، احمد رضا. (۱۳۹۵). بررسی ساختار شیوه ارزشیابی کیفی در دوره ابتدایی. پنجمین کنفرانس بین المللی پژوهش ای علوم تربیتی و روانشناسی.
- اسماعیلی، محسن، احمدی، مجید، انیکازی، شیبانی فر، رضا، شمسی، احمد رضا. (۱۳۹۵). بررسی ساختار شیوه ارزشیابی کیفی در دوره ابتدایی. پنجمین کنفرانس بین المللی پژوهش ای علوم تربیتی و روانشناسی.
- افضل خانی، مریم، رضایی، میترا. (۱۳۹۱). ارزشیابی توصیفی: مهارت ها، روش ها و مراحل اجرا. انتشارات آثار فکر.
- انتھائی آرانی، علی، حسنی، محمد، شکاری، عباس. (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی). پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۱ (۴۳): ۱۳۱-۱۱۹
- انتھائی آرانی، علی، حسنی، محمد، شکاری، عباس. (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی). پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۱ (۱۱): ۳۴-۵۱.
- بیرمی پور، علی، شریف، مصطفی، جعفری، ابراهیم و مولوی، حسین. (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور، مجله پژوهش های برنامه درسی، ۲، ۲۸-۱.
- پیری، عفت، برومند نسب، مسعود و سراج خرمی، ناصر. (۱۳۹۰). بررسی جایگاه بازخوردهای یاددهی یادگیری، در رویکردهای - نوین آموزشی، اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴، تهران، پژوهشکده سیاستگذاری علم، فناوری و صنعت،
- حسنی، محمد، احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۶). زمینه یابی اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. نوآوری های آموزشی، ۶ (۴): ۱۲۲-۸۵
- حسنی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۳). گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۸۳-۸۲، تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش.
- حسنی، محمد و احمدی، غلام علی. (۱۳۹۱). زمینه یابی برای اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۲۳ (۶)، ۸۵-۱۲۳.



زحمتکش، طاهره، یاری، مراد، ابراهیمی، فاطمه. (۱۳۹۵). پیامدهای طرح ارزشیابی کیفی توصیفی از منظر معلمان ابتدایی کرمان با تأکید بر آثار اخلاقی آن. ارزشیابی آموزشی، ۳۳ (۳): ۱۲۰-۱۰۳.

فتح‌آبادی، جلیل و دلاور، علی. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر ارزشیابی کیفی - توصیفی در تحقق هدف‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی، سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی، شورای تحقیقات.

کرسول، ج. دبلیو. طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی. ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس. تهران: جهاد دانشگاهی؛ ۲۰۱۵.

کریمی، علی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه شیراز.

کریمی، علی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه شیراز.

محمدی، توفیق. (۱۳۹۰). ماهیت ارزشیابی و بررسی چالش‌های ارزشیابی کیفی نگر به ارزشیابی کمی نگر، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

مرادی، رحیم، خزائی، آذر، نیلی، محمد رضا، خزائی، ثریا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی بر یادگیری و یادداری دانش آموزان در درس زبان انگلیسی. اندازه گیری تربیتی، ۶ (۵): ۱۵۸-۱۳۹.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری، تهران: انتشارات مدرسه.

موحدیان، زهره. (۱۳۹۱). بررسی عملکرد معلمان زن مجری برنامه ارزشیابی توصیفی (کیفی) دبستان‌های شهرستان فراه‌سبند (در تولید و به کارگیری ابزارهای ارزشیابی). پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۰). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: نشر پارس.

- Azer, S. A., Guerrero, A. P., & Walsh, A. (2013). Enhancing learning approaches: practical tips for students and teachers. *Med Teach*, 35(6), 433-443. doi:10.3109/0142159x.2013.775413
- Azer, S. A., Guerrero, A. P., & Walsh, A. (2013). Enhancing learning approaches: practical tips for students and teachers. *Med Teach*, 35(6), 433-443. doi:10.3109/0142159x.2013.775413
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 67-74.
- Blok, M. E. (2002). Coping with conflicting demands: Student assessment in Dutch primary school. *Studies in Educational Evaluation*, 28 (1), 177-188.
- Clipa, O. (2011). Teacher Perceptions on Teacher Evaluation: the Purpose and the Assessors within the Assessment Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 158-163. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Green, S. & Johnson, R. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 999-1011.
- Grosso Dean, C. D. (2009). *Curricular change process: A case study*. Unpublished doctoral dissertation. University of Alabama, Birmingham. Retrieved February 20, 2010 from <http://proquest.umi.com>
- Hebdige, R. (2003). *Teacher portfolio assessment*. Washington, DC: Brooking Institute.
- Kaya, İ. (2018). Examination of Preschool Teachers' Opinion on Alternative Assessment. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2294-2299.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Klonoweski, V. (2002). *Developing portfolio for learning and assessment*. London: Rutledge Folmer
- Lubbers, M. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *School Psychology Journal*. 44 (6), 491-512
- Mogonea, F. (2015). Portfolio-Tool for (self) Evaluation of Students-Future Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 860-864.
- Moya, N., & Malley, G. (1994). A portfolio assessment model for ESI. *Educational Issues*. 1, 18-36.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.



- Strauss, Anselm L., & Corbin, Juliet (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage.
- Suurtamm, C., Koch, M., Arden, A. (2010), "Teachers' Assessment Practices in Mathematics: Classrooms in the Context of Reform", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (4), 399-417. doi: 10.1080/0969594X.2010.497469.
- Taut, S., Santelices, V., Araya, C., & Manzi, J. (2010). Theory underlying a national teacher evaluation program. *Evaluation and Program Planning*, 33(4), 477-486. doi:<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.01.002>
- Tigelaar, D. E. H., & van Tartwijk, J. (2010). The Evaluation of Prospective Teachers in Teacher Education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 511-517). Oxford: Elsevier.
- Tigelaar, D. E. H., & van Tartwijk, J. (2010). The Evaluation of Prospective Teachers in Teacher Education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 511-517). Oxford: Elsevier.
- Uçar, S., & Yazıcı, Y. (2016). The impact of portfolios on enhancing writing skills in ESP classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 226-233.
- William, D. (2007), "Keeping Learning on Track: Classroom Assessment and the Regulation of Learning", in F.K. Lester (ed), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1053-1098.
- William, D. (2011), "What is Assessment for Learning?", *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 3-14. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001.

تأثیر بحران کرونا بر نگرش معلمان در استفاده از فاوا

حمیده عبدالهی لاشکی*

گروه علوم پایه دانشگاه فرهنگیان مازندران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نگرش دبیران متوسطه دوم نسبت به نحوه و اهمیت استفاده آموزشی از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در آموزش و تأثیر بحران کرونا بر آن است. روش پژوهش توصیفی است. جامعه آماری شامل دبیران متوسطه دوم شهرستان چالوس است که ۳۹ نفر از این جامعه آماری به روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه ۳۸ گویه ای است که در چهار بخش شامل بخش اول میزان استفاده شخصی از فاوا، بخش دوم میزان استفاده حرفه ای از فاوا، بخش سوم میزان استفاده آموزشی از فاوا و بخش چهارم تأثیر همه گیری کرونا بر میزان استفاده از فاوا را در میان معلمان بررسی می کند. یافته های پژوهش نشان دهنده آن است که استفاده آموزشی و شخصی معلمان از فاوا عمدتاً کاربردهای اساسی هستند که مبتنی بر نیازهای شخصی و آموزشی می باشد و همچنین یافته های این پژوهش بر تأثیر مثبت همه گیری کرونا بر نگرش معلمان نسبت به اهمیت استفاده آموزشی از فناوری اطلاعات و ارتباطات تأکید می کند

کلیدواژه ها: فاوا، کرونا، معلمان متوسطه، کلاس درس.

مقدمه:

گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در زندگی روزمره منجر به کاربرد گسترده آن در آموزش نیز شده است. از آنجایی که همه گیری ها همچنان باعث اختلال در سیستم های آموزشی در سراسر جهان می شوند، حامیان فناوری آموزشی (EdTech) و محققان پیش بینی می کنند که بیشتر یادگیری و آموزش در حال حاضر و در سال های آینده از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات اتفاق خواهد افتاد (ان جی و نیکلاس، ۲۰۱۳؛ وانگ، ۲۰۱۵). در این پژوهش به طور کلی فاوا را اینگونه تعریف می کنیم «فناوری اطلاعات و ارتباطات که تولید، ذخیره سازی و مدیریت اطلاعات را قادر می سازد و اشکال مختلف ارتباط بین انسان ها و سیستم های الکترونیکی و بین سیستم های الکترونیکی به زبان کامپیوترهای دیجیتال و باینری را تسهیل می کند (هملینک، ۱۹۹۷). فاوا دستیابی، انتقال، پردازش، نگهداری و تبادل اطلاعات را به سهولت و سرعت در دسترس انسان قرار می دهد (صادقی، ۱۳۸۸) و شامل مجموعه ای از امکانات و ابزارهای دیجیتالی مانند رایانه، محیط اینترنت، ای پد، بازیهای رایانه ای، بسته های نرم افزاری و سخت افزاری است که چندرسانه ای، تعاملی، اطلاعاتی و قابلیت شخصی سازی از ویژگیهای عمده آن است (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰). مطالعات نشان داده اند که فاوا همچنین می تواند تعامل و پشتیبانی بهتری را برای یادگیری فعال دانش آموزان فراهم کند (راونسکرافت و همکاران، ۲۰۱۲). راحتی (دسترسی آسان)، قابل حمل بودن (در هر مکانی) و بی واسطه بودن (دسترسی در هر زمان) را به عنوان مزایای استفاده دانش آموزان از ابزارهای الکترونیک برای یادگیری شناسایی کرده اند (ویت و همکاران، ۲۰۱۶).

یونسکو درباره تحولات ناشی از فناوریهای اطلاعات و کارکردهای جدید مربیان و یادگیرندگان چنین اشاره نموده است: ویژگی برجسته فناوری اطلاعات این است که با گذر از محدودیتهای زمانی و مکانی، قادرند آموزش را در همه جا و در هر زمان برقرار سازند. این امر، آنها را به اهرمی پر قدرت برای دگرگونی در فرآیند آموزش تبدیل کرده است. در این جهت، فناوریهای اطلاعات در حال تغییر نقش معلمان هستند. این تحول در آموزش، کانون کنترل روند یادگیری از سوی معلم را به یادگیری توسط فراگیر تغییر داده است. حتی می توان گفت در اثر این تحول، مرکزیت یادگیری در یک محیط تعاملی و همکاری گروهی استوار میشود (یونسکو، ۲۰۰۵ به نقل از ابراهیم آبادی، ۱۳۸۹). در عصر اطلاعات و ارتباطات، معلم نه تنها روی دانش محتوایی تأثیر میگذارد بلکه موجب می شود مهارت های شناختی در کلاس های درس در سطح بالاتری ایجاد شوند، سواد اطلاعاتی را ارتقاء می بخشد و از کار گروهی حمایت می کند و تمام اینها با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس تسهیل می گردد (یونسکو، ۲۰۱۰ به نقل از عباسی، ۱۳۹۶). همچنین مطالعات نشان می دهد که میزان توجه به سواد فناوری در برنامه درسی ملی در حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری، بالاتر از حد متوسط بوده و تا حد بسیار زیادی به آن توجه شده است (کوهستانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۷).

همه گیری ویروس کرونا به روش های مختلف بر بخش آموزش در سطح جهان تأثیر گذاشته است. دولت ها با توسعه اقدامات مختلف برای پیشگیری از گسترش همه گیری مانند قرنطینه و اعمال مقررات فاصله اجتماعی به این ویروس واکنش نشان دادند (کرکماز و تورامن، ۲۰۲۰). مدارس جزو اولین موسساتی بودند که از مقررات دولتی پیروی و آنها را اجرا کردند و در پی اعمال این مقررات و پس از تعطیلی مدارس در پی همه گیری کرونا آموزش و یادگیری از راه دور یک راه حل اضطراری بود. روش های یادگیری آنلاین جایگزین یادگیری حضوری سنتی شد و بسیاری از دانش آموزان از یادگیری آنلاین بهره بردند. در این میان معلمان بوند که بسیاری از آنها هرگز به تدریس آنلاین نپرداخته بودند و زمان شروع همه گیری، معلمان با اتخاذ روش تدریس آنلاین با تلاش و کوشش مضاعف، علیرغم مواجهه با چالش های متعدد مرتبط با زیرساخت های محدود و تجهیزات

تکنولوژیکی مانند دسترسی به لپ تاپ یا کامپیوتر، روند تغییر سبک تدریس خود را طی کردند. (فری و همکاران، ۲۰۲۰؛ یان و همکاران، ۲۰۲۱).

بحران همه‌گیری کرونا بر این واقعیت که استفاده از فاوا یکی از عوامل اصلی در دوران "آموزش از راه دور اضطراری" است صحنه گذاشت (فرناندر و همکاران، ۲۰۲۱). از این رو، معلمان، به ویژه در طول دوران قرنطینه به استقبال فرصت‌های یادگیری و آموزش ارائه شده توسط فناوری‌های جدید رفتند. علاوه بر این، فراگیر بودن ابزارهای فناوری در زندگی روزمره معلمان یکی از عوامل اصلی آشنایی آنها با فناوری جدید بوده است. با این حال، برای بهره‌مندی کامل از این فرصت‌های جدید فاوا، معلمان باید مهارت‌های لازم را داشته باشند. یک معلم خوب آموزش دیده شانس بیشتری برای استفاده موثر از فاوا دارد (هسیو، ۲۰۱۰). ارتزمر موانع استفاده از فناوری توسط معلمان را در دو دسته تقسیم کرده است: دسته اول موانع بیرونی (دسترسی، زمان، پشتیبانی، منابع و کارآموزی) و دسته دوم موانع درونی (نگرشها، عقاید، فعالیتها و مقاومت). وی اظهار می‌دارد، حتی اگر همه موانع دسته اول از بین بروند، معلمان از فناوری استفاده نخواهند کرد و موانع دسته دوم از استفاده بهینه جلوگیری خواهد کرد. (رحیمی دوست، ۱۳۸۶). عدم دسترسی به سخت افزار و نرم افزار و هم چنین تأمین بودجه از موانع به کارگیری رایانه توسط معلمان می‌باشد. نتایج تحقیقات نشان داد که کمبود امکانات سخت افزاری و نرم افزاری، کمبود نیروی انسانی آموزش دیده در زمینه استفاده از کامپیوتر، شفاف نبودن اهداف در زمینه کاربرد کامپیوتر در آموزش و پرورش، پایین بودن انگیزه به دلیل عدم ارائه آموزش کافی به معلمان و دانش‌آموزان، نابرابری جنسیتی در بین دانش‌آموزان در زمینه دسترسی به کامپیوتر، عدم آشنایی کافی با زبان انگلیسی، نداشتن الگوی معتبر علمی از جمله مشکلات استفاده از کامپیوتر در مدارس ایران می‌باشد (هایسونگ، ۲۰۰۴، به نقل از امام جمعه و ملایی‌نژاد، ۱۳۸۶). در این مطالعه به بررسی کاربردهای فاوا در آموزش و مقایسه نگرش معلمان نسبت به فاوا پیش از همه‌گیری ویروس کرونا و بعد از آن می‌پردازیم. برای این منظور سه نوع کاربرد فاوا برای معلمان را در نظر می‌گیریم (لفباور و فورنیه، ۲۰۱۴، به نقل از بایتر و همکاران، ۲۰۲۲):

۱. استفاده شخصی: این مرحله با تسلط معلم بر اصول فنی مشخص می‌شود.
 ۲. استفاده حرفه‌ای: با انگیزه کنجکاوی یا یک تعهد سلسله مراتبی، معلم در این مرحله شروع به استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای اهداف حرفه‌ای می‌کند.
 ۳. استفاده آموزشی: در این مرحله معلم شروع به استفاده از فاوا در شیوه‌های تدریس خود می‌کند.
- بنابراین، با توجه به عناصری که در بالا توضیح داده شد، هدف مطالعه ما تحقق دو هدف است:
- الف) بررسی کاربردهای استفاده از فاوا در میان معلمان مدارس متوسطه
- ب) تعیین تأثیر بحران کرونا بر نگرش معلمان مدارس متوسطه نسبت به استفاده از فاوا در کلاس‌های درس

روش شناسی

این مطالعه با نمونه‌ای ۳۹ نفره از دبیران متوسطه دوم شهرستان چالوس انجام شد. ابزار پژوهش نسخه ترجمه فارسی از پرسشنامه‌ای است که در چهار بخش شامل بخش اول میزان استفاده شخصی از فاوا، بخش دوم میزان استفاده حرفه‌ای از فاوا، بخش سوم میزان استفاده آموزشی از فاوا و در بخش چهارم تأثیر همه‌گیری کرونا بر میزان استفاده از فاوا را در میان معلمان بررسی می‌کند. (بایتر و همکاران، ۲۰۲۰). پاسخ‌ها در این مقیاس بر پایه طیف لیکرت از ۱ (هیچوقت) تا ۳ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند.

یافته های پژوهش:

نتایج نشان داد که ۸۶.۸ درصد از شرکت کنندگان به اینترنت دسترسی خصوصی دارند. ۹۴.۷ افراد برای اتصال به اینترنت از گوشی های هوشمند استفاده می کنند. علاوه بر این، بیش از ۲۰ درصد شرکت کنندگان در محل کار خود به فناوری اطلاعات و ارتباطات دسترسی ندارند. میانگین مقیاس لیکرت سه سطحی نشان داد که بیشترین استفاده شخصی از فناوری اطلاعات و ارتباطات عمدتاً (جدول ۱): مرورگر اینترنت، پردازشگر ورد، ارائه ها و پست الکترونیکی، هستند. ویدئو کنفرانس، مونتاز ویدئو، پردازش تصویر و طراحی صفحه وب موارد کمتر مورد استفاده هستند. بنابراین، می توان گفت که استفاده های شخصی معلمان از فناوری اطلاعات و ارتباطات عمدتاً کاربرد های مرتبط با خلاقیت و نوآوری را شامل نمی شود.

جدول ۱. استفاده شخصی از فاوا

پاسخها							
میانگین	%	3*	%	2*	%	1*	
2.5	51%	۲۰	46%	۱۸	3%	۱	مرورگر اینترنت
2.3	39%	۱۵	51%	۲۰	10%	۴	ویرایشگر ورد
1.8	8%	۳	62%	۲۴	30%	۱۲	ارائه های الکترونیکی (مانند پاور پوینت و)
1.7	13%	5	46%	18	41%	16	پست الکترونیک
1.6	10%	۴	39%	۱۵	51%	۲۰	نرم افزار های صفحه گسترده (مانند اکسل و)
1.5	8%	۳	39%	۱۵	53%	۲۱	ویدئو کنفرانس (مانند گوگل، زوم و...)
1.6	13%	5	36%	۱۴	51%	۲۰	نرم افزار های ضبط ویدئو (مانند کامتازیا، مووی میکر و)
1.4	3%	۱	30%	۱۲	67%	۲۶	نرم افزار پردازشگر عکس (مانند فتوشاپ و)
1.1	0	۰	5%	۲	95%	۳۷	طراحی صفحه وب

* پاسخ ها بر پایه طیف لیکرت از ۱ (هیچوقت) ۲ (گاهی) ۳ (همیشه)

پاسخ های افراد در رابطه با استفاده های حرفه ای مشابه استفاده شخصی بوده است. با توجه به پرتکرارترین و کم تکرارترین کاربردهای آموزشی فناوری اطلاعات و ارتباطات (جدول ۲)، که مشابه استفاده شخصی است، یعنی کاربردهای اساسی هستند و شامل خلاقیت و نوآوری نیستند.

جدول ۲. استفاده حرفه ای از فاوا

پاسخها							
میانگین	%	3*	%	2*	%	1*	

مرورگر اینترنت	۲	5%	۱۷	44%	۲۰	51%	2.5
ویرایشگر ورد	۵	13%	۱۸	46%	۱۶	41%	2.3
پست الکترونیک	۱۶	41%	۲۰	51%	۳	8%	1.7
ارائه‌های الکترونیکی (مانند پاور پوینت و)	۱۵	39%	۲۲	56%	۲	5%	1.7
نرم افزارهای صفحه گسترده (مانند اکسل و)	۱۷	44%	۱۸	46%	۴	10%	1.7
ویدئو کنفرانس (مانند گوگل، زوم و...)	۲۰	51%	۱۸	46%	۱	3%	1.5
نرم افزار های ضبط ویدئو (مانند کامتازیا، مووی میکر و)	۲۰	51%	۱۶	41%	۳	8%	1.6
نرم افزار پردازشگر عکس (مانند فتوشاپ و)	۲۰	51%	۱۶	41%	۳	8%	1.6
طراحی صفحه وب	۳۲	82%	۷	18%	۰	0	1.2

* پاسخ‌ها بر پایه طیف لیکرت از ۱ (هیچوقت) ۲ (گاهی) ۳ (همیشه)

قبل از همه گیری: ۲۳ درصد از معلمان فکر می کردند که استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آنها برایشان مهم نیست. و ۱۷,۹ درصد فکر کردند که استفاده از آن بسیار مهم است. در مورد فراگیران خود، ۳۳,۳ درصد از معلمان فکر می کردند که یادگیرنده نیازی به استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری خود ندارد، در حالی که ۲۰,۵ درصد این استفاده را بسیار مهم می دانستند.

- در طول همه گیری: ۸۴,۵ درصد از معلمان از اهمیت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کار خود حمایت کردند (بسیار مهم). علاوه بر این، ۷۹,۳ درصد از آنها از اهمیت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات توسط فراگیران حمایت کردند (بسیار مهم). بنابراین اهمیت این نتایج در مقایسه با نتایج دوره قبل از همه گیری (۹۰٪ و ۱۷٪ و ۲۰,۵٪) نشان دهنده تغییر در نگرش بخش قابل توجهی از معلمان نسبت به اهمیت استفاده آموزشی از فناوری است.

نتیجه گیری

در این پژوهش کاربردهای استفاده از فناوری در میان معلمان مدارس متوسطه بررسی شد و نتایج نشان داد استفاده آموزشی و شخصی معلمان از فناوری عمدتاً کاربردهای اساسی هستند که مبتنی بر نیازهای شخصی و آموزشی می باشد و شامل خلاقیت و نوآوری نیست. همچنین یافته‌های این پژوهش با تحقیقات قبلی که نشان دهنده تغییر نگرش معلمان نسبت به استفاده از فناوری در آموزش، بعد از همه‌گیری کرونا همسو می‌باشد.

با توجه به ورود فناوری‌های جدید به مراکز آموزشی و زندگی شخصی افراد و نقش روز افزون فناوری در حیطه‌های شخصی و آموزشی کاربرد فناوری‌های جدید از قبیل فناوری مستلزم فراهم آوردن زمینه‌ها و بستر مناسب است که از مهم‌ترین آن‌ها می



توان به تجهیز مدارس به سیستم‌های مرتبط با فاوا و آشنایی معلمان با اهمیت فاوا و روش‌های استفاده از آن در کلاس‌های درس اشاره کرد. این موضوع می‌تواند در برنامه‌های پیش از خدمت و یا ضمن خدمت معلمان مورد پیگیری قرار گیرد.

منابع

- ابراهیم آبادی، ح. (۱۳۸۹). آموزش و یادگیری در محیط وب: مقایسه فضای واقعی و مجازی. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری، چاپ اول.
- امام جمعه، ط.، ملایینژاد، ا. (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی تلفیق فاوا در برنامه درسی چند کشور جهان و ارایه الگویی برای ایران. فصلنامه نوآوری آموزشی، سال ششم، شماره ۱۹ ص.ص. ۷۲-۳۲.
- رحیمی دوست، غلامحسین. (۱۳۸۶) تلفیق تکنولوژی آموزشی در مدارس؛ موانع و چالشها. تکنولوژی آموزشی، شماره ۳ آذر، ص.ص. ۶-۴.
- صادقی، سارا. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی داراب در سال ۷۸-۸۸. پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- سراجی، فرهاد، عطاران، محمد. (۱۳۹۰). یادگیری الکترونیکی: مبانی، طراحی، اجرا و ارزشیابی. همدان: دانشگاه بوعلی سینا و انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- عباسی، محمد. (۱۳۹۶). برنامه درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات. مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، دوره دوازدهم، شماره دوم، ۸۴-۶۹.
- کوهستانی نژادطاری، آذر دخت، ابادری، زهرا، میرحسینی، زهره. (۱۳۹۷). سواد فناوری معلمان در سند برنامه درسی ملی آموزش و پرورش حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری. فصلنامه فناوری آموزش، دوره ۱۲، شماره ۳، ۲۴۸-۲۳۷.

Baytar. E., Ouchaouka. L., Saqri. N., 2022. Secondary school teachers' uses of ICT. *Procedia Computer Science*. 203, 621–626.

Hamelink CJ. New information and communication technologies, social development and cultural change. Vol. 86. United Nations Research Institute for Social Development Geneva; 1997.

Korkmaz, G., Toraman, Ç., 2020. Are we ready for the post-covid-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *Int. J. Technol. Educ. Sci.* 4 (4), 293–309.

M. R. Fernández-Sánchez, F. I. R. Dominguez, and M. J. Sosa-Díaz, "The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education," *PLoS ONE*, vol. 16, no. 8 August, 2021, doi: 10.1371/journal.pone.0256283.

Ng W, Nicholas H. A framework for sustainable mobile learning in schools. *Br J Educ Technol* [Internet]. 2013 Sep 1 [cited 2020 Mar 13]; 44(5):695–715. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8535.2012.01359.x>.



Ravenscroft A, Warburton S, Hatzipanagos S, Conole G. Designing and evaluating social media for learning: Shaping social networking into social learning? *J Comput Assist Learn*. 2012; 28(3):177–182.

S. Hsu, “The Relationship between Teacher’s Technology Integration Ability and Usage,” *Journal of Educational Computing Research*, vol. 43, no. 3, pp. 309–325, Oct. 2010, doi: 10.2190/EC.43.3.c.

S. Lefebvre and H. Fournier, “Utilisations personnelles, professionnelles et pédagogiques des TIC par de futurs enseignants et des enseignants,” *International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 11, no. 2, pp. 38–51, 2014, doi: <https://doi.org/10.7202/1035634ar>.

UNESCO. (2010). ICT in Teacher Education: Policy, Open Educational Resources and Partnership.

Witt RE, Kebaetse MB, Holmes JH, Ryan L-Q, Ketshogileng D, Antwi C, et al. The role of tablets in accessing information throughout undergraduate medical education in Botswana. *Int J Med Inform*. 2016; 88:71–7.

Wong.LH., Milrad. M., Specht. M. 2015. Seamless learning in the age of mobile connectivity. *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Springer Singapore; p 1–500.

Yan, L., Whitelock-Wainwright, A., Guan, Q., Wen, G., Gasevic, D., Chen, G., 2021. Students’ experience of online learning during the Covid-19 pandemic: a provincewide survey study. *Br. J. Educ. Technol*. 2038–2057.

Victoria State Government. Teach with digital technologies [Internet]. [cited 2020 Jun 12]. Available from: <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/digital/Pages/teach.aspx>

چالش ها و فرصت های کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات برای معلمان

مصطفی علی اکبری*

آموزگار شهرستان فریدونکنار

چکیده

اکنون که در دنیای امروز در عصر ارتباطات قرار داریم، رسانه ها و وسایل ارتباط جمعی به واسطه سرعت، تداوم و وسعت جهانی به مثابه جزء لاینفک ارتباطات اجتماعی در نظر گرفته می شود؛ به گونه ای که تصور دنیای بدون رسانه برای ما غیر ممکن است (کرامتی، ۱۳۹۸). فناوری ارتباطات و اطلاعات با تمامی چالش هایی که دارد به عنوان یک فرصت مهم در آموزش مورد استفاده قرار می گیرد به ویژه آنکه، پس از همه گیری کرونا و فراگیر شدن آموزش مجازی، توانایی استفاده از فناوری ها برای معلمان ضروری گردید. و از این رو ضروری است که همواره این فناوری مورد بحث و بررسی قرار گیرد. چرا که از این پس آموزش مجازی نیز جزئی جدایی ناپذیر از فرایند آموزشی عصر ما خواهد بود. هدف مقاله علمی مروری حاضر بررسی کاربردهای فناوری ارتباطات و اطلاعات و چالش ها و فرصت های برآمده از آن می باشد.

کلیدواژه ها: فناوری ارتباطات و اطلاعات ، چالش ها ، فرصت ها.

مقدمه

در حال حاضر هزاران آموزگار در سراسر کشور مشغول ارائه نکات درسی در فضای مجازی هستند و کلاس‌ها از مدارس به داخل گوشی‌ها کوچ کرده است. اما کنترل کلاس‌های مجازی در شرایطی که زیرساخت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری لازم برای آموزش از راه دور وجود ندارد، کاری بسیار دشوار است که زمان فعالیت بسیاری از آموزگاران در منزل را نسبت به حضورشان در مدارس بیشتر کرد. این وضعیت از سوی دیگر آن‌ها را از نظر روانی و حتی جسمی هم تحت فشار بیشتری قرار داده است. تأکید آموزش و پرورش بر ارزیابی فعالیت آموزگاران نیز در این شرایط، بدون این که مشکلات زیرساختی برطرف شده باشد در بسیاری از آنان نگرانی‌هایی را بابت اعتبار جایگاه‌شان ایجاد کرده است. این شرایط سبب شده که بسیاری از کاستی‌های نظام آموزشی کشور و کم‌توجهی به گسترش زیرساخت‌های الکترونیک در آموزش و پرورش این روزها بیشتر به چشم بیاید. موضوعی که در ساده‌ترین و مقدماتی‌ترین بخش‌های آموزش از راه دور دیده می‌شود و آموزگاران نیز به آن اشاره می‌کنند. (مهر نیوز، ۹۹/۳/۲۱)

اینترنت در تمام جهان مورد استفاده قرار می‌گیرد، به طوری که جهان جدید به صورت نظامی لبریز از اطلاعات الکترونیکی تبدیل شده است. اما این پدیده دارای پیامدهای مثبت و منفی فراوان است که با برنامه ریزی متناسب می‌توان از دستاوردهای مثبت آن بهره برد و از ابعاد منفی در امان ماند. شمار زیادی از افراد از اقشار مختلف و با اهداف متفاوت همچون ارتقای آگاهی‌های جمعی، تبلیغات، ابراز نظرات و ... در فضای مجازی شرکت دارند (درستانی و روحانی، ۱۳۹۳).

فناوری ارتباطات و اطلاعات امروزه یکی از مهم‌ترین توانایی‌های بشر می‌باشد که به خاطر دارا بودن قابلیت‌های فراوان مورد توجه قرار گرفته و عرصه‌ی جدیدی برای حیات بشری است که قابلیت پذیرش و انجام بخش عده‌ای از نیازها، فعالیت‌ها و شیون زندگی بشر و اجتماع‌های انسانی و حکومت‌ها را دارد. استفاده‌ی صحیح و در جهت مثبت و به سوی پیشرفت یکی از مهم‌ترین قابلیت‌های این فضا می‌باشد (بل، ۲۰۰۱).

اکنون که در دنیای امروز در عصر ارتباطات قرار داریم، رسانه‌ها و وسایل ارتباط جمعی به واسطه سرعت، تداوم و وسعت جهانی به مثابه جزء لاینفک ارتباطات اجتماعی در نظر گرفته می‌شود؛ به گونه‌ای که تصور دنیای بدون رسانه برای ما غیر ممکن است (کرامتی، ۱۳۹۸).

هدف از نگارش مقاله علمی مروری حاضر بررسی کاربردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در عرصه آموزشی، چالش‌های و فرصت‌های برآمده از آن برای معلمان می‌باشد.

کاربردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش

روش ارائه محتوا

آنچه پیش از هر چیز برای معلم و استاد در فضای مجازی اهمیت دارد، طرح درس مکتوب است. طرح درس، برنامه‌ای مدون و منظم است که یاددهی - یادگیری را آسان‌تر می‌کند. داشتن طرح درس در کلاس مجازی به مراتب مهم‌تر از کلاس‌های حضوری است. در طرح درس، عوامل اصلی فرایند تدریس به‌طور منطقی و به دور از آشفتگی پیش روی معلم قرار می‌گیرد و او می‌تواند با اعتمادبه‌نفس بالاتری به امر آموزش اهتمام ورزد. از طرفی، موجب القای اهمیت نظم و انضباط کاری به مخاطبان، طی آموزشی نهفته از سوی معلم خواهد شد. پس از آن، تغییر روش در تدریس است (عباسی، ۱۳۷۱). یاددهنده برای اجرای آموزش اثربخش، باید روش تدریس خود را به گونه‌ای تغییر دهد که بتواند محتوای درس را به شکل ساده‌تر از حضور در آموزشگاه (کلاس‌های حضوری) ارائه دهد. تعلیم و آموزش در فضای مجازی به دلیل تلفیق روش‌های گوناگون تدریس، نیاز به صرف وقت بیشتر و تلاش‌های مستمر دارد. از این روی، ضرورت دارد معلم، محتوای درس را در قالب‌های مختلف از جمله پوشه‌های شنیداری، نوشتاری، تصویری و چندرسانه‌ای تهیه و به دانش‌آموزان ارائه کند. از سوی دیگر، توجه به زمان آموزش نیز مورد تأکید است. زمان‌های طولانی تدریس، علاوه بر ایجاد نگرانی و خستگی و مشکلات جسمی و روحی برای دانش‌آموز، او را نسبت به حضور در کلاس بی‌ رغبت می‌کند (فرهادیان، ۱۳۹۸).

حضور به‌موقع معلم در محیط مجازی کلاس درس و نیز اعلام پایان تدریس و یا کلاس از سوی او، افزون بر آنکه امر آموزش را در یک سیر منطقی و خطی منظم قرار می‌دهد، شاگردان را از سردرگمی و پریشانی دور می‌سازد. بنابراین، توجه به زمان‌بندی در طرح درس

مکتوب ضرورت دارد. بعضی از معلمان هنگام آموزش در فضای مجازی، گروه را یک‌سویه می‌کنند تا پرسش‌های دانش‌آموزان مانع اجرای تدریسشان نشود. به نظر می‌رسد آنان این روش را به دلیل وقت محدود کلاس و یا پرسش‌های نابجای عده‌ای از دانش‌آموزان، مفید می‌دانند اما باید گفت کلاس درس، تعاملی بین معلم و شاگرد است و ارتباط این دو عنصر در فضای مجازی اگر بیش از کلاس حضوری نباشد، کمتر نیست (مظاهری، ۱۳۷۶). برای رفع مشکل پرسش‌های حاشیه‌ای و نابجای شاگردان، لازم است در آغاز درس، مقرراتی را برای آنان تعریف کرد؛ اینکه معلم (یاددهنده) به شاگردان (یادگیرندگان) اطمینان دهد که در پایان هر بخش، تدریس را متوقف خواهد کرد و به آنان فرصت سؤال خواهد داد؛ پس فراگیرندگان باید اجازه دهند که معلم محتوای درس را ارائه دهد و اگر سؤالی دارند، در زمان خود از معلم بپرسند (ملکی، ۱۳۷۶).

ایجاد حس حضور و همراهی معلم با شاگردان، افزون بر آرامش خاطر دانش‌آموزان، محیط غیرحضوری را برای آنان، خوشایند و امن‌تر جلوه می‌دهد؛ زیرا مخاطبان اطمینان دارند که ارتباط بین معلم و شاگرد همچنان برقرار است و پس از تدریس، آنان با انبوهی از پرسش‌ها و اشکالات در این فضای پرمشغله رها نخواهند شد. معلم مجازی با طراحی مناسب تکالیف متنوع و ارزشیابی‌های مستمر در آغاز و حین و پایان تدریس دانش‌آموز را با محتوای جدید درگیر می‌نماید و به او فرصت پرسش و پاسخ می‌دهد (ناظمی اردکانی، ۱۳۹۵).

ارتباط کلامی

آنچه همواره در فرایند تعلیم و تربیت، به‌خصوص در آموزش‌های مجازی، مهم‌ترین و مؤثرترین گام محسوب می‌شود، ارتباط کلامی بین معلم و شاگرد است. مهارت در برقراری ارتباط کلامی و مهارت‌های هوش عاطفی مهم‌ترین عامل در ایجاد انگیزه و شور و شوق و تعامل بین معلم و شاگرد خواهد بود. نحوه بیان و کلام معلم در برخورد با دانش‌آموز در فرایند آموزش و پرسش و پاسخ بخشی از آموزش‌های رفتاری است که شاگردان به‌طور پنهان و غیرمستقیم در زمینه شیوه ارتباط با دیگران فرامی‌گیرند و در وجود آنان نهادینه خواهد شد و به تحول فردی و اجتماعی خواهد انجامید. گاه بی‌توجهی به این موضوع و ساده‌انگاری آن موجب بروز اختلالات رفتاری و آسیب‌های اجتماعی در زندگی آینده نوجوان خواهد شد. بر این اساس است که نظریه پردازان قدرت نرم، بخشی از جذابیت فرد الگوشونده را ناشی از سخن گفتن او، واژگان مورد استفاده و ارتباط کلامی‌اش با مخاطب تعریف می‌کنند فضای مجازی با وجود رغبت کاربران به استفاده از آن، در مواقع یاددهی و آموزش برای نوجوان جذابیت چندانی ندارد و ممکن است هنگام تدریس معلم دانش‌آموزان حاضر در کلاس در سایت‌های دیگر مشغول گفت‌وگوهای دوستانه با یکدیگر باشند (چیکوسکی، ۲۰۰۵). اینجاست که رسالت مهم معلمان در فضای مجازی آشکارتر می‌شود. معلم باید بتواند با ایجاد خلاقیت و تحول در آموزش‌های غیرحضوری، فضایی نشاط‌انگیز و مطلوب را برای دانش‌آموزان فراهم نماید؛ به‌طوری‌که آن‌ها برای حضور داوطلبانه و مشتاقانه در کلاس درس وی لحظه‌شماری کنند. در این میان، لازم است نحوه ارتباط و رفتار معلم در همین مورد به‌طور مجزا بررسی گردد. خوشایند بودن یک رفتار و لذت بردن از آن و اجتناب از امور ناخوشایند سبب میل به انجام دادن آن رفتار می‌شود. این موضوع یکی از عوامل انگیزشی تغییر رفتار در دیگران است (نوری، ۱۳۹۶: ۶، به نقل از فیسکه). معلم در آغاز تدریس با اطلاع از حضور دانش‌آموزان، کلاس را با نام و یاد خداوند شروع می‌کند و پس از آن گفت‌وگوی کوتاهی همراه با احوال‌پرسی از بچه‌ها انجام می‌دهد. شناخت دانش‌آموزان و صدا زدن آنان با نام کوچک، محیط آموزشی را دوستانه‌تر خواهد نمود. اگر معلم در جلسه گذشته پاسخ سؤال یا حل تمرینی را به جلسه آینده موکول کرده است، باید به قول خود عمل کند و در اولین جلسه پس از آن، با یادآوری به شاگردان، پاسخ‌گوی مسئله باشد؛ هر چند دانش‌آموزان آن را فراموش کرده باشند. گاه ممکن است بعضی از دانش‌آموزان با طرح بعضی مشکلات، فضای کلاس را به حاشیه بکشاند که در این صورت، معلم می‌تواند با بیان چند جمله کوتاه و ابراز همدلی نسبت به آنان، قول دهد که این مطلب را در فرصتی خارج از ساعت کلاسی در گروهی جداگانه بررسی خواهد کرد یا از آنان بخواهد نظرهای خود را پس از پایان کلاس در صفحه شخصی او قرار دهند. ممکن است در ابتدای کار، این روش برای معلم وقت‌گیر باشد و او نتواند آن‌گونه که مورد نظر مخاطبان است، آنان را اقناع کند اما این روش موجب جلب اعتماد دانش‌آموزان خواهد شد؛ زیرا متوجه خواهند شد که معلم در حد توان خود قصد دارد به آنان کمک کند. همین مسئله محیط کلاس را در حالت تعاملی دوستانه قرار خواهد داد (هادی منش، ۱۳۸۵).

نکته دیگر درباره انجام دادن تکالیف است. در فضای مجازی درخواست انجام دادن تکالیف زیاد و وقت گیر از شاگردان، علاوه بر آنکه روح و روان آنان را آزرده می کند، چندان هم ثمربخش نخواهد بود. بهترین روش انجام دادن تکالیف در همان زمان برخط (آنلاین) بودن بچه هاست (چی، ۲۰۰۵). معلم در این صورت با دادن تکالیف کوتاه و پرسش از بچه ها آنان را به فعالیت تشویق می کند و پاداش را در لحظه می دهد. معمولاً دانش آموزان زرنک پاسخ ها را در همان لحظه اول می فرستند و این فرصت را از دیگران سلب می کنند. در این صورت، دانش آموزان ضعیف تر به حاشیه کشیده می شوند. رسالت تربیتی معلم در حین آموزش با بیان کلماتی ارزشی، معنادار می شود. او با ارسال جملات تشویقی و تربیتی در فضیلت صبر و تحمل، شاگردان را به رفتار صحیح فرامی خواند. مشکلی که اکثر معلمان در محیط غیرحضور و هنگام آموزش با آن مواجه اند، پرسش های تکراری دانش آموزان است. ممکن است پرسشی ساده به دلیل مشکلات قطع شدن و یا کندی نت برای دانش آموزان، نگرانی از عقب افتادن از کلاس و یا گم شدن پاسخ معلم در بین پرسش های بچه ها بارها تکرار شود و معلم هم آن را بارها متذکر شود. در این صورت، او می تواند با گفتن جمله «چه کسی پاسخ این سؤال را خواهد داد؟» از مشارکت بچه ها در اداره کلاس یاری بگیرد و سپس از همیاران سپاسگزاری کند. این روش، دقت بچه ها را افزایش می دهد. هرگاه دانش آموزی سؤالی را مکرر مطرح کند، دانش آموز دیگری پاسخ خواهد داد و مورد تشویق معلم قرار خواهد گرفت. این روش، موجب توجه و تمرکز دانش آموزان نسبت به سخنان معلم و نیز تعدیل رفتار آنان خواهد شد (بل، ۲۰۰۱).

فرود آمدن از مسند و مقام برتر

یکی از ویژگی های بارز مؤمن، شوخ طبعی و گشاده رویی است. این خصلت در سیره و سخن پیشوایان دین علیهم السلام قابل تأمل و بررسی است (هادی منش، ۱۳۸۵). یکی از مؤلفه های قدرت نرم در اسلام، خوش خلقی و خوی نیک در برخورد با دیگران است. اخلاق به مثابه قدرت نرم به عنوان یک عامل ایجابی و سیاسی در جذب دیگران مفید است (پوراحمدی و دیگران، ۱۳۹۱). از نشانه های خوش خلقی آن است که مؤمن در ارتباط با دیگران، شوخ طبع، خوش سخن و اهل مزاح پسندیده باشد. معلم آگاه و باتجربه در فضای کلاس مجازی انعطاف پذیرتر از کلاس حضوری رفتار می کند. او با شوخ طبعی و مزاح پسندیده و گفت و گوی صمیمانه با دانش آموزان، فضای خشک تدریس صرف را شاد و جذاب می کند. از دیدگاه مزلو نیز یکی از ویژگی های افراد خودشکوف، احساس شوخ طبعی فلسفی و غیر خصمانه بودن (مطهری طشی و دیگران، ۱۳۸۲) در ارتباط با دیگران است. گاه ممکن است در روند آموزش مجازی، خطا و اشکالی از طرف معلم رخ دهد. در این صورت، لازم است وی از مسند و مقام برتر فرود آید و آن را بپذیرد. بهتر است معلم (یاد دهنده) پیش از آموزش به دانش آموزان متذکر شود که در صورت هر اشکال و اشتباهی در ارائه فایل های گفتاری یا نوشتاری، او را مطلع سازند. یکی از شگفت انگیزترین جلوه های ارتباطات کلامی سالم این است که بدانیم هنوز خودمان در حال رشد و یادگیری هستیم و نکاتی را که قبلاً نمی دانسته ایم، تازه می فهمیم (رؤف، ۱۳۸۷). این امر از یک سو تعامل بین معلم و شاگرد را افزایش می دهد و از دیگر سو پذیرش خطا و اشتباه، عذرخواهی و اصلاح آن، فضایل عالی انسانی همچون صداقت و شجاعت را به مخاطب القا می کند و شخصیت معلم را برای فراگیرندگان به الگوشونده تبدیل می کند (وایز، ۲۰۰۸).

۴ تدریس خصوصی

با آنکه معلم در تلاش است تا مباحث آموزشی را به طور منظم و مجزا و ساده و قابل فهم در اختیار دانش آموز قرار دهد، گاه لازم است با فراگیرندگان سطح پایین به صورت شخصی تعامل داشته باشد. بدین منظور در بعضی مواقع، با ورود به صفحه خصوصی دانش آموز و ایجاد ارتباط دوستانه با وی، مشکلات یادگیری را بررسی می کند و به رفع اشکالات آموزشی روی می آورد. این روش موجب می شود که فراگیرنده سطح پایین فعالیت های خود را با اشتیاق و با اعتماد به نفس بیشتری انجام دهد و متوجه شود که تمام اعمال او برای معلم اهمیت زیادی دارد. در تدریس خصوصی به سبک دوستانه، معلم این مطلب را به دانش آموز القا می کند که یادگیری و فهم محتوا برای افراد سطح پایین کلاس هم از اهمیت ویژه ای برخوردار است و تدریس برای آنان در محیط مجازی، محدود به یک زمان خاص نیست (وایتاگر، ۲۰۰۴).

دخالت دادن والدین در تعلیم و تربیت

نکته دیگر، درگیر کردن والدین و بزرگترها در فرایند تعلیم و تربیت است. البته این روش باید با روابطی مثبت و به شکل داوطلبانه صورت پذیرد. معلم می‌تواند با طرح پرسش در قالب نظرسنجی از والدین، با نقاط ضعف خود در تدریس و نیز مشکلات رفتاری و یا نگرانی‌هایی که محل یادگیری دانش‌آموز اوست، آشنا شود و آن‌ها را بررسی نماید. تعامل اولیا و مربیان در فضای مجازی، به نحو بارزی در ایجاد محیط درسی بانشاط و فعال برای شاگردان مؤثر است. هر چه آگاهی معلم از مشکلات آموزشی و تربیتی بیشتر باشد، حضور مشتاقانه دانش‌آموزان در کلاس فعال‌تر و مدیریت محیط آموزشی برای معلم آسان‌تر خواهد بود.

توجه به مخاطبان

مخاطبان در فضای مجازی دیگر محدود به تعداد مشخص دانش‌آموزان در چهار دیواری کلاس نیستند بلکه خانواده‌ها نیز به‌طور ناخودآگاه در کلاس حضور می‌یابند و گوش به سخنان معلم می‌سپارند و بدین‌گونه، هدایت و تعلیم به‌طور پنهان و نهفته و غیرمستقیم نیز وسعت می‌یابد. از طرفی، خانواده‌ها همیاران مؤثری در ارائه آموزش و به‌خصوص پرورش نسل جوان هستند. در این زمان، لازم است معلمان با هوشیاری در صدد آن باشند که این موقعیت را به فرصت تبدیل کنند و بیشترین بهره را، به‌خصوص در مبحث توسعه تربیت دینی و آموزه‌های معرفتی ببرند. در این عرصه، نقش معلم به مبلغ تعمیم می‌یابد. البته معلم متخصص و آگاه در انتقال معلومات محتوای آموزشی توانایی زیادی دارد و این مقوله را تحت‌الشعاع مباحث تربیتی قرار نمی‌دهد. به هر روی، ماهیت کار معلمی هم دانش است و هم مهارت حرفه‌ای (رووف، ۱۳۸۷). تسلط و اشراف بر محتوای آموزشی و توانایی در انتقال داده‌ها خود یکی از عوامل مؤثر نفوذ معنوی معلم است؛ همچنان که بنا بر فرموده مقام معظم رهبری، «شرط تأثیرگذاری در جامعه، افزایش سواد و ارتقای نصاب علمی است» (دیدار مقام معظم رهبری با طلاب حوزه علمیه تهران: ۹۶/۶/۶).

چالش‌های فضای مجازی

کمبود تعامل اجتماعی

تعامل اجتماعی یک بخش مهم در تجربه افراد دانشجو می‌باشد. حضور در دانشگاه فرصتی است که با افراد و دوستان جدید آشنا شوید که این امر در مهارت‌های اجتماعی شما بسیار تأثیر گذار است. همچنین می‌توانید در بحث‌های کلاس شرکت کنید و دیدگاه‌های جدیدی به دست بیاورید که انجام آن در کلاس‌های آنلاین تقریباً غیر ممکن خواهد بود.

محدود بودن انتخاب دروس

سطح کلاس آنلاین روز به روز پیشرفت می‌کنند اما هنوز امکان برقراری آن برای همه رشته‌ها وجود ندارد. شاید کلاس‌های آنلاین برای رشته‌هایی مثل تجارت، تاریخ، اقتصاد و زبان بسیار موثر باشد اما هنوز رشته‌هایی وجود دارند مثل شیمی، زیست، مهندسی و دیگر رشته‌های این چنینی که نتوانسته‌اند از کلاس‌های آنلاین استفاده کنند. زیرا این افراد نیازمند حضور در آزمایشگاه‌ها و بررسی‌های حضوری هستند.

نیازمند دیسپلین بالا

انعطاف‌پذیری بالا و کمبود اجبار برای پاسخگویی دانشجو یا دانش‌آموز باعث می‌شود تا دانشجویان یا دانش‌آموزان وقت زیادی را هدر بدهند. بسیاری از دانش‌آموزان انگیزه خود را از دست می‌دهند و نمی‌توانند تکالیف خود را به موقع انجام دهند. در نتیجه برای موفق شدن در کلاس آنلاین باید دیسپلین شخصی یا بالا و مدیریت زمان خوبی داشته باشید و مهارت‌های خود را نظم و ترتیب بخشید تا در این راه موفق شوید. در غیر اینصورت احتمال افت درسی وجود خواهد داشت (مهبودی، نعمت‌الهی، ۱۴۰۰).

اعتبار کم

ممکن است که بسیاری از افراد ساعت ها در فرمت های مختلف رسانه های اجتماعی کلاس های آنلاین شرکت کنند اما بسیاری از سازمان ها هنوز به اطلاعات ، علم و آگاهی افراد فارغ التحصیل از کلاس آنلاین اعتماد کافی ندارند و آن ها را با افرادی که کلاس های حضوری سپری کردند ، مقایسه می کنند. در نتیجه می توان این را یکی از نقاط منفی کلاس های آنلاین دانست.

فشار بیشتر روی خانواده ها

از آن جایی که فشار معلم روی بچه ها زیاد نیست ، در نتیجه خانواده ها باید این کمبود را جبران کنند بعضی از کودکان هستند که در این زمینه ناتوان می باشند و کار والدین چند برابر می گردد.

ارتباط کاملاً غیر حضوری

کلاس های آنلاین نمی تواند تجربه رابطه انسان ها را به خوبی نشان دهد. زمانی که در کلاس درس سنتی هستید ، می توانید جسم استاد را ببینید. از زبان بدن او استفاده کنید و با حرکات او خیلی از مفاهیم را درک کنید اما در کلاس آنلاین این امکان وجود نخواهد داشت. در نتیجه ممکن است که سطح یادگیری تا حدی افت داشته باشد و تنها راه ارتباطی شما از طریق نوشتار و مکالمه است.

نیازمند مسئولیت پذیری فردی

دیگر مسئولیت همه چیز با خودتان است. اینکه چه زمانی تکالیفتان را انجام دهید ، چه زمانی به کلاس مراجعه کنید یا چه زمانی آن را به پایان برسانید. همه این ها به تصمیم خود شما بستگی دارد. در نتیجه باید بلد باشید که چگونه زمان خود را مدیریت کنید (عزیزی، حسینی نژاد، ۱۴۰۰).

چالش شبکه های نتورک

معمولاً در رشته های آنلاین شما با افرادی مواجه هستید که همگی به این رشته علاقه وافر دارند. در نتیجه می توانید خودتان را به آن ها معرفی کنید. از تخصص و تجربیات آن ها بهره مند شوید. بسیاری از افراد نیز به عنوان مهمان در کلاس شرکت می کنند. در نتیجه شما دچار یک چالش نتورکی می گردید. همان طور که دیدید کلاس های آنلاین و مزایا و معایب مخصوص به خود را دارند. پس بهتر است بسته به نوع شخصیت خود ، مدل یادگیری و همینطور با توجه به رشته ای که در آن تحصیل می کنید ، تصمیم گیری مناسب داشته باشید تا موفق تر عمل کنید و بهترین نتیجه را بگیرید. در این ایام کرونایی که خواسته و ناخواسته همه کلاس های آنلاین را تجربه می کنند بهتر است دانش آموزان بیشتر روی تلاش خود تمرکز کنند تا کمبودهای ناشی از حضور در کلاس درس در مدارس را دچار نشده و به بهترین شکل ممکن با کیفیت قابل قبول سال تحصیلی را به اتمام برسانند.

در مورد معایب آموزش آنلاین در دوره ابتدایی نیز می توان چنین گفت که با توجه به اینکه یادگیری آنلاین روش آموزشی کاملاً جدیدی است و بسیاری از موسسات و مدارس آموزشی مجبور به بکارگیری آن شده اند، نکات منفی و معایبی نیز در پیشرو خواهد داشت که در ادامه به بررسی آن ها خواهیم پرداخت.

برای بسیاری از دانش آموزان یکی از بزرگترین چالش های یادگیری آنلاین، عدم تمرکز طولانی مدت بر روی صفحه نمایش است. دومین مسئله، بروز مشکلات فنی در حین آموزش های آنلاین است که یکی از اصلی ترین آن ها اتصال به اینترنت است، با وجود گسترش اینترنت در چند سال اخیر باز هم شهرها و مکان های کوچک تری وجود دارند که دسترسی به اینترنت ندارند یا سرعت مناسبی برای استفاده از آن وجود ندارد و عدم تداوم و اتصال ثابت اینترنت ضربه بزرگی به آموزش و یادگیری مستمر کودکان می زند.

سومین نکته منفی آموزش های آنلاین، ایجاد حس انزوا و گوشه گیری در کودکان است زیرا از حضور در جمع همسالان، ارتباط با معلمان، تعامل و تبادل نظر در جمع، بازی های کودکانه و حضور فیزیکی در محیط بیرون و اجتماع محروم خواهند شد که فقط بخشی از آن با کنفرانس های ویدیویی، پیام و چت آنلاین قابل جبران است. مسئله بعدی آموزش معلمان برای درک و استفاده از ابزارهای دیجیتال است، مربیان و معلمان نباید در سطح ابتدایی آگاهی و آشنایی با دنیای مجازی، اینترنت و دستگاه های دیجیتال باشند و برای مبارزه با این امر مهم است که روی آموزش معلمان به عنوان راس هرم علمی مدارس و به روز رسانی اطلاعات فناوری آن ها نیز سرمایه گذاری شود تا در این راستا بتوانند به بهترین وجه اطلاعات و دانش خود را به طور یکپارچه و مستمر انتقال دهند، همچنین منابع و

ابزارهای مورد نیاز آن ها برای برگزاری کلاس های آنلاین همانند دانش آموزان می بایست مهیا شود (حمیدی زاده، امیری چرمهینی، ۱۴۰۰).

آخرین نکته، مدیریت زمان کار با صفحه نمایش و ابزارهای دیجیتال است که امروزه بسیاری از والدین را نگران سلامتی فرزندان خود کرده است، نگاه کردن طولانی و ساعات زیاد خیره ماندن به صفحه نمایش و وضعیت بدنی به هنگام استفاده از این ابزارهای دیجیتال همانند خم کردن بدن یا سر و گردن در مقابل صفحه نمایش و سایر مشکلات جسمانی باید بطور جدی مورد بررسی قرار گیرد و علاوه بر آموزش نحوه صحیح استفاده از آن، مدت زمان و دفعات کار با این ابزارها نیز کنترل و مدیریت شود تا ذهن و بدن دانش آموزان استراحت کافی را داشته باشد (گنابادی، رضوی، ۱۴۰۰).

فرصت های آموزش مجازی

یکی از رایج ترین دلایلی که افراد دوست دارند در کلاس آنلاین ثبت نام کنند، این است که مجبور نیستند در کلاس حاضر شوند و همچنین می توانند زمان کافی داشته باشند. مثلاً می توانند در رخت خوابشان در کلاس آنلاین شرکت کنند. همچنین می توانند مشخص کنند که چه زمانی این کلاس ها برگزار شود. هر جای دنیا می توانید در هر کلاس آنلاینی مربوط به هر رشته ای که خواستید شرکت کنید و خواهید فهمید که انعطاف پذیری این کلاس های آنلاین با کلاس های حضوری قابل مقایسه نیست (شاه بیگی، نظری، ۱۳۹۰).

۱. به صرفه تر

کم هزینه بودن این کلاس ها نیز یکی دیگر از عواملی است که انعطاف پذیری کلاس های آنلاین را نشان می دهد. تجربه حضور در کلاس های آنلاین می تواند بی نظیر باشد. شاید کلاس های حضوری بیشتر مورد علاقه شما باشد اما این را در نظر بگیرید که هزینه آن ها بالاتر است. بسیاری از افراد برای حضور در کلاس های حضوری در دانشگاه ها مجبور به وام گرفتن می باشند. در نتیجه برای کلاس های آنلاین در پول شما صرفه جویی می کنند. این افراد معمولاً مجبور نیستند که زیر قولشان بزنند. در نتیجه شهریه آنها کاهش پیدا می کند. کلاس های آنلاین معمولاً نیاز و هزینه کمتری برای خرید کتاب، تسهیلات غذا و حمل و نقل دارد. در نتیجه پول بسیار زیادی ذخیره خواهد شد این انعطاف پذیری به درد دانشجویان و دانش آموزانی می خورد که تعهدات شخصی زیادی دارند. در نتیجه همیشه نمی توانند سر زمان مشخص در کلاس حضور پیدا کنند. بعضی از این افراد ممکن است که بچه کوچک داشته باشند. به همین دلیل برای کلاس های آنلاین هر زمان که بخواهند خودشان را آماده می کنند (حسینی، دیوسالار، ۱۳۹۰).

۲. یادگیری فردی

کلاس های آنلاین این اجازه را به شما می دهد که بتوانید در هر کجا، هر زمان و هر طور که خواستید فرصت یادگیری فردی داشته باشید. اینکه اختیار زمان و مکان دست خودتان است، ویژگی فوق العاده کلاس آنلاین محسوب می شود و در نتیجه می توانید هر طور که خواستید برنامه ریزی کنید. اگر یادگیری شما سریع است، پس مجبور نیستید که برای برگزاری کلاس صبر کنید (رحیم لو و همکاران، ۱۴۰۱).

اگر روش یادگیری شما کند و آهسته است، می توانید تا هر زمان که خواستید گوش دادن به کلاس ها را طولانی تر کنید؛ بدون اینکه فشار یا اجباری روی شما باشد. یکی از بزرگترین فواید یادگیری فردی این است که به شما اجازه می دهد توانایی خود را در یک درس خاص افزایش دهید و به ضعف هایتان غلبه کنید و یادگیری موثر تری داشته باشید. همچنین اعتماد به نفس و حرمت نفس شما را نیز افزایش می دهد.

تعداد زیادی از کالج ها و دانشگاه ها در سراسر دنیا ترم های کوتاهی را به صورت آنلاین به شما پیشنهاد می کنند. به جای این که کلاس های آن ها در ۱۶ جلسه برگزار شود، آن ها را به صورت آنلاین در ۸ جلسه کامل می کنند. در واقع زمان شما نصف خواهد شد زیرا در کلاس های حضوری بیشتر زمان بر حضور و غیاب و پرسش های متنوع دانش آموزان خواهد رفت. در بعضی از موارد نیز ممکن است

کلاس های جدید هر ماه یا یک ماه درمیان برگزار گردد. در نتیجه این فرصت را خواهید داشت که رشته تحصیلی خود را زودتر به پایان برسانید (دوری، محمدی، ۱۴۰۰).

۳. نیاز نداشتن به رفت و آمد

استفاده از لوازم حمل و نقل برای رسیدن سر کلاس هم وقت شما را هدر می دهد و هم نیازمند هزینه می باشد. در نتیجه با کلاس های آنلاین مجبور به پرداخت این هزینه ها نیستید و با مشکلاتی مثل ترافیک ، خرابی ماشین ، بد بودن آب و هوا و غیره مواجه نمی شوید. تنها کاری که باید انجام دهید ، این است که کامپیوتر خود را روشن کرده و وارد کلاس شوید (خاندل، ۱۴۰۰).

۴. دسترسی به منابع

دانش آموزان و دانشجویان می توانند به راحتی به منابع کلاس آنلاین در هر زمانی که بخواهند دسترسی داشته باشند . همچنین می توانند چند رشته را با یکدیگر سپری کنند. تمام چیزی که برای این کار نیاز دارند ، یک کامپیوتر و یک ارتباط اینترنتی می باشد تا بتوانند به چندین رشته آنلاین دسترسی پیدا کنند. همچنین می توانند از مشاوره ها نیز برای انجام دادن تکالیف و خدمات تحصیلی بهره مند شوند (فضل اللهی، گوهری صدقیانی، ۱۴۰۰)

۵. درگیری با تکنولوژی

کلاس آنلاین نه تنها به بچه ها یاد می دهد که درس هایشان را به موقع انجام دهند ، بلکه مهارت استفاده از تکنولوژی آن ها را نیز افزایش می دهد. در نتیجه در این راه با نرم افزار ها و عملکردهای اینترنت به طور گسترده تری آشنا می شوند.

۶. برابری کامل

در کلاس های آنلاین اصلا فرقی ندارد که جنسیت ، نژاد ، دین ، مذهب ، ملیت ، سن و ظاهر افراد چگونه است و این یکی از بزرگترین مزایای کلاس آنلاین محسوب می شود. در نتیجه همه می توانند با خیال آسوده از این کلاس ها استفاده کنند.

۷. افزایش تمرکز

از آن جایی که آموزش آنلاین به صورت فردی انجام می شود ، در نتیجه کم تر پیش می آید که موضوعی حواس شما را از کلاس پرت کند و از آن عقب بمانید. در نتیجه تمرکز شما هنگام درس ، نسبت به کلاس حضوری بیشتر خواهد بود. در حالت کلی از مزایای آموزش آنلاین ابتدایی می توان به انعطاف پذیری و درک بیشتر دروس در آموزش آنلاین ابتدایی اشاره کرد به خصوص اگر در آموزش آنلاین از نرم افزار آموزش دبستان استفاده شود، می تواند مفاهیم دروس را به صورت عینی و به شکل انیمیشن به دانش آموزان، آموزش دهد.

از دیگر نکات مثبت آموزش آنلاین ابتدایی ، در دسترس بودن مطالب درسی و آموزشی در تمامی مواقع است. به صورتی که دانش آموز می تواند این مطالب را بارها و بارها مرور کند و اگر درسی برای او نامفهوم بود، دوباره آن را فراگیرد. بدین صورت دانش آموزان برای شرکت در امتحانات آمادگی صد درصدی پیدا می کنند.

از نکات مثبت آموزش آنلاین ابتدایی می توان به حذف مسافت و کاهش استرس رفت و آمد فرزندان اشاره کرد. همچنین با آموزش آنلاین، هزینه های سرویس مدارس و ملزومات آموزش حضوری نیز حذف می شوند.

از دیگر نکات مثبت آموزش آنلاین ابتدایی می توان به پیگیری و مشاهده تمام وقت والدین بر رشد و مسیر درسی دانش آموزان اشاره کرد (ماشینیچی ، علیزاده ، ۱۴۰۰).

نتیجه گیری

فضای مجازی یک فضای واقعی است، واقعیتی انکارناپذیر در جهت رفاه و ارتقا سطح مادی و معنوی مردم ایران که با هوشمندی مسئولان متخصص و سیاستگزاری صحیح این فضا برای تبلیغ رسالت موحدان بیشتر از تهدیدات سلطه گران خواهد بود.

در پنجاه سال گذشته بدلیل تحولات گسترده در زمینه کامپیوتر و ارتباطات، تغییرات عمده ای در عرصه های متفاوت حیات بشری اتفاق افتاده است. انسان همواره از فناوری استفاده نموده و کارنامه حیات بشری مملو از ابداع فناوری های اطلاعات و ارتباطات که از آنان به عنوان فناوریهای جدید و یا عالی، یاد میشود بیشترین تاثیر را در حیات بشری داشته اند.جامعه ای که در آن دانایی و میزان

دسترسی و استفاده مفید از دانش، دارای نقشی محوری و تعیین کننده است. گستردگی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات و تاثیر آن بر ابعاد مختلف زندگی امروزی و آینده جوامع بشری به یکی از مهمترین مباحث روز جهان مبدل شده و توجه بسیاری از کشورهای جهان را به خود معطوف کرده است.

کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات زندگی انسان را به شدت تحت تاثیر قرار داده است. از زمان انقلاب صنعتی، انسان شروع به توسعه ماشین آلات و تجهیزاتی کرده است که کار او را تسهیل می کند. با ظهور فناوری اطلاعات، بشر از یک سو جهشی کیفی به سوی توسعه و از سوی دیگر به سمت تجمل گرایی داشته است. کار در دفاتر قدیمی با استفاده از کاغذبازی و معاملات نیز به صورت دستی انجام می شد که منجر به صرف زمان بسیار زیادی بود.

منابع

احمدی، لیلا (۱۴۰۱) واکاوی دغدغه معلمان از آموزش مجازی در دوره متوسطه (یک مطالعه پدیدارشناسانه)، رویکردی نو در علوم تربیتی « شماره ۱۱، ۳۶ تا ۴۱.

اسکندری، کریم؛ رستمزاده، رضا. (۱۳۹۵). «شناسایی و اولویت بندی مؤلفه های قدرت نرم در دانشگاه بر اساس مدل فازوی vikor»، سال ششم، شماره پانزدهم، دوفصلنامه مطالعات قدرت نرم، صص ۱۱۲-۸۲.

بختیارنصرآبادی، حسن؛ نوروزی، رضاعلی. (۱۳۸۲). راهبردهای جدید آموزشی در هزاره سوم. جلد اول، چاپ اول. قم: سماء قلم. پورااحمدی، حسین؛ جعفری پناه، مهدی. (۱۳۹۱). «اخلاق به مثابه قدرت نرم در رویکرد اسلامی». مجله علوم سیاسی، سال پانزدهم، شماره ۵۷، صص ۱۵۶-۱۳۷.

ترابی، طاهره. (۱۳۸۹). «بازخوانی قدرت نرم (با تأکید بر فرهنگ ایرانی- اسلامی)»، از مجموعه مقالات قدرت نرم و سرمایه اجتماعی، اصغرافتخاری و همکاران. چاپ دوم. نشر دانشگاه امام صادق (ع) و دانشگاه جامعه امام حسین (ع) و پژوهشکده پیامبراعظم (ص)، تهران. حسینی، سیده بتول، دیوسالار، مریم (۱۳۹۹) مزایا و معایب آموزش مجازی در مدارس، پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد،

حمیدی زاده، کتابون؛ امیری چرمهینی، زهرا (۱۴۰۰) واکاوی تجارب زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از کارورزی در دوران کرونا، پژوهش در تربیت معلم « شماره ۴۱ تا ۶۱.

خاندل، مسعود (۱۴۰۰) مزایا و محدودیت های آموزش مجازی در فرآیند یاددهی- یادگیری دانش آموزان، پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران « دوره ۱۱، ۸۲۵ تا ۸۳۲.

دوری، زهرا؛ محمدی، محمدمامین (۱۴۰۰) بررسی و ارزیابی سلامت روان دانش آموزان در بحران پاندمی بیماری کرونا با اتکا به آموزش مجازی، پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران « دوره ۹؛ ۲۰۳۵ تا ۲۰۵۰.

رحیم لو، مهدی؛ مرندي، احمد؛ حسن زادگان، یگانه (۱۴۰۱) بررسی میزان موفقیت دانش آموزان در دو نوع آموزش حضوری و مجازی با استفاده از الگوریتم های داده کاوی دانش آموزان ابتدایی شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹، پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش « شماره ۴۶، ۱۳۹ تا ۱۶۴

رمضانی، فاطمه؛ حیدری، محمدحسین؛ نوروزی، رضاعلی. (۱۳۹۸). بازشناسی الگوی معلم الهام بخش مبتنی بر احوالات سه معلم برجسته ایران معاصر: محمدحسین نایینی، محمد حسین طباطبایی و مرتضی مطهری». فصلنامه علمی تربیت اسلامی، سال ۱۴، شماره ۳۰، صص ۱۷۶-۱۵۵.

رؤف، علی. (۱۳۸۷). آنچه یاد می دهیم، آنچه یاد می گیرند: برای مدیران مدرسه، معلمان و پدران و مادران. چاپ دوم. تهران: مدرسه. شاه بیگی فرزانه، نظری سمانه (۱۳۹۰) آموزش مجازی: مزایا و محدودیت ها. مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. (پیاپی ۴۷-۵۴): (۴۴).

شجاعی، محمدصادق. (۱۳۸۶). نظریه نیازهای معنوی از دیدگاه اسلام و تناظر آن با سلسله مراتب نیازهای مازلو، مطالعات اسلام و روان شناسی، شماره ۱، (پاییز و زمستان) صص ۸۷-۱۱۶.

- عبّاسی مقدم، مصطفی. (۱۳۷۱). نقش اسوه‌ها در تبلیغ و تربیت. چاپ اول. تهران: سازمان تبلیغات.
- عزیزی، زینب؛ حسینی نژاد، حسین (۱۴۰۰) فرصت‌ها و تهدیدهای آموزش مجازی در دوران پاندمی کرونا: یک مطالعه پدیدارشناسی، فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی « - شماره ۴۶، ۱۵۳ تا ۱۷۲.
- فرهادیان، رضا. (۱۳۹۸). نهادینه‌سازی ارزش‌ها در دانش‌آموزان. چاپ اول. قم: بوستان کتاب.
- فضل‌اللهی، نیره؛ گوهری صدقیانی، فرزانه (۱۴۰۰) راهکارهای افزایش انگیزش یادگیری در آموزش مجازی (الکترونیکی) در پی بحران ویروس کرونا، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی « شماره ۶۸، ۱ تا ۲۵.
- گنابادی، فهیمه؛ رضوی، مجید رضا (۱۴۰۰) مقایسه اثر آموزش مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن آگاه بر بهزیستی روانشناختی معلمان با نقش تعدیلی اشتیاق شغلی: یک مطالعه تطبیقی در سازمان‌های آموزشی، اندیشه‌های نوین تربیتی « دوره هفدهم - شماره ۴، ۶۵ تا ۸۲.
- ماشینچی، علی اصغر؛ عزیزاده، زهره (۱۴۰۰) مقایسه یادگیری مجازی با یادگیری سنتی، مطالعات علوم اجتماعی « دوره هفتم - شماره ۴، ۱۶۳ تا ۱۶۸.
- مظاهری، علی اکبر. (۱۳۷۶). هشدارهای تربیتی، چاپ چهارم. قم: هجرت.
- ملکی، حسن. (۱۳۷۶). صلاحیت‌های حرفه معلمی. چاپ اول. تهران: مدرسه.
- مهبودی، فاطمه؛ نعمت‌اللهی، زهره (۱۴۰۰) مدیریت و بررسی رابطه آموزش مجازی و خلاقیت دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در جامعه امروزی با دیدگاه تکنولوژی‌های روز، پژوهش‌های نوین در مدیریت کارآفرینی و توسعه کسب و کار « شماره ۴، ۴۰۰ تا ۴۰۸.
- ناظمی اردکانی، مهدی. (۱۳۹۵). قدرت نرم (مجموعه مقالات). چاپ اول. تهران: آثار فکر.
- نوری، نجیب‌الله. (۱۳۹۶). عوامل و ساختار انگیزش رفتار انسان در اندیشه علامه طباطبایی. روان‌شناسی و دین، شماره ۴۰، (زمستان)، صص ۲۲-۵.
- هادی‌منش، ابوالفضل. (۱۳۸۵). شوخ‌طبعی و مزاح در سیره و سخن پیشوایان. مبلغان، شماره ۷۷، (فروردین و اردیبهشت)، صص ۷۷-۶۹.
- دوستانی، مریم، روحانی، مهدی، (۱۳۹۳) پدیده‌های جدید فضای مجازی در ایران از دیدگاه کارشناسان ارتباطات. مطالعات رسانه‌ای. کرامتی، دکتر انیسی (۱۳۹۸) تربیت دینی در فضای مجازی: فرصت‌ها و تهدیدها، شماره ۱۷.
- Bell, D (2001). An introduction to cyberculture. USA, Routledge
- Chi, H. (2005). Gender difference and related factors affecting online gaming addiction. Journal of Nervous and Mental Disease, 193(4), 273-277.
- Chickowski E. (2005) General information, develop an IT ethics policy. Your Policy Begins Where The Low Ends 27 (20): 1.
- Wise, D. (2008). Virtual identity: How virtual worlds affect identity. Publications of University of Colorado at Denver and Health Sciences Center
- Whittaker, J (2004). The cyberspace handbook. London and New York: Routledge

چالش‌های یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی در دوران همه گیری کووید-۱۹ از نگاه استادان دانشگاه فرهنگیان

محمد علی پور^{۱*}، جواد اکبری مطلق^۲، سیدعلیرضا قاسمی^۳

^۱ مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲ استادیار گروه معارف اسلامی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

^۳ دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر باهدف واکاوی چالش‌های یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی از نگاه استادان دانشگاه فرهنگیان به شیوه کیفی و از نوع پدیدارشناسی انجام شد. جامعه آماری پژوهش اعضای هیئت علمی و مدرسان موظف دانشگاه به تعداد ۲۱ نفر بود. با توجه به ماهیت پژوهش، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد که با مصاحبه عمیق ۵ نفر از استادان، داده‌های اخذشده به اشباع رسید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش تحلیل کلازی و از نرم‌افزار MAXQDA^{۱۱} به عنوان یک شیوه کمکی در وارد کردن داده‌ها استفاده شد. یافته‌های حاصل از تجارب زیسته اساتید در خصوص چالش‌های این روش در ۴ مضمون کاهش سطح یادگیری و افت تحصیلی، عدم مشارکت کلاسی، عدم رعایت انضباط آموزشی، نبود سواد رسانه‌ای و مشکلات زیرساختی طبقه‌بندی شد. می‌توان از یافته‌های پژوهش نتیجه گرفت که یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی دارای مشکلاتی در ابعاد مختلف است که می‌بایست با نظارت بالینی جدی استادان دانشگاه نسبت به دانشجویان و فعالیت‌های خود به حداقل برسد تا از کیفیت آموزش مجازی کاسته نشود.

کلیدواژه‌ها: کلاس معکوس، کلاس وارونه، مجازی، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

فناوری آموزشی به عنوان مکمل نظام آموزشی می تواند بر بهبود فرآیند تدریس و تطابق نظام آموزشی با نیازهای یادگیرندگان و جامعه تأثیرگذار باشد (علی پور و علیپور، ۱۴۰۱). در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات شرایط یادگیری با توجه به پیشرفت سریع فناوری، تغییر کرده است، کلاس معکوس یک نمونه از این روش ها است که در آن مربیان و یادگیرندگان نقش های جدیدی بر عهده می گیرند (یوهاسن و همکاران، ۲۰۲۱). درواقع به دلیل گسترش و دسترسی به منابع فناورانه در زمینه آموزشی است، کلاس معکوس اهمیت ویژه ای پیدا کرده است (گالیندو-دومینگز، ۲۰۲۱). کلاس درس معکوس در سه دهه گذشته در موضوعات مختلف، عمدتاً در آموزش عالی، توسعه یافته و موردبررسی قرار گرفته اند. پداگوژی کلاس درس معکوس به یک رویکرد پرکاربرد در یادگیری ترکیبی تبدیل شده است (اولمفورز و شفل، ۲۰۲۱).

مدل کلاس درس معکوس رویکردی مبتنی بر یادگیری بخش های ساده و نظری یک موضوع در زمان فوق برنامه از طریق فناوری های آموزشی و انجام مطالعات سطح بالاتر در طول کلاس است. با توسعه و گسترش فناوری های آموزشی، علاقه به مدل کلاس معکوس افزایش یافته است (آگیرمان و ارکوشکن، ۲۰۲۲). صاحب نظران تعاریف مختلفی در مورد کلاس معکوس ارائه داده اند. مول کلاس معکوس را به عنوان مدلی تعریف می کند که در آن فراگیران را با دیدن فیلم، گوش دادن به پادکست ها و خواندن مقاله آماده می کند (اوزداملی و آسیکسوی، ۲۰۱۶). اگرچه بسیاری از نمونه ها و تعاریف یک کلاس معکوس در یک بستر آموزشی وجود دارد، اما در مورد تعریف آن، هیچ اجماعی وجود ندارد (مکنالی و همکاران، ۲۰۱۷). به طور کلی یادگیری معکوس دارای دو بخش است که در بخش اول دانش آموز، آموزش معلم خود را در قالب رسانه های مختلف، در خانه می بیند و در بخش دوم در مورد آنچه مطالعه کرده اند، بحث، تبادل نظر، آزمایش و طراحی می کنند (شریفاتی و رضوی، ۱۳۹۶).

بسیاری از آموزگاران موفقیت چشمگیری را با استفاده از شیوه یادگیری به روش معکوس گزارش کرده اند که کاربرد و کارایی این شیوه آموزش را در فرآیند آموزش و یادگیری نشان می دهد (توتال و یازار، ۲۰۲۱). بررسی تحقیقات خارجی نشان می دهد که کلاس معکوس بر یادگیری، میزان موفقیت و درگیری تحصیلی فراگیران تأثیر بسزایی دارد (یون، هیل و کیم، ۲۰۲۱؛ آلبرت و بیٹی، ۲۰۱۴). در ایران، نظری (۱۴۰۱)، رضایی فرد، شاهرخی و طالبی نژاد (۱۴۰۱)، زروکیان (۱۴۰۰)، علی پور و علیپور (۱۴۰۱)، علی پور، رستمی نژاد و اکبری بورنگ (۱۳۹۹) در حوزه یادگیری معکوس پژوهش هایی را انجام داده اند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که آموزش از طریق کلاس معکوس بر میزان مشارکت فراگیران، خود راهبری، ارتقا تفکر انتقادی و عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیران تأثیرگذار است. همچنین پژوهش های آلساناک سیراکایاو اوزدمیر (۲۰۱۸) و استین-اوتیهیم و فولدنس (۲۰۱۸) نشان دادند که آموزش از طریق کلاس معکوس بر پیشرفت تحصیلی، انگیزه، حافظه و درگیری یادگیرندگان تأثیرگذار بوده است. علاوه بر این ها نتایج پژوهش لی و یانگ (۲۰۲۱) حاکی از این است که بهره گیری از کلاس معکوس، ضمن تقویت تعامل میان معلم و دانش آموز، سبب بهبود خودکارآمدی در میان دانشجویان می شود.

بررسی پیشینه پژوهش های مرتبط با یادگیری به روش کلاس معکوس مجازی نشان می دهد تمامی پژوهش ها در حوزه کلاس معکوس انجام شده است و پژوهش های اندکی مرتبط با یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی صورت گرفته است. از آنجایی که این رویکرد، یک رویکرد آموزشی فراگیرمحور و اثربخش در عصر دیجیتال محسوب می شود و همچنین با توجه به ادامه آموزش ترکیبی در تمامی مقاطع آموزش عالی و استفاده از رویکرد کلاس معکوس مجازی، بررسی تجارب استادان از یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی می توانند در جهت شناسایی چالش های آن و استفاده از این روش تدریس و در نهایت ارتقا سطح آموزش مجازی در دانشگاه ها کمک شایانی نماید. لذا پژوهش حاضر به منظور بررسی چالش های یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی از نگاه استادان دانشگاه فرهنگیان انجام گرفته است.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدارشناسی است. جامعه آماری را اعضای هیئت علمی و مدرسان موظف پردیس های دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی به تعداد ۲۱ نفر بود، که یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی تجربه کرده اند، تشکیل می داد. نمونه پژوهش

به حجم ۵ نفر، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد به‌طوری‌که از میان استادان، آن‌هایی که بیشترین استفاده را از سامانه lms و کلاس آنلاین در دوران کووید-۱۹ داشتند، انتخاب شدند. حجم نمونه تا اشیاع نظری داده‌ها ادامه داشت. ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های بین فردی نیمه ساختاریافته انجام گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده علاوه بر روش هفت مرحله‌ای کلایزی، از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۱۱ استفاده شد. به‌منظور اطمینان‌بخشی به داده‌ها از روش کنترل اعضا استفاده شد بدین منظور در پایان پاسخ هر سؤال، جمع‌بندی صورت گرفت و به مصاحبه‌شونده ارائه شد که ضمن تأیید شفاهی محتوا از سوی مصاحبه‌شونده، آنان بتوانند در مورد صحت و اطمینان‌پذیری شرح ارائه‌شده اظهار نظر فرمایند. ثبت و ضبط مصاحبه‌ها به‌صورت صوتی و مکتوب صورت گرفت که با استفاده از نوار و کیفیت ضبط، پایایی پژوهش تقویت می‌شود. همچنین در فرآیند کدگذاری باز و محوری از توافق بین کدگذاران استفاده شد، به‌طوری‌که مصاحبه‌ها در اختیار ۱ نفر از استادان که در حوزه یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی تجربه داشتند قرار گرفت تا ضمن کدگذاری، میزان توافق کدگذاران بررسی و اصلاحات در فرآیند کدهای باز و محوری صورت گیرد. در پژوهش کیفی پایایی اغلب اشاره به ثبات پاسخ‌های کدگذاران متعدد به مجموعه داده‌ها دارد (کرسول، ۱۳۹۶).

یافته‌ها

در تحقیق حاضر مضامین اصلی و فرعی متناسب با داده‌ها بعد از تحلیل و کدگذاری به‌وسیله نرم‌افزار استخراج و در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی تجارب استادان دانشگاه فرهنگیان از یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی

مضامین اصلی	مضامین فرعی
چالش‌های یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی	کاهش سطح یادگیری و افت تحصیلی
	عدم مشارکت کلاسی
	عدم رعایت انضباط آموزشی
نبود سواد رسانه‌ای و مشکلات زیرساختی	مطالعه سطحی دانشجویان، پاسخ‌های بی‌مطالعه و غیرعلمی، دادن آزمون‌های مجازی غیرواقعی، تناقض بین عملکرد کلاسی و آزمون‌های آنلاین، اشتراک گذاشتن سؤالات آزمون در گروه‌های دانشجویی و انتقال آن به ال‌ام‌اس.
	صحت نکردن دانشجویان، فعال نکردن میکروفون از طرف دانشجویان، مقاومت برای فعال‌سازی دوربین، عدم مشاهده فیلم‌های ضبط‌شده قبل از شروع کلاس، بی‌توجهی به فعالیت و مشارکت در کلاس آنلاین، اشتراک قرار ندادن فایل ارائه از سوی دانشجویان، عدم داوطلب شدن برای ارائه.
عدم حضور به‌موقع در کلاس، عدم ارسال به‌موقع تکالیف در جایگاه lms، بی‌توجهی به فعال‌سازی به‌موقع میکروفون در کلاس، درخواست بازکردن جایگاه lms بعد از اتمام زمان ارسال تکلیف، تماس با اساتید در هر زمان از شبانه‌روز.	نداشتن کامپیوتر، کندبودن سامانه کلاس آنلاین، قطع بودن سامانه دانشگاه، سرعت پایین گوشی همراه، نداشتن گوشی هوشمند، سطح پایین سواد رسانه‌ای دانشجویان و استادان، قطع و وصلی اینترنت، مشکلات سامانه ال‌ام‌اس، عدم استفاده برخی از اساتید از بستر آنلاین، عدم باور آموزش مجازی اساتید، ترس از وصل بودن و یکم رایانه.

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، تجارب استادان از یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی در ۴ مضمون اصلی کاهش سطح یادگیری و افت تحصیلی، عدم مشارکت کلاسی، عدم رعایت انضباط آموزشی، نبود سواد رسانه‌ای و مشکلات زیرساختی دسته‌بندی شد. هر یک از این مضامین اصلی دارای مضامین فرعی است.

بحث و نتیجه گیری

رویکرد کلاس معکوس مجازی، رویکردی جدید در حوزه آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباط به شمار می‌رود. کلاس معکوس یک مدل یادگیری ترکیبی است که دسترسی فراگیران به محتوای اساسی را به صورت برخط قبل از کلاس درس فراهم می‌کند و این امکان را برای مدرسان فراهم می‌کند که فراگیران را از طریق بحث‌های گروهی و فعالیت‌های آموزشی تعاملی هدفمند و مشارکتی در طول کلاس درس درگیر کنند (مرادی دولیسکانی، یونس پورعیسی‌لو و مرادی، ۱۴۰۱). در همین راستا پژوهش حاضر به منظور بررسی تجارب زیسته اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی از چالش‌های یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی در دوران همه‌گیری کووید-۱۹ انجام گرفته است.

نخستین یافته پژوهش در خصوص چالش‌های یادگیری کلاس معکوس مجازی، کاهش سطح یادگیری و افت تحصیلی است. این یافته پژوهش مبین آن است که طبق دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان عواملی همچون عدم مطالعه صحیح و اصولی دانشجویان، ارائه پاسخ‌های غیرعلمی و نادرست بسیاری از دانشجویان، عدم صداقت در انجام آزمون توسط دانشجویان و کاهش سلامت آزمون، تناقض بین عملکرد و مشارکت کلاسی و نتیجه آزمون‌های آنلاین، اشتراک گذاشتن سؤالات آزمون در گروه‌های دانشجویی و انتقال آن به سامانه آزمون ال‌ام‌اس، سبب کاهش کمیت و کیفیت یادگیری دانشجویان و در نتیجه افت تحصیلی آن‌ها می‌شود. نتایج پژوهش علم‌الهدی، قرطالی و رضایی‌زاده (۱۳۹۷) همخوانی دارد اما پژوهش‌های علی‌پور و علیپور (۱۴۰۱) و علی‌پور، رستمی نژاد و اکبری برونک (۱۳۹۹) با این یافته پژوهش ناهمخوانی دارند.

یافته دیگر پژوهش عدم مشارکت کلاسی است. مشارکت و حضور فعالانه فراگیران در کلاس معکوس مجازی، عنصر ارزشمند و ازجمله ملزومات به کارگیری این شیوه به شمار می‌رود. بدیهی است در صورت کاهش و یا عدم مشارکت کلاسی دانشجویان، بازدهی این روش فعال، به حداقل می‌رسد. در تبیین این یافته پژوهش باید این گونه اظهارداشت که صحبت نکردن و عدم اظهارنظر دانشجویان، فعال نکردن میکروفون از طرف دانشجویان به بهانه‌های مختلف از جمله قطعی و ضعف اینترنت، مقاومت برای فعال‌سازی دوربین، عدم مشاهده فیلم‌های ضبط‌شده قبل از شروع کلاس، بی‌توجهی به فعالیت و مشارکت در کلاس آنلاین، اشتراک قرار ندادن فایل ارائه از سوی دانشجویان و عدم داوطلب شدن برای ارائه، از جمله موانع و چالش‌هایی مهم یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی محسوب می‌شوند. این یافته با نتایج پژوهش علم‌الهدی، قرطالی و رضایی‌زاده (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

عدم رعایت نظم و انضباط آموزشی دیگر چالش یادگیری کلاس‌های معکوس مجازی است. این یافته پژوهش مبین آن است که برخی رفتارهای دانشجویان همچون عدم حضور به موقع در کلاس و نرسیدن به حضوروغیاب ابتدای کلاس، عدم ارسال به موقع تکالیف در جایگاه lms، بی‌توجهی به فعال‌سازی به موقع میکروفون در کلاس، درخواست بازکردن جایگاه بارگذاری تکالیف در lms بعد از اتمام موعد مقرر و همچنین تماس با اساتید در هر زمان از شبانه‌روز، از جمله رفتارهایی است که سبب بی‌نظمی و ایجاد چالش در جریان تدریس و آموزش مجازی به شیوه کلاس معکوس می‌شود و در نتیجه بازدهی آموزش و یادگیری را کاهش می‌دهد. نتایج پژوهش کارابالوت-ایلگوو همکاران (۲۰۱۸) با این یافته پژوهش همخوانی دارد.

نبود سواد رسانه‌ای و مشکلات فنی و زیرساختی، آخرین یافته پژوهش حاضر است. تحلیل تجارب زیسته اساتید دانشگاه فرهنگیان از چالش‌های یادگیری به شیوه معکوس مجازی مبین آن است که مشکلات و معضلات فنی و زیرساختی مانند نداشتن کامپیوتر، کندبودن سامانه کلاس آنلاین، قطع بودن سامانه دانشگاه، سرعت پایین گوشی همراه، نداشتن گوشی هوشمند، قطع و وصلی اینترنت، مشکلات سامانه ال‌ام‌اس و همچنین سطح پایین سواد رسانه‌ای دانشجویان و اساتید، عدم استفاده برخی از اساتید از بستر آنلاین، عدم باور آموزش مجازی اساتید و حتی ترس از وصل بودن وبکم رایانه، از جمله مهم‌ترین عوامل چالش‌زای یادگیری به شیوه کلاس معکوس مجازی به شمار می‌روند. این یافته پژوهش با نتایج تحقیق قرطالی، رضایی‌زاده و علم‌الهدی (۱۳۹۹) همخوانی دارد.

پیشنهادات کاربردی پژوهش حاضر عبارت‌اند از اینکه اساتید در ارزشیابی مجازی خود، بیشتر به مشارکت و فعالیت‌های مربوط به حضور فعالانه دانشجویان در کلاس درس توجه داشته باشند. همچنین دانشجویان نیز می‌بایست در راستای افزایش بهره‌وری آموزشی و یادگیری،

در حضور به موقع و انجام صحیح و به دور از عدم صداقت آزمون‌ها اهتمام ورزند و با توجه به ارسال محتوای آموزشی پیش از کلاس درس معکوس مجازی، ضمن مطالعه دقیق و یادداشت‌برداری از محتوای ارسال شده، مشارکت فعالانه‌ای در کلاس آنلاین داشته باشند.

منابع

رضایی فرد، زهرا؛ شاه‌رخ، محسن؛ طالبی نژاد، محمدرضا. (۱۴۰۱). کلاس درس معکوس در دوره‌های ESP: تمرکز بر تفکر انتقادی و مشارکت دانش آموزان ESP. پژوهش در زبان‌های خارجی، ۱۲(۱)، ۹۳-۷۴.

زورکیان، فریبا. (۱۴۰۰). تأثیر یادگیری معکوس بر انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان در دوران کووید ۱۹. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی، ۲(۵)، ۷۷-۸۵.

شریفاتی، سکینه و رضوی، سیدعباس. (۱۳۹۷). کلاس معکوس، راهبرد نوین آموزشی. مجله رشد آموزشی، ۳۳(۶)، ۲۰-۲۳.

علی‌پور، محمد؛ علیپور، مهدی. (۱۴۰۱). یادگیری به شیوه کلاس معکوس. عطر خاوران: بیرجند.

علی‌پور، محمد؛ علیپور، مهدی. (۱۴۰۱). واکاوی پیامدهای یادگیری به شیوه معکوس مجازی از نگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۴(۲)، ۹۲-۱۱۰.

علی‌پور، محمد؛ رستمی نژاد، محمدعلی و اکبری بورنگ، محمد (۱۳۹۹). مطالعه تجارب زیسته دانش‌آموزان دوره ابتدایی از یادگیری مبتنی بر رویکرد کلاس معکوس. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۰(۲)، ۱۳۰-۱۵۳.

علم‌الهدی، جمیله؛ قرطالی، احمد؛ رضایی‌زاده، مرتضی. (۱۳۹۷). چالش‌های آموزش معکوس در آموزش عالی. اولین کنفرانس رشد، توسعه و سلامت انسان، تهران. (صص ۱۰۶-۹۹۷).

قرطالی، احمد؛ رضایی‌زاده، مرتضی؛ علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۹۹). شناسایی موانع به‌کارگیری کلاس معکوس در آموزش عالی ایران. تدریس پژوهی، ۸(۴)، ۲۱۲-۲۳۰.

مرادی دولیسکائی، مرتضی؛ یونس پور عیسی‌لو، زینب؛ مرادی، رسول. (۱۴۰۱). تأثیر روش تدریس کلاس معکوس بر خودکارآمدی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانشجویان در درس زبان انگلیسی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۱)، ۱۰-۱۸.

نظری، خسرو. (۱۴۰۱). تأثیر روش آموزش معکوس بر خط بر خودراهبری و تاب‌آوری تحصیلی در ایام همه‌گیری کووید ۱۹. مطالعات سیاست‌گذاری تربیت‌معلم، ۱۵(۱)، ۱۱۹-۱۳۹.

Albert, M., & Beatty, B. J. (2014). Flipping the classroom applications to curriculum redesign for an introduction to management course: Impact on grades. *Journal of Education for Business*, 89(8), 419-424

Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H. (2022). History of the Flipped Classroom Model and Uses of the Flipped Classroom Concept. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 12(1), 71-88.

Creswell, J. (2016). *Qualitative research and research design: choosing among five approaches (narrative research, phenomenology, foundational data theory, ethnography, case study)*. Translated by Hasan Danaiifard & Hossein Kazemi, Tehran: Eshraghi.

Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped classroom in the educational system. *Educational Technology & Society*, 24(3), 44-60.

Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherez, N., and Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398-411.

McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Del Fabbro, L., Frommolt, V., Goetz, S., ... & Roiko, A. (2017). Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education*, 73(2), 281-298

Ölmefors, O., & Scheffel, J. (2021). High school student perspectives on flipped classroom learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-18.

Ozdamli, F., & Asiksoy, G. (2016). Flipped Classroom Approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98-105.

Tutal, O., & Yazar, T. (2021). Flipped classroom improves academic achievement, learning retention and attitude towards course: a meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 22, 655-673



Youhasan, B., Chen, Y., Lyndon, M., & Henning, M. (2021). Exploring the pedagogical design features of the flipped classroom in undergraduate nursing education: a systematic review. *BMC Nursing*, 50(2021), 50-62.

Yoon, M., Hill, J., & Kim, D. (2021). Designing supports for promoting self-regulated learning in the flipped classroom. *Journal of Computing in Higher Education*, 33, 398–418.

بررسی تجارب زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از دوره‌های ضمن خدمت مجازی

محمد علی پور*^۱، سجاد خواجه داد^۲، محمد باهورزهی^۲

^۱مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲دانشجوی کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از دوره‌های ضمن خدمت مجازی بود. این پژوهش از پژوهش‌های کیفی و از نوع پدیدار شناسی است. مشارکت کنندگان در این پژوهش شامل دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس باهنر بیرجند بودند. که به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار تعداد ۶ نفر انتخاب شدند. جمع آوری داده‌ها با مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد. از روش هفت مرحله‌ای کلایزی جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. جهت اعتبارسنجی یافته‌ها از ملاک‌های گوبا و لینکن استفاده شد. یافته‌ها در ۶ مضمون اصلی علل گرایش، علل شرکت، چالش‌ها، هدف شرکت، روش‌های تقلب، راهکارهای جلوگیری از تقلب طبقه بندی شد. با توجه به یافته به دست آمده این نتایج به دست آمد که نقش مهم دوره‌های ضمن خدمت در بروزرسانی اطلاعات و مزایا آن می‌توان نام برد و از آن سو به معایب مجازی بودن آن نام برد که می‌توان سوالات رو به ساده ترین روش به دست آورد.

کلیدواژه‌ها: ضمن خدمت مجازی، دانشگاه فرهنگیان، تجارب زیسته.

بیان مسئله

عصر امروز به سرعت در حال تغییر و تحولات است. در چنین زمانی همه‌ی سازمان‌ها علی‌الخصوص سازمان‌های آموزشی باید دائماً در حال تغییر و آماده‌سازی برای پذیرش تغییر و تحولات باشند (رئوفی، تاریخی قوچانی دروس، ۱۳۸۳). هزاره سوم میلادی با جهانی شدن آموزش و با رشد فزاینده اطلاعات و ارتباطات و تغییرات سریع در دانش و مهارت‌ها همراه بوده است (کارانو، به نقل از دماوندی و الزامی، ۱۳۹۲).

آموزش ضمن خدمت، آموزش توانایی و عرضه دانش لازم به کارکنان برای ارتقا شایستگی کارکنان سازمان با هدف توسعه مهارت‌ها به روزرسانی دانش‌ها اصلاح و تغییر مطلوب نگرش‌های کارکنان با به کارگیری الگوهای گوناگون نظام دار و انتقالی است. آموزش ضمن خدمت فرایندی است که کارایی و اثر بخشی کمی و کیفی کارکنان و به تبع آن سازمان افزایش می‌دهد (پارسا و قنبریه‌مان کوه، ۱۳۸۸) و ایملز آموزش ضمن خدمت را کوششی برای ارتقا شایستگی کارکنان از طریق دوره‌های آموزش کلاس‌های بازآموزی نشست‌ها و گروه‌های تحقیق بازیدها، سخنرانی‌ها و اصلاح وضعیت کارکنان تعریف می‌کند. (رضایی و همکاران، ۲۰۲۱). بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش‌های ضمن خدمت در ارتقا کیفیت، آموزش و پرورش اثربخش و ضروری است (آیواز تونسلی و کوبانگلو، ۲۰۱۸). توجه به استقرار نظام آموزش مجازی برای رفع نیازهای آموزشی ضمن خدمت کارکنان دستگاه‌ها از جمله آموزش و پرورش پدیده نوینی محسوب می‌شود. (یزدانی، ۱۳۹۳).

ج

سنجش اثربخشی دوره‌های برگزار شده یکی از ضروری‌ترین اموری هست که در هر سازمانی باید انجام گیرد و این نیاز در آموزش و پرورش دو چندان است. از این رو به منظور پیاده سازی اثر بخش آموزش ضمن خدمت فرهنگیان ضروری است قبل از هر گونه تصمیم گیری نیازسنجی دقیقی نسبت به شناسایی محدودیت‌ها چالش‌ها دوره‌های مجازی آموزش ضمن خدمت فرهنگیان به عمل آید تا بتوان در راستای چشم انداز تحول بنیادین سازمان آموزش و پرورش مبنی بر دست یابی به خطوط کلی و ارایه رهنمود هایی برای مشخص کردن مسیر تحول آموزش و پرورش گام برداشت. (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۴)^۱

از آنجایی که آموزش ضمن خدمت برای افراد شاغل میتواند مشکلاتی مانند: تداخل زمان کار و حضور در کلاس تردد های زیاد در شهر و افزایش هزینه های جانبی برای سازمان مربوط شود. میتوان امیدوار بود با استقرار دوره های آموزش ضمن خدمت به صورت مجازی اینگونه هزینه ها به حداقل ممکن کاهش یابد. (مرضیه رضایی کلانتری و همکاران، ۱۳۹۱)

جهت استقرار آموزش مجازی دوره های ضمن خدمت باید به کلیه عوامل تکنولوژی اهم از سخت افزاری و نرم افزاری توجه ویژه داشت در حالی که توان نیروی انسانی اطلاعات پیش زمینه این نوع آموزش مهارتها و دید گاه های عوامل انسانی مجموعه مورد نظر را نیز در این نوع آموزش دخیل کرد.

در حوزه کلاس های ضمن خدمت مقالات و پژوهش های زیادی انجام گرفته از جمله پژوهش (افضلی خانی و نجابت، ۱۳۹۲) نتایج نشان داد از نظر پاسخگویان، فرایند آموزش، کیفیت مدرسین، کیفیت امکانات؛ کیفیت فراگیران دوره های آموزشی، برگزاری دوره‌ها به صورت متوالی و آموزش از راه دور، مشارکت معلمان در برنامه ریزی ها و هدف - گذاری و مدیریت اجرای دوره هادر بهبود کیفیت دوره های آموزش ضمن خدمت نقش داشته و هم چنین از نظر معلمان و کارکنان، برگزاری دوره های به صورت مجازی در بهبود کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت نقشی نداشته است. (افضلی خانی و نجابت، ۱۳۹۲). نصری، کرم پور و پیروزی (۱۳۹۵) یافته‌ها حاکی است که مهم ترین عامل برای کیفیت بخشی به دوره های ضمن خدمت در دانشگاه به مدرسان دوره و کم اهمیت ترین عامل به استفاده از آموزش از راه دور و مجازی اختصاص یافت. اولویت های شاخص ها نیز به ترتیب: نیازسنجی آموزشی، رویکردهای یاددهی-یادگیری، شرایط و امکانات آموزشی رفاهی، هدف گذاری و تعیین محتوای مناسب و در نهایت ارزشیابی از دوره‌ها تعیین شد. (نصری و همکاران، ۱۳۹۴).

با توجه به اینکه آموزش بخش خیلی مهمی در رشد کشور را دارد و آموزش و پرورش این مسئولیت را برعهده دارد باید بتوان از همه راهای ممکن به بهتر شدن این سازمان کمک کرد و آموزش ضمن خدمت میتواند به این امر کمک کند و با توجه به مشکلاتی که به

وجود می آید می توان آموزش مجازی کمک گرفت. اکنون یافته های پیشینه های پژوهش حاضر نشان میدهد که در رابطه با ضمن خدمت پژوهش هایی صورت گرفته و به نتایج ارزشمندی رسیده است اما در رابطه با ضمن خدمت مجازی پژوهش های بسیار اندکی صورت گرفته لذا در پژوهش حاضر به بررسی تجارب زیسته دانشجومعلمیان از دوره های ضمن خدمت مجازی پرداخته شده است. این پژوهش از نوع کیفی و از نوع پدیدار شناسی است. پدیدار شناسی مطالعه ساختارهای تجربه و آگاهی پیرامون پدیده مورد مطالعه از دیدگاه افراد دست اول است. مشارکت کنندگان در این پژوهش شامل دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند بود که به روش هدفمند از نوع معیار تعداد ۶ نفر انتخاب شدند. به طوری که با توجه به هدف پژوهش، به سراغ افرادی رفته که حد اقل ۶۰ ساعت دوره ضمن خدمت مجازی گذرانده اند. پژوهش با گرفتن شش مصاحبه به اشباع نظری رسیده و پس از جمع آوری داده از طریق مصاحبه های نیمه ساختاریافته از روش هفت مرحله ای کلایزی جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد. پس از تجزیه و تحلیل مصاحبه های پژوهش، برای تاییدیه به استاد راهنما ارجاع داده شد و تایید وی را دریافت نمود. در راستای اخلاق پژوهشی به مصاحبه شوندگان این اطمینان داده شده است که فایل صوتی که گرفته شده است در اختیار هیچ کس دیگری قرار نمی گیرد. و در نوشتن منابع دقت کامل را داشته ایم.

جدول ۱. اطلاعات مشارکت کنندگان در پژوهش

مصاحبه شونده	سن	رشته تحصیلی	میزان شرکت در دوره های ضمن خدمت
۱	۱۹	راهنمایی و مشاوره	۷۲
۲	۲۰	راهنمایی و مشاوره	۶۰
۳	۱۹	الهیات	۱۲۰
۴	۲۰	راهنمایی و مشاوره	۸۳
۵	۲۲	راهنمایی و مشاوره	۸۸
۶	۱۹	آموزش ابتدایی	۱۴۶

یافته ها

در تحقیق حاضر مضامین اصلی و فرعی متناسب با داده ها بعد از تحلیل و کدگذاری به وسیله نرم افزار استخراج و در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۲. تجارب زیسته دانشجومعلمیان نسبت به دوره ضمن خدمت مجازی

کد محوری	کد باز
علل گرایش به دوره ضمن خدمت مجازی	در رفت آمدن نبودن یکی از ملاک های خوب، چند بار نگاه فیلم و یادگیری، چند بار شرکت در آزمون در صورت افتادن، آزمون دادن فقط با گوشی، شرکت در آزمون به تعداد زیاد، وقت تلف نمیشه، دسترسی سریع به بانک سوالات، در دست بودن آموزش کشور، دسترسی به بانک سوالات در هر لحظه
علل شرکت در دوره های ضمن خدمت	کسب امتیازات دوره ضمن خدمت، تاثیر قطعی دوره در سازماندهی نسبت به سایرین، تاثیر داشتن در رتبه بندی، داشتن تاثیراتی بعد از فارغ التحصیلی، تاثیر امتیازات در زمان انتخاب محل کار، ضمن خدمت، یکی از

ملاک های رتبه بندی معلمان، داشتن ساعات زیاد ضمن خدمت و تاثیر آن، کسب درآمد و افزایش حقوق مفید بودن دوره ها، به روز کردن اطلاعات خودمون و رفع مشکلات، ارتقا سطح معلم، تاثیر دوره در بروز بودن اطلاعات و تغییر کتب، تاثیر در کلاس داری، تاثیر امتیازها در رتبه بندی و محل خدمت، استفاده از تجرب مدرس

قطع اینترنت هین اجرای آزمون و کلاس های دوره ضمن خدمت، مجازی بودن دوره و مشکل قطع اینترنت قطع اینترنت هنگام آزمون، وجود سر و صدا و حواس پرتی، رفتن برق و خاموشی، شلوغی سایت و نداشتن ظرفیت، پشتیبانی نکردن از تعداد زیاد نفرات، مجازی بودن و انجام تقلب، کارگاه های ضمن خدمت حضوری بهتره، نداشتن ارتباط چهره به چهره با دانش آموز

چالش های ضمن خدمت مجازی

داشتن امتیاز، افزایش بار علمی، تاثیر در افزایش حقوق، داشتن امتیاز برای رتبه بندی، افزایش اطلاعات و به روز بودن، به روز بودن اطلاعات معلمان، به روز بودن اطلاعات دوره ضمن خدمت، رشد دانشجو معلمان ها و معلم ها، کمک به بهتر شدن تدریس، بازدهی بیشتر برای نظام تعلیم و تربیت

هدف از شرکت

جواب سوالات در تلگرام، پیدا کردن سوالات در فضای مجاری، پاسخ ها در کانال ها هست و به و به راحتی میشه جواب داد

روش های تقلب در ضمن خدمت مجازی

تفاوت در سوال های ضمن خدمت از خص به شخص دیگر، کم کردن زمان امتحان

راهکارهای جلوگیری از تقلب در ضمن خدمت

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تجربیات زیسته معلمان از دوره های ضمن خدمت مجازی است. واکنون با عنایت به یافته های پژوهشی این پژوهش می بینیم که یکی از مضامین اصلی علل گرایش به دوره های ضمن خدمت مجازی است که ادیب، گل پرور و فتحی آذر (۱۳۹۴) آن را تایید کرده اند. در تبیین این موضوع این طور میتوان گفت که تاثیر امتیازات دوره در رتبه بندی و ساماندهی محل خدمت و مجازی بودن و راحتی بودن آن و دسترسی راحت تر به کلاس های درس و آزمون یکی از حسن های ضمن خدمت به صورت مجازی بوده. مضمون چالش های دوره ضمن خدمت مجازی در پژوهش حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۳) نیز پژوهش حاضر را تایید کرده اند. در تبیین این موضوع این گونه میتوان بیان داشت که تقلب در این دوره ها و مشکلات نت و زیر ساختی با توجه به مجازی بودن دوره از چالش های قابل توجه این دوره است. یکی دیگر از مضامین اصلی هدف از شرکت در ضمن خدمت است که در پژوهش کریمی، میرزمانی بافقی و فقیه آرام (۱۳۹۵) تایید کرده است. در تبیین این موضوع میتوان گفت افزایش حقوق و مزایای رتبه بندی و راحتی در تعیین محل کار از هدف های بارز شرکت کنندگان این دوره است. مضمون بعدی مطرح شده در پژوهش حاضر وجود

تقلب در دوره های ضمن خدمت است که بی بی عشرت (۱۳۹۵) آن را تایید کرده است. در تبیین این مسئله میتوان به تقلب و سوء استفاده بعضی از شرکت کنندگان دوره اشاره کرد که با پیدا کردن سوالات و جواب های دوره از شبکه های مجازی مانند تلگرام و غیره یا سپردن دوره های خود به اشخاص دیگر و پرداخت هزینه آن دست به این سوء استفاده میزنند که بسیار باعث نگرانی مسئولان و بقیه شرکت کنندگان است. با توجه به یافته های پژوهش بسیاری از شرکت کنندگان در دوره های ضمن خدمت مجازی، در استفاده از محتوای ارائه شده کم کاری میکنند. لذا امید است که با ایجاد بستر مناسب نظیر جلوگیری از تقلب و امنیت در سوالات و همچنین نظارت مداوم بر دوره ها، از این دوره ها بهره کافی بگردد.

منابع

- افضل خانی؛ مریم و نجابت، سمیه (۱۳۹۲). بررسی راهکار های کیفیت بخشی به دوره های آموزش ضمن خدمت معلمان و کارکنان اداره آموزش و پرورش شهرستان سمنان. *فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۴(۳). ۸۹۰-۸۳.
- حکیم زاده، رضوان؛ ملکی پور، احمد و ملکی پور، موسی. قاسم پور، عرفانه (۱۳۹۴). بررسی وضعیت دوره های مجازی آموزش ضمن خدمت فرهنگیان. *فناوری ارتباطات و اطلاعات در علوم تربیتی*. ۵(۴). ۵۰-۳۵.
- رضایی، عبدالمطلب، احمدی، صبا (۲۰۲۱). آموزش ضمن خدمت. *دانشنامه آموزش های علم و کاربردی*. ۱۰-۶.
- رئوفی، محمد حسین، تاریخی قوچانی دروس، امیر (۱۳۸۳). تأثیر آموزش ضمن خدمت بر میزان کارایی و بهره‌وری مدیران و کارکنان مدارس. *مطالعات تربیتی و روان شناسی*. ۵(۱)، ۷۹-۶۷.
- عظیمی، سیدامین، زمانی، بی بی عشرت و سیمانی، نسیم (۱۳۹۵). بررسی کیفیت نظام ارزیابی عملکرد دانشجویان در آموزش مجازی ایران و روسیه. *دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۹(۳)، ۲۲۳-۲۱۴.
- کلانتری رضایی، مرضیه و صالحی، محمد. رضایی، مژگان. (۱۳۹۳). بررسی عوامل موثر در استقرار دوره های آموزشی ضمن خدمت مجازی از دیدگاه فرهنگیان. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*. ۳(۱)، ۹۴-۷۹.
- کریمی، زهرا؛ میرزمانی بافقی، سید محمود و فقیه بتول، آرام (۱۳۹۵). رابطه آموزش های ضمن خدمت با کارایی شغلی معلمان دوره ابتدایی شهرستان شهریار. *فصلنامه آموزش، مشاوره و روان درمانی*. ۵(۱۹)، ۹۲-۷۸.
- نصری، صادق و؛ کریم پور، عبدالحسین و پیروزنیا، مهرداد (۱۳۹۴). بررسی راه کارهای کیفیت بخشی به آموزش های ضمن خدمت. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*. ۱۰(۴). ۳۴۷-۳۶۱.
- یزدانی، فریدون (۱۳۹۳). سنجش اثر بخشی نظام آموزش مجازی ضمن خدمت فرهنگیان. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*. ۵(۲)، ۹۷-۱۲۲.

Ayvaz-Tuncel, Z., & Çobanoğlu, F. (2018). In-Service Teacher Training: Problems of the Teachers as Learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.

پیامدهای آموزشی زندگی خوابگاهی از نگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان: مطالعه پدیدارشناسی

محمد علی پور^{۱*}، حمیدرضا اکبری^۲، علیرضا زمانی^۲

^۱ مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲ دانشجوی کارشناسی امور تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر واکاوی پیامدهای زندگی خوابگاهی از نگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بود. این پژوهش با استفاده از روش کیفی پدیدار شناسی انجام گردید. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند که از خوابگاه دانشجویی استفاده کردند، بودند. با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند از نوع معیار تعداد پنج نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و نمونه گیری تا اشباع نظری ادامه یافته است. در این مصاحبه از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. جهت اعتبارسنجی از ملاک‌های گوبا و لینکان استفاده شد. یافته‌های پژوهش در چهار مضمون اصلی تاثیر خوابگاه بر روند تحصیلی، کانون‌ها، انجمن‌ها و جلسات خوابگاهی، اجتماعی شدن دانشجو در خوابگاه، کسب مهارت‌های شغلی در خوابگاه دسته بندی شد. بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که زندگی خوابگاهی برای دانشجومعلمان پیامدهای آموزشی در حوزه تحصیلی و کسب مهارت و شغل داشته است.

کلیدواژه‌ها: دانشجو، خوابگاه دانشجویی، دانشگاه فرهنگیان.

بیان مساله

یکی از دانشگاه‌های کشور دانشگاه فرهنگیان است. این دانشگاه با هدف تامین نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش تاسیس گردیده است. اهداف این دانشگاه شامل تامین و تربیت معلمان و مدیران و مربیان و کارکنان متعهد به مبانی دین و ارزش‌ها اسلامی و انقلابی و دارای فضایل اخلاقی و ارزش‌ها والای انسانی کارآمد و توانمند در جمهوری اسلامی می باشند (وارسته فر و موسوی تازه آبادی، ۱۳۹۳). دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی آمایشی و وسیع و با مخاطبان زیاد و رشته‌های متعدد آموزشی و اختصاصاً درسی و تربیت کننده معلمان آینده کشور در کنار رسالت و مأموریت‌های خویش در عرصه‌های پژوهشی نیز رو به توسعه و رشد است که در قالب مجلات علمی-تخصصی، علمی ترویجی و علمی پژوهشی متبلور شده است. (خنیفر، ۱۳۹۸).

مهم ترین سرمایه‌ای که هر سازمان برای تحقق بخشیدن به اهداف خود در اختیار دارد، نیروی انسانی است. آموزش و پرورش نیز به عنوان اثرگذارترین سازمان در هر جامعه، به منظور داشتن عملکرد مطلوب و بهینه نیاز به نیروی انسانی کارآمد و متخصص دارد (کدخدایی، ۱۳۹۵). یکی از کلیدی ترین مشاغل و حرفه‌های هر نظام را معلمان بر عهده دارند، به گونه‌ای که توسعه جامعه و ترقی همه جانبه آن به نظام آموزشی آن جامعه و معلمان این نظام بستگی دارد (محمودی بورنگ و نبی به نقل از پالانی جافی و سلیمانی، ۱۳۹۸). آموزش معلم به هر شکلی که باشد باید در برگزیده انواع دانش مورد نیاز معلم باشد. به بیان دیگر آموزش معلم نباید محدود به رشد دانش و شایستگی های معلم در تدریس موضوع ویژه ای باشد؛ زیرا معلم به دانش در زمینه‌های مختلف نیاز دارد (شولمن، ۱۹۸۱) محیط خوابگاهی مجموعه ای از افراد از فرهنگ های گوناگون را در خود جمع می کند. در این مجموعه برخی فرهنگ خود را برتر می دانند و تلاش برای گسترش آن دارند و برخی دیگر که تاثیر پذیری بیشتر و یا قدرت مقاومت کمتری دارند، مغلوب شده و لذا فرهنگ بومی آنها کمرنگ می شود (دهقانی سیاهکی، ۱۳۹۹). خوابگاه مکانی است که میتواند فرهنگ های خاص با زبان، رفتار و کارکرد های موجود در آن (در واقع مجموعه ای از فرهنگ ها) را در خود جمع کرده و فرهنگ جدیدی تحت عنوان فرهنگ خوابگاهی را به وجود آورد (افشانی، عسگری ندوشن و سفید، ۱۳۹۱).

زندگی دانشجویی در فضای حاکم بر دانشگاه منجر به مجموعه آموخته‌ها و تجربیاتی در دانشجویان می‌شود که دانشجویان در روابطشان با سایر دانشجویان و در فضای غیررسمی و در زندگی خوابگاهی کسب میکنند (محمودی، ۱۴۰۱). زندگی دانشجویان در خوابگاه‌های دانشجویی و تعامل با هم اتاقی‌ها و سایر دانشجویان تاثیرات عمیق و پایدار احساسی، رفتاری و شناختی بر آنان می‌گذارد که این تاثیرات میتواند به همراه آموخته‌هایی که به شیوه رسمی و برنامه ریزی شده و در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد، بر عملکرد حرفه‌ای و شغلی آنان اثر گذارد. برخی از عملکردهای آموزشی و تجارب یادگیری دانشجویان در دانشگاه را بایستی در وقایع و تجربیاتی که در اتاق‌های خوابگاه دانشجویی و در ارتباط با هم اتاقی‌ها می‌افتد جستجو کرد (محمودی، ۱۴۰۱). آنچه در برنامه درسی رسمی و در جریان کلاس‌های درسی دانشگاه اتفاق می‌افتد تنها تجارب یادگیری دانشجویان را تشکیل نمی‌دهد بلکه بخشی از آن را باید در بیرون از کلاس درس و در تجربه‌های غیر رسمی و زیست شده دانشجویان در خوابگاه‌های دانشجویی جستجو نمود. تجربیات یادگیری که دانشجویان در فضاهای خوابگاهی فرا می‌گیرند می‌تواند تجارب یادگیری را که از طریق برنامه درسی رسمی و آشکار کسب شده است تقویت کند، یا در جهت تضاد با آن تجربیات عمل کند (محمودی، ۱۴۰۱).

با توجه به اهمیت سواد دانشجو معلمان، دانشگاه فرهنگیان به دنبال آن است که فضایی آماده کند که دانشجو معلمان بیشترین بهره آموزشی را از آن ببرند. یکی از این فضا ها خوابگاه دانشجویی است که تاثیر زیادی بر سواد دانشجو معلمان دارد. لذا با توجه به این امر هدف از پژوهش حاضر واکاوی پیامدهای آموزشی زندگی خوابگاهی در دانشگاه فرهنگیان است.

روش شناسی

روش پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدار شناسی است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیش شهید باهنر شهرستان بیرجند که از خوابگاه دانشجویی استفاده میکنند بود. برای نمونه گیری در پژوهش از نمونه گیری هدفمند از نوع معیار بود که نمونه گیری تا زمان اشباع نظری ادامه یافت که تعداد مصاحبه شوندگان پنج نفر بود. جهت جمع آوری داده از مصاحبه نیمه ساختار

یافته استفاده شد. پنج مصاحبه بین ۱۵ تا ۲۰ دقیقه بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش هفت مرحله ای کلایزی استفاده شد. در راستای اعتبارسنجی یافته ها از ملاک های چهارگانه گوبا و لینکان استفاده گردید.

یافته ها

در تحقیق حاضر مضامین اصلی و فرعی متناسب با داده ها بعد از تحلیل و کدگذاری به وسیله نرم افزار استخراج و در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی پیامدهای آموزشی زندگی خوابگاهی

مشارکت بچه ها در خوابگاه بر روند تحصیلی	
آگاهی از تکالیف درسی در زمان حضور در خوابگاه	تاثیر خوابگاه بر روند تحصیلی
انجام تکالیف به نحوی بهتر در خوابگاه	
دیدن مطالعه و انجام تکالیف برخی دانشجویان و ترغیب دیگر دانشجویان به درس	
ایجاد انگیزه در خوابگاه	
ایجاد کارگروه های جمعی برای انجام شیوه درست تکالیف	
اشتراک نقاط قوت از لحاظ علمی با دیگر هم اتاقی ها	
شرکت در مراسمات هفتگی تاثیر آن بر افزایش اطلاعات عمومی	
حضور در مراسمات مانند نماز جماعت و نهج البلاغه خوانی	
ایجاد کار گروه های مذهبی ورزشی و فرهنگی برای رشد فرهنگ و تکلم بهتر و اجتماعی شدن	
برگزاری جلسات مختلف برای افزایش اطلاعات عمومی کمک به معلم کارآمد در آینده	کانون ها ، انجمن ها و جلسات خوابگاهی
دایر شدن کلاس های خود جوش توسط خود دانشجویان	
برگزاری کلاس های قران و نهج البلاغه که هم آموزشی و هم اخلاقی است	
برگزاری انجمن ها و کانون ها در خوابگاه	
پیدا کردن دوستان جدید و رابطه جدید	
تاثیر در اجتماعی شدن دانشجویان	
صحبت کردن بهتر به دلیل اجتماعی شدن	
ساخته شدن یک ادم در زندگی خوابگی	
ساخته شدن دانشجو در دوران دانشجویی	
انجام کار ها به صورت گروهی باعث اجتماعی شدن و بهبود صحبت	اجتماعی شدن دانشجو در خوابگاه
آماده کردن دانشجو در دوره چهارساله برای خدمت ۲۵ تا ۳۰ سال خدمت	
شناسایی از نقاط قوت هم اتاقی ها و بهرمندی از آنها در آینده شغلی	
کسب مهارت ها و ویژگی های برتر برای شغل معلمی و نیرویی مفید برای آموزش و پرورش	

تاثیر خوابگاه بر روند تحصیلی

یکی از مضامین اصلی دیگر پژوهش تاثیری است که خوابگاه بر روند تحصیلی دانشجویان می گذارد. مصاحبه شونده شماره ۴ این طور بیان داشت که "وقتی میبینیم دوستان ما درس می خوانند ما هم ترغیب می شویم که درس بخوانیم و کارگروه های جمعی ایجاد کنیم برای فعالیت های درسی، ما میبینیم که دوستان ما تکالیف رو انجام می دهند ما شیوه درست انجام تکالیف را یاد می گیریم و به بهترین روش آن ها را انجام میدهم". همچنین مصاحبه شونده شماره ۵ اظهار داشت "با توجه به این که تعدادی نفر به طور مثال ما

دوازده نفر در یک اتاق هستیم و این دوازده نفر از لحاظ علمی هرکدام نقاط قوتی دارند که می‌توانند نقاط قوت را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و یکی از پلن‌ها و یکی از نکات مثبت زندگی خوابگاهی این است که ما بتوانیم نقاط قوت هم‌اتاقی خود را شناسایی کنیم و از آن بهره ببریم تا در آینده در شغل مان نقاط ضعف مان را تامین کنیم.

کانون‌ها، انجمن‌ها و جلسات خوابگاهی

یکی از مضامین اصلی دیگر پژوهش کانون‌ها، انجمن‌ها و جلسات خوابگاهی است. مصاحبه شونده شماره ۲ در مورد این مضمون این گونه عنوان کرد: "مشارک در زمینه‌های مختلف علمی و مذهبی و ورزشی توی خوابگاه خیلی تاثیرگذار است مثلاً یک کمپین و پویش راه افتاده است که داریم خطبه‌ها و نامه‌های نهج البلاغه رو بررسی می‌کنیم و این یکی از پیامدهای زندگی خوابگاهی است که خیلی خوب و آثار و برکات زیادی دارد". مصاحبه شونده شماره ۴ این طور بیان نمود که "برگزاری جلسات مذهبی و برگزاری هیئت و دوره‌های نهج البلاغه و کارهای مذهبی فرهنگی ورزشی که باعث می‌شود اطلاعات عمومی همه برود بالا و کمک زیادی به همه بکند که چگونه یک معلم خوب بشوند و در آینده برای جامعه مفید باشند".

اجتماعی شدن دانشجو در خوابگاه

یکی دیگر از مضامین پژوهش اجتماعی شدن دانشجو در خوابگاه است. مصاحبه شونده شماره ۴ تسریع داشت که "وقتی می‌بینیم بقیه چگونه صحبت میکنند و اینکه وقتی ما به صورت گروهی یک کار را انجام می‌دهیم یاد می‌گیریم که چطور اجتماعی باشیم و چطور اجتماعی رفتار کنیم".

کسب مهارت‌های شغلی در خوابگاه

مضمون اصلی دیگر پژوهش کسب مهارت‌های شغلی در خوابگاه دانشجویی است. مصاحبه شونده شماره ۳ این گونه عنوان داشت: "زندگی دانشجویی یک دوره‌ای هست که می‌تواند دانشجو خودش را بسازد و آماده کند برای اینکه می‌خواهد مثلاً ۲۵ تا ۳۰ سال خدمت کند و تو این دوره چهار ساله می‌تواند دانشجو خودش رو بسازد و این دانشجو به عنوان یک نیروی کارآمد وارد عرصه کار بشود".

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر پیامدهای آموزشی زندگی خوابگاهی در دانشگاه فرهنگیان است. یکی از یافته‌های پژوهش حاضر مدت حضور در خوابگاه دانشجویی است. افرادی که در اوایل زندگی خوابگاهی هستند معمولاً تجربه کمی دارند و هنوز در حال و هوای دبیرستان هستند ولی افرادی که مدتی از حضور آنها در خوابگاه می‌گذرد تجربیات زیادی دارند و میتوانیم از پیامدهای آموزشی آنها در خوابگاه بهره ببریم.

تاثیر خوابگاه در روند تحصیلی یکی دیگر از یافته‌های پژوهشی است. یافته‌های پژوهش مظاهری و همکاران (۱۳۸۵) این یافته را تأیید میکند. زندگی خوابگاهی هم میتواند باعث افزایش کیفیت تحصیل دانشجو شود و میتواند باعث افت تحصیلی دانشجو شود. به طور مثال وقتی شب امتحان همه در حال مطالعه هستند دانشجو به سمت مطالعه سوق داده میشود. یافته دیگر در این پژوهش کانون‌ها، انجمن‌ها و جلسات خوابگاهی است. این گونه جلسات یقیناً باعث افزایش آگاهی و در صورت مرتبط بودن با مباحث آموزشی باعث افزایش روند تحصیلی میشود.

یافته دیگر در این پژوهش اجتماعی شدن دانشجو است. یافته‌های پژوهش بی‌شویه مقدم و همکاران (۱۳۹۵) این یافته را تأیید میکند. افرادی که قبل دانشگاه در اجتماعات حضور نداشتند با ورود به دانشگاه و خوابگاه دانشجویی زندگی با دیگر دانشجویان را تجربه میکنند و افرادی اجتماعی میشوند. یافته دیگر در این پژوهش کسب مهارت‌های شغلی است. یافته‌های پژوهش رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸) این یافته را تأیید می‌کند. در زندگی خوابگاهی و همنشینی با افراد مختلف این امکان را فراهم می‌آورد که از تجربیات دیگر دانشجویان برای اداره کلاس و شغل معلمی استفاده کرده و نیروی شایسته‌ای برای آموزش پرورش باشیم.

منابع

وارسته فر، افسانه و موسوی تازه آبادی، سید فاطمه (۱۳۹۳). درک پدیدار شناسانه کنش اجتماعی در زندگی خوابگاهی دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان. فصل نامه عملی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۳(۸)، ۳۹-۹.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



خنیف، حسین (۱۳۹۸). سخن رئیس محترم دانشگاه فرهنگیان. پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۱(۱)، ۱-۱.
کدخدایی، محبوبه سادات (۱۳۹۵). آموزش معلم: چستی، چندگونگی و چگونگی. نشریه راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۲(۳)، ۲۷-۴۴.
پالانی جافی، ویدا و سلیمانی، عادل (۱۳۹۹). از روایت پژوهی تا توسعه حرفه ای یک دانشجو معلم. نشریه رهیافت های نوین در مطالعات اجتماعی، ۲(۵)، ۷۱-۱۰۶.

دلایل گرایش به انجام فعالیتهای پژوهشی از نگاه دانشجو معلمان فعال پژوهشگر دانشگاه فرهنگیان

محمد علی پور^{۱*}، امیرمحمد رجبی کاریزکی^۲، حمیدرضا امیری^۳

^۱ مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲ دانشجوی کارشناسی امور تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی دلایل گرایش به انجام فعالیتهای پژوهشی از نگاه دانشجو معلمان فعال پژوهشگر دانشگاه فرهنگیان بود. روش به کار گرفته شده در این پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند بودند. با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند از نوع معیار، تعداد ۸ نفر برای نمونه پژوهش انتخاب شدند و نمونه گیری تا اشباع نظری ادامه یافت. همچنین در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته بهره گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. داده‌های پژوهش در ۶ مضمون اصلی رشد فرهنگ مطالعه، انگیزه و علاقه نسبت به حل مسائل، پیشینه‌های پژوهشی، مشوق‌های مالی، ارتقاء سطح آموزشی و تربیتی، مأموریت پژوهشی دانشگاه و پژوهشگران دسته بندی شد. از نتایج حاصله پژوهش حاضر میتوان اشاره به مأموریت دانشگاه فرهنگیان برای ایجاد فضایی کاملاً پژوهشی در راستای تربیت دانشجومعلمان پژوهشگر و در قبال آن کوشش و همت دانشجومعلمان در راستای پژوهش، برای انجام وظیفه خود به عنوان معلمان آینده و ارتقای سطح رشد و فرهنگ مطالعه را قلمداد کرد. همچنین ایجاد حس علاقه و انگیزه در دانشجویان و علاقه مندی نسبت به حل مسائل را از دیگر نتایج این پژوهش می‌توان به حساب آورد.

کلیدواژه‌ها: پژوهش، تحقیق، دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلم.

بیان مسئله

دانشگاه فرهنگیان وظیفه تربیت نیروی انسانی توانمند، پژوهشگر و کارآمد را بر عهده دارد. می توان گفت وجود معلمانی راغب برای انجام فعالیت فراتر از وظایف رسمی در بهبود سازمانهای آموزشی اهمیت چشمگیری دارد (سامچ و اپلاتکا به نقل از اناری نژاد و حاتمی آبادشاپوری، ۲۰۱۴). دانشگاه فرهنگیان باید فرهنگ پژوهش در دانشجو معلمان را ایجاد کند و دانشجویانی پژوهشگر تربیت کند. تحقیق و پژوهش از اهمیت ویژه ای برخوردار است و به جرأت می توان گفت که همه پیشرفت های علمی بشر بر پایه تحقیق و پژوهش استوار است و اصلی ترین و مهمترین شیوه ارایه نتایج یک مطالعه و تحقیق، تهیه مقاله پژوهشی است (خدایی و سعیدی، ۱۳۸۷).

آموزش و پرورش از مهمترین عوامل توسعه است. کشورهای جهان در انتخاب و بهره گیری از نظام آموزشی کارآمد، بیشترین دقت و حساسیت را به خرج می دهند. نظام آموزشی شامل مجموعه ای از نیروهای انسانی از جمله معلمان، مدیران و مشاوران است که برای تحقق هدف های آموزشی تلاش می کنند. در این میان، معلم به عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش و پرورش، نقش بسیار حساسی دارد. از سویی، هزاره سوم را (عصر دانایی) نامیده اند. بشر امروز به خوبی دریافته که برای پاسخگویی به نیازهای این عصر نیازمند تحول در آموزش و پرورش است (حسینی پناه به نقل از حسینی، ۱۳۹۹).

پژوهش عبارت است از مجموعه فعالیت های روشمند و خلاق در جهت پاسخ مسائل (چیستی، چرایی و چگونگی)، و شامل انواع پژوهش های نظری و عملی؛ توصیفی و تبیینی؛ علمی - ترویجی و علمی - پژوهشی؛ تألیفی و تصنیفی، در قالب ها و متد های نگارشی مختلف (مقاله، پایان نامه، کتاب و...)؛ رویکرد های مختلف (نقد، شرح، نظریه پردازی، تصحیح و...)؛ آثار هنری که زمینه ها و مقدمات پژوهشی دارند (رمان های علمی - فلسفی، فیلمنامه های پژوهش پایه، اشعار و مثنوی های علمی و...)؛ آثار فعالیت های اطلاع رسانی که زمینه های پژوهشی دارند (موسوعه ها، فرهنگ های لغت و اصطلاح نامه ها و...)؛ تلاش هایی که به تولید دانش فنی (اختراعات و اکتشافات) منجر می شود (ایزدپناه، ۱۳۹۹).

پژوهش یک فرایند و فعالیت است، اما نه هر فعالیتی، بلکه فعالیتی که حاکی از تلاش و کوشش باشد؛ چرا که عرف، مطلبی را که دفعات به ذهن خطور کند و یا به قلب اشراق شود، آن را پژوهش اطلاق نمی کند؛ روشمند باشد؛ چرا که عرف به مطالعه صرف و یا ذخیره ساز داده ها، بدون پردازش آنها پژوهش نمیگوید؛ خلاق باشد؛ تا پژوهش موردنظر را از پژوهش دیگر تمییز دهد. خلاقیت و نوآوری صرفا ناظر به تولید نظریه و اکتشاف و اختراع جدید نیست؛ بلکه میتواند متناسب و مقتضای هر پژوهشی در هر یک از مراحل پژوهش اتفاق بیافتد؛ مسئله محور باشد. در واقع هدف اصلی در پژوهش، پاسخ یا حل یک مسئله، ناظر به توصیف، تبیین و کاربرد (چیستی، چرایی و چگونگی) آن است (ایزدپناه، ۱۳۹۹).

محقق باید مفسر باشد تا به تفسیر حقایق هستی نایل آید، علاقمند به امر پژوهش و کشف حقایق باشد، قدرت لازم برای جمع آوری اطلاعات و تحلیل آنها را دارا باشد، از تحصیلات مناسبی برخوردار باشد، به فرایند پژوهش اشراف داشته باشد، دارای علوم طبع و تعهد باشد، به عبارت دیگر منش و سلوک او عرفانی باشد و نتایج تحقیق را در اختیار دیگران قرار دهد، از غرور خود بکاهد و مایوس نشود (تابعی و همکاران، به نقل از افشاری و همکاران ۱۳۸۶). صداقت یکی از مهمترین اصولی است که اساس جوامع انسانی را تشکیل می دهد. نهاد پژوهش نیز بر صدق بنا شده است. پرداختن به پژوهش بدون احراز شرایط لازم و کافی، امری غیر اخلاقی است. پژوهش غیر حرفه ای نه تنها به تولید علم یاری می رساند، بلکه سبب حیرت محقق نیز می شود (خنیفیر، به نقل از افشاری و همکاران ۱۳۹۰).

پژوهش به دنبال کشف حقیقت است. ابزاری که انسان را از دنیای مجهولات به دنیای معلومات می آورد. در واقع پژوهش کلید تولید علم است که معنای پیشرفت و توسعه هر جامعه محسوب می شود. آنچه در زمینه تولید علم بسیار حائز اهمیت است (توفیقی داریان، به نقل از افشاری و همکاران ۱۳۸۸).

کار گروهی، نیاز جامعه، نوآوری، رعایت اولویت ها، روحیه حقیقت جویی، احترام به پژوهشگران سابق و... از جمله دیگر معیارهایی است که باید رعایت شود. از آنجا که توسعه از مسیر پژوهش میگذرد، لذا ایجاد فرهنگ پژوهش برای بهبود وضعیت پژوهش کشور ضروری به نظر می رسد. (زواری و همکاران ۱۳۹۰). کار تیمی، باعث هم افزایی در گروه خواهد شد. اهمیت تیم سازی و کار گروهی به قدری است که رهبر معظم انقلاب فرمودند: (تحقیق دسته جمعی خاطر جمع تر از تحقیق فردی است، اختلافات کمتر و پیشرفت ها بیشتر می

گردد). محقق باید تمام تلاش خود را در جهت کشف حقیقت به کار گیرد. پژوهشگران با نوآوری در تحقیقات خود می توان محصولات نو را تولید کنند که حاوی نکات جدید برای ارائه باشد.

موضوع پژوهش باید جدید باشد؛ زیرا تکرار پژوهشی که از هر نظر مشابه پژوهش های قبلی باشد، درست نیست. به واسطه ماهیت فلسفی برخی از موضوعات، نمی توان با روش علمی به پژوهش درباره آنها پرداخت. محقق باید از خود سوال کند موضوع تحقیق، اهمیت، اولویت و ارزش دارد یا خیر؟ گاهی پژوهشگر موضوعی را ممکن است انتخاب کند که پس از هزینه کردن منابع هنگفتی مادی و صرف وقت و انرژی و گذشت مدت طولانی، از نظر تحلیل هزینه فایده مقرون به صرفه نباشد. توجه نکردن به این مهم زیانبار خواهد شد و از نظر اخلاقی شایسته نیست. محقق باید برای انجام پژوهش، موضوعی را انتخاب کند که نیروی انسانی، ابزار اندازه گیری، بودجه و تجهیزات آن را در دسترس داشته باشد. همچنین محقق باید در انتخاب موضوع برای منابع اطلاعاتی دسترسی داشته باشد تا امکان بازنگری پیشینه تحقیق برایش فراهم آید. (حسن زاده، به نقل از افشاری و همکاران ۱۳۸۶).

هدف باید ارزشمند باشد؛ زیرا انجام تحقیق برای تحقق اهداف بی ارزش و پیش پا افتاده روا نیست. هدف باید منطقی باشد. اگر هدف تحقیق درباره بدیهیات علمی تردید کند، در این صورت هدف تحقیق منطقی نخواهد بود. هدف باید واقع بینانه باشد. محقق در نوشتن اهداف باید هدف های در دسترس و واقع گرایانه را انتخاب کند. محقق باید با استفاده از فعل های رفتاری مناسب، اهداف تحقیق را روشن و دقیق بیان کند. (حسن زاده، به نقل از افشاری و همکاران ۱۳۸۶). پژوهشگر باید نسبت به روش های مختلف پژوهش آشنایی داشته باشد و برای هر موضوع به تناسب و در خور آن، روش خود را انتخاب کند. او باید قادر باشد فرضیه های متناسب با موضوع را ارائه کند و در صورتی که نتواند فرضیه بدهد، از سوالات مناسب استفاده کند. محقق باید بتواند نقشه ای عملی طراحی کند که میان فرضیات فلسفی و تکنیکهای جمع آوری و تحلیل داده ها که در واقع طرح تحقیق را تشکیل می دهد، ارتباط برقرار کند. (کرسول، ۲۰۰۳).

پژوهش های اندکی در حوزه مسئله پژوهش دانشگاه فرهنگیان انجام شده است علی پور و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیده اند که دانشگاه فرهنگیان در حوزه بالندگی پژوهشی توانسته است نیازهای دانشجومعلمیان را برآورده سازد. اما در حوزه دلایل گرایش دانشجومعلمیان در حوزه پژوهش هنوز پژوهشی صورت نگرفته است.

سواد پژوهشی از اهمیت ویژه ای در سطح دانشگاه برخوردار است و در دانشگاه فرهنگیان که یک دانشگاه ماموریت محور است می بایست این سواد پژوهشی به صورت جدی پیگیری شود اما با توجه گذشت چندین سال هنوز مسئله پژوهش با توجه به رشدی که در دانشگاه فرهنگیان داشته است اما بازهم باید پیگیری شود. برخی از دانشجومعلمیان این دانشگاه دارای رزومه قوی در حوزه پژوهش هستند لذا بررسی دلایل گرایش آنها می تواند برای سایر دانشجومعلمیان راهگشا باشد. لذا هدف از پژوهش حاضر بررسی دلایل گرایش به فعالیت های پژوهشی از نگاه دانشجو معلمان فعال پژوهشگر دانشگاه فرهنگیان است.

روش شناسی

روش پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدارشناسی است. جامعه آماری مورد مطالعه پژوهش حاضر، کلیه دانشجومعلمیان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند بود. در این پژوهش از روش نمونه گیری هدفمند از نوع معیار استفاده شد و نمونه گیری تا اشباع نظری ادامه یافت و تعداد ۸ نفر به صورت معیار انتخاب شدند به طوری که دانشجومعلمانی که حداقل دو مقاله همایشی در طول تحصیل در دانشگاه فرهنگیان داشته اند، انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. همچنین مدت زمان هر مصاحبه بین ۱۵ تا ۲۰ دقیقه بوده است.

برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش هفت مرحله ای کلایزی استفاده شد. جهت اعتباریابی یافته های پژوهش اقداماتی صورت گرفت به طوری که مصاحبه ها در اختیار استاد راهنما قرار گرفته و کدهای باز و محوری مورد بررسی ایشان انجام شد و در ادامه بازخوردهایی برای بهبود روند کار، ارائه داده شد. همچنین در ذیل ملاحظات اخلاقی گرفتن تاییدیه و مجوز شروع کار پژوهشی در راستای کار بوده و به مصاحبه کنندگان تعهد داده شد که گفته هایشان (شنیداری و مکتوب) محفوظ و در اختیار دیگران قرار داده نخواهد شد و صرفا در راستای پژوهش استفاده خواهد شد.

یافته ها

در تحقیق حاضر مضامین اصلی و فرعی متناسب با داده‌ها بعد از تحلیل و کدگذاری در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. دلایل گرایش به انجام فعالیت‌های پژوهشی

کدهای محوری	کدهای باز
رشد فرهنگ مطالعه	تاثیر درس پژوهش به سمت مقاله نویسی
	بررسی موضوعات مختلف در قالب مقاله
	میل به ادامه پژوهش در رشته مربوطه خود
	انتقال اطلاعات از طریق مقاله
	داشتن تعریف و تبیین از پژوهش
	تاثیرگذاری مفید با استفاده از پژوهش
	مشغول بودن به پژوهش در حال حاضر
	علاقمندی به پژوهش در رشته تخصصی
	تاثیر مطالعه و پژوهش در بالا بودن سواد علمی
	مطالعه منابع گذشته به منظور بالا بردن علم و سواد
	تاثیرپذیری و تاثیرگذاری از پژوهش
	تاثیر آشنایی با درس پژوهش
	وسیع بودن حوزه پژوهش و گستردگی مقالات
	علاقه‌مندی نسبت به مجلات معتبر
	مطرح شدن مقالات در همایش‌های مختلف
انگیزه و علاقه نسبت به حل مسائل	انگیزه عامل اصلی شروع کار
	انگیزه جمعی
	افزایش انگیزه
	ترجیح انگیزه درونی به انگیزه‌های بیرونی
	انگیزه عامل شروع کارهای پژوهشی
	تاثیر علاقه بر خروجی کار
	جدی بودن در کار پژوهش
	علاقه به حوزه آموزش
	تاثیر دو عامل نیازسنجی و علاقه بر گرایش به پژوهش
	علاقمندی به پژوهش در رشته تخصصی
	علاقه پژوهشگر
	گرایش به سمت علایق
	تمایلات شخصی برای انجام پژوهش
	دخیل بودن مواردی چون رتبه‌بندی و آینده کاری
	پژوهش‌های مختصر در دوره دبیرستان

پیشینه های پژوهشی

عدم سابقه پژوهشی
مشغول بودن به پژوهش در حال حاضر
عدم داشتن سابقه پژوهشی تاکنون
پژوهش های صورت گرفته در دوره دبیرستان
دنبال کردن پژوهش به صورت تخصصی
عدم آشنایی با پژوهش و روند آن

مشوق های مالی

در نظر گرفتن مشوق های مالی
دخیل نبودن مسائل مالی
در نظر گرفتن مشوق های مالی برای سوق دادن بیشتر به سمت پژوهش
بی تاثیر بودن مسائل اقتصادی و مالی
فاقد ارزش بودن اینگونه مقالات (پولی)
تاثیر داشتن مسائل مالی
اهمیت نداشتن مسائل مالی نه به عنوان اولویت اول
نبود انگیزه مالی برای گرایش به پژوهش
دادن مشوق هایی برای پژوهش
ارائه مشوق برای تقویت تلاش و روحیه پژوهشی
تاثیر غیر مستقیم مسائل مالی
صحیح نبودن نگاه مالی به پژوهش
تاثیر پژوهش بر مسائل مالی
مثبت تلقی شدن مشوق های مالی برای پژوهش های بیشتر
نهی کردن پایین آمدن سطح کیفی به خاطر انگیزه های مالی
عدم نگاه به پژوهش به عنوان ابزار درآمدزایی
پرهیز از فدا کردن کیفیت به مسائل مالی
عدم مستند بودن و لایق بودن پژوهش های پولی
در نظر گرفتن معافیت هایی برای مقاله نویسان به عنوان مشوق
متبلور کردن علاقه در دانشجو با ابزارهای تشویقی مختلف
عدم افراط و تفریط در به کار بردن مشوق های مالی

ارتقاء سطح آموزشی و تربیتی

کمک به پیشرفت علم و آبادانی کشور
اقتضای معلم بودن برای کارهای پژوهشی
یادگیری مسائل جدید و متنوع
به کارگیری مطالب پژوهشی در مدرسه و کلاس
برقراری یک شیوه درست در آموزش و پرورش
علاقه نسبت به روش های مدیریت کلاس
به کارگیری پژوهش در حیطه آموزشی
بررسی موضوعات پژوهشی در راستای امور تربیتی

برقراری ارتباط موثر بین کادر مدرسه
بالارفتن سطح علمی به تناسب مدرک تحصیلی
افزایش سطح علمی با نوشتن مقاله
امکان فرصت مطالعاتی در کشورهای دیگر
تاثیر مقاله نویسی بر کسب مدارج علمی بالاتر و تحصیل در دانشگاه‌های بهتر
تاثیر مقاله نویسی بر پیشنهادات کاری بهتر
بررسی نیازها و خلاهای یک حوزه توسط مقاله
بررسی مقالات دیگر در کنار مقاله خودم و پی بردن به موارد جدید حوزه مورد بررسی
به کار بردن نتایج مقالات
تاثیر محیط دانشگاه
کم بودن پژوهش در دانشگاه فرهنگیان نسبت به سایر دانشگاه‌ها
ارتقاء سطح علمی دانشگاه فرهنگیان
مأموریت پژوهشی دانشگاه و
پژوهشگران
مطلوب نبودن وضعیت سطح علمی
نگاه ویژه دانشگاه فرهنگیان به رتبه‌های برتر
ورود رتبه‌های بالاتر به دانشگاه فرهنگیان
الزام توجه ویژه دانشگاه فرهنگیان به حوزه مقاله نویسی
برگزاری کارگاه‌های مقاله نویسی برای رتبه برترها

-رشد فرهنگ مطالعه

یکی از مضامین اصلی پژوهش رشد فرهنگ مطالعه است. مصاحبه شونده شماره ۶ در مورد این مضمون اینطور بیان داشت "ویژگی‌های یک پژوهش میتواند در آینده برای ما تاثیر داشته باشد. کم کم همه عوامل دست به دست هم داد تا به سمت پژوهش علاقمند بشویم. هم برای درس و نمره و هم بحث آینده که جدا هست". مصاحبه شونده شماره ۱ اظهار داشت که "مایل به ادامه پژوهش خود در زمینه‌هایی که علاقه دارد هست". مصاحبه شونده شماره ۵ اینگونه عنوان میکند که "برای بالا بردن علم و سواد مان به دو طریق ممکن است یکی اینکه منابع گذشته را مطالعه و جستجو کنیم یا اینکه به مقاله نویسی و پژوهش کردن در مورد آن زمینه بپردازیم". مصاحبه شونده ۲ اینگونه اذعان میکند که "طبیعی است که ما در زندگی خودمان یکسری چالش‌ها و دغدغه‌هایی داریم که میخواهیم آنها را حل کنیم و به آنها برسیم و یا در مسائل و عقاید کلانمان یکسری هدفها و یک سری عقیده‌هایی داریم که آن‌ها را می‌خواهیم به دانشجویان و دانش‌آموزان منتقل کنیم. حتی گاهی هم آنها را میخواهیم به قشر بزرگسال یا کودکان خردسال منتقل کنیم یا از این طرز فکر و عقیده خودمان دفاع کنیم و آنها هم مثل طرز فکر ما داشته باشند. ما میتوانیم از مقاله، برای رسیدن به این هدف استفاده کنیم".

-انگیزه و علاقه نسبت به حل مسائل

یکی دیگر از مضامین اصلی پژوهش رشد انگیزه و علاقه نسبت به حل مسائل است. مصاحبه شونده شماره ۳ در مورد این مضمون اینطور بیان داشت که "می‌توان گفت آن انگیزه درونی از ورود به این بحث را به صدها انگیزه بیرونی و کسب منفعت شخصی و موقعیتی ترجیح میدهم". مصاحبه شونده شماره ۷ بیان میکند که "من به حوزه آموزش علاقه دارم زیرا می‌خواهم ارشد مشاوره بگیرم و یکی از علایق من هست و از هدف‌های من بالا بردن سطح علمی دانشگاه فرهنگیان است". مصاحبه شونده ۱ اظهار دارد که "برای شروع هر کاری نیاز به انگیزه خاصی میباشد و علت و مشوق اصلی شروع هر کار انگیزه نهفته در آن می‌باشد". مصاحبه شونده ۴ اینگونه عنوان کرد "مهمترین عامل روی آوردن من به پژوهش این بود که چون پژوهش و مقاله نویسی در دانشگاه فرهنگیان نسبت به سایر دانشگاه‌ها کمتر بوده است مرا به این امر وا داشت که به سمت پژوهش و مقاله نویسی روی بیاورم و عواملی همچون تضمین آینده کاری و شغلی

از دلایل من نسبت به روی آوردن پژوهش و مقاله نویسی است و به تبع بالا رفتن انگیزه هم باعث گرایش هرچه بیشتر من به سمت پژوهش شد."

-پیشینه های پژوهشی

از دیگر مضامین این پژوهش پیشینه های پژوهشی است. مصاحبه شونده شماره ۵ اینگونه بیان کرد "بنده تاکنون پژوهشی به صورت تخصصی نداشتم اما در دوران دبیرستان به موضوعاتی در مورد سواد رسانه ای و فضای مجازی پرداخته ام؛ اما اکنون به صورت تخصصی تر پژوهش را دنبال می کنم". مصاحبه شونده ۷ اینگونه اظهار دارد که "ببینید وقتی من مدرسه بودم، در متوسطه اول کم و در متوسطه دوم بیشتر معاون مدرسه می گفتم در مسابقات مقاله نویسی شرکت کنید و یک خلاصه مختصری می دادند و در مجموع فکر میکردم مقاله نویسی یک کار کوچکی هست و اطلاعات زیادی نداشتم و زیاد به دنبال آن نبودم. اما وقتی به دانشگاه یک درس دو واحدی در مورد همین مقاله نویسی و پژوهش داریم که استادمان درمورد روند آن توضیحاتی داده اند".

-مشوق های مالی

یکی دیگر از مضامین مهم پژوهش مشوق های مالی است. مصاحبه شونده ۵ عنوان کرد "به طور مستقیم مسائل مالی مرا به سمت مسائل پژوهشی و مقاله نویسی جذب نکرده است". مصاحبه شونده ۸ اینگونه بیان کرد "زد و بند های مالی نباید سطح کیفی کار را پایین بیاورد و باعث بشود تنها به مقاله به عنوان یک ابزار درآمدزایی نگاه شود و باعث ضعف کیفی پژوهش بشود و تنها به مقاله به عنوان یک ابزار درآمدزایی نگاه شود و باعث ضعف کیفی پژوهش بشود". مصاحبه شونده ۴ اینگونه اظهار کرد "در نظر گرفتن این گونه مشوق ها (مالی) باعث تقویت تلاش و روحیه پژوهشی دانشجویان میشود". مصاحبه شونده ۸ اینگونه اذعان کرد "مسائل مالی میتواند به عنوان مشوق مطرح شود؛ همچنین بهره مند کردن دانشجویان از یک سری معافیت ها به عنوان مشوق؛ در کل برای برانگیختن و کشاندن افراد به سمت یک موضوع و یا پژوهش، مشوق ها خیلی می تواند موثر باشد و این ایجاد علاقه میتواند فطرتاً در ذات افراد باشد و گاهی باید با بعضی از کارها مثل همین مشوق های مالی دیگران را به آن سمت کشید".

-ارتقاء سطح آموزشی و تربیتی

از دیگر کدهای محوری ارتقاء سطح آموزشی و تربیتی است. مصاحبه شونده ۵ اینگونه بیان کرد که "چون قرار است در آینده معلم بشوم پس باید از الان چالش های آن را بررسی کنم تا شناخت بهتری از کیفیت تدریس در مدارس داشته باشم". مصاحبه شونده ۶ اظهار کرد "ما باید یک روند خوب و مثبت در آموزش و پرورش ایران به وجود بیاوریم، مخصوصاً ما که رشته امور تربیتی هستیم و با مدرسه و دانش آموزان زیاد در ارتباط هستیم". مصاحبه شونده ۶ عنوان کرد "از نگاه خودم اگر پژوهشی انجام بدهم و یاد بگیرم و بتوانم در حیطه کار خودم استفاده کنم از اهمیت بیشتری برخوردار است". مصاحبه شونده شماره ۷ بیان کرد "هرچه سطح علمی خود را بیشتر بالا برده، متناسب با آن مدرک تحصیلی هم ارتقاء و نوشتن مقاله هم در کسب مدارک ارشد و دکترا کار را راحت تر می کند". مصاحبه شونده شماره ۸ اظهار کرد "نیازسنجی در حوزه های مربوطه از اهم واجبات است؛ یعنی چه نیازی در حوزه های مختلف احساس شده و به تبع خلأ هایی وجود داشته و نیاز شده که در آن حوزه پژوهش بشود". مصاحبه شونده شماره ۸ خاطر نشان کرد "وقتی میخواهیم مقاله ای بنویسیم مجبور می شویم چند مقاله دیگر را در کنار مقاله خودمان بررسی کنیم که آنها هم مطالب مفید و مختصری دارند". مصاحبه شونده شماره ۸ اینگونه بیان کرد "طبیعتاً در عمل این مقالات برای پاسخگویی به یکسری از نیاز ها هست و برطرف کردن این نیازها؛ اگر صرفاً نوشته بشود و بعداً استفاده ای نشود، دارای هیچ گونه توجیه عقلانی و منفعتی ای نیست".

-مأموریت پژوهشی دانشگاه و پژوهشگران

یکی دیگر از مضمون های مهم این مقاله مأموریت پژوهشی دانشگاه و پژوهشگران است. مصاحبه شونده شماره ۴ بیان کرد "مهمترین عامل روی آوردن من به پژوهش این است که چون پژوهش و مقاله نویسی در دانشگاه فرهنگیان نسبت به سایر دانشگاهها کمتر بوده مرا به این امر وا داشته که به سمت پژوهش و مقاله نویسی روی بیاورم". مصاحبه شونده شماره ۷ عنوان کرد "از رتبه های برتر بیشتر

انتظار هست و دانشگاه هم باید بیشتر روی آنها تمرکز کند". مصاحبه شونده شماره ۷ بیان کرد "اگر دانشگاه فرهنگیان بتواند بر روی رتبه های برتر در مبحث مقاله نویسی کار کند خیلی خوب است و خیلی میتواند آمار مقاله نویسی را در فرهنگیان بالا ببرد".

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی دلایل گرایش به انجام فعالیتهای پژوهشی از نگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان است. یکی از یافته های این پژوهش رشد فرهنگ مطالعه است. یافته های پژوهش حسینی (۱۳۹۹) و فضل الهی قمیشی و همکاران (۱۳۹۱) تایید کننده یافته های این پژوهش است. در تبیین این یافته پژوهش اینطور میتوان بیان کرد که دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان میل به پژوهش و توسعه اعتلای فرهنگی و علمی خود هستند و همچنین به دنبال افزایش سطح مطالعه خود و بالابردن فرهنگ پژوهش و مطالعه دانشگاه خود هستند.

از دیگر یافته های پژوهش حاضر انگیزه و علاقه نسبت به حل مسائل است. یافته های پژوهش دلبری و رضانی (۱۳۹۴) و فضل الهی قمیشی و همکاران (۱۳۹۱) تایید کننده این یافته است. در تبیین این یافته پژوهش اینطور میتوان گفت که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از یک دغدغه مندی خوبی برای حل مسائل حوزه های آموزشی و پژوهشی برخوردار هستند و بیشتر تاکیدشان بر روی انگیزه های درونی به جای انگیزه های درونی است.

یکی دیگر از یافته های پژوهش حاضر پیشینه های پژوهشی است. یافته های پژوهش صفری مراد آبادی و همکاران (۱۳۹۶) تایید کننده یافته های این پژوهش می باشد. در تبیین این یافته پژوهشی میتوان اینطور بیان داشت که اکثر جامعه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان سوابق پژوهشی معتبری نداشته و اغلب دانشجویان از سوابق پژوهشی مختصر و غیر رسمی شان در دبیرستان صحبت به میان می آورند اما هرچند نیز دانشجویانی هستند که قبل از ورود به دانشگاه کار پژوهشی خود را شروع کرده اند و آشنایی مختصری با این مقوله دارند. از دیگر یافته های پژوهش حاضر مشوق های مالی است. یافته های پژوهش صفری مراد آبادی و همکاران (۱۳۹۶) تایید کننده یافته های این پژوهش است. در تبیین این یافته پژوهش میتوان گفت که مشوق های مالی نباید الویت اول برای سوق دادن دانشجویان به سمت پژوهش و مقاله نویسی باشد و اغلب مصاحبه کنندگان بر صحیح نبودن نگاه مالی بر پژوهش اذعان دارند؛ همچنین میتوان از مشوق های مالی به شرط استفاده درست، برای ایجاد انگیزه در دانشجویان استفاده کرد که باعث جذابیت هرچه بیشتر این امر برای دانشجویان شود. یافته دیگر این پژوهش ارتقاء سطح آموزشی و تربیتی است. یافته پژوهش پروانه و همکاران (۱۴۰۰) مهر تاییدی بر این یافته پژوهشی می باشد. در تبیین این یافته پژوهشی میتوان اینگونه بیان کرد که یکی از دغدغه های مهم دانشجویان دانشگاه فرهنگیان ارتقاء سطح آموزش و پرورش کشورمان و توسعه و بالندگی هرچه بیشتر معلمان و دانش آموزان در راستای سیاست های برنامه سند تحول بنیادین است.

ماموریت پژوهشی دانشگاه و پژوهشگران یکی دیگر از یافته های پژوهش حاضر است. در تبیین این یافته پژوهشی میتوان اینگونه عنوان کرد که دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک نهاد تربیتی وظیفه ایجاد یک محیط رقابتی در عرصه پژوهش در تمامی رشته ها و سطوح مختلف دانشگاه و همچنین داشتن یک نگاه ویژه به رتبه های برتری که وارد این دانشگاه شده اند را دارد. به تبع ما پژوهشگران هم باید توجه ویژه ای به این مقوله داشته و همت خود را بر این گماشته که وضعیت سطح علمی دانشگاه فرهنگیان را ارتقاء داده و باعث پیشرفت هرچه بیشتر سطح علمی دانشگاه فرهنگیان شویم.

با توجه به یافته های پژوهشی پیشنهاد میشود که دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به عنوان آینده سازان کشور، بایستی اهتمام جدی نسبت به پژوهش و ارتقای سطح علمی دانشگاه فرهنگیان داشته باشند. علاوه بر این دانشگاه فرهنگیان ماموریت دارد برای ایجاد یک فضای رقابتی در حوزه مقاله نویسی و رشد و بالندگی فرهنگ مطالعه و پژوهش در بین دانشجو معلمان امکانات و زیرساخت های لازم را فراهم کند. درنظر گرفتن مشوهای از قبیل مادی یا معنوی در جذب کردن دانشجویان و سوق دادن آنان به سمت پژوهش و تحقیق از مواردی است که میتوان در نظر داشت. همچنین داشتن انگیزه و علاقه و ایجاد آن به عنوان محرک و شروع هر کاری از لوازم اجرای درست هر فعالیت علمی بخصوص فعالیتهای پژوهشی است که این مهم برعهده دانشجو معلمان و فراهم کردن این بستر در راستای وظایف دانشگاه فرهنگیان است.

منابع

- افشاری، بهرام؛ اسحاقیان، زهرا و بختیار نصرآبادی، حسینعلی (۱۳۹۴). تحلیلی بر اصول اخلاقی در فرایند پژوهش های علوم تربیتی، فصلنامه علمی-ترویجی اخلاق، ۵(۱۸)، ۹۴-۶۷.
- اناری نژاد، عباس و حاتمی آباد شاپوری، زهرا (۱۳۹۷). تجربه زیسته من در دانشگاه فرهنگیان برای معلم شدن، آموزش پژوهی، ۱۶(۱)، ۲۹-۵۲.
- ایزدپناه، عباس، (۱۳۹۹). بازتعریف پژوهش: از طریق نشانه یابی عناصر پژوهش با روش تحلیل مضمون. نشریه پژوهش و حوزه، ۴۰(۳۲)، ۵-۳۲.
- پروانه، منیژه؛ نیازآذری، کیومرث و عنایتی، ترانه. آینده پژوهی راهبردی نوآورانه در ارتقاء آموزشی دانشگاه ها. تعالی بالینی آموزشی-پژوهشی. ۱۱(۲) ۲۳-۱۱.
- تقوایی یزدی، مریم (۱۳۹۶). رابطه آینده پژوهی با تجربه پژوهشی و خودکارآمدی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری. فصلنامه آینده پژوهی تربیت، ۲۸(۱۱۰)، ۱۰۳-۸۵.
- حسینی، سیدرسول (۱۳۹۹). ارائه چارچوب توسعه فرهنگ پژوهش در مراکز دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی. ۱۰(۳۱) ۶۲-۳۵.
- حیدری سورشجانی، سعید؛ دریس، فاطمه؛ کاظمی، عبدالرحیم و ترابی فارسانی، زهرا (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین محیط آموزشی-پژوهشی و علاقه مندی پژوهشی در دانشجویان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۱۰(۱) ۶۲-۵۶.
- خدایی، غلامحسن و سعیدی، معصومه (۱۳۹۲). آشنایی با قواعد مقاله نویسی، بهروز، ۲۴(۸۷)، ۷۲-۷۱.
- رضایی، اکبر؛ قدم پور، عزت الله و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۷). الگویی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش: بررسی اثربخشی آن در دانش آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه نوآوری های آموزشی. ۷(۲۵)، ۱۸۴-۱۵۱.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۷). رسالت آموزشی و تربیتی مراکز آموزشی. راهبرد فرهنگ، ۱(۲)، ۵۰-۴۳.
- صفری مرادآبادی، علی؛ رمضانخانی، علی؛ آقاملایی، تیمور؛ حسینی، مرضیه و دادی پور، سکینه (۱۳۹۶). موانع انجام پژوهش از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی هرمرگان. ۹(۳) ۹-۱.
- علی پور، محمد؛ پورشافعی، هادی؛ رستمی نژاد، محمد علی و ضابط، حسن. (۱۴۰۰). مقایسه ادراک استادان و نومعلمان از نقش دانشگاه فرهنگیان در ارتقای بالندگی حرفه ای دانشجومعلم. نامه آموزش عالی، ۱۴(۵۵)، ۲۴-۷.
- فضل الهی قمیشی، سیف الله؛ علی نوروزی، عباس و ملکی توانا، منصوره (۱۳۹۱). بررسی عوامل بازدارنده موثر بر پژوهش های فرهنگیان. ۹(۵)، ۱۰۸-۱۲۲.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209(240), 209-240.

Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational administration quarterly*, 43(1), 38-66.

شناسایی استعاره‌های ذهنی دانشجویان درباره خود به عنوان یادگیرنده

خاتون علی پور^۱، رضوان حکیم زاده^{۲*}

^۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۲ دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

با شناسایی استعاره‌های ذهنی دانشجویان درباره خود، به ادراک دانشجویان از جایگاه نقش خود به عنوان یادگیرنده پی می‌بریم. درواقع استعاره‌های ذهنی دانشجویان از خودشان، جایگاه نقش آنان به عنوان یادگیرنده را به ما می‌شناساند. از این رو پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی (توصیفی) درصدد شناسایی استعاره‌های ذهنی دانشجویان درباره خودشان به عنوان یادگیرنده است. میدان پژوهشی، دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بودند که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری هدفمند و ملاک محور ۱۰ نفر از آنان برای مشارکت در پژوهش انتخاب شدند. مفاد اصلی و فرعی تحلیل داده‌ها با روش اسمیت (۱۹۹۵) مورد بررسی قرار گرفت؛ اعتمادپذیری داده‌ها با روش پیشنهادی لینکلن و گوبا (۱۹۸۲) و نظارت متخصص بیرونی بررسی گردید. یافته‌ها نشان داد ادراک از نقش خود به عنوان یادگیرنده در بین دانشجویان متفاوت است و برخی دانشجویان با انتخاب استعاره‌هایی چون زنبور عسل و درخت و کمباین نقش خود به عنوان یادگیرنده را مثبت و فعال متصور شده بودند. از سوی دیگر برخی دانشجویانی با انتخاب استعاره‌هایی نظیر توپ فوتبال، به عدم تاثیرگذاری و انفعال در نقش دانشجو اشاره داشتند. با توجه به این که آگاهی از ادراک یادگیرنده می‌تواند فاصله بین برنامه درسی اجرا شده و کسب شده را کاهش دهد پیشنهاد می‌شود با استفاده از تمرین استعاره‌های ذهنی برای شناسایی ادراک از نقش‌های یادگیرندگان در کلاس‌های درس دانشجو معلمان استفاده گردد.

کلیدواژه‌ها: استعاره ذهنی، تربیت معلم، درک جایگاه خود به عنوان یادگیرنده، خود پنداره دانشجو، یادگیرنده.

مقدمه

درک و نگرشی که دانشجویان در کلاس‌های درس دانشگاه، نسبت به خود _ به عنوان یادگیرنده _ پیدا می‌کنند، عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. درواقع دانشجویان با تکیه بر بازخوردی که از منابع مختلفی مثل اساتید دریافت می‌کنند، می‌توانند تصویر مثبتی از خودساخته و قابلیت‌های یادگیری خود را ارتقا دهند (وو و دیکسون، ۲۰۲۱). توجه نکردن به دانشجو و تصور ذهنی‌ای که وی از خود می‌سازد یا عدم ایجاد بسترهایی برای گفت‌وگو، ابراز وجود و عدم ایجاد تصویر مثبت در دانشجو از خودش، ممکن است آثار جبران‌ناپذیری داشته باشد. به عبارت دیگر تصویر ذهنی منفی دانشجو از خود باعث ایجاد نگرش‌های منفی و احساس طردشدگی می‌شود که این امر ممکن است تبعات بدتری مثل تهدید سلامتی و یا خودکشی دانشجو را در پی داشته باشد (ناسیمتودالبورکو و دیگران، ۲۰۲۳). نگرش استاد به حرفه تربیتی و تلاش وی برای درک تصویر ذهنی دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی از خودشان به عنوان یادگیرندگان و حتی تلاش برای ایجاد تصویر ذهنی مثبت از آنان در ذهن خودشان _ آن هم طی فرایندهای آموزشی کلاس درس و در بلندمدت _ می‌تواند روی سازگاری شغلی و انگیزه‌های تحصیلی آنان به عنوان مربیان و معلمان آینده کشور هم اثرگذار باشد (یورستون، دولای، ۲۰۲۲).

استعاره‌های ذهنی‌ای که دانشجو در مورد خودش به عنوان یادگیرنده می‌سازد، خود پنداره تحصیلی او را شکل می‌دهد درواقع خودپنداره تحصیلی دانشجوی دانشگاه، تصویری است که وی از خود به عنوان یک یادگیرنده و در ارتباط با محیط آموزشی و سایر افراد مثل استاد، همکلاسی‌ها و سایر افراد مربوط به محیط آموزشی ساخته است. هر چه خودپنداره تحصیلی دانشجو مثبت باشد؛ پیشرفت تحصیلی، ارتقا مهارت‌های عمومی و رضایت از یادگیری در دانشجو هم زیاد می‌شود (گو و دیگران، ۲۰۲۲). توجه به استعاره‌های ذهنی دانشجویان در مورد خودشان به عنوان یادگیرنده از این نظر اهمیت و ضرورت دارد که خودپنداره تحصیلی آنان را به ما می‌شناساند و ما بدین وسیله نه تنها می‌توانیم مثبت یا منفی بودن این خود پنداره‌ها را متوجه شویم بلکه قادر خواهیم بود علت مثبت یا منفی بودن این خود پنداره‌ها را نیز شناسایی نماییم. علاوه بر این می‌توانیم نگرش تعمیم‌یافته دانشجویان نسبت به یادگیرنده را هم درک کنیم. بر این اساس پیشینه پژوهش را می‌توان در دو بخش بررسی کرد. بخش اول مربوط به خودپنداره تحصیلی دانشجویان و اثرات خودپنداره بر عملکرد تحصیلی است و بخش دوم هم نگرش معلمان یا اساتید در رابطه با یادگیرندگان را بررسی می‌کند. پژوهش‌هایی که در رابطه با خودپنداره تحصیلی انجام شده بود نشان داد که خودپنداره مثبت دانشجویان، اعتماد به نفس و تلاش (متوو، ۲۰۱۲) و حس هدفمندی (جانستودیر و بلاندال، ۲۰۲۲) دانشجویان را برای انجام فعالیت‌های مختلف (اولمدیلا و اروتگاترو و ابنزنا، ۲۰۱۶) تقویت می‌کند. علاوه بر این خودپنداره با خودکارآمدی رابطه نزدیکی دارد (جویی، ۲۰۰۵) از عوامل مختلفی مثل عوامل فردی، محیطی و آموزشی تأثیر می‌گیرد (وین و میلر، ۲۰۰۵). پژوهش‌هایی که در رابطه با نگرش دانشجویان انجام شده بود نشان داد که شیوه تعامل دانشجویان با اساتید روی نگرش آنان و احساسی که از تفاوت‌های خود با بقیه دانشجویان دارند اثر دارد (ترولیان و پارکر، ۲۰۲۲) و دانش و نگرشی که دانشجویان نسبت به محیط اطراف خود پیدا می‌کنند، گستره وظایف و مبنای رفتاری دانشجو را تبیین می‌کند (لوگان و بگارت، ۲۰۲۲؛ وندلات آماگا و دیگران، ۲۰۲۲).

بررسی پیشینه نشان داد که پژوهشی به‌طور خاص بر استعاره‌های ذهنی دانشجویان در مورد یادگیرندگان متمرکز نشده بود. از این رو شناسایی استعاره‌های ذهنی دانشجویان درباره یادگیرنده ضروری و مهم بوده و هدف پژوهش حاضر است. درواقع پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که استعاره‌های ذهنی دانشجویان درباره یادگیرنده چیست؟

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی (توصیفی) است. این روش در پژوهش‌هایی که معطوف به محتوای تجربه بشری و مستلزم ادراک، تفکر و عمل است، استفاده می‌گردد. میدان پژوهشی، دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بودند که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری هدفمند و ملاک محور ۱۰ نفر از آنان برای مشارکت در پژوهش انتخاب شدند. درواقع با توجه به داوطلب شدن دانشجویان رشته علوم تربیتی که در کلاس درس روش‌ها و فنون تدریس حضور پیدا کرده بودند از آنان دعوت به عمل آمد تا به عنوان مشارکت‌کننده در پژوهش شرکت نمایند. ۳ نفر از آنان مرد و ۷ نفر زن بودند. از آنجایی که در پدیدارشناسی

به طور معمول، تعداد مصاحبه‌ها نسبتاً کم است در حالی که بازه هر مصاحبه به دلیل تجزیه و تحلیل‌های صورت گرفته نسبتاً زیاد است (ون مانن، ۲۰۱۶). علاوه بر برگزاری کلاس‌های حضوری با دانشجویان داوطلب، از آنان درخواست شد که استعاره‌های ذهنی خود در مورد خود و یادگیرنده را در قالب اسناد نوشتاری مکتوب نمایند. مفاد اصلی و فرعی تحلیل داده‌ها با روش اسمیت (۱۹۹۵) مورد بررسی قرار گرفت؛ که شامل سه مرحله تولید داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها و تلفیق داده‌های مورد نظر است. بدین طریق که پژوهشگران بعد از بازخوانی متون، مضامین فرعی را مشخص نمودند و بعد از خوشه‌بندی به مقایسه تفاوت‌ها و شباهت‌ها و استخراج مضامین اصلی پرداختند. اعتمادپذیری داده‌ها با روش پیشنهادی لینکلن و گوبا (۱۹۸۲) و نظارت متخصص بیرونی بررسی گردید.

یافته‌ها

هدف از پژوهش حاضر شناسایی استعاره‌های ذهنی دانشجویان درباره خودشان به عنوان یادگیرنده می‌باشد. یافته‌ها نشان می‌دهد که استعاره‌های ذهنی دانشجویان عبارت‌اند از: یادگیرنده به مثال درخت، یادگیرنده به مثال رایانه، زنبور عسل، توپ فوتبال، لاک‌پشت، دستگاه کمباین، جوجه، ماشین پراید و ماشین مدل قدیمی. در تمامی استعاره‌ها دانشجویان خود را از جهات و جنبه‌های گوناگونی به مواردی که ذکر شد شبیه دانسته بودند. یافته‌ها حاکی از آن است که دانشجویان در تعامل با اساتید و سایر عوامل و عناصر مربوط به محیط آموزشی؛ تصویری از خود را در ذهن شکل می‌دهند که همین تصویر شکل گرفته در ذهن آنان می‌تواند علاقه، انگیزه، جایگاه نقش، عملکرد و موفقیت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. درواقع یادگیرندگانی که در تعامل با محیط آموزشی، تصویر مثبتی از خود متصور می‌شوند؛ با جهان‌بینی سازنده گرا، درگیر یادگیری می‌شوند و با در نظر گرفتن نقش مثبتی برای خود، نقش فعالی را در جریان یادگیری ایفا می‌کنند (نفیسه، ذوقی، اسدی، ۲۰۲۲)؛ از سوی دیگر دانشجویانی که تصویر منفی‌ای از خود شکل داده‌اند؛ به سبب استعاره منفی، نقشی برای خود در جریان یادگیری در نظر نگرفته و از این رو نقش منفعلی در جریان یادگیری خواهند داشت. درواقع پس‌زمینه‌های محیط آموزشی شکل‌دهنده تصویر ذهنی و خودپنداره دانشجویان است که روی چگونگی نقش و عملکرد تحصیلی آنان اثر می‌گذارد (یانگ هانسن و همکاران، ۲۰۲۲).

استعاره‌های ذهنی دانشجویان از خود در قالب مضامین زیر دسته‌بندی شدند:

یادگیرنده (دانشجو) مثل درخت

«من مانند یک درخت هستم. همان‌طور که درخت در ابتدای عمرش به صورت یک نهال بود و توانایی خاصی نداشت. من هم توانایی خاصی نداشتم و احتیاج به مراقبت داشتم. در ابتدا برای رشد من آب دادند و محیط برای رشد من آماده شد و به این صورت من به مانند یک درخت بزرگ شدم. حالا که رشد کرده‌ام وقت آن شده که به دیگران نفعی برسانم. همان‌طور که یک درخت به دیگران منفعتی می‌رساند، من هم باید میوه دانش خود را به دیگران ببخشم. من باید از هر چه دارم در جهت کمک به مردم و منعت رساندن به آنان استفاده کنم. حتی وقتی پیر شدم هم باید مردم از سواد من استفاده کنند همان‌طور که مردم از چوب درخت استفاده می‌کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۱)

➤ یادگیرنده (دانشجو) مثل رایانه

«دانشجو مثل رایانه است. از این جهت به رایانه تشبیه کردم که مثل رایانه، باید داده‌هایی وارد مغز دانشجو شود و فرایندهایی روی آن انجام شود و بعد از تجزیه و تحلیل‌هایی که روی آن انجام شد، مطالب تولیدشده را به دیگران منتقل می‌کند که به آن خروجی می‌گوییم. اگر قسمتی از رایانه نباشد مثل صفحه کلید، کار با رایانه سخت است ولی به هر حال رایانه کار خودش را انجام خواهد داد» (مشارکت‌کننده شماره ۷)

➤ یادگیرنده (دانشجو) مثل زنبور عسل

«من به عنوان دانشجو، مثل زنبور عسل هستم. علم در دانشگاه مثل شهدی است که من باید طعم آن را بچشم. من باید در دانشگاه یاد بگیرم که چگونه خوب رفتار کنم. همان‌طور که زنبور عسل نمی‌تواند با خار عسل درست کند، من هم نمی‌توانم با علم از هم گسیخته و

رفتارهای نامناسب، شیرینی را برای دنیای خودم به ارمغان آورم. همان طور که زنبور با تولید عسل برای دنیای خود مفید است. من هم باید علم مفیدی به جامعه ارزانی نمایم که خودم هم به آن پایبند باشم» (مشارکت کننده شماره ۶)

➤ یادگیرنده (دانشجو) مثل توپ فوتبال

«من به عنوان دانشجو مثل یک توپ فوتبالم که بدون اختیار، درگیر پاس کاری های مداوم کسانی هستم که به مصلحت های خود، بیشتر از علائق من می اندیشند. این افراد بدون مشورت با من برنامه ریزی می کنند و بدون نظرخواهی از من توبیخ و تنبیه می کنند و مرا به هم پاس می دهند. آنان بدون در نظر گرفتن شرایط من، برای گل هایی که می کارند خوشحال اند. گاهی هم با زدن لگد محکمی به من، حرص گل خوردنشان را سر من خالی می کنند. خلاصه اینکه من به عنوان دانشجو، اندازه یک تیرک دروازه هم استواری ندارم. هر شب باید از ترس آینده ای نامعلوم چشم روی هم بگذارم و سرگیجه بگیرم» (مشارکت کننده شماره ۵)

➤ یادگیرنده (دانشجو) مثل لاک پشت

«من به عنوان دانشجو، مثل یک لاک پشت هستم. چون باید سال های زیادی آرام آرام جلو بروم و درس بخوانم. نمی توانم وسط راه صبر کنم چون در آن صورت به هدفم نمی رسم؛ و اگر بخواهم بیشتر از ظرفیتم تند بروم خسته خواهم شد. باید مثل لاک پشت سفت و محکم باشم تا در شرایط سخت زود له نشوم، حتی اگر یک نفر دیگر پایش روی من گذاشت. لاک پشت آرام و بلندمدت به هدفش می رسد. منم باید اونطوری باشم» (مشارکت کننده شماره ۴)

➤ یادگیرنده (دانشجو) مثل دستگاه کمباین

«من به عنوان دانشجو مثل یک دستگاه کمباین هستم. همان طور که هرچقدر به دستگاه کمباین، گندم بدهیم هر بخش از گندم را جدا می کند و فقط دانه گندم را در انبار خود ذخیره می کند؛ من هم لازم نیست همه علوم را در ذهن خودم نگه دارم و باید به نگهداری هسته اصلی مطلب در ذهنم اکتفا کنم» (مشارکت کننده شماره ۳)

➤ یادگیرنده (دانشجو) مثل ماشین پراید

«به نظرم دانشجو مثل ماشین پراید هست. یک زمانی این ماشین جزو ماشین های پرترفدار و باکلاس محسوب می شد اما بعد از اشیاع بازار و رایج شدن ماشین هایی که در مملکت ما نبود، دانشجو هم به اشیاع رسید. الان همه جا پر شده از دانشجو. البته ناگفته نماند که همین دانشجو مثل ماشین پراید که مقرون به صرفه هست نیاز داخلی را برطرف می کند اما در نهایت فرسوده می شود» (مشارکت کننده شماره ۲)

➤ یادگیرنده (دانشجو) مثل جوجه

«دانشجو مثل جوجه ای هست که تا قبل از کنکور در تخم مرغ محبوسه. تا زمانی که کنکور نداده فکر می کند دنیای خاصی منتظر اوست اما وقتی این پوسته آهکی را شکافت، وارد دنیایی می شود که فقط اولش جذابیت دارد. بعداً در زندگی روتین و زندگی ماشینی درگیر می شود و آخر سر هم یک مدرک بهش میدن» (مشارکت کننده شماره ۹)

➤ یادگیرنده (دانشجو) مثل ماشین مدل قدیمی

«دانشجو مثل پیکانان جوانان از رده خارج شده ای است که به چشم نمی آید. گاهی که ماشین مدل بالاتری از کنار او بگذرد او را هم مسخره می کنند» (مشارکت کننده شماره ۸)

نتیجه گیری

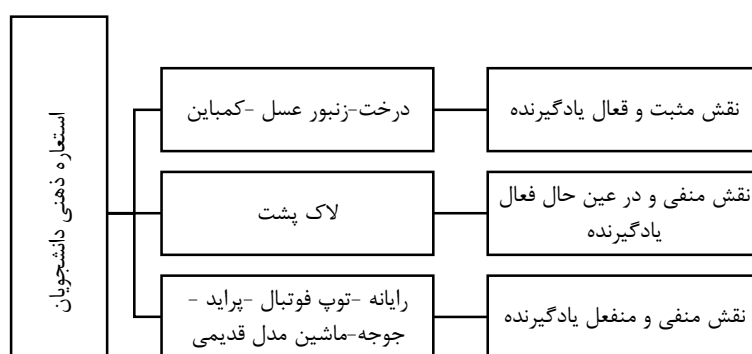
در پژوهش حاضر که با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی انجام شد، درصدد فهم استعاره های ذهنی دانشجویان در مورد خود به عنوان یادگیرنده بودیم. درکی که دو نفر از دانشجویان از خود به عنوان یادگیرنده داشتند نشان داد که آنان نه تنها برای یادگیرنده، قائل به نقش بودند بلکه جایگاه نقش یادگیرنده در ذهن آنان، جایگاه مثبتی بود. درواقع چه زمانی که دانشجو خود را شبیه به درخت می دانست و چه زمانی که خود را به زنبور عسل تشبیه می کرد؛ (در هر دو صورت) به مفید بودن نقش خود به عنوان یادگیرنده برای جامعه و دنیا پی برده بود؛ یعنی با در نظر گرفتن یک نقش مثبت برای خود (به عنوان یادگیرنده)، خود را درگیر یادگیری می کرد و به تبع آن عملکرد خوب تحصیلی، خودپنداره مثبت را موجب می گردید (نفیسه، ذوقی، اسدی، ۲۰۲۲؛ جانستودیر و بلاندال ۲۰۲۲؛ ماتوو، ۲۰۱۲؛ چویی، ۲۰۰۵).

از سوی دیگر دانشجویانی که استعاره‌های ذهنی کمباین و رایانه را به‌کار برده بودند، به یادگیری به‌عنوان یک فرایند شناختی نگریسته بودند و از نظر آنان، نقش یادگیرنده در قالب یادگیری شناختی تعریف می‌شد. البته یک تفاوت جزئی بین این دو استعاره وجود داشت. به این صورت که در تشبیه دانشجوی به کمباین، نوعی استقلال در عمل و حل مسئله برای وی تصور شد در حالی که در تشبیه دانشجوی به رایانه چنین استقلالی برای وی در نظر گرفته نشده است. باینکه در این دو نگاه آموزش به مثال فرایند است و ورودی، فرایند و خروجی دارد اما در استعاره کمباین، دانشجوی قدرت تشخیص داشت اما در استعاره رایانه، داشتن نگاه ماشینی به خود به‌عنوان یادگیرنده، متضمن نوعی نقش منفعلانه بود. چراکه دانشجوی در این استعاره به‌طور ناخواسته مجبور بود اطلاعات را تجزیه و تحلیل نماید و استقلال عملی برای انتخاب اطلاعات ورودی نداشت. به همین دلیل می‌توان نتیجه گرفت که در این استعاره (رایانه) یادگیرنده نقش فعالی برای خود متصور نشده است.

در بقیه استعاره‌های مطرح‌شده مثل ماشین پراید، جوجه، لاک‌پشت، ماشین مدل قدیمی و توپ فوتبال، نقش مثبتی برای یادگیرنده تصویر نشده است مثلاً در مثال لاک‌پشت اشاره شده است که دانشجوی مجبور است سال‌های سال درس بخواند. البته در استعاره دانشجوی به مثال لاک‌پشت؛ علیرغم وجود موانع محیطی در رشد و ارتقاء یادگیرنده، دانشجوی خود را منفعل به تصویر نمی‌کشد ولی در بقیه استعاره‌ها یادگیرنده خود را در میان جریانات موجود در محیط منفعل می‌بیند.

به‌طور کلی بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد اگر بخواهیم که یادگیری فعال را در محیط آموزشی رقم بزنیم باید استراتژی‌هایی را به کار بگیریم که نقش یادگیرنده را در جریان آموزش پررنگ کنند. به‌طور مثال بازی نقش یادگیرنده در فرایند آموزش یکی از روش‌هایی است که یادگیری فعال را به ارمغان خواهد آورد. وقتی یادگیرنده در فرایند یادگیری، نقشی برای خود قائل نباشد و یا جایگاه نقش خود را با استعاره منفی و منفعل توصیف کند، نمی‌توانیم به اهداف یادگیری فعال دست یابیم (محمد، محمود محمد و اوئدا، ۲۰۲۱). از این رو می‌توان گفت ادراک دانشجوی از خودش و استعاره‌های ذهنی‌ای که از خود به‌عنوان یادگیرنده می‌سازد، نه تنها رفتار وی را تبیین می‌نماید (لوگان و بگارت، ۲۰۲۲؛ وندلات آماگا و دیگران، ۲۰۲۲). بلکه توجه به توصیفات مطرح‌شده ممکن است شیوه تعامل دانشجویان با اساتید (ترولیان و پارکر، ۲۰۲۲) و یا خودپنداره منفی دانشجویان (وین و میلر، ۲۰۰۵) را برای مدرسان توجیه نماید. در آخر پیشنهاد می‌گردد این تمرین در کلاس‌های آموزش عالی علی‌الخصوص تربیت‌معلم به‌منظور ادراک دانشجوی معلمان از جایگاه نقش خود به‌عنوان یادگیرنده اجرا شود.

جدول شماره ۲- جایگاه نقش یادگیرنده در استعاره‌های ذهنی دانشجویان



منابع

- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Guo, J. P. Yang, L. Y. Zhang, J. & Gan, Y. J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering. *Higher Education*, 83(4), 809-828.
- Jónsdóttir, H. H. & Blöndal, K. S. (2022). The choice of track matters: Academic self-concept and sense of purpose in vocational and academic tracks. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16.
- Logan, S. W. & Bogart, K. R. (2022). The effect of an intervention on college students' attitudes towards people with disabilities and self-directed mobility. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 853-867.



- Matovu, M. (2012). Academic self-concept and academic achievement among university students. *International Online Journal of Educational Sciences* 4(1), 107-116.
- Mohammad, N. H., Mahmoud Mohamed, H. A., & Ueda, H. (2021). Learner-Centric Technologies to Support Active Learning Activity Design in New Education Normal: Exploring the Disadvantageous Educational Contexts. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 16(10), 150-162. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i10.20081>
- Nafiseh, A. M., Zoghi, M., & Asadi, N. (2022). The impact of teacher-student interaction and academic self-concept on EFL learners' academic achievement *Journal of Language Horizons*, 6(1), 225-245. [doi:https://doi.org/10.22051/lghor.2021.34581.1426](https://doi.org/10.22051/lghor.2021.34581.1426)
- Nascimento de Albuquerque, R. Elisa Marina Silva Araújo, & Tatiana, B. M. (2023). Attitudes towards suicidal behavior among nursing students. *Acta Scientiarum. Health Sciences*, 45 <https://doi.org/10.4025/actascihealthsci.v45i1.59792>
- Olmedilla, A. Ortega Toro, E. & Abenza, L. (2016). Self-concept, sport, and physical activity practice in university students. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2016, 11(4): 415-425. [doi:10.14198/jhse.2016.114.02](https://doi.org/10.14198/jhse.2016.114.02)
- Trolan, T. L. & Parker, E. T. (2022). Shaping Students' Attitudes Toward Diversity: Do Faculty Practices and Interactions With Students Matter? *Research in Higher Education*, 1-22.
- Wendlandt Amézaga, T. R. Camarena, J. L. Celaya Figueroa, R. & Garduño Realivazquez, K. A. (2022). Measuring sustainable development knowledge, attitudes, and behaviors: evidence from university students in Mexico. *Environment, Development and Sustainability*, 24(1), 765-788.
- Win, R. & Miller, P. W. (2005). The effects of individual and school factors on university students' academic performance. *Australian Economic Review*, 38(1), 1-18.
- Wu, X. M. & Dixon, H. R. (2021). Sustainable development of students' learning capabilities: The case of university students' attitudes towards teachers, peers, and themselves as oral feedback sources in learning english. *Sustainability*, 13(9), 5211. [doi:https://doi.org/10.3390/su13095211](https://doi.org/10.3390/su13095211)
- Yang Hansen, K., Radišić, J., Ding, Y., & Liu, X. (2022). Contextual effects on students' achievement and academic self-concept in the nordic and chinese educational systems. *Large-Scale Assessments in Education*, 10(1).
- Yurtseven, N. & Dulay, S. (2022). Career adaptability and academic motivation as predictors of student teachers' attitudes towards the profession: A mixed methods study. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3) <https://www.proquest.com/scholarly-journals/career-adaptability-academic-motivation-as/docview/2712893104/se-2>

واکاوی پیامدهای آموزشی بکارگیری تلفن همراه از منظر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان

محمد علی پور^{۱*}، احسان محمدی مرام^۲، مرتضی سنچولی^۲، سیدعلیرضا قاسمی^۳

^۱مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲دانشجوی کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

^۳دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

در دوران کرونا و پساکرونا تلفن همراه به عنوان یک ابزار آموزشی شناخته می‌شود. هدف از پژوهش واکاوی پیامدهای آموزشی بکارگیری تلفن همراه از منظر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش دانشجومعلمان ورودی ۱۴۰۰ دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۲۳۰ نفر بودند. با توجه به ماهیت پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار استفاده شد که با مصاحبه عمیق ۷ نفر داده‌های اخذشده به اشباع رسید. داده‌های حاصل از تجارب زیسته دانشجومعلمان به روش کَلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و از نرم‌افزار مکس کیودا به عنوان ابزار تحلیل داده‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش، در ۷ مضمون اصلی تولید، مدیریت و انتقال فایل‌های آموزشی، حضور در فعالیت‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی، تعامل و ارتباطات، شرکت در عرصه‌های علمی، آسیب‌های روحی و جسمی، تحول در فرهنگ‌سازی، تقویت فرهنگ مطالعه مجازی دسته‌بندی شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که برخلاف تصور عامه مردم تلفن همراه به عنوان یک ابزار آموزشی می‌تواند در سیستم آموزشی مطرح باشد. در دوران پساکرونا موبایل به عنوان یک ابزار آموزشی شناخته شده است و می‌تواند پیامدهای آموزشی موثری برای فراگیران داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: موبایل، تلفن همراه، دانشگاه فرهنگیان، دانشجومعلم.

مقدمه

سازمان بهداشت جهانی در مارس ۲۰۲۰، شیوع عفونت کروناویروس را که اولین بار در شهر ووهان چین مشاهده شد، به عنوان یک بیماری همه گیر اعلام کرد (سابرامانین و همکاران، ۲۰۲۲). تعطیلی غیرمنتظره مراکز آموزشی در نتیجه ظهور کرونا، سیاست گذاران آموزشی را بر آن داشت تا در مواقع اضطراری، روش های جایگزینی را برای روش های یادگیری سنتی پیشنهاد دهند تا اطمینان حاصل شود که دانش آموزان و دانشجویان در این شرایط نیز از آموزش مناسب بهره مند می شوند (ماتوک و همکاران، ۲۰۲۲).

پرواضح است با توجه به همه گیری ویروس کرونا اهمیت یادگیری الکترونیکی و همچنین آموزش در فضای مجازی کاملاً مسجل شده است (یالیا، ۲۰۲۲). تلفن همراه یکی از جلوه های فناوری های اطلاعات و ارتباطات است که مانند سایر فناوری های ارتباطی به حیطه آموزش راه یافته و به عنوان آموزش مبتنی بر تلفن همراه مطرح شده است (سعید و جدیدی محمدآبادی، ۱۴۰۱). کاربرد تلفن همراه در آموزش از یک سو و در دسترس بودن آن برای دانشجویان و اساتید از سویی دیگر (محبوبی، ۱۴۰۱)، سبب شده است تا از آن به عنوان یک از برجسته ترین نمونه های متداول فناوری های آموزشی یاد شود (خسروی و همکاران، ۱۴۰۰).

پژوهش های زیادی مرتبط با تلفن همراه انجام شده است. کوپایی، حیدری و هاشمی کمانگر (۱۴۰۱) و نعمتی انارکی (۱۴۰۰)، آموزش از طریق تلفن همراه به دلیل دسترس بودن، قابل حمل بودن و کاربرد آسان و در همه وقت به مطالب و محتوا می تواند روش مناسبی برای آموزش مباحث مختلف آموزشی توسط اساتید به دانشجویان باشد. همچنین در پژوهشی که توسط عزیزی، محمدی بلبان آباد و باقری (۱۴۰۰) انجام گرفت، نتایج نشان داد به نظر استادان شکل گیری و همه گیر شدن کلاس های مجازی در ایران، موجب تغییر نقش استادان در کلاس های مجازی می شود و آن ها از مخزن داری اطلاعاتی در حالت خوش بینانه به حامیان دانش تبدیل می شوند. به نظر بسیاری از استادان، یکی دیگر از آسیب های ناخواسته این نوع کلاس ها، از بین رفتن تعاملات و گفت وگوها، بین اعضای جامعه علمی (کنشگران علمی) دانشگاه است. همچنین نتایج تحقیق جدی زاهد، عارفی و رضایی زاده (۱۳۹۷)، نشان می دهد پذیرش آموزش از طریق تلفن همراه از نظر اعضای هیئت علمی در وضعیت مناسبی قرار داشته و از نظر اساتید استفاده از تلفن همراه می تواند خودکارآمدی شان را افزایش دهد. طبق یافته های پژوهش قریشی خوراسگانی، استفاده زیاد از تلفن همراه برای شرکت در کلاس های مجازی چالش های جسمی همچون سردرد، سرگیجه و اختلالات اسکلتی-عضلانی را برای دانشجویان و اساتید به همراه دارد. در مقابل در پژوهشی که توسط رنج دوست (۱۳۹۸) انجام گرفت، نتایج نشان می دهند آزمون های مجازی در کاهش نگرانی، هیجان پذیری و همچنین کاهش واکنش های جسمانی نقش مهمی را ایفا می کنند؛ بنابراین برای کاهش میزان استرس در دانشجویان و به وجود آوردن شرایط لازم برای کاهش فشار روانی دانشجویان، توصیه می شود زیرساخت های آزمون های مجازی در دانشگاه ها توسعه داده شود. همچنین نتیجه پژوهش متراک (۲۰۲۲)، حاکی از این است که استفاده از تلفن همراه در آموزش مجازی چالش های دیگری مانند قطع اتصال به اینترنت، هزینه بالای تلفن همراه، کاهش انگیزه یادگیری دانش آموزان و کاهش تعامل میان معلم و دانش آموز را نیز به دنبال دارد.

همه گیری کووید-۱۹ و شرایط دوران کرونا که آموزش به صورت مجازی دنبال می شد و پساکرونا که می بایست به صورت آموزش ترکیبی ادامه پیدا کند. حضور آموزش مجازی در کنار آموزش حضوری ضرورت دارد. یکی از ابزارهای مربوط به آموزش مجازی از جمله تلفن همراه است، که امروز به عنوان یک ابزار آموزشی کارآمد در دست فراگیران است و از این ابزار استفاده مختلفی می کنند و پیامدهایی برای آنها دارد، بررسی این پیامدهای آموزشی می تواند در ادامه تصمیم گیری برای استفاده از موبایل در حوزه آموزش کمک کند. لذا پژوهش حاضر با هدف واکاوی پیامدهای آموزشی بکارگیری تلفن همراه از منظر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته است.

روش پژوهش

روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی است. جامعه آماری را دانشجومعلمان ورودی ۱۴۰۰ دانشگاه فرهنگیان پردیس شهیدباهنر بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به تعداد ۲۳۰ نفر بودند. نمونه پژوهش به حجم ۷ نفر، با استفاده از نمونه گیری هدفمند از نوع معیار انتخاب شد. بطوری که دانشجومعلمانی که حداقل ۵ ساعت از شبانه روز، تلفن همراه را برای امورات آموزشی استفاده می کردند، انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. جمع آوری داده ها از طریق مصاحبه های بین فردی نیمه ساختاریافته انجام گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده علاوه بر روش هفت مرحله ای کلایزی، از نرم افزار مکس کیودا نسخه ۱۱ استفاده شد.

به منظور اطمینان بخشی به داده‌ها در پایان پاسخ هر سؤال، جمع‌بندی صورت گرفت و به مصاحبه‌شونده ارائه شد. ثبت و ضبط مصاحبه‌ها به صورت صوتی و مکتوب صورت گرفت که با استفاده از نوار و کیفیت ضبط، پایایی پژوهش تقویت می‌شود.

یافته‌ها

در تحقیق حاضر مضامین اصلی و فرعی متناسب با داده‌ها بعد از تحلیل و کدگذاری به وسیله نرم‌افزار استخراج و در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی پیامدهای آموزشی تلفن همراه

مضامین اصلی	مضامین فرعی
پیامدهای آموزشی تلفن همراه	تولید، مدیریت و انتقال فایل‌های آموزشی
	آموزش تولید محتوا، دانلود برنامه خاص از طریق تلفن همراه، خواندن کتاب در تلفن همراه، ارسال فایل آموزشی توسط تلفن همراه، ضبط ویدئو با تلفن همراه برای آموزش،
	حضور در فعالیتهای فرهنگی، سیاسی و اجتماعی
	گوش کردن سخنرانی‌ها توسط تلفن همراه، گوش دادن تحلیل‌های سیاسی در تلفن همراه، انجام دادن دوره‌های مختلف دروس دانشگاهی مانند اندیشه اسلامی در سایت نهاد از طریق تلفن همراه، پیگیری اخبار روز با تلفن همراه، استفاده از تلفن همراه برای تبلیغات آموزشی،
	تعامل و ارتباطات
	ارتباط‌گیری با افراد مختلف، ارتباط‌گیری با نقاط مختلف دنیا، ارتباط‌گیری با دانشجویان در ساعات غیر درسی از طریق تلفن همراه به وسیله پیام‌رسان‌های مختلف، ارتباط‌گیری با اساتید معروف، ارتباط با خانواده دانش‌آموز از طریق تلفن همراه، انجام پرسش و پاسخ درسی با تلفن همراه، ایجاد بستر مناسب برای برقراری ارتباط با مشاور یا مدرس با تلفن همراه،
پیامدهای آموزشی تلفن همراه	شرکت در عرصه‌های علمی
	استفاده از تلفن همراه و فیلم‌های آموزشی برای هم‌سو شدن با روز و عصر حاضر، برگزاری امتحان به صورت مجازی، آماده شدن برای ارائه سر کلاس با تلفن همراه، استفاده از گوگل ترنسلیت جهت فهمیدن کلمات انگلیسی، پشتیبانی دانشجو توسط تلفن همراه از نظر درسی، شرکت کردن در جلسات آفلاین در حوزه آموزش از طریق تلفن همراه، رصد کردن سایت خاص دانشگاه برای اطلاع از مسائل دانشگاه، گرفتن مشاوره تحصیلی با تلفن همراه، عضویت در کانال‌های آموزشی،
	آسیب‌های روحی و جسمی
پیامدهای آموزشی تلفن همراه	وجود مشکلات روحی و جسمی در تلفن همراه، آسیب زدن به چشم انسان از طریق استفاده از تلفن همراه، ترویج فساد و تغییر دادن اعتقادات دانش‌آموزان، مشکلات روانی و جسمی تلفن همراه، کمتر شدن رابطه افراد با یک‌دیگر از طریق استفاده از تلفن همراه، وجود عوامل انحرافی در تلفن همراه و موانع آموزش
	تحول در فرهنگ سازی
پیامدهای آموزشی تلفن همراه	الگو سازی تلفن همراه به عنوان یک وسیله آموزشی، یک راه زیرساخت و فرهنگ‌سازی، بردن تلفن همراه به مدرسه از دبیرستان، تاثیر زیاد خانواده در فرهنگ‌سازی تلفن همراه، تاثیر نهادهای فرهنگی در فرهنگ‌سازی تلفن همراه، لزوم کنترل فضای مجازی، لزوم فرهنگ‌سازی برای استفاده مفید از تلفن همراه

خواندن کتب مربوط به رشته تحصیلی در تلفن همراه، استفاده از برنامه‌های مختلف مانند فیدیبو و طاقچه جهت خواندن کتاب، معرفی کتاب و فایل توسط اساتید، پیگیری مطالب و مقالات مورد علاقه و خواندن توسط تلفن همراه، دنبال کردن موضوعات روانشناسی در سایت‌ها، پیدا کردن مطالب مورد علاقه برای مطالعه در اپ های تلفن همراه، وجود یک کتابخانه آنلاین و سیار در تلفن همراه. ایجاد علاقه به مطالعه با تلفن همراه با مطالب مورد علاقه شخص،

تقویت فرهنگ مطالعه مجازی

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور واکاوی پیامدهای آموزشی بکارگیری تلفن همراه از منظر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان انجام گرفته است. یافته‌های حاصل از پژوهش در ذیل به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که یکی از پیامدهای آموزشی تلفن همراه تولید، مدیریت و انتقال فایل‌های آموزشی است. نتایج پژوهش‌های فیترا (۲۰۲۲)، آذری (۱۳۹۹) و یزدانیان و جغتایی (۱۴۰۰) تأییدکننده این یافته پژوهش هستند. در تبیین این یافته اینطور می‌توان بیان داشت که تلفن همراه در تولید محتوای الکترونیکی برای فراگیران موثر بوده است و به راحتی می‌توانستند فایل‌های آموزشی را مدیریت نمایند و در صورت نیاز به گروه‌های و اشخاص هدف خود منتقل کنند.

دیگر یافته پژوهش حاضر در خصوص پیامدهای تلفن همراه از نگاه دانشجویان دانشگاه، تعاملات و ارتباطات است. در تأیید این یافته پژوهش، نتایج تحقیقات فرهادی، خنیفر و یزدانی (۱۴۰۰)، خوش‌سیما و خسروی (۱۴۰۰)، نارنجی و همکاران (۱۳۹۹) حاکی از آن است که تلفن همراه به عنوان یک ابزار ارتباطی بین عناصر آموزشی اساتید، دانشجویان و... منجر سطوح مختلفی از ارتباطات و تعاملات شده است. در تبیین این موضوع اینطور می‌توان بیان داشت که در زمان کرونا و پسا کرونا موبایل به عنوان یک ابزار ارتباطی آموزشی می‌تواند در ارتباطات آموزشی اثرگذار باشد و تعاملاتی بین دانشجو و استاد و... ایجاد کند.

ایجاد آسیب‌های جسمی و روانی یکی دیگر از پیامدهای آموزشی بکارگیری تلفن همراه است. یافته‌های پژوهش جدی‌زاهد، عارفی و رضایی‌زاده (۱۳۹۷) با این یافته همسو است و پژوهش رنج‌دوست (۲۰۱۹) با یافته‌های این پژوهش ناهمسو است. در تبیین این یافته اینطور می‌توان بیان داشت که دانشجویان به دلیل استفاده زیاد از تلفن در حوزه آموزشی و عدم نداشتن کامپیوتر، مجبور هستند که تمامی پروژه‌های دانشگاهی خود را با گوشی موبایل انجام دهند و این امر باعث ایجاد آسیب‌های جسمانی و روانی در دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان شده است.

یکی دیگر یافته‌های پژوهشی تحول در فرهنگ سازی است. اگر به دوران قبل از کرونا برگردیم می‌بینیم که نسبت به استفاده از تلفن همراه مقاومت‌هایی صورت می‌گرفت اما با آمدن کرونا و در شرایط کرونایی وضعیت و باورها تغییر کرد و تلفن همراه را به عنوان یک ابزار آموزشی پذیرش کردند و امروز از تلفن همراه در حوزه آموزشی استفاده‌های متنوعی می‌شود و بسیار کارساز است. تقویت فرهنگ مطالعه مجازی یکی از یافته‌های پژوهش است یکی از مزیت‌های تلفن همراه قابل حمل بودن آن است و این امر ایجاب می‌کند در جهت مطالعه، افراد استفاده زیادی از این ابزار داشته باشند و این امر منجر به تغییر عادت‌ها شده است و افراد را به سمت مطالعه مجازی کتاب‌ها و مقالات و... برده است.

حضور فعال در برنامه‌های و شرکت در عرصه‌های علمی یکی دیگر پیامدهای تلفن همراه است. در تبیین این یافته اینطور می‌توان بیان داشت که در شرایط کرونایی با توجه به تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها، موبایل به عنوان یک ابزار الکترونیکی کمکی برای حضور در کلاس‌های بود و زمینه را برای حضور کلاس‌های آنلاین و برنامه فوق برنامه مهیا می‌ساخت. همچنین دانشجومعلمان علاوه بر حضور در کلاس‌های دانشگاه فرهنگیان در عرصه‌های علمی دیگر همانند سخنرانی‌های علمی و... شرکت داشته اند و ابزار موبایل برای حضور در این جلسات استفاده کرده اند.



پیشنهاد کاربردی پژوهش حاضر به دانشجویان دانشگاه فرهنگیان است. با توجه به تداوم شیوع ویروس کرونا، در کنار آموزش حضوری از آموزش مجازی نیز استفاده کنند و از قابلیت‌های تلفن همراه و نرم‌افزارهای آن، متناسب با فعالیت خود غافل نشوند. پیشنهاد می‌شود که دانشگاه فرهنگیان دوره‌های یادگیری با موبایل جهت تقویت بکارگیری موبایل در آموزش طراحی و برنامه ریزی کند و فعالیت‌های خود را بر محوریت موبایل برنامه ریزی نمایند.

منابع

- Azizi, F., Mohammadi Bolbanabad, Z., Bagheri, H. (2021). A survey of the living experiences of professors and students in virtual classes during COVID-19: A case study of Kurdistan University. *Journal of Iranian Cultural Research*, 14(3), 119-149. [Persian]
- Azari, R. (2021). Farhangian University E-learning System (LMS): examining pros and cons Based on Professor-user personal experiences, 2015-2020. *Journal of Pouyesh in Education and Consultation (JPEC)*, 1399(13), 68-90. [Persian]
- Fitria, R. (2022). User experience test of frog virtual learning environment website (student module). *Journal Informatika Kaputama*, 6(1), 36-47.
- Jeddizahed, M. (2018). The feasibility of accepting mobile education in higher education in terms of faculty members of Shahid Beheshti University. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 8(8(31)), 115-140. [Persian]
- Khosravi, Z., Javadzade, H., Mahmoodi, M., Basirian-Jahromi, R. (2021). The Effectiveness web-based Educational Program on Optimal Use of Smartphones among Students with Nomophobia based on Self-Efficacy Theory: The Role of the Medical Librarian. *Iran J Health Educ Health Promot*, 9(3), 246-257. [Persian]
- Koopaie, M., Heydari, S., Hashemikamangar, S. (2022). Exploring the use of mobile learning amongst the dental students of Tehran University of medical sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 22 :16-
- Maatuk, A., Elberkawi, E., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *J Comput High Educ* 34, 21-38.
- Mahboobi, T. (2022). The Effectiveness of Mobile-Assisted Teaching in Self-Directed Learning, Problem-Solving Skills and Academic Performance of Payame Noor University Students. *Research in School and Virtual Learning*, 9(4), 77-90. [Persian]
- Metruk, R. (2022). Smartphone English Language Learning Challenges: A Systematic Literature Review. *SAGE Open*, 2022, 1-15.
- Mohammadi, M. (2020). The lived experiences of Farhangian University students about the use of mobile phones. *Pouyesh in Humanities Education*, 6(20), 91-104. [Persian]
- Nemati-Anaraki, L., Mousavi, S., AliBeyk, M., Mahami-Oskouei, M. (2022). Medical student's knowledge and use of smartphone-based applications. *Jha*, 24(4), 84-94. [Persian]
- Ranjdoust, S. (2019). Investigating the role of virtual tests in reducing stress from the perspective of faculty members and students of Payame Noor University. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 13(2), 370-378. [Persian]
- Saeid, N., Jadidi mohammadabadi, A. (2022). The effect of mobile learning on students' learning, concentration and academic satisfaction. *Technology of Education Journal (TEJ)*, (), 439-450. [Persian]
- Subramanian, N., Elharrouss, O., Al-Maadeed, S., Chowdhury, M. (2022). A review of deep learning-based detection methods for COVID-19. *Computers in Biology and Medicine*, 143(7798), 105233.
- Yazdani, M., joghatay, M. (2021). The effect of using educational podcasts on academic achievement, learning motivation and creative learning of students in the fifth-grade elementary social studies course of Sabzevar. *CSTP*, 9(18), 379-396. [Persian]
- Yulia, H. (2022). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. *English Teaching Journal*, 11(1), 48-56.

واکاوی پیامدهای تربیتی استفاده از اینستاگرام از نگاه دانشجومعلم: مطالعه کیفی

محمد علی پور*^۱، طاها کیخا^۲، امیرحسین محمدزاده شاهرودی^۲

^۱مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲دانشجوی کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی پیامدهای تربیتی استفاده از اینستاگرام از نگاه دانشجومعلم است. این پژوهش یک پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی است. مشارکت کنندگان در این پژوهش کلیه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند بودند که به روش نمونه گیری هدفمند از نوع معیار انتخاب شدند که افرادی در شبانه روز حداقل ۲ ساعت از اینستاگرام استفاده می کردند، انتخاب شدند. پس از گرفتن ۷ مصاحبه به اشباع نظری رسیده و برای تحلیل داده ها از تحلیل مضمون در سه سطح کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد. یافته های پژوهش در پنج مضمون اصلی حوزه تربیت جنسی، پیامدهای مرتبط با ازدواج، دستاوردهای دینی و مذهبی، آشنایی با علم روانشناسی و پیامدهای اخلاقی انجام شد. با توجه به یافته های پژوهش اینستاگرام ظرفیت زیادی در حوزه تربیتی دارد و می توان از آن به عنوان منبعی مناسب برای اشاعه مسائل تربیتی استفاده کرد. البته در کنار محاسن اینستاگرام برای افراد دارای سواد رسانه ای کم مخاطرات و پیامدهای منفی دارد که با استفاده از راهکارهای مناسب میتوان این پیامدها را به طور محسوسی کاهش داد.

کلیدواژه ها: فضای مجازی، شبکه اجتماعی، اینستاگرام، دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلم.

بیان مسئله

همزمان با رشد فناوری و دستیابی بشر به دستاوردهای پیشرفته سطوح مختلف جامعه انسانی نیز فرهیخته تر و داناتر می شوند. در این میان بسترها و ابزارهای اطلاع رسانی نیز تکامل یافته و در تعامل با دانش، روز آمد شده، پیوسته بروز تازه تری می یابد (نمازی، ۱۳۹۶). دنیای امروز جامعه ای اطلاعات محور و اصلی ترین عنصر آن اطلاعات و ارتباطات است پیشرفت سریع فناوری اطلاعات و انتقال تجربیات بشری از حوزه سخت افزار به تشکیل دنیای جدیدی به نام فضای مجازی یا سایبری منجر شده است. فناوری نوین ارتباطات و فضای مجازی نقاط مختلف را در شبکه جهانی بهم پیوند می دهد (پورنقدی، ۱۳۹۷).

بر اساس نظر سنجی انجام شده توسط مرکز افکار سنجی دانشجویان ایران (ایسپا) تلگرام، اینستاگرام، واتساپ به ترتیب پراستفاده ترین شبکه های اجتماعی مجازی در میان ایرانیان می باشند (ایسپا؛ به نقل از عبیدی، ۱۳۹۵). افزون بر این، نتایج برخی پژوهش های انجام شده در خصوص استفاده دانشجویان ایرانی از شبکه های اجتماعی مجازی نشان می دهد که شبکه های اجتماعی اینستاگرام، تلگرام، واتساپ از جمله شبکه های اجتماعی مجازی پر استفاده در میان دانشجویان هستند (میرزایی، رحیمی و مرادی، ۱۳۹۵؛ یعقوبی، نجفloo و مهدی، ۱۳۹۶).

اینستاگرام به نرم افزار رسانه اجتماعی است و این روزها بطور فزاینده ای در حال تبدیل شدن به یک ابزار ارتباطی پر طرفدار می باشد (خلیلی، همتیان و نواب، ۲۰۱۸).

اینستاگرام یک شبکه اجتماعی عکس محور است که اساس آن کامل بر فرد است یعنی فردی وارد این شبکه می شود و با فالو کردن افراد مختلف عکس ها و کپشن ها، استوری ها و فیلم های کوتاه فردی که فالو کرده است را ببیند. فالو کردن و پذیرفتن ادم ها کاملاً اختیاری است و کاربر اگر بخواهد می تواند که فالوورهای خود را کم یا زیاد کند در قسمت دیگر نیز به صورت خصوصی می تواند به فالوور خود پیام دهد و یا عکس و فیلم را برای او بفرستد. پلتفرم اینستاگرام مانند پازل اجتماعی است که هر کدام برای خود و برای صفحه شخصی خود و در راستای اهداف خود فارغ از هیچگونه در حال فعالیت هستند. این ساختار شاید در کاربران وجود داشته باشد و شرایط اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، و اقتصادی آن ها را در راستای تبلیغ یا بازنمایی یک پارادیم پیش ببرد لیکن در ذات اینستاگرام در ظاهر هیچ ساختاری وجود ندارد و اساس آن با فرد است (بیژنی و بهار، ۱۳۹۶).

در حوزه اینستاگرام پژوهش های متعددی صورت گرفته است. علیپور حافظی و همکاران (۱۴۰۱) به این نتیجه رسیده اند که دانشجویان از اینستاگرام برای اهداف مختلف از جمله تعامل اجتماعی، وقت گذراندن و خود گزارش دهی استفاده می کنند و با وجود فیلتر بودن این رسانه رضایت مندی کاربران را به دنبال داشته است.

فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه تربیت نقش بسزایی دارد. که یکی از عوامل تاثیر گذار اینستاگرام به عنوان یک شبکه اجتماعی است. که در حوزه مسائل تربیتی بر دانشجویان تاثیر گذار است و از سوی دیگر پژوهش هایی در حوزه اینستاگرام انجام شده است اما پژوهشی کیفی کمتر صورت گرفته است. لذا هدف از پژوهش حاضر تجارب زیسته دانشجو معلمان از پیامد های تربیتی استفاده از اینستاگرام است.

روش شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی است. پدیدارشناسی عبارت است از مطالعه پدیده ها از هر نوع، و توصیف آنها با در نظر گرفتن نحوه بروز تجلی آنها، قبل از هرگونه ارزش گذاری، تاویل و یا قضاوت ارزشی (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱). جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه باهنر بیرجند است که نمونه گیری هدفمند از نوع معیار انجام شده است اطلاعات از طریق مصاحبه گردآوری شده است که بعد از ۷ مصاحبه به اشباع نظری رسیده است تجزیه و تحلیل داده ها به سه صورت کدگذاری باز، محوری و گزینشی است. کدگذاری باز، فرایندی تحلیلی است که از طریق آن، پس از احصای هر نکته کلیدی، مفاهیم شناسایی شده و ویژگی ها و ابعاد آن ها در داده ها کشف می شوند. کدگذاری محوری به دنبال کدگذاری باز انجام شده و فرایند تبدیل مفاهیم به مقوله ها و یا خلاصه کردن داده ها، تحت عنوان مقوله های اصلی است (بهادری، ۱۳۹۷).

برای اعتبار سنجی پژوهش از چند روش استفاده شد که یکی از این روش‌ها فن ممبرچک بود به این صورت که برای اطمینان از صداقت مصاحبه شونده بعضی از سوالات دوباره پرسیده شد یا بعضی جواب‌ها به صورت سوال برگشت داده شد و دوباره وارد فرایند مصاحبه شد. در روش بعدی بعد از اخذ دو مصاحبه فرایند مصاحبه‌ها به صورت کامل به استاد راهنما ارجاع داده شد و پس از تایید روند بر اساس راهنمایی‌های استاد راهنما مصاحبه‌ها ادامه پیدا کرد. در آخر مصاحبه‌ها بعد از استخراج کدهای باز و محوری آن‌ها را در اختیار استاد راهنما خود قرار داده تا از درست بودن کدها اطمینان حاصل شود. در راستای توجه به ملاحظات اخلاقی در روند انجام مصاحبات به مصاحبه شوندگان اطمینان داده شد که اطلاعات داده شده محرمانه است و فقط در راستای انجام پژوهش مورد استفاده قرار میگیرد.

جدول ۱. اطلاعات مشارکت کنندگان در پژوهش

مصاحبه شونده	سن	مدرک تحصیلی	میزان استفاده از اینستاگرام در شبانه روز
۱	۱۹	کارشناسی	۴ ساعت
۲	۱۸	کارشناسی	۵ ساعت
۳	۲۰	کارشناسی	۵ ساعت
۴	۱۹	کارشناسی	۴ ساعت
۵	۲۰	کارشناسی	۶ ساعت
۶	۲۱	کارشناسی	۴ ساعت
۷	۲۲	کارشناسی	۳ ساعت

یافته ها

در تحقیق حاضر مضامین اصلی و فرعی متناسب با داده‌ها بعد از تحلیل و کدگذاری در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۲. تجارب زیسته دانشجو معلمان از پیامد های تربیتی استفاده از اینستاگرام

کدگزینشی	کد های محوری	کد های باز
تجارب دانشجو معلمان از پیامد های تربیتی استفاده از اینستاگرام	حوزه تربیت جنسی	بیان مضرات خودارضایی
		کنترل هیجانات جنسی
		آگاه سازی در مورد بهداشت جنسی
		آگاه سازی سن مناسب برای رابطه جنسی
		آگاه سازی خانواده ها در مورد تربیت جنسی
		رعایت حقوق همسر
		قوانین زندگی مشترک
		مسائل خانوادگی و تربیت فرزند
		مسئولیت پذیری نسبت به همسر و فرزندان
		ترویج بی دینی و بی خدایی (آتئیستی)
دستاوردهای دینی و مذهبی	پیامد های مرتبط با ازدواج	مسائل مربوط به فلسفه وجود خدا
		تفسیر سوره های قرآن در حد فهم عامیانه
		پاسخگویی به سوالات مذهبی به صورت روان
		ایجاد شبهه در مسائل دینی

الگو گیری از نهج البلاغه	
به مسائل مربوط به ارتباط با اعضای خانواده از دید روانشناسان بزرگ	آشنایی با علم روانشناسی
شخصیت سازی صحیح بر اساس الگوها	
افزایش اعتماد به نفس با تکنیک های روانشناسی	
معیار های روانشناسانه انتخاب همسر	
داشتن درک متقابل نسبت به دیگر انسان ها	پیامدهای اخلاقی
رعایت حقوق دیگر انسان ها	
اخلاق مداری و رعایت اخلاق در حرفه معلمی	
احترام به بزرگتر ها خصوصاً والدین	
رعایت قوانین در همه زمان ها و مکان ها	
باطل دانستن نژاد پرستی و تاکید بر برابری همه انسان ها	

- حوزه تربیت جنسی

یکی از مضامین اصلی حوزه تربیت جنسی است مصاحبه شونده شماره ۱ در مورد این مضمون چنین بیان داشت "یه سری پیچ ها هستند که روانشناس های داخلش در مورد سن مناسب برای رابطه جنسی و ازدواج مشاوره می دهند" مصاحبه شونده شماره ۳ چنین می گوید "مطالبی می توان در اینستاگرام پیدا کرد در مورد اینکه چه جوری خانواده ها مسائل جنسی را از کودکی به فرزندانشان یاد بدهند".

- پیامدهای مرتبط با ازدواج

پیامدهای مرتبط با ازدواج، یکی دیگر از مضامین اصلی است مصاحبه شونده شماره ۱ در این باره گفته است "حقوق متقابلی هست که باید رعایت شود و قانون هایی در زندگی مشترک وجود دارد که زن و شوهر باید به آنها پایبند باشند مصاحبه شونده شماره ۶ در این زمینه بیان کرد "من خودم پیچ هایی را دنبال می کنم که در آنها به مسائل تربیت فرزند از جمله ارتباط والدین با فرزندان و آموزش ارزش های انسانی اشاره میشود".

- دستاوردهای دینی و مذهبی

دستاوردهای دینی و مذهبی از دیگر مضامین اصلی است مصاحبه شونده شماره ۷ در این خصوص اشاره کرد "وظیفه برخی پیچ ها در اینستاگرام ایجاد شبهه برای افرادی است که از اطلاعات مذهبی کمی برخوردارند" مصاحبه شونده شماره ۲ در این باره چنین گفت "برخی روحانیون در اینستاگرام صفحه دارند و در مورد نهج البلاغه و نصایحی که در آن وجود دارد حرف می زنند و من با دنبال کردن صفحات از یکسری آنها الگوبرداری می کنم".

- آشنایی با علم روانشناسی

آشنایی با علم روانشناسی یکی دیگر از مضامین اصلی است مصاحبه شونده شماره ۴ در این باره بیان کرد "من اعتماد به نفسم پایین بود اما با تکنیک هایی که توی اینستاگرام پیدا کردم یاد گرفتم اعتماد به نفسم را بالا ببرم و الان به راحتی ارتباط برقرار می کنم".

- پیامدهای اخلاقی

یکی دیگر از مضامین اصلی پیامدهای اخلاقی است مصاحبه شونده شماره ۷ در این مورد بیان کرد "پیچ هایی هم هستند که در مورد اشتباه بودن نژادپرستی و فرق گذاشتن بین آدم ها از طریق رنگ پوست و هویت قومیتی صحبت می کنند" مصاحبه شونده شماره ۵ در این خصوص گفته است "مثلاً اینکه اخلاق را رعایت کنم در معلم بودن و بچه هایی که معلمشان هستم با آنها مثل خانواده خودم رفتار کنم" مصاحبه شونده شماره ۱ بیان کرد "من به مطالبی برخورد کردم که در مورد احترام به بزرگترها مخصوصاً پدر و مادر حرف می زنند و تاکید می کنند که توی هر شرایطی باید احترامشان را نگه داریم".

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تجارب استفاده دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از پیامدهای تربیتی اینستاگرام است یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که یکی از مضامین اصلی حوزه تربیت جنسی است که پژوهش خان محمدی (۱۳۹۹) و غازی (۱۳۹۹) یافته‌های این پژوهش را تایید می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان اینطور بیان کرد که اینستاگرام به عنوان یک شبکه اجتماعی که در آن آزادی وجود دارد هم می‌تواند پیامد منفی و هم پیامد مثبت جنسی برای اقشار مختلف جامعه بخصوص کودکان و نوجوانان داشته باشد که با آموزش صحیح و پیشگیری و کنترل می‌توان پیامدهای منفی را به طور چشمگیری کاهش داد.

یکی از مضامین پژوهش پیامدهای مرتبط با ازدواج است. پژوهش تقوایی و آبکار (۱۳۹۵) یافته‌های این مضمون را تایید می‌کند برای تبیین این یافته می‌توان گفت که اینستاگرام می‌تواند یک شبکه اجتماعی اثرگذار در امر ازدواج و روابط بین زوجین باشد و می‌تواند این روابط را اصلاح کند و بهبود ببخشد همچنین تاثیرات منفی نیز می‌تواند داشته باشد و باعث مشکلاتی مانند طلاق عاطفی در زوجین شود.

مضمون اصلی دیگر دستاوردهای دینی و مذهبی اینستاگرام است. پژوهش علیپور ملاباشی و همکاران (۱۳۹۹) این مضمون را تایید می‌کند در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که چندین سال است اینستاگرام برای بعضی افراد به منظره منبعی برای تحقیق در مسائل دینی انگاشته می‌شود برای مثال رجوع کردن به پیج های افراد دارای صلاحیت در امور دینی که با تبلیغات دینی مثبت می‌توان این قشر را به سمت دین جذب کرد.

یکی دیگر از مضامین اصلی آشنایی با علم روانشناسی است. پژوهش زرگر (۱۳۹۸) این مضمون را تایید می‌کند در تبیین این مضمون می‌توان بیان داشت که اینستاگرام یکی از منابع مناسب برای آشنایی و یاد گرفتن مطالب کاربردی علم روانشناسی است که هم متخصصان و هم افراد عادی می‌توانند از آن بهره ببرند البته مطالب اشتباه و نادرست در قالب روانشناسی در اینستاگرام وجود دارد که می‌تواند باعث مشکلات مختلف در اقشار جامعه شود.

مضمون دیگر پیامدهای اخلاقی است. پژوهش های آزاد دوست و امین پور (۱۳۹۷) و حق پرست و همکاران (۱۳۹۷) این مضمون را تایید می‌کند در تبیین این مضمون می‌توان بیان داشت که مسائل اخلاقی در اینستاگرام به صورت روان و برای همه افراد جامعه آموزش داده می‌شود اما پیامدهای منفی اخلاقی هم در این بین وجود دارد مسائل اخلاقی زیادی می‌توان از اینستا یافت می‌توان با دیدن ویدیو ها به نکات اخلاقی و مثبت و منفی آن پی ببریم و با تحلیل و بر اساس دستورات دینی نکات اخلاقی و مثبت را از آنها استخراج کنیم. براساس یافته ها پیشنهاد می‌شود نظارت بر اینستاگرام در حوزه‌های یاد شده بیشتر شود. همچنین اینستاگرام ظرفیت زیادی برای تولید و نشر مطالب دارد که با سرمایه گذاری و افزایش تولید محتوای مثبت می‌توان جامعه را به سمت ارزش ها هدایت کرد.

منابع

- نمازی، محمد مهدی (۱۳۹۶). نگاهی به فراز و نشیب های فضای مجازی در ایران. *فصلنامه ره آورد نور*، (۵۹)، ۷۴-۶۵.
- بیژنی، بهار (۱۳۹۸). رسانه های اجتماعی و هویت جهانی مطالعه پلتفرم اینستاگرام. *مجله جهانی رسانه*، (۲)، ۷۶-۵۳.
- پورنقدی، بهزاد (۱۳۹۷). فرصت ها و تهدید های امنیت در شبکه های اجتماعی مجازی برای دانشجویان. *پژوهش های راهبردی مسائل اجتماعی ایران*، (۲)، ۹۸-۸۷.
- میرزایی، مریم؛ رحیمی، صالح و مرادی، محمود (۱۳۹۵). بررسی نقش شبکه های اجتماعی در تبادل های علمی (مطالعه موردی: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه رازی). *کتابداری و اطلاع رسانی*، (۱)، ۱۳۰-۱۰۸.
- خلیلی، فاطمه و همتیان، نواب (۱۳۹۷). اینستاگرام و برندسازی (مطالعه موردی: شرکت دونات های دانکین). *پژوهش ملل*، (۳۷)، ۴-۳۳.
- ۵۵
- امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا و نوری سعید، علی (۱۳۹۱). روش شناسی تحقیق کیفی: پدیدار شناسی. *پرستاری و مامایی جامع نگر*، (۶۸)، ۶۳-۵۶.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



بهادری، علی (۱۳۹۷). پژوهش کیفی داده بنیاد، کدگذاری و اهمیت، مراحل و شیوه اجرای آن در کارورزی دانشگاه فرهنگیان. دو فصلنامه راهبرد های نوین تربیت معلمان، ۴ (۵) ۶۹-۸۸.

واکاوی تجارب دانشجو معلمان از مشارکت کلاسی در آموزش مجازی

محمد علی پور^{۱*}، مهدی واحدی^۲، عبدالله محمدی^۲

^۱مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲دانشجوی کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر واکاوی تجارب دانشجو معلمان از مشارکت کلاسی در آموزش مجازی در دوران همه گیری کووید-۱۹ بود. در این پژوهش روش کیفی پدیدار شناسی استفاده شد. مشارکت کنندگان در پژوهش کلیه دانشجو معلمان پردیس شهید باهنر استان خراسان جنوبی بودند که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند از نوع معیار تعداد هفت نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و نمونه گیری تا اشباع نظری ادامه یافت. در پژوهش حاضر از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده است. داده‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها به روش هفت مرحله‌ای کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت اعتباربخشی به یافته‌ها از ملاک چهارگانه گوبا و لینکان استفاده شد. یافته‌های پژوهش در ۶ مضمون اصلی تأثیرات اساتید در بهبود شرایط مشارکت کلاسی، تأثیرات اساتید در مشارکت کمتر دانشجو، تأثیرات ساختار و محیط در مشارکت کمتر دانشجو، تأثیرات ساختار و محیط در بهبود مشارکت، انگیزه‌های مشارکت مناسب در دوران آموزش مجازی، تأثیرات ویژگی‌های خلقی و رفتاری (شخصیتی) در مشارکت طبقه بندی شد.

کلیدواژه‌ها: دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلمان، مشارکت کلاسی، آموزش مجازی، کووید-۱۹.

بیان مسأله

شیوع ویروس کووید-۱۹، برای اولین بار در اواخر سال ۲۰۱۹ میلادی، در شهر ووهان کشور چین گزارش شد (بو و همکاران، ۲۰۲۲) و سازمان بهداشت جهانی نیز آن را یک بیماری همه گیر اعلام کرد (بنیسی، طرفه نژاد و طاهائی، ۱۴۰۱). پدیداری عفونت های زیاد در جهان که سازمان بهداشت جهانی و میلیون ها نفر را در سراسر جهان تحت تاثیر خود قرار داده است (آل هنر، ۲۰۱۶). وضعیت جدید ناشی از شیوع کووید-۱۹ شرایط بی سابقه ای بر وضعیت آموزشی کشورها از جمله ایران تحمیل کرد. به طوری که در راستای ایجاد قرنطینه و کاهش حداکثری ارتباط میان افراد، مدارس و دانشگاه ها نیز تعطیل شدند و کلاس های آموزش مجازی جانشین کلاس های حضوری شدند (وینر و همکاران، ۲۰۲۲). در سال های اخیر جهان با بیماری کرونا مواجه شده است و یکی از پیامدهای آن برگزاری کلاس های دانشگاه به صورت مجازی بود؛ امری که بدون آمادگی کامل دانشگاه ها، اساتید و دانشجویان رخ داد و نقاط قوت، نقاط ضعف، فرصت ها و تهدیدهایی را به دنبال داشت. یافته های تحقیق نشان می دهد ۸۶٫۵ درصد از مصاحبه شوندگان از آموزش مجازی رضایت داشتند و بهترین فایده آن را صرفه جویی در وقت دانستند و از نقاط ضعف آن می توان به مشکلات اینترنتی و اختلال در سامانه های آموزش مجازی و پایین آمدن کیفیت آموزشی و مشارکت کم کلاسی دانشجویان نام برد (یزدی و میرحیدری، ۱۴۰۱). آموزش مجازی (الکترونیک)، به عنوان یک پارادایم جدید در آموزش مدرن، مجموعه ای از فعالیت های آموزشی است که با استفاده از رسانه های الکترونیک و فناوری آموزشی در آموزش صورت می گیرد و جزء محیط های شاخص یادگیری محسوب می شود (تاری و همکاران، ۱۳۹۶).

در بررسی اثر بخشی آموزش سنتی (حضوری) در مقایسه با آموزش مجازی به این نتیجه رسیدند که آموزش مجازی را می توانند به نحوی موثر در ارائه ها و برنامه های آموزشی با عنایت به مزایای فراوان آموزش الکترونیک بهره برد (هاشمی پرست و همکاران، ۱۳۹۵). بهره گیری از آموزش های مجازی در دوران همه گیری کووید-۱۹، فرصت ها و هم زمان چالش هایی را برای دانش آموزان و معلمان به دنبال دارد (الیاکین و همکاران، ۲۰۲۲؛ رادونسکی و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از این چالش ها مشارکت پایین دانشجویان در کلاس های مجازی دانشگاه ها بود. جامعه شناسان مشارکت کلاسی را درگیری ذهنی و عاطفی فرد در وضعیتی گروهی می داند؛ که پیامد این درگیری بر انگیزش تفکر و تلاش کنشگر در راستای رسیدن گروه به مقصد است (انصاری، ۱۳۹۰). سطح خاص، روحیه مشارکتی، متقاعد و درگیر شدن به مشارکت کنشگران در فعالیت های درون سازمانی است (دهقان و غفاری، ۱۳۸۴).

با آمدن کووید-۱۹ در جهان نظام آموزشی ایران هم مانند سایر کشورها به سمت آموزش مجازی رفت. در این دوران مشارکت دانشجویان در آموزش مجازی نسبت به آموزش حضوری بسیار کم بود و این امر باعث کاهش کیفیت آموزش شد از سوی دیگر در دوران پسا کرونا می بایست آموزش ترکیبی را دنبال نمود و کسب تجارب دانشجویان از مشارکت کلاسی در فضای مجازی از اهمیت ویژه ای برخوردار است لذا هدف از پژوهش حاضر واکاوی تجربیات دانشجو معلمان از مشارکت کلاسی در فضای آموزش مجازی در دوران همه گیری کووید-۱۹ است.

روش شناسی

روش پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدار شناسی است. مشارکت کنندگان این پژوهش شامل کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر خراسان جنوبی بودند. برای نمونه گیری در پژوهش از روش هدفمند از نوع معیار استفاده شده است و نمونه گیری تا اشباع نظری ادامه یافت و تعداد هفت نفر انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. داده های استخراج شده از مصاحبه ها به روش هفت مرحله ای کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت اعتبار بخشی به یافته ها از ملاک چهارگانه گوبا و لینکان استفاده شد.

یافته ها

جدول ۱. تجارب دانشجو معلمان در مورد مشارکت کلاسی مجازی

کدهای محوری	کدهای باز
-------------	-----------

ایجاد ارتباط موثر و صمیمی استاد و دانشجو و فرصت صحبت و اظهار نظر بدون هر نوع سرزنشی، وجود مشارکت بیشتر با ایجاد فضای صمیمی تر از سوی استاد، ایجاد فضایی مانند فضای حضوری برای مشارکت بیشتر، سوق دادن هر چه بیشتر به سوی مشارکت کلاسی با تقسیم فعالیت های کلاسی بین دانشجویان، افزایش مشارکت کلاسی بچه ها با استفاده از یک سری روش ها توسط اساتید، طالب بودن استاد برای شرکت دادن دانشجو در فعالیت کلاسی، تشویق به انجام فعالیت های امتیاز آور و نمره دار با کیفیت مناسب، تشویق دانشجویان به وسیله نمره توسط استاد برای مشارکت، روشن سازی مسئولیت باعث افزایش مشارکت، عدم سخت گیری و سرزنش در ارائه پاسخ توسط استاد، ملاک نبودن پاسخ صحیح در اظهار نظر، فراهم کردن شرایط مشارکت و اظهار نظر توسط استادان از دلایل مشارکت، خواستن پژوهش برای دروسی که بیشتر طالب سخنرانی استاد است، طرح سوال در حد سطح درک دانشجو توسط استاد، رفع خجالت در مشارکت با پرسش و پاسخ استاد، بهره گیری از پاور پوینت برای بهبود جو کلاس و توجه بیشتر و یاد آوری مطالب، دور نبودن مباحث از حوزه درک دانشجویان، خارج شدن از حفظیات در درس نظری

تأثیرات اساتید در بهبود شرایط مشارکت کلاسی

تجارب مشارکت کلاسی دانشجویان معلمان در آموزش مجازی

مشارکت کمتر بدلیل متکلم وحده بودن استاد و مستمع بودن دانشجو، عدم مشارکت به علت بی خبری از زمان پرسش، متکلم وحده بودن استاد و سوق دادن به سوی عدم مشارکت دانشجویان، عدم وجود ارزیابی در انتهای کلاس برای سنجش یادگیری، درگیر نکردن دانشجو و استفاده نکردن از نظر او، عدم گوش دادن بچه ها به درس بدلیل متکلم وحده بودن استاد، عدم اجازه صحبت به دلیل از دست رفتن رشته کلام و به حاشیه کشیده شدن مطالب، عدم اجازه پرسش سوال بدلیل نداشتن اطلاعات جامع استاد، عدم اجازه مشارکت توسط استاد در کلاس بدلیل عدم علاقه و نداشتن حوصله، ایجاد خجالت برای مشارکت به علت بی اعتنائی به پرسش فرد توسط استاد، ایجاد خجالت از مشارکت به علت تمسخر استاد از پرسش، سرزنش استاد به خاطر نوع سوال دانشجو، بی اهمیت شدن استاد به دانشجو به علت تپق زدن، مشارکت کمتر بدلیل آسان گیر بودن و اساتید

تأثیرات اساتید در مشارکت کمتر دانشجو

مشارکت کم بچه‌ها با توجه به آموزش مجازی، کم شدن مشارکت به علت مشکلات ساختاری نرم افزارهای آموزش مجازی و خارج شدن رشته کلام، عدم حضور فیزیکی دانشجویان در کلاس مجازی از عوامل بیرونی عدم مشارکت، انگیزه کم برای صحبت یا کنفرانس بدلیل مجازی بودن، کمبود مطالب از چالش‌های مشارکت، قطعی اینترنت از چالش‌های مشارکت، مشکل در ارائه تکلیف در زمان قطعی اینترنت، محول شدن بارگذاری تکلیف در زمان خرابی سامانه، دریافت دیر صدای استاد بدلیل ضعف اینترنت، مشکل در دریافت صدا بدلیل خرابی سامانه، به تعویق افتادن ارائه بدلیل ظرفیت بالای کلاس و کاهش تسلط، کاهش مشارکت کلاسی به دلیل ظرفیت بالای کلاس‌ها در بحث پرسش و پاسخ، کسریات ۴۵ درصد اشتغال به کارهای دیگر و مشارکت کمتر، سکونت در مناطق لب مرزی و عدم دسترسی به اینترنت مناسب، عدم برقراری ارتباط دیداری درست با دانشجو از نقاط ضعف سامانه، خجالت از مشارکت به علت حجم غیر استاندارد کلاس، بالا بردن ظرفیت کلاس‌ها به علت گرفتن ورودی زیاد و مشارکت کم، ظرفیت بالای کلاس‌ها به علت کمبود استاد، عدم آشنایی با فضا ساختار فضای مجازی علت کمبود مشارکت در ترم اول، خروج از کلاس به علت عدم رویت دانشجویان توسط استاد، با مشکل مواجه شدن دانشجو‌ها به دلیل عدم سابقه استفاده از ادوبی کانکت، بی‌نوبتی در صحبت کردن در کلاس مجازی، مشارکت کم به علت ترم اول و تعدد دروس نظری، عدم ورود به کلاس در شرایط مناسب و کمبود توجه از عوامل مشارکت کم

تأثیرات ساختار و محیط در مشارکت کمتر دانشجو

برقراری تعامل گروهی استاد با دانشجو برای ایجاد فضای تاثیرگذارتر، شور و شوق برای مشارکت بدلیل شروع سال تحصیلی، صحبت در جمع به انگیزه ریختن خجالت، افزایش انگیزه برای بهبود سخنرانی و فن بیان، کاهش استرس با طبیعی شدن مشارکت کلاسی، شاداب بودن کلاس در تدریس، تاثیر علاقه شخصی از دلایل مشارکت، انگیزه مشارکت به علت شناخته شدن نزد استاد و فعال جلوه دادن خود برای نمره گرفتن، شناخت همشهری‌ها و مشارکت بیشتر، به انگیزه مورد آزمایش قرار دادن سخن خود، داشتن بیان و جمله بندی‌های بهتر با مشارکت، مشارکت به علت سوال داشتن یا نفهمیدن بحث، مشارکت در تدریس برای یادگیری و برطرف کردن اشکالات

انگیزه‌های مشارکت مناسب در دوران آموزش مجازی

تأثیرات ویژگی های خلقی و رفتاری (شخصیتی) در مشارکت

افزایش مشارکت به دلیل علاقه به رشته، تشویش ذهنی و مشارکت کمتر در نتیجه بی نظمی و بی برنامه‌گی، در اولویت قرار ندادن درس و کمبود مشارکت، خجالت یا انگیزه پایین به علت مشارکت، هدف گذاری نکردن و انگیزه پایین در مشارکت، متمرکز بودن هدف به کسب نمره قبولی و پاس کردن، مشارکت کم بدلیل مشکلات فردی و خانوادگی، عدم اهمیت کسب نمره بالا بدلیل تنبلی، عدم کسب موفقیت بدلیل نداشتن پشتکار و تلاش مستمر، انگیزه پایین برای مشارکت بدلیل تجربه شکست، رسیدن به فهم موضوع بوسیله دانشجو پژوهش محور، عدم مشارکت و پرسش دانشجو به علت خجالت، خجالت از مشارکت به علت ترس اول بودن، مشارکت کم به علت شلوغ شدن کلاس ها و به هم ریختن برنامه ها و تشویش ذهنی، بلد نبودن مشارکت کلاسی در فضای آموزش مجازی و ا زیر کار در رفتن، ایجاد خجالت از مشارکت به علت خنده همکلاسی ها، عدم مشارکت به علت بیماری، عدم مشارکت به علت از دست رفتن ریشه مباحث به علت کسالت، مشارکت کم به علت اهمیت ندادن درس با واحد کم

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر واکاوی تجربیات دانشجو معلمان از مشارکت کلاسی در آموزش مجازی در دوران همه گیری کووید ۱۹ است. یکی از یافته های پژوهش تأثیرات اساتید در بهبود شرایط مشارکت کلاسی است. یافته های بادیه واسلامی (۲۰۱۳) تاییدکننده یافته های این پژوهش است. در تبیین این یافته پژوهش اینطور می توان بیان داشت که اساتید با عملکرد خود تأثیر زیادی در میزان مشارکت دانشجویان دارند که می تواند در فرایند تحصیلی دانشجو معلمان حائز اهمیت باشد و بخش اعظمی از فضای آموزش و مشارکت کلاسی دانشجویان را در برمی گیرد. دیگر یافته پژوهش تأثیر اساتید در مشارکت کمتر دانشجویان است. در تبیین این پژوهش اینطور می توان بیان داشت که سخت گیری ها و فشارهایی که از سمت استاد در زمینه مشارکت کلاسی دانشجو صورت می گیرد یا به علت عدم اختصاص زمان برای دانشجو بخاطر مطرح کردن پرسش بوجود آمده و عدم اطلاعات جامع استاد در زمینه بحث مطرح مشارکت دانشجویان کاهش می یابد. از دیگر یافته های پژوهش تأثیرات ساختار و محیط در مشارکت کمتر دانشجو است. یافته های پژوهش عالی پور و فرخی (۱۳۹۸) تایید یافته های این پژوهش است. در تبیین یافته پژوهش اینطور می توان بیان کرد عواملی همچون مشکلات اینترنت و اختلالات سامانه و حضور در محیط های شلوغ از عوامل ساختاری تأثیر گذار در مشارکت اند. یکی دیگر از یافته های پژوهش تأثیرات ساختار و محیط در بهبود مشارکت کلاسی است. یافته های پژوهش علی زاده و همکاران (۱۴۰۰) تاییدکننده یافته این پژوهش است. در تبیین یافته های این پژوهش می توان بیان داشت با ایجاد یک سری تغییرات در محیط و ساختار مثلاً بهره برداری از قابلیت های آموزش مجازی ساختاری فراهم کرد که در بهبود مشارکت تأثیر گذار باشد. یکی از یافته های پژوهش دیگر انگیزه های مشارکت مناسب در دوران آموزش مجازی است. در تبیین یافته های پژوهش می توان اینگونه بیان داشت که با افزایش علاقه و برانگیختن انگیزه در دانشجویان و با برقراری تعامل دوسویه استاد و دانشجو در جهت ایجاد یک فضای تأثیر گذار موثر بود. از یافته های دیگر پژوهش تأثیرات ویژگی های خلقی رفتاری (شخصیتی) در مشارکت است. ناصری و کارشکی (۱۳۹۶) تایید کننده یافته های پژوهش است. در تبیین یافته های این پژوهش اینطور می توان بیان داشت که خلقیاتی مانند خجالت اعتماد به نفس پایین، ترس از شکست می تواند تأثیر زیادی در مشارکت داشته باشد.

منابع

انصاری، محمد اسماعیل (۱۳۹۰). بازشناسی و پیش نیاز های مدیریت مشارکتی در نظام اجرایی . مدیریت دولتی، ۲۰(۲)، ۷۶-۷۰.

بادیه ، پیما و اسلامی ، اکبر (۲۰۱۳). چالش های کنفرانس های کلاسی دانشجویان . آموزش و اخلاق در پرستاری، ۲(۳)، ۳۶-۱۳.

پناهی ، محمدحسین و یزدان پناه ، لیلا (۲۰۰۴). اثر ویژگی های فردی بر مشارکت اجتماعی . فصلنامه علوم ، ۱۱(۲۶)، ۱۰۷-۶۹.

تاری ، فرزانه و رضایی زاده ، مرتضی (۱۳۹۶). شناسایی و مدل سازی مهم ترین چالش های به کارگیری آموزش الکترونیک . آموزش و توسعه منابع انسانی، ۴(۱۴)، ۲۷-۱.

عالی پور ، کبری و فرخی ، صدیقه (۱۳۹۸). شناسایی عوامل بی انگیزگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. روانشناسی تربیتی ، ۱۵(۵۴)، ۲۰۶-۱۷۰.

علی زاده ، امیر و رضایی ، اکبر و محمد زاده ، امیر (۱۴۰۰). رابطه ساختار کلاس درس با مشارکت فعال دانشجویان در دانشگاه . وزارت علوم ، ۱۸(۴۱)، ۱۳۵-۱۱۷.

ناصری ، فاطمه و کارشکی ، حسین (۱۳۹۶). نقش میانجی گرایانه بی انگیزگی در رابطه با باورهای انگیزشی پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی . مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی ، ۱۷(۷۹)، ۱۷۴-۱۶۳.

هاشمی پرست، میناسادات و قانع پور، محمرضا (۱۳۹۵). تعیین و مقایسه تاثیر دو شیوه آموزش الکترونیک و سخنرانی بر میزان آگاهی کارکنان اداری . پیآورد سلامت ، ۱۰(۳)، ۲۳۰-۲۳۸.

یزدی، اسما و میرحیدری ، اشرف (۱۴۰۱). بررسی فرصت ها و تهدید های آموزش مجازی در دوران همه گیری کرونا از دیدگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان . نشریه پژوهش در تربیت معلم ، ۵(۱)، ۴۴-۲۲.

Al Yakin, A., Obaid, A. J., Muthmainnah, R. S. A., Mahdawi, H. A. K., & AlBarzinji, S. M. (2022). Bringing Technology into The Classroom Amid Covid 19, Challenge and opportunity. Journal of Positive School Psychology, 6(2), 1043-1052.

Banisi, P., Torfeh Nezhad, N., tahaei, S. (2022). Opportunities and Challenges of Virtual Learning in the Corona. New Approach in Educational Sciences, 4(2), 115-127. [Persian].

Bo, w., Zubair, A., Alanzi, A., Al-Omari, A., Hafez, E., Abdelwahab, S. (2022). The current COVID-19 pandemic in China: An overview and corona data analysis. Alexandria Engineering Journal, 60(2), 1369-1381.

Radwanski, R., Kortz, M., Rothbaum, M., Zappi, K., Shlobin, N., Guadix, S., Onyewuenyi, A., Davis, J., Kubina, R., Pannullo, S. (2022). Qualitative Methodology for Planning and Executing In-Person and Virtual Neurosurgery Educational Opportunities for Medical Students: Lessons Learned from Five Years of Medical Student Neurosurgery Training Center Initiatives. World Neurosurgery, 163, 164-170.

Viner, R., Russell, S., Saulle, R., Croker, H., Stansfield, C., Packer, J., Nicholls, D., Goddings, A., Bonell, C., Hudson, L., Hope, S., Ward, J., Schwalbe, N., Morgan, A., Minozzi, S. (2022). School Closures During Social Lockdown and Mental Health, Health Behaviors, and Well-being Among Children and Adolescents During the First COVID-19 Wave. Clinical Review & Education, 176(4), 400-409.

واکاوی تجارب زیسته دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از بکارگیری سامانه LMS در دوران کووید-

۱۹

محمد علی پور^{۱*}، یونس علی صوفی^۲، عرفان خانی^۲

^۱مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲دانشجوی کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از بکارگیری سامانه LMS در دوران کووید-۱۹ است. پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدارشناسی است. مشارکت کنندگان در این پژوهش کلیه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس باهنر بیرجند به تعداد ۱۳۵۹ نفر بودند که به روش نمونه گیری هدفمند از نوع معیار تعداد ۵ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده ها به روش هفت مرحله ای کلایزی و به وسیله نرم افزار مکس کیودا ۱۱ انجام شد. یافته های پژوهش در پنج مضمون اصلی دلایل و موارد استفاده از سامانه، مزیت و مشکلات سامانه، پیامدهای روانی کار با سامانه در زمان امتحان دادن، مزایا و معایب امتحان دادن در سامانه، راهکار های بهبود سامانه انجام شد. باتوجه به یافته ها می توان نتیجه گرفت که سامانه LMS دارای نواقص و معایب زیادی و مزایای محدود تری نسبت به معایب آن است، این معایب در بخش های مختلف آن وجود دارد به عنوان مثال می توان به بخش های قراردادن کلاس، امتحان، قراردادن تکالیف و ظرفیت پایین و از جمله مزایای آن نبود رفت و آمد و کاهش اتلاف وقت اشاره کرد.

کلیدواژه ها: سامانه LMS، سامانه یادگیری الکترونیکی، دانشگاه فرهنگیان، دانشجومعلم، کووید-۱۹.

بیان مسئله

سازمان بهداشت جهانی در مارس ۲۰۲۰، شیوع عفونت کروناویروس را که اولین بار در شهر ووهان چین (زاهد بابلان و همکاران، ۱۴۰۰) مشاهده شد، به عنوان یک بیماری همه گیر اعلام کرد (سابرامانین و همکاران، ۲۰۲۲). در همین راستا در بسیاری دیگر از کشورها از جمله ایران، برای کاهش شیوع ویروس کرونا آموزش های حضوری در مدارس و دانشگاه ها تعطیل شد و نیاز به به کارگیری آموزش مجازی بیش از پیش احساس شد (آقامیری و همکاران، ۱۴۰۰؛ رحیمی، احمدی و رستمی، ۱۴۰۱). تعطیلی غیرمنتظره مراکز آموزشی در نتیجه ظهور کرونا، سیاست گذاران آموزشی را بر آن داشت تا در مواقع اضطراری، روش های جایگزینی را برای روش های یادگیری سنتی پیشنهاد دهند تا اطمینان حاصل شود که دانش آموزان و دانشجویان در این شرایط نیز از آموزش مناسب بهره مند می شوند (ماتوک و همکاران، ۲۰۲۲). به باور صاحب نظران حوزه آموزش، اثراتی که کووید-۱۹ بر نظام آموزشی وارد کرده است، سال ها طول می کشد تا آشکار شود (برتلینگ و همکاران؛ به نقل از خسروی و قاسمی، ۱۴۰۰). با گسترش ویروس کرونا، تمامی مدارس و دانشگاه ها به صورت مجازی تدریس کردند. دانشگاه فرهنگیان نیز از این قاعده مستثنی نبود و آموزش و تدریس خود را به صورت مجازی توسط سامانه LMS برگزار کرد. درباره سامانه مدیریت یادگیری دانشگاه فرهنگیان پژوهش اندکی انجام شده است. پژوهش آذری (۱۳۹۹) نشان می دهد سامانه LMS برای برگزاری کلاس، امتحان و آزمون، ارسال تکالیف، تالار گفتگو استفاده می شود. با روی آوردن دانشجویان سامانه دچار مشکلاتی شد. که برای بهبود این مشکلات، افزایش ظرفیت سامانه و زیر ساخت ها را الزامی می کند.

همانطور که مطرح شد با آمدن کووید-۱۹ و آموزش مجازی استفاده از سامانه های مدیریت یادگیری بیشتر شد. اساتید و دانشجویان از این بستر در این دوران استفاده می کردند و تجارب متعددی را کسب کردند و این تجارب از اهمیت ویژه ای در ادامه آموزش های ترکیبی در سطح آموزش عالی از اهمیت ویژه ای برخوردار است لذا پژوهش حاضر با هدف تجارب زیسته دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از بکارگیری سامانه LMS در دوران کووید-۱۹ انجام شد.

روش شناسی

پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدار شناسی بود. مشارکت کنندگان در پژوهش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند به تعداد ۱۳۵۹ نفر بودند. که به روش نمونه گیری هدفمند از نوع معیار تعداد پنج نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند به طوری که افرادی انتخاب شدند که حداقل پنج ساعت در شبانه روز با سامانه کار کرده بودند. اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند گردآوری شده است. تجزیه و تحلیل داده ها با روش هفت مرحله ای کلایزی و با استفاده از نرم افزار مکس کیودا انجام شد.

یافته ها

جدول ۱. تجارب زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از بکارگیری سامانه LMS در دوران کووید-۱۹

تم	کدهای محوری	کدهای باز
		استفاده از بخش امتحان
		دریافت و ارسال تکالیف
		بخش ورود به کلاس آنلاین
		گذراندن دروس عملی و نظری
		مشاهده نمرات امتحان
		استفاده از بخش تالار گفتگو
		مشاهده تکالیف دیگر دانشجویان در تالار گفتگو
		شیوع ویروس کرونا
		برگزاری درس های دانشگاه
		تشکیل نشدن کلاس بدلیل ظرفیت پایین سامانه
		ارور دادن ادوبی کانکت
	مزیت و مشکلات سامانه	

ارور دادن و وارد نشدن به بخش امتحان دادن	
قطع و وصل شدن صدا در هنگام تدریس	
وارد نشدن به کلاس به دلیل اینترنت ضعیف	
غیبت زدن در زمان حضور و غیاب به دلیل اینترنت ضعیف	
محدود بودن موبایل در کار با سامانه LMS	
تعامل کم بین استاد و دانشجو	
عدم وجود قسمتی برای آموزش سامانه	
تشکیل نشدن کلاس بدلیل ظرفیت پایین سامانه	
زمان بر بودن قراردادن ویدئو	
محدود بودن ظرفیت سامانه برای ورود همزمان تعداد زیاد دانشجو	
به کلاس	
عدم یادگیری مطلوب با سامانه	
حذف شدن فایل ارائه در زمان تدریس	
شر نشدن فایل ارائه با گوشی برای ارائه	
نظر ندادن اساتید بروی تکالیف	
کند بودن سامانه	
نامطلوب بودن کیفیت صدای اساتید و دانشجویان	
خارج شدن ناگهانی در حین کلاس	
عدم ارتباط کامل تصویری و صوتی بین اساتید و دانشجو	
محدودیت بارگذاری ۲۰۰ مگابایتی فایل های ویدئویی	
بهرتر بودن سامانه بروی سیستم ویندوز	
نداشتن هزینه رفت و آمد	
ایجاد تعامل بین استاد و شاگرد از طریق وصل کردن صدا و تصویر	
در کلاس	
ایجاد استرس در زمان امتحان بدلیل کمبود وقت	پایامدهای روانی کار با سامانه در زمان امتحان دادن
ایجاد استرس در زمان امتحان بدلیل دیر وارد شدن	
ایجاد استرس بدلیل قطعی اینترنت در زمان امتحان	
مطالعه نکردن برای امتحان	
در کنار دوستان امتحان دادن	
باز بودن کتاب در زمان امتحان	
دیر وارد شدن به صفحه آزمون	مزایا و معایب امتحان دادن در سامانه
اضطراب کم امتحان مجازی نسبت به امتحان حضوری	
داشتن چند گوشی برای امتحان دادن	
کندی سامانه در زمان امتحان	
وجود تاخیر در حین رفتن به سوال بعدی	

جا به جایی و تغییر چینش سوالات آزمون برای جلوگیری از تقلب

افزایش ظرفیت سامانه برای ورود تعداد زیاد دانشجو

تقویت سرور های سامانه برای افزایش سرعت

تسریع در روند آپلود کردن تکالیف

راهکارهای بهبود سامانه

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از بکارگیری سامانه LMS در دوران کووید-۱۹ است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که یکی از مضامین اصلی دلایل و موارد استفاده از سامانه LMS است پژوهش صادقی (۱۳۹۹) و آذری (۱۳۹۹) یافته‌های این پژوهش را تایید می‌کند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد با شیوع ویروس کرونا و همه‌گیری آن آموزش بصورت مجازی صورت گرفت و هر دانشگاهی بسته به امکانات خود از سامانه‌های مختلفی استفاده کردند، دانشگاه فرهنگیان نیز از سامانه ال ام اس استفاده کرد. دانشجویان از این سامانه برای وارد شدن به کلاس‌های خود و گذراندن دروس خود و همچنین قراردادن فایل‌های خود در بخش تکالیف و تالار گفتگو و امتحان دادن و مشاهده نمرات امتحان خود استفاده می‌کردند.

مضمون اصلی دیگر مزیت و مشکلات سامانه LMS است که پژوهش شاه بیگی (۱۳۹۰) و رحمانی (۱۳۹۸) این یافته را تایید می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان این طور بیان داشت که مزیت سامانه در مقابل مشکلات آن خیلی کمتر است. مزیت اصلی این است که از هزینه‌های رفت و آمد و هزینه‌های دیگر جلوگیری می‌کند. اصلی‌ترین مشکل را هم می‌توان گفت از همین موضوع برگرفته می‌شوند مثلاً موقع امتحانات یا که بسیاری از دانشجویان این را بیان کردند. بقیه مشکلات را هم می‌توان گفت از همین موضوع برگرفته می‌شوند مثلاً موقع امتحانات یا زمانی که کلاس برگزار می‌شود بدلیل اینکه تعداد زیادی دانشجو در سامانه حضور پیدا می‌کنند این کندی احساس می‌شود و گاهی اوقات کلا سامانه از دسترس خارج می‌شود و هیچ شخصی نمی‌تواند وارد آن شود. مشکل دیگر این است که وقتی در کلاس حضور داشته صدای استاد قطع و وصل می‌شود و باعث یادگیری ناقص می‌شود.

پیامدهای روانی کار با سامانه LMS در زمان امتحان دیگر مضمون اصلی است. در تبیین این یافته می‌توان اینطور بیان داشت که ایام امتحانات باعث ایجاد استرس در بین دانشجویان می‌شود امتحانات مجازی هم باعث ایجاد استرس و پیامدهای روانی می‌شود این پیامدها وقتی که دانشجو سر امتحان باشد از حیث اینکه مبادا اینترنتش قطع شود یا سامانه هنگ کند و نتواند امتحان را به درستی به پایان برساند بوجود می‌آید.

مضمون اصلی دیگر مزایا و معایب امتحان دادن در سامانه LMS است که یافته‌های پژوهش خسروی و قاسمی (۱۴۰۰) تایید کننده این یافته است در تبیین این مضمون این طور می‌توان بیان داشت که امتحان مجازی راه را برای تقلب کردن باز می‌گذارد و دانشجویان از طریق‌های مختلفی می‌توانستند تقلب کنند بعضی‌ها گروه تشکیل می‌دهند، گروهی با یکدیگر هماهنگ می‌کنند تا روز امتحان در کنار یکدیگر امتحان دهند عده‌ای دیگری که برای آنها ممکن نباشد گروهی امتحان تشکیل می‌دهند و یا کتاب یا جزوه را در کنار خود داشته‌اند و به این شکل امتحان خود را می‌دهند. بعضی از اساتید هم که از این موضوع باخبر بودند برای کاهش تقلب در زمان امتحان چیدمان سوالات را جا به جا می‌کنند یا کاری می‌کنند که امکان برگشت به سوال قبلی را دانشجویان نداشته باشند. مضمون اصلی آخر راهکارهای بهبود سامانه LMS است یافته‌های پژوهشی شاه بیگی و نظری (۱۳۹۰) و آذری (۱۳۹۹) تایید کننده این یافته است. در تبیین این یافته می‌توان اینطور گفت که اگر مشکل سرور و ظرفیت سامانه حل شود می‌توان بسیاری از مشکلات گفته شده را حل کرد زیرا وقتی سرور و ظرفیت سامانه افزایش یابد دیگر دانشجویان شاهد از کار افتادن سامانه و کند بودن آن در حین امتحان، کلاس درس و ارسال تکالیف نخواهند بود.

منابع

شاه‌بیگی، فرزانه و نظری، سمانه (۱۳۹۰). آموزش مجازی: مزایا و محدودیت‌ها. مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۶(۱)، ۴۷-۵۴.



آذری، روشنک (۱۳۹۹). سامانه یادگیری الکترونیکی (LMS) دانشگاه فرهنگیان: بررسی مزایا و معایب بر اساس تجربیات استادکاربر. پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۶(۱۳)، ۹۰-۶۸.

صادقی، علی (۱۳۹۹). آموزش مجازی، ضرورتی انکارناپذیر و تجربه ای نو در نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان. علمی تخصصی پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۲(۱)، ۱۱-۱.

خسروی، رحمت اله و قاسمی، نازنین (۱۴۰۰). پدیدارشناسی تجارب دانشجومعلمین دانشگاه فرهنگیان از فرآیند آموزش و یادگیری در طول همه گیری کووید-۱۹. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۶(۶۳)، ۶۸-۳۷.

رحمانی، مهدی (۱۳۹۸). مطالعه میزان تطابق مدل ذهنی دانشجویان با سامانه یادگیری الکترونیکی دانشگاه شهید بهشتی تهران. علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۵(۱)، ۱۲۷-۱۰۷.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۵). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگه.

Aghamiri, N., Izadi, M., Ghanbaripناه, A., Mardani Rad, M. (2022). Predicting Academic Burnout based on Academic Habits with its Mediating role of Disability in Students in the Coronary Education Process. Islamic Life Style, 5(Special issue), 252-262. [Persian].

Rahimi, A., Ahmadi, H., Rostami, E. (2022). A phenomenological approach to the lived experiences of elementary teachers in virtual education Students in Corona (COVID-19). Research in Teaching, 10(1), 162-131. [Persian]

Maatuk, A., Elberkawi, E., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. J Comput High Educ 34, 21-38.

Subramanian, N., Elharrouss, O., Al-Maadeed, S., Chowdhury, M. (2022). A review of deep learning-based detection methods for COVID-19. Computers in Biology and Medicine, 143(7798), 105233.

Zahed babolan, A., Mosleh Germi, M., Amjadi hor, J., Soltani, E. (2022). Identifying Indicators of Education in During the COVID-19. Journal of Research in Educational Science, 15(55), 41-50. [Persian]

واکاوی دلایل بی انگیزگی دانشجو معلمان به فعالیت های فرهنگی و هنری

محمد علی پور^{۱*}، جواد اکبری مطلق^۲، محمد سعیدی^۳، علی پیری^۳

^۱ مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲ استادیار گروه معارف اسلامی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

^۳ دانشجوی کارشناسی راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

فعالیت های فرهنگی و هنری دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان از اهمیت ویژه ای برخوردار است، بعد از گذشت چند سال از تاسیس دانشگاه هنوز فعالیت دانشجومعلمان در فعالیت فرهنگی و هنری کمرنگ است. لذا هدف از پژوهش حاضر واکاوی دلایل بی انگیزگی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان نسبت به فعالیت های فرهنگی و هنری است. در این پژوهش از روش کیفی از نوع پدیدارشناسی استفاده شد. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند بودند که از بین آن ها به روش نمونه گیری هدفمند از نوع معیار تعداد ۷ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند داده های استخراج شده از مصاحبه ها به روش هفت مرحله ای کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت اعتباربخشی به یافته ها از ملاک چهارگانه گوبا و لینکان استفاده شد. یافته های پژوهش در چهار مضمون اصلی عدم توجه مسئولین به مسائل فرهنگی، عدم زیرساخت های لازم برای فعالیت های فرهنگی، فقدان پیامدهای مثبت برای فعالان، موانع ایجاد رغبت و علاقه دانشجو برای انجام فعالیت های فرهنگی طبقه بندی شد. بر اساس یافته های پژوهش می توان نتیجه گرفت که اگر زیرساخت های لازم و بیان شده در پژوهش و همچنین توجه کافی به وجود آید دلایل بی انگیزگی تا حد زیادی کاهش می یابد و دانشجومعلمان با انگیزه بیشتر در فعالیت های فرهنگی و هنری که لازمه فضای دانشگاهی است، فعالیت می کنند.

کلیدواژه ها: فرهنگی، هنری، دانشجو معلم، دانشگاه فرهنگیان.

بیان مسئله

در سده‌های اخیر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به‌عنوان به‌سازمان نقش مهمی در توسعه ملی ایفا کردند. به همین اندازه مسئولیت اجتماعی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در چند دهه اخیر با توجه به رشد تعداد دانشجویان و همگانی شدن آن و بالا رفتن انتظار از دانشگاه در قبال جامعه موردتوجه برنامه ریزان آموزشی در کشورهای مختلف قرار گرفته و سیستم آموزش عالی بسیاری از کشورها یکسری فعالیت‌ها و برنامه‌های شغلی و حرفه‌ای در اجتماع دانشگاهی گسترش داده‌اند (صالحی و همکاران. ۲۰۱۲).

جایگاه ویژه دانشگاه در تربیت نسل بالنده انقلاب اسلامی و نقش عظیمی که دانشگاه در پرورش مدیران و کارگزاران آینده نظام مقدس جمهوری اسلامی ایفا می‌کند بر کسی پوشیده نیست. ضرورت توجه به چگونگی گذراندن اوقات فراغت، تحصیلی و اعتقادی دانشجویان بخصوص چگونگی برنامه‌ریزی‌های فرهنگی در این راستا اهمیت ویژه‌ای دارد. (رجایی و همکاران. ۱۳۸۹). برنامه‌ریزی‌های فرهنگی، یکی از ابزارهای مهم تکامل علمی و توسعه فرهنگی در هر جامعه هست. توسعه فرهنگی به معنای به وجود آوردن شرایط و امکانات مادی و معنوی فرهنگی برای افراد جامعه، ایجاد تفکر توسعه در بین مردم، شناساندن جایگاه آنان، رشد و افزایش دانش، بسترسازی برای تحول و پیشرفت جامعه در این زمینه هست (کریمیان. ۲۰۲۱).

میزان رغبت و انگیزه دانشجویان در انجام برنامه‌های متعدد نهادی‌های دانشجویی، از عمده‌ترین پارامترها در گسترش کمی و کیفی فعالیت‌های فرهنگی این نهادهای فرهنگی دانشجویی است و در مطلوبیت برنامه‌ها و گستره تأثیرات آن نقش بارز دارد. ایجاد انگیزه و پویایی در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی دانشجویان و به تبع آن، مشارکت دانشجویان در این برنامه‌ها، زمینه تعالی فرهنگی و کارکرد بهتر در محیط‌های فرهنگی و اجتماعی دانشجویان را فراهم می‌سازد (دلبری. ۲۰۱۵).

پژوهش‌هایی در مورد عوامل بی‌انگیزشی انجام گرفته است که از جمله آنها می‌توان به پژوهش رومانی، عالی‌پور و فرخی (۱۳۹۸) که در رابطه با عوامل بی‌انگیزگی تحصیلی در میان دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان تحقیق شده بود و پژوهش صادقی، خدارحمی و مومنی (۱۳۹۸) که در ارتباط با بی‌انگیزگی تحصیلی در نواحی روستایی یک مطالعه داده‌بنیاد انجام گرفته بود و یا پژوهش‌های معماریان، معماریان و محصل افشار (۱۳۹۹) و همچنین بسیاری پیشینه دیگر که در مورد بی‌انگیزگی و انگیزش رخ داده بود، اشاره نمود.

پیشینه‌های پژوهش نمایان‌گر این مسئله است که در ارتباط با بی‌انگیزگی و عوامل بی‌انگیزگی، پژوهش‌هایی صورت گرفته است. اما در راستای دلایل بی‌انگیزگی نسبت به کار فرهنگی-هنری پژوهشی صورت نگرفته است. لذا پژوهش حاضر با هدف واکاوی دلایل بی‌انگیزگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان نسبت به کار فرهنگی-هنری صورت گرفته است.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدار شناسی است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل کلیه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر خراسان جنوبی بودند. برای نمونه‌گیری در پژوهش از روش هدفمند از نوع معیار استفاده شده است و نمونه‌گیری تا اشباع نظری ادامه یافت و تعداد هفت نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. داده‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها به روش هفت مرحله‌ای کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت اعتباربخشی به یافته‌ها از ملاک چهارگانه گوبا و لینکان استفاده شد.

یافته‌ها

در تحقیق حاضر مضامین اصلی و فرعی متناسب با داده‌ها بعد از تحلیل و کدگذاری به‌وسیله نرم‌افزار استخراج و در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. دلایل بی‌انگیزگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان نسبت به کار فرهنگی-هنری

مضامین اصلی	کدهای باز
عدم توجه مسئولین به مسائل فرهنگی	در حد شعار بودن فعالیت‌های فرهنگی در گفته مسئولین/ اهمیت دادن مسئولین به فعالیت‌های فرهنگی از عوامل ایجاد انگیزه/ داشتن نگاه تک‌بعدی به فعالیت‌های فرهنگی/ نبود

اهمیت در فعالیتهای فرهنگی/ عدم درک دانشگاه از اهمیت فعالیتهای فرهنگی جمله عوامل/ سخت گیری های بیش از اندازه دانشگاه در مسائل حاشیه ای از جمله عوامل/ عدم حمایت مسئولین از فعالیتهای فرهنگی/ ایجاد ارزش گذاری منفی مسئولین نسبت به فعالیتهای فرهنگی/ توجه بیشتر مسئولین به مسائل نظری در مقایسه با فعالیتهای فرهنگی/ عدم تبیین درست مسئولین نسبت به فعالیتهای فرهنگی/ بها ندادن مسئولین به فعالیتهای فرهنگی/ تبلیغ و ترغیب نکردن مسئولین به اهمیت انجام فعالیتهای فرهنگی/ وجود فضای اجبار از طرف دانش گاه نسبت به کارهای فرهنگی/ عدم تلاش دانشگاه برای ترغیب دانشجو

عدم توجه و زیرساخت از دلایل بی انگیزگی فرهنگی/ نبود سازوکار مناسب نسبت به فعالیتهای فرهنگی/ استقبال کافی از فعالان این حوضه/ تغییر فضای تکراری فعالیتهای فرهنگی هنری/ عدم جذابیت کافی برای قشر جوان از عوامل بی انگیزگی/ خارج کردن از حالت یکنواختی و تکراری بودن فعالیتهای فرهنگی از عوامل ایجاد انگیزه/ استفاده از افراد کاریزماتیک و مشهور در مراسم و فعالیتهای فرهنگی برای جذب دانشجویان/ استفاده از افراد متخصص برای تاثیر گذاری بیشتر / اضافه کردن رشته ها و شاخه های جدید فرهنگی هنری و معرفی آنها

عدم زیرساخت های لازم برای فعالیتهای فرهنگی

عدم فایده فعالیتهای فرهنگی برای دانشجو/ سود پذیری کم کارهای فرهنگی / عدم تشویق از فعالان فرهنگی/ عدم تجلیل از فعالان فرهنگی به اندازه تلاششان/ عدم تمایز بین فعالان فرهنگی و غیره از عوامل بی انگیزگی/ انجام حمایت مالی از فعالان فرهنگی از عوامل ایجاد انگیزه/ عدم جذابیت کافی برای قشر جوان از عوامل بی انگیزگی/ استقبال کافی از فعالان این حوضه/ نبود امتیاز و فایده از جمله علل بی انگیزگی نسبت به فعالیت فرهنگی/ صرف وقت در راستای پیشرفت در حوضه تخصصی بجای فعالیت فرهنگی در برخی رشته ها/ نبودن شادی و نشاط در فعالیتهای فرهنگی نسبت به فعالیتهای ورزشی

فقدان پیامدهای مثبت برای فعالان

نبود شوق و اشتیاق یکی از عوامل بی انگیزگی/ علاقه بیشتر به فعالیتهای قبیل ورزشی نسبت به فعالیت فرهنگی/ نبود لذت کافی در فعالیتهای فرهنگی/ انجام فعالیت فرهنگی صرفاً برای گرفتن امتیازات نه از روی علاقه و رغبت/ صرف وقت در راستای پیشرفت در حوضه تخصصی بجای فعالیت فرهنگی/ وجود

مشکلات و موانع عدم ایجاد رغبت و علاقه دانشجو برای انجام فعالیتهای فرهنگی

فضای اجبار از طرف دانش گه نسبت به کاره‌ای فرهنگی / توجه
بیشتر مسئولین به مسائل نظری در مقایسه با فعالیت‌های
فرهنگی / حالت یکنواختی و تکراری بودن فعالیت‌های فرهنگی
از دلایل عدم ایجاد علاقه کافی برای فعالیت‌های فرهنگی /
مشکلات اقتصادی از عوامل بی‌انگیزگی / مشکلات خانوادگی
مانعی برای انجام فعالیت فرهنگی / سخت‌گیری‌های بیش از اندازه
دانشگاه در مسائل حاشیه‌ای از جمله عوامل / داشتن مشکل و
دغدغه از عوامل بی‌انگیزگی دانشجو / زیاد شدن مشکلات زندگی
امروزه مانعی برای توجه به کار فرهنگی / درگیری‌های متعدد
ذهنی از عوامل بی‌انگیزگی / استرس دروس دانشگاهی از موانع
انجام کار فرهنگی / استرس‌های زندگی شخصی از جمله عوامل
بی‌انگیزگی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر دلایل بی‌انگیزگی دانشجویان نسبت به کار فرهنگی است. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده این موضوع است که یکی از دلایل بی‌انگیزگی دانشجویان نسبت به کار فرهنگی عدم توجه مسئولین به مسائل فرهنگی است که یافته‌های قائد علی، عاشوری و کرمی (۱۳۹۳) یافته‌های این پژوهش را تأیید می‌کند. لذا در تبیین این علت این‌طور می‌توان بیان داشت که مسئولین اهمیت و حمایت خاصی نسبت به این فعالیت‌ها ندارند. و اینکه بهای خاصی به این قبیل فعالیت‌ها نمی‌دهند. از جمله مسائل دیگر مورد تأکید در این مسئله این است که ارزش‌گذاری‌هایی که دانشگاه نسبت به این مسائل دارد جنبه منفی در نظر دانشجو پیدا کرده است و دیدی که دانشجو نسبت به این مسائل دارد واقعاً دید منفی و بدبینانه‌ای است. و مهم‌ترین دلیل شاید این باشد که دانشگاه و مسئولین تشویق و ترغیبی برای ایجاد انگیزه در دانشجو نمی‌کنند و یا تلاش‌های آنان در این زمینه بسیار ناچیز است.

یکی دیگر از دلایل بی‌انگیزگی فعالیت‌های فرهنگی عدم زیرساخت‌های لازم برای فعالیت‌های فرهنگی است و پژوهش قائد علی و عاشوری (۱۳۹۳) این امر را مورد تأیید قرار می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که زیرساخت‌های لازم برای چنین فعالیت‌هایی به‌طور خاص ایجاد نشده و یا اهمیت زیرساخت‌ها درک نشده است. همچنین استقبال کافی از فعالان این حوضه به‌خوبی صورت نمی‌پذیرد. اساساً اگر می‌خواهیم انگیزه‌ای در این فعالیت‌ها ایجاد شود باید زیرساختش از قبل با برنامه‌ریزی دقیق ایجاد شود نه اینکه همیشه حالت یکنواختی در این فعالیت‌ها دیده می‌شود و جذابیت کافی برای دانشجویان ندارد. از همه مهم‌تر اینکه این فعالیت‌ها دیگر تکراری شده‌اند و تازگی ندارند و بر همین اساس باید سعی کنیم این فعالیت‌ها را از حالت تکراری و کم‌اهمیتش بل برنامه‌های دقیق و زیرساخت‌های مناسب خارج کنیم.

یکی دیگر از مضامین اصلی در بی‌انگیزگی دانشجویان نسبت به کار فرهنگی قرار ندادن پیامدهای مثبت برای فعالان است که پژوهش رجالی و همکاران (۱۳۸۹) این موضوع را به‌خوبی پوشش می‌دهد. لذا با توجه به احساسی که الان حاکم شده در این مضمون که فعالیت‌های فرهنگی شود خاصی ندارند باید تلاش کرد تشویقی برای این قبیل فعالیت‌ها در نظر گرفت مثل خیلی از آیتم‌ها به‌عنوان مثال طبق نظر اکثر مصاحبه‌شونده‌ها فعالیت‌های ورزشی هم نشاط خاصی به آدم می‌دهند و هم سود و پاداش دارد دقیقاً برخلاف فعالیت‌های فرهنگی. همچنین مشاهده می‌شود که امتیازی در این فعالیت‌ها نیست و بین کسی که فعال فرهنگی است با کسی که فعال فرهنگی نیست تفاوت خاصی وجود ندارد. در نتیجه با توجه به مشکلات آلان جامعه و جوانان آلان باید سعی کرد که تشویق و سود‌پذیری مفیدی در این زمینه ایجاد کرد تا واقعاً افراد احساس کنند که فعالیت‌های فرهنگی برای جامعه و دانشگاه مهم هستند و در نهایت باعث سعادت و انسان‌سازی می‌شوند.

آخرین دلیل در بی‌انگیزگی دانشجویان نسبت به فعالیت‌های فرهنگی مشکلات و موانع عدم ایجاد در رغبت و علاقه دانشجو برای انجام فعالیت‌های فرهنگی هست که پژوهش و تحقیق مظاهری و همکاران (۲۰۱۱) به‌خوبی این مضمون را موردپذیرش قرار داد. از بحث و مشکلاتی که در این زمینه مطرح است این است که فعالیت‌های فرهنگی حالت اجبار پیدا کرده که این عامل انگیزه را بشدت کاهش می‌دهد و از همه مهم‌تر خیلی از مشکلات نظیر مشکلات اقتصادی، خانوادگی، روحی و روانی راهی برای انگیزه نسبت به فعالیت‌های فرهنگی نگذاشته و همچنین خیلی از موانع دیگر نیز در بی‌انگیزگی تاثیر دارد مثل استرس‌های درس و دانشگاه باید تلاش کنیم که حداقل موانعی که در دسترس ماست را تغییرش دهیم یا اینکه اگر شرایط حذف آن‌ها وجود ندارد بتوانیم این مانع را تأثیرش را به کمترین حالت ممکن برسانیم. باید توجه داشت که خیلی از موانع در دسترس ما نیست و آن‌ها نیز نیاز به ساختار سازی و انسان‌سازی‌های خاص ویژه دارد.

با توجه به داده‌ها و یافته‌های پژوهش انتظار می‌رود، مسئولین مدارس و دانشگاه‌ها به کارهای فرهنگی-هنری اهمیت داده و در کنار مباحث نظری، برای کارها و فعالیت‌های فرهنگی نیز ارزش قائل گردند. همچنین می‌توانند با ایجاد یک فضای رقابتی در میان دانشجویان، شوق و ذوق فرهنگی-هنری دانشجویان را به تکاپو سوق دهند و شرایط لازم را برای انجام چنین فعالیت‌هایی فراهم کنند.

منابع

- رجالی، مهری (۱۳۸۹). فعالیت‌های فرهنگی-تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *تحقیقات نظام سلامت*، ۱۶(۱)، ۵۶-۵۰.
- رومانی، سعید؛ عالی‌پور، کبری و فرخی، صدیقه (۱۳۹۸). شناسایی عوامل بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان: رویکرد پدیدارشناسی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۵۴)، ۲۰۶-۱۷۹.
- دلبری، سید مهدی (۲۰۱۵). مطالعه عوامل مؤثر در ایجاد انگیزه و پویایی در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی دانشجویان. *مهندسی فرهنگی*، ۸۴(۹)، ۶۳-۴۲.
- صادقی، درنا؛ خدارحمی، سمیه و مومنی، حسن (۱۳۹۸). بی‌انگیزگی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول نواحی روستایی: یک مطالعه داده بنیاد. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۷۱)، ۱۴۸-۱۲۷.
- صالحی، عمران (۲۰۱۲). بررسی اهمیت شاخص‌های مسئولیت اجتماعی شرکت‌ها در مراکز صنعتی و دانشگاه‌ها. *آموزش عالی ایران*، ۱۴(۴)، ۳۶-۱.
- کریمیان، حسین (۲۰۲۱). ارزیابی میزان اثر بخشی برنامه‌های فرهنگی-تربیتی دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در تربیت معلم*، ۴(۲)، ۲۸۰.
- قائدعلی، حمیدرضا (۱۳۹۳). هدف‌گذاری فرهنگی و مدل مطلوب فعالیت فرهنگی در دانشگاه. *دوفصلنامه علمی*، ۵(۱۱)، ۲۶۱-۲۸۰.
- قائدعلی، عاشوری (۲۰۱۴). مشکلات و کاستیهای اثربخشی فعالیت‌های فرهنگی در دانشگاه. *پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی*، ۹(۴)، ۱۴۳-۱۶۴.
- مظاهری و همکاران (۲۰۱۱). چالش‌های فعالیت‌های فرهنگی اجتماعی و تربیتی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مدیریت اطلاعات سلامت*، ۱۱۷۹-۱۱۹۰.

آسیب شناسی فعالیت‌های پرورشی مدارس متوسطه اول

سعید علیزاده^{۱*}، مهدی محمودی^۲

^۱ دانشگاه پیام نور تهران جنوب

^۲ دانشگاه پیام نور

چکیده

فعالیت های پرورشی در مدارس در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جایگاه ویژه ای دارد و می تواند منجر به ارتقاء ویژگیهای شخصیتی دانش آموزان، رشد مهارت های اجتماعی و حرفه ای آنها گردد. هدف این پژوهش، آسیب شناسی فعالیت های پرورشی مدارس متوسطه اول و ارائه راهکار برای بهبود آن می باشد که می تواند راه را برای برنامه ریزان و مسئولان روشن کند. تحقیق حاضر با بررسی مقالات مندرج در سایت های علمی طی چند سال اخیر و از روش کتابخانه ای انجام گردید. نتایج به دست آمده نشان داد که اهداف فعالیت های پرورشی با نیازهای دانش آموزان و نیازهای جامعه متناسب نبوده و پاسخگوی نیازهای دانش آموزان نمی باشد. مواد آموزشی فعالیت های پرورشی نیز همسو با محتوای برنامه درسی نبوده و با سن رشد عقلی، عاطفی و اجتماعی دانش آموزان همخوانی ندارد. همچنین محتوای فعالیت های پرورشی با فرهنگ جامعه و پیشرفت علمی در سطح جامعه جهانی متناسب نمی باشد. علاوه بر موارد فوق بایستی به زمان یادگیری فعالیت های پرورشی نیز توجه ویژه ای شود.

کلیدواژه ها: آسیب شناسی، فعالیت های پرورشی، دوره متوسطه اول، راهکار.

مقدمه

هدف این پژوهش، آسیب شناسی فعالیت های پرورشی مدارس متوسطه اول و ارائه راهکار برای بهبود آن می باشد که می تواند راه را برای برنامه ریزان و مسئولان روشن کند. فعالیت های پرورشی در مدارس در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جایگاه ویژه ای دارد و می تواند منجر به ارتقاء ویژگیهای شخصیتی دانش آموزان، رشد مهارت های اجتماعی و حرفه ای آنها گردد. فعالیت های پرورشی به عنوان فعالیت های داوطلبانه خارج از کلاس که مکمل برنامه درسی رسمی است و به پیشرفت شخص، حرفه ای و اجتماعی دانش آموزان کمک می کند، تعریف می شود. با توجه به تفاوت هایی که در میان دانش آموزان در ابعاد مختلف جسمی، عقلانی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، اخلاقی، دینی و عاطفی وجود دارد فعالیت های پرورشی می تواند این ابعاد را در نظر گرفته و همسو با آنها حرکت نمایند (صابر & سجاسی، ۱۴۰۰).

در اسناد بالا دستی نظام آموزش و پرورش از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، توجه به پرورش و فعالیت های پرورشی مدارس به طور صریح و جدی مورد توجه قرار گرفته است (Azizi Nejad & Malakoti, 2019). نقش مربیان پرورشی در پرورش افراد با استعدادها و توانایی های بالا که همگی در زمره ضروریات تحقق یک نظام اسلامی و کارآمد و مبتنی بر اندیشه می باشند، غیر قابل انکار است. بهترین راه برای تحقق این منظور، علاوه بر فعالیت های مثبت و فرهنگ سازی و تعلیم و تربیت صحیح نسل های آینده، شناسایی و رفع آسیب های اجتماعی و فرهنگی است که مربی پرورشی همواره باید به عنوان یک وظیفه و مسئولیت به آن اهتمام ورزد (اعتمادزاده، جعفری، & عابدی، ۱۳۸۹). علاوه بر این، نگاه آسیب شناسانه به مسائل پرورشی و کار مربیان پرورشی توسط خود مربیان پرورشی، مدیران و دانش آموزان در مدارس بسیار به جا و حتی لازم است، چون جامعه بزرگ آموزش و پرورش را از غفلت و انحطاط و سقوط نجات می بخشد و آن را به ساحل امن و نجات می رساند. با توجه به اینکه بدون روند تحقیق و کسب اطلاعات از میزان پیشرفت و دستیابی به اهداف، شناسایی چالش های پیش روی مدارس در اجرای فعالیتهای پرورشی پیش بینی شده در سند تحول بنیادین و کسب بازخورد و اطلاع از میزان سیاست های تدوین شده در آن و شناسایی موارد که نیاز به بهبود جدی دارند تغییرات مطلوبی صورت نخواهد گرفت (نعیمی، خورسندی، & شریعتی، ۱۴۰۰).

روش پژوهش

تحقیق حاضر یک مطالعه مروری بوده که با بررسی مقالات مندرج در سایت های علمی طی چند سال اخیر و از روش کتابخانه ای انجام گردید.

یافته ها

ساختار فعالیت های پرورشی

نتایج نشان داد ارزشیابی فعالیت های پرورشی باید به گونه های طراحی شود که ضمن برخورداری از تنوع و انعطاف پذیری لازم در روش ها، با ارائه تجربیات عملی دلپذیر و جذاب، در راستای خوشایند کردن برنامه و ساعات زندگی مدرسه ای موجب برانگیختن رغبت و اشتیاق دانش آموزان و در نتیجه مشارکت همگی دانش آموزان شود.

زمان و فضای آموزشی فعالیتهای پرورشی

زمان جلسات در نظر گرفته شده برای یادگیری مفاهیم فعالیت های پرورشی کافی نبوده و باعث می شود که مربی با کیفیت کمتری به تدریس مفاهیم درس پرورشی بپردازد و نتواند ارزیابیهای مناسبی از آموخته های دانش آموزان بعمل آورد. فضای آموزشی بیشترین اثر و نقش را بر ذهنیت و تمدن سازی دانش آموزان بر عهده دارند و بایستی فضاهایی که دارای شرایط مناسب و مطلوب برای رشد فیزیکی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی دانش آموزان می باشد که تحقق این امر از طریق طراحی جزئیات فضاها با توجه به الگوهای رفتاری دانش آموزان امکان پذیر است.

نتیجه گیری و بحث

نتایج به دست آمده نشان داد که اهداف فعالیت های پرورشی بایستی تناسب بیشتری با نیازهای دانش آموزان و نیازهای جامعه داشته باشد و پاسخگوی نیازهای دانش آموزان باشد. مواد آموزشی فعالیتهای پرورشی نیز بایستی همسو با محتوای برنامه درسی باشد و با سن رشد عقلی، عاطفی و اجتماعی دانش آموزان همخوانی داشته باشد. علاوه بر این، محتوای فعالیت های پرورشی با فرهنگ جامعه و پیشرفت علمی در سطح جامعه جهانی بایستی تناسب بیشتری داشته باشد. علاوه بر موارد فوق بایستی به زمان یادگیری فعالیت های پرورشی نیز توجه ویژه ای شود.

با توجه به اینکه مربیان پرورشی و دانش آموزان مخاطبان اصلی فعالیتهای پرورشی هستند به نظر می رسد بایستی در طراحی و پیاده سازی فعالیت های پرورشی، نقش تعاملی مربی پرورشی و دانش آموز بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. از دیگر راهکارها، افزایش زمان فعالیتهای پرورشی می باشد که بایستی دلایل کافی نبودن فعالیت های پرورشی شناسایی شده و در جهت رفع آن ها اقدام شود. معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش، مسئولیت خود را در نهایت، به تدوین نوعی چارچوب فعالیتهای پرورشی محدود کرده و سپس با فراخوان عمومی، تالیف کتاب راهنمای فعالیتهای پرورشی بر اساس چارچوب مصوب، به مربیان پرورشی این امکان را بدهد تا با توجه به نیاز دانش آموزان خود و همچنین در نظر گرفتن امکانات محلی و منطقه ای و ویژگیها و امکانات خاص هر مدرسه فعالیت پرورشی مناسب طراحی و اجرا کنند.

کلیدواژگان: آسیب شناسی، دوره متوسطه اول، راهکار، فعالیت های پرورشی، مدارس

منابع:

۱. اعتمادزاده، جعفری، & عابدی. (۱۳۸۹). بررسی عوامل آموزشی کالبدی و سازمانی موثر بر شادمانی از نظر مدیران و مربیان پرورشی مدارس راهنمایی شهر اصفهان. روان شناسی و علوم تربیتی، ۸۷(۳۹)، ۷۷-۱۰۰.
۲. صابر، د.، & سجاسی، ر. (۱۴۰۰). آسیب شناسی فعالیت های پرورشی سازمان آموزش و پرورش شهر قم در دوره متوسطه اول بر اساس عناصر نه گانه کلاین و ارائه راهکاری برای بهبود آن. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۰(۵۵)، ۳۴۳-۳۶۳.
۳. نعیمی، خورسندی، & شریعتی. (۱۴۰۰). طراحی الگوی معلم خوب با تکیه بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مطالعات راهبردی بسیج، ۲۴(۹۰)، ۱۷۹-۲۲۲.
۴. Azizi Nejad, B., & Malakoti, E. (2019). The role of Organizational Culture at Adoption of Management Excellence Plan among Education Principals. *Journal of School Administration*, 7(2), 41-59.

آموزش علوم ششم با تولید محتوای دیجیتال

محمد غفاری آبی سفلی*

دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی زنجان

چکیده

پژوهش حاضر با روش مروری کتابخانه ای انجام شد که هدف از آن بررسی آموزش علوم ششم با تولید محتوای دیجیتال بود. ضرورت و فایده کاربرد فناوری آموزشی در آموزش‌های مختلف بر کسی پوشیده نیست و استفاده از دانش فناوری آموزشی می‌تواند معلمان را سریع‌تر به اهداف قصد شده و مورد نظر خود برساند. اما نحوه استفاده از این دانش به مسائل بسیاری از جمله نوع دروس و اهداف آن، و ویژگی‌های سنی و شخصیتی دانش‌آموزان بستگی دارد. پژوهش حاضر با روش مروری کتابخانه ای انجام شد. که هدف از این پژوهش بررسی آموزش علوم ششم با تولید محتوای دیجیتال بود. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که اگر کاربرد رایانه در دروس گوناگون تلفیق شود مانند چسبی برای وصل کردن و چسباندن موضوعات منفعل عمل می‌کند. رایانه‌ها می‌توانند برای سازماندهی داده‌ها، گزارش نویسی، ارتباط با دیگر دانش‌آموزان، اجرای تحقیق اینترنتی و تسهیم کار با مخاطبان جهانی استفاده شوند.

کلیدواژه‌ها: آموزش علوم، محتوای دیجیتال، فناوری آموزشی.

مقدمه

یکی از مهمترین موضوعاتی که امروزه دست اندرکاران تعلیم و تربیت کشور را به خود مشغول کرده است، نحوه ی مواجه شدن آموزش و پرورش با فرصت ها و تهدیدهای حاصل از گسترش و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و برنامه ریزی دقیق و اصولی برای بهره برداری و استفاده از آن است. به ویژه، با توجه به تأثیر این فناوری های نوین در شیوه های یاددهی - یادگیری و تغییر نقش معلمان، ضروری است که زمینه هایی فراهم شود تا هم وزارت آموزش و پرورش بضاعت موجود در جامعه ی معلمان را شناسایی کند و هم معلمان گرامی به شناسایی و ارتقای مهارت های خود در زمینه های کاربرد فناوریهای نوین نظیر ICT و IT در آموزش بپردازند.

فن آوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) وسیله ای برای ذخیره سازی پردازش و ارائه اطلاعات است که به صورت الکترونیکی و مبتنی بر تعدادی رسانه . باشد. امروزه مسئله کیفیت آموزش و اثر بخشی نظامهای آموزشی از مهمترین دغدغه های نظامهای آموزشی و دست اندرکاران و تصمیم سازان امر توسعه در هر کشوری می باشد در کشور ما ایران این مسئله به دلایل عدیده ای از نگرانی مضاعفی برخوردار شده است به نحوی که دولت ها طی یک دهه گذشته به سختی توانسته اند حتی هزینههای جاری آموزش و پرورش را بپردازند. فناوری اطلاعات و ارتباطات این ادعا و بلکه توان را دارد که طی یک برنامه مدون و با تغییر در ساختار و روش های آموزش از هزینهها بکاهد و کیفیت را افزایش دهد. محصولات نظامهای آموزشی را با نیازهای جامعه هماهنگ و منطبق نماید و در جهت کاربردی نمودن آموزش قدم بردارد (صالحی امیری و حیدری، زاده، ۱۳۸۶، ص ۱۱۱).

فناوری اطلاعات به عنوان یک رویکرد نوین، در نقش مکمل نظام آموزشی - بهبود کیفیت تدریس، تنوع بخشیدن به شیوه های تدریس - فراهم ساختن آموزش مستمر و خودکار کوتاه نمودن زمان آموزش - کوتاه کردن دوره تحصیل، توجه به استعداد های فردی - انفرادی کردن آموزش و مقابله با مشکلات آموزش جمعی عمل می کند (ملکی ۱۳۸۸ ص ۱).

فن آوری اطلاعات پارادایمی است که در تغییر و تحول در آموزش و پرورش نقش اساسی و پایداری داشته و دارد. این پارادایم برای تعیین روشهای انجام امور آموزشی به شیوه ای تکرار شونده و پیشرونده بکار می رود (بزاز جزایری ۱۳۷۵، ص ۳). امروزه با در اختیار داشتن فناوری اطلاعاتی و ارتباطی مختلف و، پیشرفته امکان برقراری سریع ارتباط و تبادل سریع اطلاعات بیش از پیش میسر گردیده است افراد در هر کجا که باشند میتوانند آخرین اطلاعات مورد نیاز خود را در هر زمینه ای دریافت کنند. اما بی شک- بیشترین تاثیر پدید آمدن فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی بر محیط های آموزشی بوده است (اصنافی و حمیدی، ۱۳۸۶، ص ۱). اطلاعات، مهمترین فاکتور تولید در فرآیند شکل گیری جامعه اطلاعاتی است. کشورهایی که قادر به انطباق با تغییرات سریع در جهان و مجهز شدن به ویژگیهای برگرفته از شرایط محیطی جدید هستند و نیز از قابلیت دسترسی، تولید و استفاده از اطلاعات نوین برخوردارند موفقیت های شایانی را بویژه در قرن بیست و یکم به خود اختصاص داده اند. شعار کامپیوتر برای همه» اینترنت برای همه» و «دولت الکترونیک در حال حاضر توجه بسیاری از نهادهای علاقه مند به تبدیل شدن به یک جامعه اطلاعاتی را به خود معطوف ساخته است (بایر و کیسر، ۲۰۰۹ ص ۳۳۵).

بیان مساله

تولید هر گونه اطلاعات چه به صورت فیزیکی و یا غیر فیزیکی برای عده ای از مخاطبان و یا تولید محتوا یعنی تولید اطلاعات در زمینه های خاص برای عده ای مخاطب خاص و انواع رسانه ها به خصوص رسانه های دیجیتال می باشد.

محتوای دیجیتالی یکی از بنیان های اساسی سیستم های آموزشی نوین و یکی از دستاوردهای مهم فناوری الکترونیک است، در خصوص تاثیر استفاده از محتوای الکترونیکی در یادگیری و همچنین رویکرد ترکیبی در آموزش تحقیقات مختلفی انجام پذیرفته است. روش ترکیبی این فرصت را به طراحان آموزشی می دهد تا برای بهینه کردن یادگیری و آموزش یادگیرندگان، نظریه های مختلف یادگیری را در محیط های مختلف آموزش به کار برند. مراکز آموزشی با استفاده از الگوی ترکیبی می توانند سهم بسزایی در ایجاد هم گرایی بیشتر بین دو رویکرد سنتی و جدید داشته باشند. استفاده از نظام های ترکیبی در کلاس درس، محیط کلاس را گسترش داده و فعالیت های

بیشتری را همچون ارتباط با متخصصان در سراسر دنیا، دسترسی به منابع الکترونیکی، دسترسی پیش و بعد از کلاس به مربی و فرصت های لازم برای همکاری در خارج از چارچوب کلاس نیز فراهم آورده است.

روش آموزش سنتی یا حضوری با مسائلی مانند یادگیری انفعالی و عدم توجه به مشارکت خود یادگیرنده، نادیده گرفتن تفاوت ها و نیازهای یادگیرندگان، عدم توجه به حل مسئله و تفکر انتقادی مورد انتقاد بوده است و با پیامدهای مهمی همچون فرسودگی تح صیلی، کاهش انگیزه، احساس عدم کارایی و... همراه بوده است. دست اندرکاران حوزه ی تعلیم و تربیت بیان می دارند از جمله عواملی که میتواند این پیامدهای منفی را در یادگیرندگان کاهش دهد استفاده از روشهای آموزشی متنوع و جدید است، هر زمان که روش آموزش تغییر یافته، سطح یادگیری یادگیرنده نیز تغییر یافته است.

در این راستا بررسی تعیین اثر محتوای الکترونیکی بر یادگیری درس علوم دانش آموزان ششم ابتدایی پرداخته می شود.

هدف آموزش علوم ششم با تولید محتوای دیجیتال

تعیین اثربخشی محتوای الکترونیکی بر یادگیری درس علوم در مفاهیم: ورزش و نیرو، انرژی و زمین پویا، سالم بمانیم، طراحی کنیم و بسازیم، شگفتی های برگ)

کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات

دامنه کاربردهای آموزشی فناوری اطلاعات بسیار وسیع است در یک طرف آن فعالیتهای بسیار محدود است که عمدتاً بر پایه روشهای سنتی قرار دارد و در طرف دیگر آن تغییرات اساسی در رویکردهای تدریس قرار می گیرد. به عنوان مثال بعضی از معلمان از وایت برد تعاملی در نمایش دادن محتوا و نظریات در مباحث کلاسی به روش سنتی استفاده کننده می که معلمان دیگر اجازه میدهند دانش آموزان برای نشان دادن نمایشنامههایی که خودشان طراحی حالی و فیلمبرداری کرده اند در کلاس از این وسیله استفاده کنند مطالعات نشان میدهد موثرترین کاربرد فناوری اطلاعات (IT) آن است که معلم و برنامههای نرم افزاری فهم و فکر دانش آموز را به چالش میکشاند و این کار از طریق شرکت تمامی دانش آموزان در بحث کلاسی با استفاده از وایت برد تعاملی و یا کار دانش آموزان با رایانه به صورت فردی و گروه های دوفره صورت میگیرد. اگر معلم مهارت سازماندهی دانش آموزان را بر مبنای فعالیت هایی مبتنی بر فناوری اطلاعات داشته باشد آن گاه کارایی کلاسی و فردی دانش آموزان می تواند به موازات هم موثر باشد (غفاری، ۱۳۸۸، ص ۲).

تاثیر و نقش فناوری اطلاعات در آموزش

بررسی ادبیات یا متون توسعه برنامه درسی فناوری اطلاعات (IT) طی دهه های اخیر در هنگ کنگ نشان میدهد که هدف از برنامه درسی IT در هنگ کنگ تغییر از مطالعات کامپیوتر به ایجاد و توسعه دانش مربوط به رویکردهای پردازش اطلاعاتی است سابقاً، نقش برنامه درسی IT، ارائه فرصتی مناسب به دانش آموزان در یادگیری و شناخت ابزارهای IT بود در حال حاضر نقش آن تجهیز دانش آموزان به مهارت سواد اطلاعاتی (IT) است که عمدتاً متشکل از دانش مورد نیاز در پردازش اطلاعاتی توانایی یادگیری و رویکردهای مناسب در پردازش اطلاعات با استفاده از IT است. در این راستا دولت هنگ کنگ در پاسخ به تقاضای اجتماعی برای IT به مضامین و پارامترهای جالبی اشاره نمود و ادغام الگوهای آموزشی را در اولویت قرار داد (چیونگ کنگ (۲۰۰۸).

پیش نیازهایی برای ورود فناوری اطلاعات در آموزش مدارس

برای ورود فناوری اطلاعات به مدارس و راه اندازی نظام آموزشی، جدید عوامل زیر عوامل پایه ای و زمینه اجرایی به شمار میروند. ضمن اینکه زیر ساختهای مخابراتی کارآمد و نظام شبکه ای کامل با کابلهای مناسب و خدمات دهنده های وب و شبکه محلی مناسب نیز باید فراهم شده باشد.

تجهیز مدارس به رایانه سخت افزار و نرم افزار به گونه ای که برای هر دانش آموز قابل دسترسی باشد برقراری ارتباط میان کلاسها و همچنین کلاسها باید به وسایل چند رسانه ای مجهز شود تا کاربران بتوانند از نظام شبکه ای به طور کامل استفاده کنند فراهم نمودن امکانات آموزشی برای مدارس حصول اطمینان از تسلط کامل معلمان به فناوریهای جدید برای رسیدن به این هدف ایجاد فرهنگ استفاده از امکانات دیجیتالی باید جزء جدایی ناپذیر آموزش مربیان قرار گیرد، نیروی انسانی ماهر که پشتیبانی کننده اطلاعات آموزشی در زمینه طراحی و تدوین سرفصل ها و مطالب آموزشی تدوین بانک اطلاعاتی حاوی مجموعه ای از سئوالها و ارزیابی فراگیران و نیز ارائه کننده خدمات مشاوره ای باشد و همچنین تجهیز کننده فضای مناسب برای پایگاه اطلاع رسانی به امکانات سخت افزاری و نرم افزاری (فرهادی، ۱۳۸۱ص ۱۴۴).

رویکردهای استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش

امروزه اهمیت آموزش و پرورش متناسب با نیازهای فرد و جامعه، بیش از همه احساس می شود زیرا دنیایی که با شبکه های اطلاعاتی به هم پیوند خورده متقاضی نیروی کاری است که بداند چگونه از فن آوری، به عنوان ابزاری برای افزایش بهره وری و خلاقیت استفاده کند. این نیروها باید در آموزش و پرورش تربیت شوند و علاوه بر این همه افراد جامعه نیز برای رفع نیازهای روزمره خویش ناگزیر هستند که مهارت استفاده از فناوریهای نوین را فرا گرفته، از آن استفاده نمایند. فرایند یاددهی و یادگیری مهمترین فرایند آموزش و پرورش برای تربیت افراد است که در این فرایند، فناوری اطلاعات و ارتباطات به سه شکل زیر به کار می رود. (تدر للوز، ۱۹۹۲، به نقل از گودرزی، ۱۳۸۵)

الف) فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان هدف کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش به صورت یک هدف، به معنای یادگیری این فناوری و کاربرد آن در جامعه است و به ارائه دروس خاصی مثل آموزش کامپیوتر محدود نمی شود بلکه هدف وسیعی را پیگیری میکند. همه افراد باید از دانش برخوردار باشند و آن را در زندگی به کار برند.

ب) فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان رسانه ای برای ارتقای فرایند یادگیری شکل دیگر کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده از آن به مثابه رسانه ای برای تدریس و یادگیری است که از طریق آن معلمان بتوانند تدریس کنند و فراگیران یاد بگیرند. البته اگرچه فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزشهایی مثل شبیه سازی تدریس خصوصی، نظامهای یادگیری، انفرادی شبکههای آموزشی برنامه های چند رسانه ای و ... به کار برده می شود، کاربرد واقعی و رایج فناوری اطلاعات و ارتباطات به صورت یک رسانه، بسیار نادر است زیرا در این شیوه شالوده و ساختار یادگیری تغییر خواهد کرد و این تغییر ارتباط مستقیمی با تغییر نقش معلم و دانش آموز و تحولات ساختار محتوا دارد.

ج) فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان ابزار در این شیوه فناوری اطلاعات و ارتباطات در سازمان و مدیریت نظام نظارتی دانش آموز محور به کار می رود. در این مورد فاوا فرایند یادگیری را تشکیل نمی دهد بلکه استفاده از آن در به کار می رود. کلاس درس یا مدرسه مورد حمایت دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت قرار می گیرد .

استفاده از فاوا به عنوان ابزار معلم و دانش آموز را قادر می سازد تا کارکرد مؤثرتری داشته باشند و اطلاعات را به طور واضح و مشخص ارائه دهند؛ به عنوان مثال استفاده از واژه پرداز ، جهت ایجاد یک داستان یا جستجو در وب برای یافتن اطلاعات خاص و استفاده از فاوا به عنوان منبعی برای یادگیری آموزش و یادگیری را در برنامه درسی تقویت و حمایت می کند. لاولس ، ۲۰۰۳ ، ترجمه فضلی خانی و فتحی نژاد، ۱۳۸۴)

در این تحقیق رویکرد دوم و سوم که در چهار برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفته مدنظر بوده است. این رویکردها در تعیین اهداف و انتخاب محتوای برنامه درسی به عنوان ابزار و در روش های یاددهی یادگیری و فرایند ارزشیابی هم به عنوان ابزار و هم به مثابه رسانه ای برای ارتقای فرایند یادگیری در نظر گرفته شده است.

کارکردهای فناوری اطلاعات

فناوری اطلاعات و ارتباطات دارای ماهیت و قابلیت های ویژه ای است و در عرصه آموزش، کارکردهای خاصی دارد؛ جان ویلیامز و نیکای سینگ وود (۲۰۰۳، ص ۷) این موارد را ذکر کرده اند:

ارتباط با سایر مکانها افراد و موضوعات را فراهم می کند.

پرسیدن سؤالات و شکل دادن یا تعدیل افکار و عقاید را تسهیل می نماید. دسترسی به منابع ثانوی اطلاعات با وسعت و عمق بیشتر را فراهم می کند.

ارتباط از طریق ارتقاء نشریه های دیداری و شنیداری توسعه می یابد.

گردآوری، ذخیره سازی و دستکاری داده ها و اطلاعات را فراهم مینماید.

موجب تحلیل داده ها و اطلاعات با اثر بخشی بالا می شود.

ساده سازی، ظاهر سازی و مدل سازی دیدگاه های علمی را فراهم می نماید.

ارتباط مؤثرتری بین نتایج و یافتههای نظری یا تجربی برقرار می کند. چیزی...؟ یا چه میشود اگر؟ و دیگر سؤالات مربوط به آزمایش و پرسیدن تجربه را حمایت میکند.

توسعه حرفه ای معلمان را در کنار یادگیری دانش آموزان حمایت می کند.

ویژگیهای برنامه درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات با برنامه درسی به برنامه ریزان کمک می کند تا فعالیت های یادگیری متنوعی را در طرح برنامه درسی بگنجانند و دانش آموزان نیز با شرکت در آنها به نتایج یادگیری متنوعی دست یابند. با دسترسی به فناوری می توان امکان فعالیت های گوناگونی مثل:، می توان تمرین، انجام تحقیق بحث بروی خط (آنلاین) و مانند آنها را در برنامه درسی فراهم کرد تا دانش آموزان با انجام آن فعالیتها یادگیری خود را عمیق تر سازند.

استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات به بسترسازی مناسب فرهنگی، علمی و توسعه مهارت ها و بالندگی معلمان نیاز دارد به عبارت دیگر، پیش شرط بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی این است که معلمان از فنون بهره گیری از چنین پدیده ای آگاهی یابند. پس می توان گفت اگر بستر سازی مناسب صورت نگیرد یا به طور ناقص انجام شود، نمی توان امید داشت که فناوریهای جدید موجب تحول در برنامه درسی طور کل فرایند آموزش شود بلکه ممکن است صدماتی را همچون ایجاد فاصله هر چه بیشتر میان معلمان و دانش آموزان به دانش آموزان به وجود آورد.

بحث و نتیجه گیری

استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات میتواند به معلمان و دانش آموزان کمک نماید تا توان مشاهده چالشهای آینده را داشته باشند به منظور روبه رو ساختن دانش آموزان با چالش هایی که در زندگی آینده با آن روبه رو خواهند شد میبایست معلمان و دانش آموزان قادر به استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات باشند که این امر منجر به تسهیل توسعه مهارت های جدید و قدرت تفکر بالا می شود (یونس، ۲۰۰۷).

در بسیاری از کشورها به کارگیری فن آوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی به منظور ارتقای کیفیت روشهای یاددهی یادگیری مورد توجه خاص قرار گرفته است (پلگرام، ۲۰۰۱، به نقل از رحمانی و همکاران (۱۳۸۵) پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی تأثیر استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در افزایش یادگیری دانش آموزان دختر دوره ابتدایی شهر ساری در ارتباط با دروس علوم و جغرافیا انجام پذیرفت برای این منظور از گروه های کنترل و آزمایش و برگزاری پیش آزمون و پس آزمون استفاده گردید. نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در افزایش یادگیری دروس علوم و جغرافیا مؤثر بوده است. با وجودی که در بررسی پیشینه پژوهش موردی که عیناً مشابه پژوهش حاضر بوده باشد، یافت نشد، اما موارد متعددی از پژوهش ها در ارتباط با تأثیر فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش یادگیری و پیشرفت و موفقیت تحصیلی وجود دارد که با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد از جمله میتوان از پژوهشهای ضامنی و کاردان (۱۳۸۹)، حیدری و همکاران (۱۳۸۹) و سلیمانپور و همکاران (۱۳۸۹) که به طور مستقیم بر تأثیر کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در افزایش یادگیری دروس خاص در مقاطع مختلف تحصیلی اشاره دارند، نام برد.

هم چنین میتوان به نتایج پژوهشهای ستاری و محمدی (۱۳۹۰)، دایی زاده و همکاران (۱۳۸۹) و نجفی (۱۳۸۷) اشاره کرد که کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات را در پیشرفت و موفقیت تحصیلی مؤثر میدانند. مطالعه کوزما (۲۰۰۵)، به نقل از میکر (۲۰۱۱) نشان میدهد که فن آوری اطلاعات و ارتباطات آنان در از سه طریق بر آموزش تأثیر میگذارد. ۱. خروجیهای دانش آموز همچون نمرات بالا در دروس و یادگیری مهارت‌های مورد نیاز برای ورود به یک اقتصاد توسعه یافته. ۲. خروجی های معلم و کلاس درس همانند توسعه مهارت‌های معلمان در استفاده از فن آوری توسعه دانش آارتباط با رویکردهای آموزشی جدید و توسعه دیدگاه های آنان در ارتباط با تدریس. خروجی های دیگری همانند افزایش نوآوری در مدارس و دسترسی اعضای جامعه به آموزش بزرگ سالان.

بنابراین با توجه به تأثیرات قابل ملاحظه کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و نقش آن در افزایش یادگیری و در نتیجه پیشرفت تحصیلی که در اکثر پژوهشها بر آن تأکید شده، می بایست به طور علمی و با برنامه ریزی دقیق و مدونی به سمت استفاده گسترده از این فن آوری در امر آموزش حرکت کرد. علاوه بر موارد یاد شده میتوان، به این نکته نیز اشاره کرد که کودک امروز، فرزند عصر اطلاعات و ارتباطات است و از کودکی با فن آوریهای این عصر در ارتباط است؛ اگر آموزش و نظام آموزشی متناسب با این عصر نباشد، نمی تواند حتی پایه پای «شهروندان» (دانش آموزان خود پیش بیاید و در نتیجه تا حد بسیار زیادی کارایی خود را از دست خواهد داد؛ زیرا دانش آموز آشنا با فن آوری در یک محیط سنتی دچار خستگی و بی علاقه‌گی خواهد شد و از طرفی این محیط نمی تواند منجر به بروز استعدادهای آنان متناسب با نیازهای عصر حاضر شود.

البته در این زمینه باید به کیفیت آموزش به کمک فن آوریهای اطلاعات و ارتباط نیز توجه نمود. نباید به شیوه ای عمل نمود که افراط در استفاده از فن آوری خود منجر به تأثیرات منفی و کاهش بهره وری آموزشی شود. در واقع باید توجه داشت که فن آوری ابزاری برای و نه هدف آن جهت استفاده مؤثر از فن آوری اطلاعات و ارتباطات می بایست، با آموزی است ما توجه به یافته های قابل استناد با فرهنگ سازی در بین معلمان به عنوان مجریان و خانواده ها، مورد نیاز و آموزش معلمان با نحوه استفاده مطلوب و مناسب فراهم فن آور از آن شرایط لازم را فراهم آورد.

منابع

گودرزی، فریده (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت فناوری اطلاعات و ارتباطات در مهارت های شغلی معلمان مقطع متوسطه استان لرستان. بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت فناوری اطلاعات و ارتباطات در مهارت های شغلی معلمان مقطع متوسطه استان لرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه عالمه طباطبائی تهران.

رحمانی، جهانبخش، موحدینیا، ناصر و سلیمی، قربانعلی. (۱۳۸۵) الگوی مفهومی نقشهای آموزشی-تربیتی فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش. دانش و پژوهش در علوم تربیتی

حیدری، غلامحسین، مدانلو، یاسمن، نیازآذری، مرضیه و جعفریگلوچه، عبدالله. (۱۳۸۹) مقایسه تدریس زبان انگلیسی با نرمافزار آموزشی و شیوه سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانشآموزان: فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، (۱۱، ۱۱۵-۱۰۳)

دایی زاده، حسین، حسینزاده، بابک و غزنوی، محمدرضا. (۱۳۸۹) بررسی نقش ICT بر عملکرد تحصیلی دانشآموزان دوره متوسطه. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۹۷، ۸۱-۹۷

جفی، حسین. (۱۳۸۷) تأثیر فناوری اطلاعات بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های اردبیل

ستاری، صدرالدین و محمدی، پروین. (۱۳۹۰) بررسی رابطه میزان استفاده از فناوری اطلاعات و موفقیت آموزشی دانشآموزان مقطع متوسطه. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی

Bayir, Safak- Keser, Hafize. (2014). "Information and communication technologies coordinator teachers' evaluations of computer working environments in terms of ergonomics", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, No, Villanueva, c. (1999). *Technology in education: Meeting further challenges*, Unesco. ACEID International Conference on education Bangkok. Thailand. <http://www.unesco.org/bangkok/education>



-
- Yunus, M. (2007). Malaysian ESL teachers' use of ICT in their classrooms: Expectations and realities. The Journal of EUROCALL, 19(1), 79-95.
- Miker, F. (2011). The roles of information communication technologies in education review article with emphasis to the computer and internet. Ethiopian Journal of Education and Sciences, 6(2), 1-14.

بررسی رابطه بین خلاقیت، دانش و مهارت های معلمان ابتدایی (مورد مطالعه: شهرستان ارومیه)

سعید فرامرزیانی^{۱*}، سارا شجاع جمال آباد^۲

^۱ دانشگاه

^۲ دانشگاه پیام نور ارومیه

چکیده

هدف از تحقیق حاضر بررسی رابطه بین خلاقیت، دانش و مهارت های معلمان ابتدایی شهرستان ارومیه می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه آموزگاران مقطع پنجم ابتدایی مدارس شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ که تعداد آنها ۳۴۰ نفر می باشد. حجم نمونه این پژوهش حدود ۱۸۵ نفر از معلمان مقطع پنجم ابتدایی شهرستان ارومیه می باشد. در این پژوهش برای جمع آوری داده ها از سه پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۶۳)، پرسشنامه سنجش سطح دانش معلمان: و پرسشنامه مهارت های تدریس استفاده شده است. یافته های تحقیق حاکی از آن است که نتایج آزمون آنوا نشان داد که رابطه معناداری بین خلاقیت معلمان و سطح تحصیلات آنها وجود ندارد و نتایج آزمون همبستگی پیرسون می توان فهمید که همبستگی معناداری بین خلاقیت معلمان با دانش آنها از خلاقیت نمونه های جامعه آماری وجود ندارد و همچنین بررسی نتایج آزمون همبستگی پیرسون می توان فهمید که همبستگی معناداری بین خلاقیت معلمان با مهارت های تدریس نمونه های جامعه آماری وجود ندارد.

کلیدواژه ها: ارومیه، پایه پنجم ابتدایی، خلاقیت، دانش و مهارت، معلمان.

مقدمه

هر نظام آموزشی با توجه به تغییرات سریع دانش در عصر فرا صنعت که در آن بسر می بریم، لازم است در صدد پرورش افرادی باشد که بتوانند به حل خلاق مسایل بپردازند. حل خلاق مسائل یا یادگیری خلاق می تواند یادگیرندگان را یاری دهد تا حتی بدون وجود یاد دهنده نیز بتوانند فرایند یادگیری را ادامه دهند و به نتایج مهمی در زندگی برسند. یادگیری خلاق، انگیزه لازم برای فعالیت و تلاش را در یادگیرنده ایجاد نموده تا حتی برای مسایل آینده که قابل پیش بینی نیست به راه حلهای خلاق ببنید. هرچند به نظر می رسد تا رسیدن به این مقصد، نظام آموزشی ما مسیر پیچیده و طولانی را باید طی کند و غلارغم علیرغم موانع جدی در آموزش و پرورش بر سر راه خلاقیت، می توان با یک برنامه مناسب آموزش برای معلمان، فضا و برنامه کلاس و حتی مدرسه آنان را کاملاً تغییر داده و به سمت رویکرد خلاق هدایت نمود (عابدی، ۱۳۷۲). اهمیت و ضرورت خلاقیت و فرایند رو به رشد آن در عصر امروز، محققان و برنامه ریزان آموزشی را متوجه تحلیل و بررسی خلاقیت از زاویه آموزشی نموده است. معلمان با توجه به نوع برنامه ها، اهداف، محتوا و امکانات آموزشی نقش مؤثری در فعال سازی یا تخریب توانایی خلاق افراد دارند. با توجه به سرعت تولید علم و آینده ناشناخته ای که فرا روی بشر قرار دارد، لازم است مدارس نیز به صورتی هماهنگ با این تحولات به بازنگری در برنامه ها و راهبردهای آموزشی خود، پرداخته و راهبردهای آموزشی خلاق و مبتنی بر مسئله مداری را محور فعالیت آموزشی خویش قرار دهد. راهبردهایی که ماهیتاً مبتنی بر فعالیت و مشارکت یاد گیرنده است. نگرش معلمان به خلاقیت، میزان شناخت آنها به موضوع و نحوه تدریس و اداره کلاس تاثیر مستقیمی بر غنی سازی محیط کلاس برای رشد خلاقیت دانش آموزان دارد. معلمان خلاق بهترین الگوی مناسب برای خلاقیت دانش آموزان هستند، معلمانی که در عین حال که خود خلاقند، شرایط مناسب را برای خلاقیت دانش آموزان فراهم می آورند. برای داشتن معلمانی خلاق که قادر به پرورش خلاقیت در کودکان و نوجوانان باشند لازم است، خلاقیت و شیوه های پرورش آن را به خوبی شناخته و نگرش مناسبی به آن داشته باشند (تورنس، ۱۹۶۵، گتزلز و جکسون، ۱۹۶۲). اهمیت و ضرورت خلاقیت و فرایند رو به رشد آن در عصر حاضر، توجه پژوهشگران و برنامه ریزان آموزشی را به تحلیل و بررسی خلاقیت از دید آموزشی جلب کرده است. نظام های آموزشی، با توجه به برنامه ها، اهداف، محتوا و امکانات آموزشی خود، نقش مؤثری در فعال سازی یا تضعیف توانایی خلاقیت در افراد دارند. لذا، از مدتها پیش بازنگری در برنامه های درسی و آموزشی و اصلاح آنها برای کمک به توسعه این توانایی در کودکان و نوجوانان محور توجه اغلب جوامع قرار گرفته است. ما نیز برای احیای این استعداد و توانایی، نیازمند تحولی اساسی و عمیق در نظام آموزشی خود هستیم. این امر مستلزم آن است که موقعیت کنونی خود را بشناسیم تا بتوانیم برای ارتقای نظام آموزشی برنامه ریزی کنیم (پاتریکا، ۲۰۰۴).

مفهوم شناسی خلاقیت

خلاقیت از زوایا و ابعاد مختلف قابل بررسی است. سه بعد شناختی، انگیزشی و تواناییهای خاص از مهمترین ابعاد خلاقیت است که برای شناخت خلاقیت لازم است مورد بحث و بررسی قرار گیرد.

تفکر واگرا اساس بعد شناختی است و مهمترین ویژگی های تفکر واگرا عبارتند از:

۱. سیالی: توانایی برقراری رابطه معنی دار بین فکر و اندیشه و بیان که افراد را قادر می سازد راه حل های متعددی در حل مسئله ارائه دهند. به عبارتی دیگر، سیالی به کمیت پاسخهای فرد به یک مسأله، مرتبط است. این ویژگی مبتنی بر این عقیده است که؛ کمیت موجب کیفیت می گردد.
۲. اصالت (ابتکار): توانایی تفکر به شیوه غیر متداول و خلاف عادت رایج، اصالت و ابتکار مبتنی بر ارائه جوابهای غیر معمول، عجیب و زیرکانه به مسائل است.
۳. انعطاف پذیری: توانایی تفکر به راههای مختلف برای حل مسأله جدید است. تفکر قابل انعطاف الگوهای جدیدی برای اندیشیدن طراحی می کند.
۴. بسط: توانایی توجه به جزئیات در حین انجام یک فعالیت است. اندیشه بسط یافته به کلیه جزئیات لازم برای یک طرح می پردازد و چیزی را از قلم نمی اندازد.

گیلفورد و تورنس از بعد شناختی به خلاقیت نگریده و بر همین اساس آزمونهای خویش از خلاقیت را تدوین نمودند. گیلفورد در آزمون خویش ۱۴ زیر مجموعه در نظر گرفت که هر یک از این آزمونها یک یا دو مورد از عوامل چهار گانه تفکر واگرا را می سنجند مانند: سیالی فکری، سیالی کلامی، سیالی بیانی، سیالی تداعی، عنوان برای داستانها، موارد استفاده از اشیاء، طراحی و... آزمون تورنس نیز به موارد مشابهی اختصاص دارد (کروپلی، ۲۰۰۹).

از دیدگاه تورنس خلاقیت عبارت است از: حساسیت به مسائل، کمبودها، مشکلات و خلاءهای موجود در دانش بشری، حدس زدن و تشکیل فرضیه‌هایی درباره این کمبودها، ارزش یابی و آزمایش این حدسها و فرضیه‌ها، اصلاح احتمالی و آزمون مجدد آنها و در نهایت نتیجه‌گیری. تورنس (۱۹۸۰) دوبونو (۱۹۸۶) نیز با نگاهی شناختی به خلاقیت، نظریه تفکر جانبی یا افقی را در تبیین خلاقیت ذکر نمود، که مشابه تفکر واگرا در نظریه گیلفورد و تورنس است. دوبونو در کنار تفکر جانبی تفکر عمودی را طرح نمود، او معتقد است که؛ تفکر عمودی موجب ایجاد قالبهای ذهنی و توسعه آن می‌شود در حالی که تفکر جانبی یا خلاق ساختار این قالبها را تغییر داده و قالبهای جدیدی ایجاد می‌کند. گیلفورد (۱۹۵۰) خلاقیت را مجموعه ویژگی‌ها و توانایی‌های فردی می‌داند. خلاقیت از دیدگاه گیلفورد عبارت است از: تفکر واگرا. یعنی تفکر از جهات مختلف و ابعاد گوناگون در حالیکه محققانی دیگر از جمله هارینگتون (۲۰۰۱) آمابیل (۱۹۹۹)، سیکزنتمی‌هالی (۲۰۱۳) خلاقیت را موضوعی کاملاً اجتماعی می‌دانند. هنسی و آمابیل (۱۹۸۹) می‌گویند: «تحقیقات ما نشان داده است، عوامل اجتماعی و محیطی نقش اصلی را در کار خلاق ایفا می‌کنند. ما دریافتیم بین انگیزه‌های شخصی و خلاقیت ارتباط قوی‌ای وجود دارد که قسمت زیادی از این گرایش را محیط اجتماعی یا حداقل جنبه‌های خاصی از محیط تعیین می‌کنند». سیکزنتمی‌هالی (۲۰۱۳) می‌گوید: «ما نمی‌توانیم به افراد و کارهای خلاق جدا از اجتماعی که در آن عمل می‌کنند، بپردازیم. زیرا خلاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست». هارینگتون بر مبنای شناخت محیط زیست در زیست‌شناسی نظریه اجتماعی خویش از خلاقیت را پایه ریزی می‌کند و معتقد است: همانگونه که در زیست بوم، موجودها با یکدیگر و با اکو سیستمشان در ارتباطند، در اکو سیستم خلاق نیز همه اعضا و همه جنبه‌های محیطی در حال تعاملند (حسینی ۱۳۸۱، ص ۳۲). در بعضی نظریه‌ها وجود بعضی از ویژگیها برای ظهور خلاقیت ضروری است. بارون و هارینگتون (۱۹۸۱) معتقدند که بعضی از تحقیقات نشان می‌دهد، افراد خلاق از نظر شخصیتی دارای صفات خاصی هستند. استرنبرگ (۱۹۸۵) علاقه به ریسک نمودن، عدم پذیرش محدودیتها و موانع توانایی بهره‌برداری از محیط خویش برای ساختن چیزی نو و منحصر به فرد، سؤالات و فرضیات زیاد و کنجکاوی را لازمه خلاقیت می‌داند. در حالیکه بعضی دیدگاهها لزوم این ویژگیها را رد نموده، لذا در تعریف خلاقیت آن را توانایی حل مسائلی که از قبل نیاموخته است، می‌داند (کروپلی، ۲۰۰۹).

الگوی پرورش خلاقیت در مدرسه

در اینجا الگویی ارائه می‌گردد که به رغم آن که مدت زمان نسبتاً طولانی از طرح آن می‌گذرد؛ هنوز هم از ارزش آن کاسته نشده و محققان و متخصصان خلاقیت، آن را همچنان مورد بحث و مطالعه قرار می‌دهند.

فرانک ویلیامز (۱۹۷۰) الگوی پیچیده‌ای ارائه می‌نماید. هدف ویلیامز ارائه الگویی خاص برای آموزش در کلاس است و به منظور کمک به معلم برای تغییر دادن تکالیف به همراه ابعاد مربوط به برنامه درسی، رفتار دانش آموز و رفتار معلم در کلاس طراحی شده است. معلمان می‌توانند این الگو را در انواع موقعیت یادگیری در کلاس به کار برند. الگو شامل سه بعد است. موضوعات درسی (بعد اول)، روشهای تدریس (بعد دوم)، مهارت‌های تفکر واگرا و مولد (بعد سوم). هر سه بعد زیر مجموعه و تقسیمات متنوعی دارند. بعد ۲ شامل فهرستی از ۲۳ استراتژی آموزشی با سبک‌هایی است که معلمان می‌توانند در موضوعهای درسی مختلف برای ایجاد هشت توانایی عقلی یا فرایندهای فکری در دانش آموزان به کار برند.

برنامه آموزشی خلاقیت معلمان

معلمان برای ایجاد جوی خلاق در کلاس و پرورش توانمندی‌های دانش آموزانشان لازم است خلاقیت را بشناسند و به آن نگرش مثبتی داشته باشند. همچنین از مهارت‌های تدریس خلاق و راهکارهای پرورش خلاقیت آگاهی داشته باشند لذا باید در این زمینه آموزش لازم ببینند.

بلامن - پاردو (۲۰۰۲) در تحقیقی تجربی به بررسی تأثیر کارگاه های آموزشی معلمان روی خلاقیت شناخت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مستعد و غیر مستعد کلاس دوم ابتدایی پرداخت.

به اعتقاد پاردو، عوامل مربوط به مدرسه و معلم مهم ترین تأثیر را بر عملکرد دانش آموزان کشورهای در حال توسعه دارد. بلوم (۱۹۸۵) معتقد است: اهمیت معلم در بروز استعداد ثابت شده است. اما معلمان فرد را واجد شرایط برای آموزش دانش آموزان با استعداد نمی دانند (النکار، ۲۰۰۰، به نقل از پاردو، ۲۰۰۲).

تحقیقات پاردو (۲۰۰۲) نشان داد معلمان آموزش دیده بر عملکرد خلاق، پیشرفت تحصیلی و رشد شناختی دانش آموزان تأثیر بسزایی داشته اند و این تأثیر شامل هر دو، دانش آموزان مستعد و غیرمستعد می شد. با توجه به نتایج تحقیق، او پیشنهاد می کند برای معلمان به خصوص در کشورهای در حال توسعه آموزش پیوسته و منظمی صورت گیرد.

روش پژوهش

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین خلاقیت و دانش و مهارت های معلمان با استفاده از دو پرسشنامه بود. بنابراین روش پژوهش، تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه آموزگاران مقطع پنجم ابتدایی مدارس ناحیه ۱ و ۲ شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ که تعداد آنها ۳۴۰ نفر می باشد. حجم نمونه این پژوهش حدود ۱۸۵ نفر از معلمان مقطع پنجم ابتدایی شهرستان ارومیه می باشد. در این پژوهش برای انتخاب حجم نمونه معلمان از فرمول «کوکران» استفاده شده است. از آنجا که متغیر مورد بررسی در این پژوهش (خلاقیت) متغیر کیفی است و هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خلاقیت، دانش و مهارت های معلمان است. برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده می شود. برای انتخاب نمونه پژوهش از جامعه آماری که شامل مناطق ۱، ۲، شهرستان ارومیه می باشد، از مدارس دولتی هر منطقه تعدادی هماهنگ به طور تصادفی انتخاب می شوند. از بین آموزگاران این مدارس ۱۸۱ نفر به طور تصادفی انتخاب شدند.

یافته های تحقیق

شاخص های توصیفی خلاقیت، تدریس و دانش معلمان

جدول زیر شاخص های توصیفی خلاقیت، تدریس و دانش معلمان را نشان می دهند.

جدول شماره ۱: شاخص های توصیفی خلاقیت، تدریس و دانش معلمان

گروه	شاخص های توصیفی			
	تعداد نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	بیشترین نمره
خلاقیت معلمان	۱۸۵	۱۲۶/۷۶	۸/۴۱	۱۴۶
تدریس معلمان	۱۸۵	۱۲۶/۳۶	۱۰/۵۴	۱۵۱
دانش معلمان	۱۸۵	۹۴/۲۰	۱۰/۴۸	۱۴۹

آزمون کلموگروف - اسمیرونوف (K-S) جهت بررسی نرمال بودن متغیر ها

جدول شماره ۲: آزمون K-S جهت تعیین نرمال بودن داده ها

مولفه ها		خلاقیت معلمان	تدریس معلمان	دانش معلمان
تعداد نمونه		۱۸۵	۱۸۵	۱۸۵
پارامتر های نرمال	میانگین	۱۲۶/۷۶	۱۲۶/۳۶	۹۴/۲۰
	انحراف معیار	۸/۴۱	۱۰/۵۴	۱۰/۴۸

مطلق	۰/۰۷۶	۰/۰۹۸	۰/۰۸۴
بیشترین اختلاف کرانه ها	مثبت	۰/۰۷۲	۰/۰۸۴
	منفی	-۰/۰۶۸	-۰/۰۷۹
Z	۱/۰۷	۱/۳۴	۱/۱۳
Sig	۰/۰۶۳	۰/۰۵۶	۰/۰۵۹

با توجه به مقادیر Sig جدول فوق فرض صفر رد نمی شود. یعنی دلیلی برای رد این فرضیه که نمونه مورد نظر از توزیع نرمال بدست آمده است وجود ندارد. به عبارتی دیگر توزیع این نمونه نرمال است.

رابطه بین خلاقیت معلمان با مهارت های تدریس آنان

برای آزمون رابطه بین دو متغیر پیوسته فاصله ای از ضریب همبستگی پیرسون استفاده می شود. شدت وابستگی دو متغیر به هم را همبستگی گویند. ضریب همبستگی پیرسون که به نام های ضریب همبستگی گشتاوری و یا ضریب همبستگی مرتبه ی صفر نیز نامیده می شود ، توسط سرکارل پیرسون معرفی شده است. نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی دو متغیر خلاقیت با مهارت های تدریس معلمان نشان داده شده است.

جدول شماره ۳: خلاصه مدل همبستگی دو متغیر خلاقیت و تدریس معلمان

متغیر	پارامتر های آزمون	خلاقیت معلمان	تدریس معلمان
رابطه بین خلاقیت و تدریس معلمان	ضریب همبستگی پیرسون	۱	-۰/۰۴۲
	Sig		۰/۵۶۹
	مجموع مربعات	۱۳۰۴۲/۰۵	-۶۸۷/۹۵
	کواریانس	۷۰/۸۸	-۳/۷۴

همانطور که در جداول فوق نشان داده شده است میزان ضریب همبستگی -۰/۰۴۲ بوده و مقدار sig آزمون برابر ۰/۵۶۹ می باشد و چون بیشتر از مقدار آلفا می باشد می توان نتیجه گرفت که در سطح اطمینان ۹۵٪ رابطه معنی داری بین دو متغیر وجود ندارد.

رابطه بین خلاقیت معلمان با دانش آنان

در جدول زیر تا نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی دو متغیر خلاقیت معلمان با دانش معلمان نشان داده شده است.

جدول شماره ۴: خلاصه مدل همبستگی دو متغیر خلاقیت معلمان و دانش معلمان

متغیر	پارامتر های آزمون	خلاقیت معلمان	دانش معلمان
رابطه بین خلاقیت و دانش معلمان	ضریب همبستگی پیرسون	۱	۰/۰۸۴
	Sig		۰/۲۵۶
	مجموع مربعات	۱۳۰۴۲/۰۵	۱۳۶۴
	کواریانس	۷۰/۸۸	۷/۴۱

همانطور که در جداول فوق نشان داده شده است میزان ضریب همبستگی ۰/۰۸۴ بوده و مقدار sig آزمون برابر ۰/۲۵۶ می باشد و چون بیشتر از مقدار آلفا می باشد می توان نتیجه گرفت که در سطح اطمینان ۹۵٪ رابطه معنی داری بین دو متغیر وجود ندارد.

رابطه بین خلاقیت معلمان با سن آنها

در جدول زیر نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی دو متغیر خلاقیت معلمان با سن آنان نشان داده شده است.

جدول شماره ۵: خلاصه مدل همبستگی دو متغیر خلاقیت معلمان و سن آنان

متغیر	پارامترهای آزمون	خلاقیت معلمان	سن معلمان
فرضیه ۱: همبستگی مثبت	ضریب همبستگی پیرسون	۱	-۰/۰۹۷
	Sig		۰/۱۹
	مجموع مربعات	۱۳۰۴۲/۰۵	-۱۳۵/۴۰
	کواریانس	۷۰/۸۸	-۰/۷۳۶

همانطور که در جداول فوق نشان داده شده است میزان ضریب همبستگی -۰/۰۹۷ بوده و مقدار sig آزمون برابر ۰/۱۹ می باشد و چون بیشتر از مقدار آلفا می باشد می توان نتیجه گرفت که در سطح اطمینان ۹۵٪ رابطه معنی داری بین دو متغیر وجود ندارد.

رابطه بین خلاقیت معلمان با سابقه تدریس آنان

در جدول زیر نتایج به دست آمده از آزمون همبستگی دو متغیر خلاقیت معلمان با سابقه تدریس آنان نشان داده شده است.

جدول شماره ۶: خلاصه مدل همبستگی دو متغیر خلاقیت معلمان و سابقه تدریس آنان

متغیر	پارامترهای آزمون	خلاقیت معلمان	سابقه تدریس
فرضیه ۲: همبستگی مثبت	ضریب همبستگی پیرسون	۱	-۰/۱۲۸
	Sig		۰/۰۸۲
	مجموع مربعات	۱۳۰۴۲/۰۵	-۱۱۳۵/۴۰
	کواریانس	۷۰/۸۸۱	-۶/۱۷۱

همانطور که در جداول فوق نشان داده شده است میزان ضریب همبستگی -۰/۱۲۸ بوده و مقدار sig آزمون برابر ۰/۰۸۲ می باشد و چون بیشتر از مقدار آلفا می باشد می توان نتیجه گرفت که در سطح اطمینان ۹۵٪ رابطه معنی داری بین دو متغیر وجود ندارد.

بررسی تاثیر سطح تحصیلات معلمان بر خلاقیت آنان

از مدل‌های آنالیز واریانس یک بعدی زمانی استفاده می شود که هدف شناسایی تاثیر یک متغیر گسسته دارای بیش از دو سطح بر روی یک متغیر پیوسته باشد. در این تحقیق برای شناسایی تاثیر متغیر گسسته ۴ سطحی سطح تحصیلات بر خلاقیت معلمان از آنالیز واریانس ANOVA استفاده نمودیم.

جدول شماره ۷: نتایج آزمون ANOVA دو متغیر سطح تحصیلات و خلاقیت معلمان

شرح	میانگین	df	میانگین مربعات	F	sig
-----	---------	----	----------------	---	-----

		انحراف معیار	داخل گروه	بین گروه	داخل گروه	بین گروه		
رابطه معنادار نیست	دپلم	۱۲۶	۶/۹۱	۱۸۱	۳	۷۱	۶۳/۳۸	۰/۸۹۳
	فوق دپلم	۱۲۶/۶۳	۹/۶۹					
	کارشناسی	۱۲۶/۲۰	۷/۷۳					
	کارشناسی ارشد و بالاتر	۱۲۹/۵۲	۵/۱۹					
								۰/۴۴۶

داده های تحقیق بازگو کننده آن است که تفاوت معنا داری در سطح تحصیلات با خلاقیت معلمان وجود ندارد به عبارت دیگر سطح تحصیلات تاثیری بر خلاقیت معلمان نداشته است. سطح معناداری آزمون ANOVA برابر با ۰/۴۴۶ و مقدار آماره F برابر با ۰/۸۹۳ محاسبه شده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش بررسی و ارزیابی ارتباط بین خلاقیت و دانش و مهارت های معلمان است، تا میزان تاثیر این متغیر در افزایش آگاهی و مهارت های تدریس معلمان مشخص شود. براساس یافته های تحقیق و نتایج آزمون همبستگی نشان داد که رابطه معناداری بین خلاقیت معلمان و سن آنها وجود ندارد و این بدان معناست که سن معلمان بر خلاقیت آنها تاثیر گذار نبوده است. با توجه به آماره F در سطح ۰/۰۵ نتیجه می گیریم همبستگی معنادار نیست. همچنین یافته های تحقیق و نتایج آزمون همبستگی نشان داد که رابطه معناداری بین خلاقیت معلمان و سابقه تدریس آنها وجود ندارد و این بدان معناست که سابقه تدریس معلمان بر خلاقیت آنها تاثیر گذار نبوده است. با توجه به آماره F در سطح ۰/۰۵ نتیجه می گیریم همبستگی معنادار نیست. همچنین یافته های تحقیق و نتایج آزمون آنها نشان داد که رابطه معناداری بین خلاقیت معلمان و سطح تحصیلات آنها وجود ندارد و این بدان معناست که سابقه تدریس معلمان بر خلاقیت آنها تاثیر گذار نبوده است. سطح معناداری آزمون آنها برابر با ۰/۴۴۶ و مقدار آماره F برابر با ۰/۸۹۳ محاسبه شده است و نتیجه می گیریم رابطه معنادار نیست

یافته های تحقیق در حوزه رابطه خلاقیت معلمان با ویژگی های دموگرافیکی آنها با تحقیق بیدختی و صباغیان (۱۳۸۸) همسو می باشد. در این تحقیق محققین به این نتیجه رسیده اند که که جنسیت در سطح ۰/۰۵ با خلاقیت رابطه معنادار ندارد. یافته های تحقیق حاضر در حوزه رابطه بین خلاقیت معلمان با ویژگی های دموگرافیکی آن با نتایج تحقیق سلیمی و مللی (۱۳۸۷) همخوانی ندارد. یکی از دلایل همخوانی نداشتن نتایج تحقیق حاضر با این تحقیق تفاوت در جامعه و نمونه آماری می باشد.

همچنین با یافته های تحقیق راثی (۱۳۸۶) نیز همخوانی نداشته است. بر اساس یافته های این تحقیق بین میزان خلاقیت معلمان با توجه به جنسیت آنان تفاوت معناداری وجود داشته است. یکی از دلایل همخوانی نداشتن نتایج تحقیق حاضر با این تحقیق تفاوت در جامعه و نمونه آماری می باشد. با بررسی نتایج آزمون همبستگی پیرسون می توان فهمید که همبستگی معناداری بین خلاقیت معلمان با دانش آنها از خلاقیت نمونه های جامعه آماری وجود ندارد، این بدان معناست که خلاقیت معلمان بر دانش آنها از خلاقیت تاثیر گذار نبوده است و با توجه به آماره F در سطح ۰/۰۵ نتیجه می گیریم همبستگی معنادار نیست. یافته تحقیق حاضر در رابطه بین خلاقیت معلمان با دانش آگاهی آنها با نتایج تحقیقی حسینی (۱۳۸۶) و کونینگز و همکارانش (۲۰۰۷) همخوانی دارد. براساس یافته های این تحقیقات بین خلاقیت و دانش معلمان رابطه معنا داری وجود ندارد. با بررسی نتایج آزمون همبستگی پیرسون می توان فهمید که همبستگی معناداری بین خلاقیت معلمان با مهارت های تدریس نمونه های جامعه آماری وجود ندارد، این بدان معناست که خلاقیت معلمان بر مهارت تدریس آنها تاثیر گذار نبوده است و با توجه به آماره F در سطح ۰/۰۵ نتیجه می گیریم همبستگی معنادار نیست.

فهرست منابع



اورلیچ، دونالد (۱۳۷۹). راهبردهای تدریس، ترجمه سیامک رضا مهجور، شیراز نشر ساسان.
بهروزی، ناصر (۱۳۷۵). رابطه بین ویژگیهای شخصیتی با خلاقیت و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجو معلمان مرد مرکز آموزش عالی ضمن خدمت فرهنگیان اهواز، پایان نامه ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
حسینی، افضل السادات (۱۳۸۱). خلاقیت و شیوه های پرورش آن، آستان قدس، چاپ سوم.
حسینی، افضل السادات، (۱۳۸۳). تأثیر برنامه آموزش خلاقیت بر دانش، نگرش و مهارت معلمان، سازمان پژوهش و برنامه ریزی
عابدی، جمال (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه های نو در اندازه گیری آن، مجله پژوهشهای روان شناختی دوره دوم شماره ۱ و ۲.

Amabile Teresa M, (1990) ; The social psychology of creativity, spring verlarg NewYork .
Baron, Frank and Harrington David M; (1981). Creativity, Intelligence and Personality, Ann. Rev. Psychology 1981.
Bartel, Mavin, (2001). Nine Classroom Creativity Killers, (rosent).
Beck. A.T. Robert A. Steer. (july 1992) Norman Epsten. "Self- concept Dimension of Cllinically pepressed and Anxious out patients". Journal of Clinical Psychology. vol 49. pp 4-15.
Chance, D, (1986); Tinking in the classroom, ccolumbia, university.
Chesler, Klaines.S (1991). The effects of synectics training of students, ED.D
Cole, P & Chan, L; (1990). Methods and strategies for special education, New York, victoral pretice Hall.
[Cropley](#), A. J. (2009), Fostering Creativity: A Diagnostic Approach for Higher Education and Organizations, Hampton Press.
Harper Perennial; Reprint edition. Csikszentmihalyi, M (2013), Creativity: The Psychology of Discovery and Invention, Davis, G.A.(1991). Teaching creativity thinking In N. Colangelo & G. A Davis (Eds), Hanbook of gifted education (pp 236- 244) Boston: Allyn & Bacon.
Debono Edward, (1986); Lateral Thinking, Penguin Book.
Harrington, David, M.(1990); The ecology of human creativity, A. psychological, perspective in Rvhco, M, Albert, S; (1990). Theories of creativity, sage pub, London
Harter, Suzan. Development and Dynamic Changes in the Nature of the Self- Concept: implications for Child psychotherapy in Cogintive Development and Child psychotherapy (Stephen. D) Chirk (ED) plenumpress. N.Y. 1988. pp 120- 121.
Isbell, Rebecca. & Raines, Shirley C. (2012), Creativity and the Arts with Young Children, Cengage Learning; 3 edition
Runco, M.A. & Chand, I (1995). Cognition and creativity. Educational psychology review, 7, 243- 267.
Starko, A. J (2009), [Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight](#), Routledge; 4 edition.
Strenberg, R.J (2001); Effects of instructions tobe creative creativity research. Journal Vol 13, N2, pp 197-210.
Torrance E Paul, (1990); Fostering Academic creativity in gifted students Eic Digest, U.S.A.
Torrance, E P. (1965). *Fostering Academic creativity in gifted students*. Eic Digest, U.S.A.
Torrance. E P. (1970). Can we teach chidren to think creatively? *Journal of creative Behavior*. 6, 114- 143.
Wiilliams, F.E (1970). Models of encouraging creativity in the classroom by integrationg cognitive affective behaviors. Educational Technology, 9, 7-13.

شناسایی عوامل آموزشی انتقال یادگیری در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان

علیرضا فراهانی^{۱*}، محبوبه عارفی^۲، غلامرضا شمس^۲

^۱ علوم تربیتی، پردیس باهنر اراک، ایران

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی عوامل آموزشی انتقال یادگیری در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان بوده است. روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی و توسعه‌ای و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، کیفی می‌باشد. ابزار مورد استفاده مصاحبه می‌باشد که روایی سازه‌ای، درونی و بیرونی آن تأمین و پایایی آن از روش بررسی اعضاء، بررسی همکار و ناظر بیرونی تأیید شد. برای شناسایی آسیب‌ها، با بهره‌گیری از اسناد و مدارک موجود و مطالعه موردی کیفی، دیدگاه‌ها و تجارب ۳۰ نفر از ذی‌نفعان در برنامه کارورزی با رویکرد هدفمند و معیار اشباع نظری از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند مورد بررسی قرار گرفت. سپس با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون، داده‌ها تحلیل شدند. برای تحلیل داده‌ها از فن تحلیل موضوعی (تم) استفاده شد و روایی یافته‌های پژوهش با استفاده از روش‌های بررسی توسط اعضاء و سویه‌نگری منابع داده‌ها تضمین گردید. همچنین، به منظور سنجش پایایی کد گذاری‌های انجام شده، از روش پایایی باز آزمون و توافق درون موضوعی استفاده شد. پس از مرور و سازماندهی متون مصاحبه‌ها ۲۱ کد در قالب ۶ مؤلفه در بعد عوامل آموزشی انتقال یادگیری استخراج شد. بر اساس نتایج به دست آمده، مهمترین موانع مربوط به عوامل آموزشی انتقال یادگیری در برنامه درسی کارورزی شامل؛ اهداف آموزشی، محتوا، مدرسان، زمان، مکان و ارزشیابی بودند. بنابراین ضرورت دارد مثلث انسانی «دانشجو معلم، معلم راهنما و استاد راهنما» در خدمت نزدیکی عرصه نظر و عمل قرار گیرند تا بتوانند در جهت تحقق اهداف برنامه درسی کارورزی و انتقال یادگیری دانشجو در محیط واقعی کار بهتر عمل کنند.

کلیدواژه‌ها: انتقال یادگیری، برنامه درسی کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، عوامل آموزشی.

مقدمه

هدف اصلی این پژوهش شناسایی عوامل آموزشی مؤثر بر انتقال یادگیری دانشجویان در برنامه‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. دانشگاه فرهنگیان برای تربیت و آماده سازی دانشجویان برنامه‌های متنوعی دارد؛ برنامه درسی کارورزی یکی از مهمترین و اصلی‌ترین این برنامه‌ها به شمار می‌رود. کارورزی تجارب مبتنی بر کار (گلرین، ۲۰۱۱)، پل ارتباطی بین مدرسه و دانشگاه در جهت حمایت از یادگیری حرفه‌ای دانشجو معلمان (ماتینگو و همکاران، ۲۰۲۱)، نوعی الگوی تفکر در کنش (سالرین، ۲۰۱۴)، «پل میان نظریه و عمل» (بوکالیا، ۲۰۱۲)، کلید کیفیت آموزشی و تحکیم مشارکت بین دانشگاه و مدرسه است (هولمس و همکاران، ۲۰۲۱). از این منظر، کارورزی یک دوره تکمیلی (مدرسه محور) است که با آموزش آکادمیک (دانشگاه) جایگزین می‌شود و دانشجو معلمان یاد می‌گیرند عملکردهای حرفه‌ای خود را در محیط واقعی اجرا کنند (ردریگز و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از مهم‌ترین پیش نیازهای اثربخشی آموزش امکان انتقال یادگیری‌های حین آموزش به محیط واقعی کار است که می‌تواند موجب انجام بهتر وظایف شغلی و ارتقای عملکرد شغلی افراد در سازمان شود (عسگری و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۰۶). منظور از انتقال یادگیری کاربرد مستمر و اثر بخش دانش و مهارت‌های به دست آمده در آموزش به محیط شغلی از سوی کارآموز، تعریف شده است. درس کارورزی ضمن اینکه پایه انتقال یادگیری از دانشگاه به محیط آموزشی است، خود نیز معلول و نتیجه انتقالی است که از سایر دروس کسب شده است. این نوع انتقال یادگیری (از سایر دروس به درس کارورزی) در ادبیات پژوهشی کمتر مورد توجه قرار گرفته و تا اندازه زیادی مغفول مانده است. لذا با توجه به اهمیت موضوع کارورزی و توجه به اهمیت آموخته‌ها و اهداف پیش‌بینی شده در اسناد ابلاغی در تقویت عمل حرفه‌ای دانشجو معلمان، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل آموزشی مؤثر بر انتقال یادگیری دانشجویان در برنامه درسی کارورزی انجام گرفته است. به منظور تحقق هدف پژوهش، پرسش پژوهش به شرح زیر بیان می‌شود:

- عوامل آموزشی مؤثر بر انتقال یادگیری دانشجویان در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان کدام اند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر طرح، جزء طرح‌های توسعه‌ای و کاربردی و از نظر روش جزء پژوهش‌های کیفی به صورت اکتشافی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه مدرسان کارورزی؛ معلمان راهنما و دانشجویان سال آخر (رشته آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است. جهت نمونه‌گیری در جامعه‌ی مدرسان، معلمان راهنما و دانشجویان کارورز از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب استفاده شده است. نمونه‌گیری هدفمند هنگامی به کار می‌رود که افراد با توجه به اطلاعات و ادراک غنی از موضوع مورد نظر پژوهش انتخاب می‌شوند (غال و همکاران، ۱۳۹۶). در این پژوهش، با توجه به معیار اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات، حجم نمونه برابر ۳۰ نفر برآورد گردید. برای انتخاب شرکت کنندگان در پژوهش به روش ملاکی و مبتنی بر چهار ملاک؛ برخورداری از سابقه تدریس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، علاقه‌مندی به شرکت در فرایند مصاحبه، داشتن تجربه هر چهار کارورزی و انتخاب از هر دو گروه زنان و مردان بود.

در این پژوهش روایی سازه‌ای از طریق گردآوری داده‌ها از منابع چندگانه (مدرسان کارورزی، معلمان راهنما و دانشجویان کارورزی) و روایی درونی با افزایش تعداد مصاحبه شوندگان پس از دستیابی به اشباع اطلاعاتی تأمین شد. به همین منظور در جهت تأمین روایی بیرونی تمامی مراحل تحلیل چندین بار توسط پژوهشگر مرور شد. برای برآورد پایایی از روش بررسی همکار، بررسی اعضاء و ناظر بیرونی استفاده شد. ضمناً از یک ناظر بیرونی مسلط به روش پژوهش کیفی تقاضا شد که تمامی مراحل این پژوهش را بررسی کند.

یافته‌های پژوهش

سؤال پژوهشی: عوامل آموزشی مؤثر بر انتقال یادگیری دانشجویان در برنامه درسی کارورزی چیست؟

عوامل آموزشی، عواملی هستند که کاربرد دانش و مهارت کسب شده از محیط آموزشی، در محیط کارورزی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در ذیل مجموع عوامل آموزشی مؤثر در انتقال یادگیری دانشجویان در برنامه درسی کارورزی دانشجویان ارائه شده است.

مؤلفه اهداف آموزشی: مصاحبه شوندگان منطبق بودن اهداف برنامه جدید کارورزی با واقعیت‌های موجود آموزش و پرورش، تدوین دستور العمل‌های قابل اجرا در سرفصل‌های آموزشی و مشخص بودن اهداف آموزشی در رشد و توسعه شایستگی‌های فردی را به عنوان مهمترین مؤلفه‌های اهداف انتقال یادگیری دانشجویان در دوره‌های کارورزی برشمردند؛ که می‌بایست به آنها توجه شود.

مؤلفه محتوا: مصاحبه شوندگان تناسب محتوا با تعداد واحد درسی برنامه کارورزی، به روز و کاربردی بودن برنامه‌های درسی دانشگاه، رعایت کردن واحدهای پیش نیاز و هم نیاز، توجه بر ابعاد دانش، نگرش و مهارت دانشجویان، همسو بودن محتوا کارورزی با سایر دروس (کلیات و روش‌های تدریس و ...) را به عنوان مهمترین مؤلفه‌های محتوا در انتقال یادگیری دانشجویان در دوره‌های کارورزی برشمردند.

مؤلفه مدرسان: مصاحبه شوندگان استفاده از مدرسان علاقمند و باورمند، ارائه و اجرای روش‌های مبتنی بر سازنده گرایی از سوی اساتید، تسلط مدرسان به راهبردهای آموزش و توانایی در تلفیق مطالب نظری با عملی را به عنوان عوامل مؤثر در انتقال یادگیری دانشجویان بیان کردند.

مؤلفه زمان: به عقیده مصاحبه شوندگان یکی از عوامل مؤثر در انتقال یادگیری دانشجویان در کارورزی زمان است. مصاحبه شوندگان اختصاص زمان کافی برای انتقال آموخته‌های نظری دانشجویان و اجرای برنامه کارورزی از ترم‌های آغازین را به عنوان مؤلفه‌های تأثیرگذار در انتقال یادگیری دانشجویان عنوان کردند.

مؤلفه مکان: به عقیده مصاحبه شوندگان یکی دیگر از عوامل آموزشی عنصر مکان می باشد. به نظر آنها بستر سازی برای تجربه محیط‌های آموزشی متفاوت (دخترانه، پسرانه، چند پایه و ...) و وجود مدارس وابسته به دانشگاه از مؤلفه‌های تأثیرگذار در انتقال یادگیری دانشجویان در دوره‌های کارورزی می‌باشد.

مؤلفه ارزشیابی: مصاحبه شوندگان ارزشیابی را یکی دیگر از عوامل مهم و تأثیرگذار در انتقال یادگیری دانشجو معلمان بیان کردند. آنها بر این باور بودند؛ وجود نظام هماهنگ و منسجم در ارزشیابی و مبتنی بر میزان یادگیری و تغییر رفتار کارورزان، ارائه بازخورد علمی مناسب - ارزشیابی مبتنی بر استفاده از ابزارها و روش‌های متنوع می‌تواند انتقال یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند.

جدول ۱. عوامل آموزشی مؤثر بر انتقال یادگیری دانشجویان از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان

کدهای مصاحبه شونده	گزاره ها	کد محوری	کد انتخابی
۳،۱۰،۲۳،۲۴،۳۰	منطبق بودن اهداف برنامه جدید کارورزی با واقعیت- های موجود آپ	اهداف آموزشی دقیق و روشن	عوامل آموزشی
۱۲،۲۴،۱۱	تدوین دستور العمل‌های قابل اجرا در سرفصل‌های آموزشی درس کارورزی		
۱۵،۲۲،۱۰	مشخص بودن اهداف آموزشی در رشد و توسعه شایستگی‌های فردی		
۱۴،۱۵،۱۷	تناسب حجم محتوا با تعداد واحد درسی برنامه کارورزی		
۴،۵،۷،۱۲،۱۶،۲۰،۲۲،۲۳،۲۶،۲۷،۲۸	به روز بودن برنامه‌های درسی دانشگاه		
۱۶،۲۰،۲۲،۲۳،۲۶،۲۷	کاربردی بودن برنامه‌های درسی دانشگاه		

و کاربردی بودن محتوا	رعایت کردن واحدهای پیش نیاز و هم نیاز برای درس کارورزی	۹،۱۱،۱۴،۱۵،۳۰
	توجه برنامه کارورزی بر ابعاد دانش، نگرش و مهارت دانشجویان	۹،۱۱،۲۳،۲۴،۲۷،۲۸
	همسو بودن محتوا کارورزی با سایر دروس (کلیات و روش‌های تدریس و ...)	۲،۳،۵،۸،۲۳،۲۵،۲۸
	استفاده از مدرسان علاقمند و باورمند به درس کارورزی جدید	۱،۱۲،۲۴،۲۶،۲۷
	ارائه و اجرای روش‌های مبتنی بر سازنده گرایی از سوی اساتید	۷،۸،۱۲،۱۸،۲۳،۲۴،۲۷،۲۸
	تسلط مدرسان به راهبردهای یاددهی و یادگیری	۹،۱۶،۱۷،۳۰
	توانایی مدرسان در تلفیق مطالب نظری با عملی	۱۰،۱۷،۲۶،۲۷،۳۰
	اختصاص زمان کافی برای انتقال آموخته‌های نظری دانشجویان در محیط کارورزی	۹،۱۲،۱۶،۱۷،۱۸،۲۷
	اجرای برنامه کارورزی از ترم‌های آغازین	۱۱،۱۰،۱۴،۴
	بسترسازی برای تجربه محیط‌های آموزشی متفاوت (دخترانه، پسرانه، چند پایه و ...)	۲۴،۱۲،۲۹،۱۱،۲۷
	وجود مدارس وابسته به دانشگاه	۱۱،۱۲،۲۴،۳۰،۱۰،۱۲،۱۵
	وجود نظام هماهنگ و منسجم در ارزشیابی	۱۴،۱۵،۲۸،۲۹،۳۰
	ارزشیابی مبتنی بر میزان یادگیری و تغییر رفتار کارورزان	۱۲،۲۴
	ارزشیابی مبتنی بر استفاده از ابزارها و روش‌های متنوع (پوشه کار، آزمون عملکردی و ...)	۳،۱۶،۲۰،۱۹،۲۷
	ارائه بازخورد علمی مناسب به دانشجویان در طول اجرای برنامه	۱۸،۲۲

(یافته‌های نگارندگان)

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت و جایگاه درس کارورزی، این پژوهش با هدف شناسایی عوامل آموزشی انتقال یادگیری در برنامه درسی کارورزی صورت گرفت. نتایج به دست آمده از این پژوهش عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان را در بعد

آموزشی در ۶ مؤلفه شامل؛ اهداف آموزشی، محتوا، زمان، مکان، راهبردهای آموزشی و ارزشیابی نشان داد. دانشگاه فرهنگیان به واسطه رسالت عظیمی که در تربیت نیروی انسانی متبحر و متخصص دارد، می تواند همواره با برنامه ریزی دقیق و باز مهندسی اهداف و سیاستها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق شایستگی های حرفه ای معلمان در سطوح ملی و فرا ملی در جهت رشد و توسعه شایستگی های فردی اقدام نماید. در برنامه های آموزشی دانشگاه؛ برای انتقال آموخته های نظری دانشجو معلمان و رفع فاصله نظریه از عمل، بهتر است دروس پژوهش روایی و توسعه حرفه ای با دروس کارورزی ادغام گردند تا همزمان دانشجو معلم مطالب نظری را در قالب عمل تجربه کند و از دوباره کاری و یا دو جور کاری اساتید مختلف جلوگیری شود. همچنین؛ سایر دروس مورد نیاز دانشجو در برنامه درسی، به گونه ای ارائه شود که با شناخت از فرایند تدریس به مشاهده گری تأملی بپردازد و هنگام مشاهده کلاسی متوجه شود که معلم راهنمایش از چه شیوه های ارزشیابی، روش های تدریس، فعالیت های یادگیری، تکلیف های کلاسی و خارج از کلاس استفاده می کند. محتوایی که در برنامه درسی کارورزی ارائه می شود باید به روز و مرتبط با نیازهای شغلی معلمان باشد، این امر سبب می شود معلمان با میل و اشتیاق بیشتری در دوره ها حاضر شوند. طراحی محتوای دوره آموزشی در جهت امکان پذیر سازی تمرین عملی حین یادگیری، طراحی محتوا در انطباق با سر فصل های مشخص شده در اهداف دوره، طراحی محتوای دوره متناسب با دانش و مهارت های روز رشته های علمی و طراحی محتوای دوره متناسب با سطح دانش و تجارب شرکت کنندگان از جمله عوامل تأثیرگذار در بخش نوع محتوای مطرح در دوره آموزشی می باشد که بر اثر بخشی دوره ها تأثیر می گذارد و همچنین اگر در طراحی دروس پیش نیاز و هم نیاز در برنامه کارورزی دقت شود اثر بخشی دوره ها بیشتر خواهد شد. پژوهش حاضر سعی نمود با بررسی مبانی نظری و یافته های به دست آمده از مصاحبه شوندگان به ارائه راهکارهای کاربردی در این حیطه بپردازد و عوامل آموزشی مؤثر بر انتقال یادگیری در برنامه درسی کارورزی را شناسایی کند. در همین راستا پیشنهادات کاربردی زیر ارائه می شود:

- در تدوین هدف های برنامه درسی کارورزی به اصول و روش های علمی برنامه ریزی درسی، از قبیل توجه به سلسله مراتب هدف ها، ارتباط آنها با هم و توجه به تمامی ابعاد هدف ها (دانش، مهارت، نگرش) در راستای نیازهای شغلی و علایق دانشجویان توجه شود.
 - جهت بهبود یادگیری و انتقال یادگیری دانشجویان در برنامه کارورزی، مواد درسی متناسب با نیازهای دانشجو معلمان تهیه و به روز رسانی گردد و به دروس پیش نیاز و هم نیاز نیز در فرایند اجرای کارورزی توجه شود.
 - برای اینکه دانشجویان کارورز به طور همزمان فرصت کافی برای یادگیری مبانی نظری و انتقال یادگیری در محیط واقعی مدرسه داشته باشند پیشنهاد می شود، درس کارورزی ۱ و ۲ به سال دوم، کارورزی ۳ به سال سوم و کارورزی ۴ به سال چهارم منتقل شود.
- واژگان کلیدی:** انتقال یادگیری، برنامه درسی کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، عوامل آموزشی

منابع

- ابیلی، خدایار؛ سبحانی نژاد، مهدی و یوزباشی، علیرضا. (۱۳۹۱). طراحی مدل اثر بخش برای دوره های آموزشی (مطالعه موردی: شرکت ملی گاز ایران). *فصلنامه مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت*، ۳(۱۱).
- الماسی، حجت اله؛ زارعی زوارکی، اسماعیل و دلاور، علی. (۱۳۹۹). طراحی و اعتبار یابی الگوی آموزشی کارورزی مبتنی بر نظریه استاد شاگردی شناختی برای اجرای درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، *فصلنامه علمی روان شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، سال شانزدهم، شماره ۵۶، صص ۲۹-۱.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمدرضا؛ عصاره، علیرضا و موسی پور، نعمت اله. (۱۳۹۶). واکاوی تجارب دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تهران از درس کارورزی، *نشریه علمی پژوهش های آموزش و یادگیری*، دوره ۴، شماره ۲، پیاپی ۲۶، صص ۷۷-۶۷.
- حجازی، اسد. (۱۴۰۱). شناسایی اهداف و فعالیت های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران، *فصلنامه آموزشی و آموزشگاهی*، دوره ۱۱، شماره ۱، صص ۷۶-۴۷.
- شمس، غلامرضا؛ عباسی کسان، حامد. (۱۳۹۶). آسیب شناسی و اثربخشی انتقال آموزش به محیط کار (بر اساس مدل انتقال آموزش هالتون). *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، سال چهارم، شماره ۱۳، صص ۵۸-۲۷.



شمس مورکانی، غلامرضا؛ میر احمدی خالد. (۱۳۹۸). طراحی و اعتبارسنجی الگوی ساختار اجتماعی و فرهنگی دانشگاه‌ها. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ۲۵(۴)، صفحات ۱۲۱-۵۱.

عرب زاده، عبدالرضا؛ حسینی، سید رسول؛ اولادیان، معصومه. (۱۴۰۰). تبیین راهبردها و پیامدهای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*. سال چهاردهم، شماره ۱، صص ۱۸۸-۱۶۵.

عسگری، ناصر؛ کیان‌پور، محمد؛ اسماعیلی، محمد. (۱۳۹۸). تحلیل سلسله مراتبی عوامل بازدارنده انتقال یادگیری در یک سازمان دفاعی. *فصلنامه مدیریت نوآوری در سازمان‌های دفاعی*. سال دوم، شماره ۴، صص ۱۱۴-۸۵.

عظیمی، محمد و شیخی، موریس. (۱۳۹۸). واکاوی راهبردهای تدریس و ارزشیابی درس کارورزی از دیدگاه اساتید و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. *مجله پژوهش و مطالعات علوم اسلامی*. سال اول، شماره ۸، صص ۸۶-۷۶.

قنبری، سیروس؛ شمس مورکانی، غلامرضا؛ عارفی، محبوبه و زندی خلیل. (۱۳۹۶). آسیب شناسی انتقال یادگیری به محیط کار در سازمان‌های دولتی استان کردستان. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*. ۴(۱۲)، صص ۲۷-۱.

قنبری، سیروس و زندی، خلیل. (۱۳۹۷). طراحی الگوی سیستماتیک عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری به محیط کار. *مدیریت بهره‌وری*. سال دوازدهم، شماره ۴۵، صص ۱۵۱-۱۱۵.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: دانشگاه شهید بهشتی و سمت.

ملکی، صغری؛ احمدی، غلامعلی؛ مهرمحمدی، محمود و امام جمعه، محمد رضا. (۱۳۹۹). ارزیابی برنامه‌ی کارورزی از منظر تجارب جهانی، *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی*. سال هشتم، شماره ۱۵، صص ۳۸۳-۴۲۴.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۲). انگاره حداکثری زیر نظام «ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان یا سنجش» در نظام تعلیم و تربیت و نقد «ارزشیابی توصیفی» با اتکا به آن، *جستارهای نظریات در تعلیم و تربیت*. انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.

distance learning: a case Bukaliya R. (2012). Assessing the effectiveness of student representative councils in open and for Zimbabwe in open university. *International journal on new trends in education and their implication*. 3(1), 80-90.

Gall M, Walter B, Gall, J. (2017). *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*. Samat, Shahid Beheshti University. Persion.

Geralyn, E. (2011). Teacher internship as professional development in career & technical education, *Journal of career and Technical Education*. 26(2), 68-76.

Holmes A G D, Tuin M P, & Turner S L. (2021). Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meaning: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing Competency-Based Education. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 39-52.

Matengu M, Ylitapio-Mantyla O, & Puroolia A M. (2021). Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 65(6), 1156-1170.

Pollack J D. (2020). *A case study on how perceptions of the work environment contribute to the ability to transfer training*. [Dissertation], Northcentral University.

Reinhold S, Gegenfurtner A, Doris L. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer. Testing full and partial mediation using meta-analytic structure equation modeling. *International Journal of Training and Development*, 22(1), 1-14.

Rodrigues I, Barcelo M L, Poveda B, & Lopez-Gomez E. (2022). The Development of Competences in the Teaching Practicum: The Perspective of School Mentors as Assessors. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 7-25.

Salerini A. (2014). Narrative writing and university internship program. *Journal of social and behavioral Science*, 14(1), 133-137.

Silva Piovani V G, Parra Barbosa R I, Both J. (2022). Training transfer model as a possibility for the mandatory internship at sport science undergraduate courses. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(1), 13-25

Suzanne, N. (2015). *The impact of the internship experience on inters' self-perceived preparedness*. To teach in a technology rich society: A mix methods multiple case study, [Dessertation], Baylor University.

تجربه زیسته معلمان پژوهنده در مساله یابی و حل مساله در فرایند اقدام پژوهی

متانت فرهادی^۱، مرضیه مومن^۲، مرتضی کرمی^{۳*}
^۱ معلم پایه دوم مدرسه شاهد آسیه قریشی ناحیه یک
^۲ مدرسه شاهد آسیه قریشی / آموزگار پایه پنجم
^۳ هیئت علمی

چکیده

امروزه علاقه روز افزونی به اقدام پژوهی در زمینه آموزش و پرورش وجود دارد. انجام تحقیقات با کیفیت نه تنها به آموزش و یادگیری کمک می کند، بلکه معلمان را قادر می سازد تا نقش ها و مسئولیت های خود را در کلاس درس مؤثرتر نشان دهند و مدارس، ارائه آموزش با کیفیت را برای دانش آموزان بهبود بخشند. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با به خدمت گرفتن روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت کنندگان در این پژوهش معلمان ابتدایی ناحیه یک مشهد بودند که تجربه حضور در رویداد اقدام پژوهی را طی دو سال گذشته داشتند. از نمونه گیری هدفمند از نوع گلوله برفی با بیشینه سازی تفاوت ها برای انتخاب معلمان استفاده شد. در این پژوهش برای تحلیل مصاحبه ها از روش نظام دار اشتراوس و کوربین استفاده شد. نتایج پژوهش بیانگر آنست که معلمان در مساله یابی بیشتر از مشاهدات کلاسی استفاده می کنند و در موارد دیگر از طریق مصاحبه با معلمان دیگر، والدین و دانش آموزان به مساله یابی می پردازند. در بخش شناسایی راه حل معلمان کمتر به به بررسی علت مشکل پرداخته و معمولاً بدون شناسایی علت اصلی به شناسایی و انتخاب راه حل مبتنی بر تجربه شخصی، مشورت با معلمان دیگر و جستجوی اطلاعات در اینترنت می پردازند.

کلیدواژه ها: اقدام پژوهی، مساله یابی، حل مساله، معلم پژوهنده.

مقدمه

اقدام پژوهی شکلی از پژوهش است که شاغلین در هر شغل و حیطه زندگی را قادر می سازد تا کار خود را بررسی و ارزیابی کنند (مک نیف، ۲۰۱۶؛ مک نیل و وایتهد، ۲۰۱۱). در اقدام پژوهی موضوعات تحقیق ملموس و مربوط به مسائل روزمره کاری است (عابدی، شواخی و جعفری هرندي، ۱۳۸۶). امروزه علاقه روز افزونی به اقدام پژوهی در زمینه آموزش و پرورش وجود دارد. انجام تحقیقات با کیفیت نه تنها به آموزش و یادگیری کمک می کند، بلکه معلمان را قادر می سازد تا نقش ها و مسئولیت های خود را در کلاس درس مؤثرتر نشان دهند و مدارس، ارائه آموزش با کیفیت را برای دانش آموزان بهبود بخشند (بارسلونا، ۲۰۲۰). به همین دلیل است که معلمان تشویق می شوند تا تحقیقات مرتبط با حوزه آموزشی خود را در قالب اقدام پژوهی انجام دهند (جاکوبز، ۲۰۱۶). اقدام پژوهی در مورد بهبود کیفیت زندگی انسان، کسب دانش برای تبدیل شدن به معلمانی بهتر و توسعه راهبردهایی برای رسیدگی به مشکلات است (بیولیو، ۲۰۱۳). اقدام پژوهی فرایند تفکر، بررسی و عمل منظم است که افراد درباره عملکرد حرفه ای خود انجام می دهند (علی پور و ذاکری، ۱۳۹۹). هدف اصلی اقدام پژوهی بجای تولید دانش، بهبود عمل است (مک نیف، ۲۰۱۶؛ الیوت، ۱۹۹۱).

اقدام پژوهی معلمان را با تاملات نظامند و داده های غنی برای تغییر، بهبود، و اصلاح شیوه های کلاس درس خود مجهز می کند. (بانگاس و دی کاسترو، ۲۰۱۹) و موجب توسعه حرفه ای معلمان می شود (مورالس، ۲۰۱۶) و همچنین ابزاری برای ارتقاء عدالت اجتماعی محسوب می شود (گریفیث، ۲۰۱۳).

در یک دسته بندی انواع اقدام پژوهی به سه دسته تقسیم می شود: اقدام پژوهی فنی با علاقه به بهبود کنترل بر نتایج، اقدام پژوهی عملی که با علاقه به آموزش یا روشنگری معلمان علاقه مند هدایت می شود تا بتوانند خردمندانه تر و دقیق تر عمل کنند و اقدام پژوهی انتقادی که با علاقه به رهایی افراد و گروه ها از بی منطقی، ناپایداری و بی عدالتی هدایت می شود (کمیس، مک تگارت و نیکسون، ۲۰۱۴).

پژوهش های متعددی درباره مشکلات معلمان در اقدام پژوهی انجام شده است. نتایج پژوهش (قادری، غلامی و خاطری صفت، ۱۳۹۴) نشان داد که معلمان دیدگاه مثبتی نسبت به روش تحقیق اقدام پژوهی برای بررسی و حل مسائل آموزشی دارند و تمایل زیادی دارند از رویکرد تفسیری برای انجام اقدام پژوهی استفاده کنند، اما بررسی گزارشات اقدام پژوهی بیانگر کیفیت پایین این گزارشات از لحاظ علمی بود. در واقع معلمان در مرحله جمع آوری و تحلیل اطلاعات از روشهای مناسبی استفاده نکرده اند و ابزار مورد استفاده، دقت و روایی لازم را ندارد. نتایج همچنان نشان داد که معلمان در رعایت اصول اخلاقی تا حدودی موفق عمل کرده اند. بطور مشابه نتایج تحقیق بابایی، یزدان پناه و ازغ (۱۴۰۰) نشان داد پژوهش های مورد بررسی از لحاظ روش شناسی، محتوایی و نگارشی در حد ضعیف قرار دارند. نتایج پژوهش الهی، کهرآزهی و پودینه (۱۴۰۰) نشان داد که میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی نسبت به فرآیند های اجرایی اقدام پژوهی در حد پایین است. همچنین میان جنسیت و میزان آشنایی با اقدام پژوهی ارتباط معنادار وجود دارد. همچنین، اولویت بندی راهکارهای ترغیب معلمان نسبت به برنامه معلم پژوهنده بیانگر آن بود که به ترتیب راهکارهای آموزشی و راهکارهای سازمانی بالاترین اولویت و در مقابل، راهکارهای مربوط به پشتیبانی مدرسه کمترین اولویت را نزد معلمان در این زمینه دارد. در پژوهش های حسن مرادی (۱۳۸۹)، گرگانی، مطلبی و کلاته (۱۳۹۰) و حق پرست لاتی (۱۳۹۳) نیز برگزاری برنامه های آموزشی به عنوان مداخله ای مؤثر در ارتقاء کیفیت اقدام پژوهی شناسایی شده است. نتایج پژوهش هزار جریبی و قلی زاده (۱۳۸۸) نشان می دهد که کمبود آگاهی و اطلاعات معلمان یکی از مهمترین عوامل بازدارنده مشارکت آنان در طرح اقدام پژوهی است. همچنین کمبود امکانات و دیگر منابع علمی پژوهشی، نگرش و عمل مدیران کمبود توجه به این امر از دیگر چالش های این عرصه است. کشت ورز کندازی و شکوهی (۱۳۹۶) موانع پیش روی اقدام پژوهی را در چهار دسته روش شناسی، فردی، قانونی و اجرایی بیان نمودند. بطور خلاصه عدم آگاهی معلمان، کمبود وقت معلمان، عدم ارج گذاری مناسب به اقدام پژوهی، تعداد زیاد دانش آموزان (صایب، نژاد انصاری و معین زاده، ۲۰۲۱ و حسن زاده، نجفی و آزادی، ۱۳۸۵) ضعف برنامه های توانمندسازی معلمان، ضعف بازخورد نتایج و فرسودگی معلمان (گلمکانی، حسین قلی زاده، آهنگیان و بنی اسد، ۱۴۰۰) اصلی ترین چالش های این عرصه اند.

با وجود اینکه کیفیت اقدام پژوهی به شدت تابع فرایند آن است اما پژوهشی در خصوص بررسی فرایند اقدام پژوهی صورت نپذیرفته است. در عمل می توان فرایند اقدام پژوهی را به دو مرحله مساله یابی و حل مساله تقسیم نمود، بر این اساس سوال اصلی اینست که معلمان چگونه مساله یابی و حل مساله را در فرایند اقدام پژوهی انجام می دهند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با به خدمت گرفتن روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت کنندگان در این پژوهش معلمان ابتدایی ناحیه یک مشهد بودند که تجربه حضور در رویداد اقدام پژوهی را طی دو سال گذشته داشتند. از نمونه گیری هدفمند از نوع گلوله برفی با بیشینه سازی تفاوت ها برای انتخاب معلمان استفاده شد. بدین منظور واکاوی تجارب معلمان پژوهنده برگزیده در سطوح مختلف از کشوری و استانی تا در سطح ناحیه انتخاب شدند. مصاحبه ها تا به اشباع رسیدن داده ها ادامه پیدا کرد و در نهایت با ۱۴ معلم مصاحبه شد.

به منظور گردآوری داده ها از مصاحبه نیم ساخت یافته استفاده شد. بدین منظور راهنمای مصاحبه تدوین شد. مبتنی بر این، ابتدا از مصاحبه شونده خواسته می شد توضیحی در خصوص اقدام پژوهی انجام شده بدهد. سپس سوالاتی شامل چگونه به وجود این مساله در کلاس پی برید؟ شواهد وجود مساله چه بود؟ چرا این مساله را دارای اولویت برای اقدام پژوهی تشخیص دادید؟ چگونه به راه حل این مساله پی بردید؟ چه فرایندی برای شناسایی راه حل طی کردید؟ برای طراحی راه حل چه کردید؟ چگونه آن را طراحی و اجر کردید؟ طرح گردید. تمامی مصاحبه ها بصورت تلفنی انجام شد.

به منظور انجام مصاحبه نخست اطلاعات پژوهش به صورت کتبی در اختیار مشارکت کنندگان گذاشته شد. سپس سایر توضیحات تکمیلی در ارتباط باهدف پژوهش و دلیل انتخاب این گروه از افراد به عنوان مشارکت کنندگان پژوهش به صورت شفاهی ارائه گردید. در طی فرایند مصاحبه در صورت احساس نیاز از سوی مشارکت کنندگان در مورد برخی سوالات تخصصی شفاف سازی صورت گرفت.

در ابتدا دو مصاحبه به صورت آزمایشی انجام شد تا اطمینان حاصل شود توانایی لازم جهت انجام مصاحبه های بعدی به دست آمده است. فرایند مصاحبه ها به نحوی انجام شد که علاوه بر رعایت کامل فنون مصاحبه و اخلاق پژوهش، هم زمان با یادداشت برداری با کسب اجازه از مصاحبه شونده از ضبط صدا نیز جهت دقت بیشتر در ثبت اطلاعات استفاده شد. بدین ترتیب سعی شد تا گفته های مصاحبه شونده ها بدون هیچ دخل و تصرفی توسط پژوهشگر پیاده سازی شود. در حین انجام مصاحبه ها از تکنیک تایید توسط مصاحبه شونده ها استفاده شد بدین صورت که بعد از هر چند سوالات جمع بندی و مروری صورت می گرفت تا مصاحبه شونده صحت گفته های خود را تایید کند. بعد از اتمام هر مصاحبه بلافاصله محتوای مصاحبه های ضبط شده به دقت یادداشت برداری و پیاده سازی شد.

در این پژوهش برای تحلیل مصاحبه ها از روش نظام دار اشتراوس و کوربین استفاده شد. بر اساس این رویکرد تجزیه و تحلیل مصاحبه ها در سه سطح به شرح زیر انجام شد: کدگذاری باز: در این مرحله از پژوهش متون مورد نظر (متن مکتوب مصاحبه ها) به دقت از سوی پژوهشگر خوانده شده و به اجزای کوچکتری تقسیم شد. این اجزا در یک فرایند دایمی مقایسه مفهوم پردازی شده و مقوله بندی شدند. کدگذاری محوری: در کدگذاری محوری، مقوله هایی که در مرحله پیشین شناسایی شده بودند نظم بیشتری یافته و با ترکیب جدیدی به یکدیگر مرتبط شدند. این فرایند به این شکل صورت گرفت که مقوله های کلی تر شناسایی شده و ارتباط آن ها با هم روشن شود. کدگذاری انتخابی (گزینشی): در این مرحله نظریه ای کاملاً ساخته و پرداخته نمایان می شود. مرحله سوم تحلیل همواره مورد استفاده قرار نمی گیرد و تنها هنگامی که هدف ایجاد نظریه ای گسترده است، مورد استفاده قرار می گیرد. گاه محقق در فرایند پژوهش در همان مرحله کدگذاری محوری به نتایج دلخواه خود می رسد.

یافته ها

یافته ها در قالب دو مقوله اصلی مساله یابی و حل مساله ارائه می شود.

مساله یابی مبتنی بر شواهد عینی

تجربه زیسته معلمان بیانگر اینست که آنها معمولاً از مشاهده جهت مساله یابی استفاده می کنند. به عنوان نمونه معلم ج بیان کرد:

"با وجود تمام شدن کرونا متوجه شدم تعداد کمی از دانش آموزانم همچنان ماسک می زنند به گونه ای که همکلاسی های آنها هم خواستار برداشتن ماسک بودن اما آنها تمایلی به این کار نداشتند و متوجه شدم این دانش آموزان کمبود اعتماد به نفس دارند." برخی معلمان علاوه بر مشاهده از مصاحبه به عنوان راهبرد مساله یابی استفاده می کنند. معلم پ در این زمینه بیان می کند:

"با توجه به تاکید دین مبین اسلام دنبال نهادینه کردن مسائل دینی در دانش آموزان هستم. مشاهده برخی از شوخی ها و حرفها و شبهات دانش آموزان نشانگر وجود مساله در این زمینه بود که برای شناخت بیشتر با تعدادی از معلمان و والدین دانش آموزان مصاحبه کردم."

استفاده از مستندات مربوط به عملکرد دانش آموز از جمله دیگر شواهدی بود که توسط معلمان در مساله یابی مورد تاکید قرار گرفت. به عنوان نمونه معلم د بیان کرد:

"دانش آموزی در پایه دوم داشتم که عملکردش در درس املا نیاز به تلاش بیشتر داشت. برای شناخت بیشتر پرونده سال گذشته ایشان را بررسی کردم."

حل مساله مبتنی بر تجربه

تجربه زیسته معلمان بیانگر اینست که آنها معمولا از تجربه خود برای شناسایی راه حل استفاده می کنند. به عنوان نمونه معلم ر بیان می کند:

"ما جهت حل مساله انگیزه بچه در محیط مجازی با استفاده از تجربه مون از راه حل های مختلف استفاده شد شامل: فیلم آموزشی ضبط شده، استفاده از فایل های صوتی، پرسش و پاسخ وازمون های آنلاین، فایل پی دی آف وپاور پوینت، استفاده از صفحه بازی، کاربرک، دست ورزی، آموزش با استفاده از انیمیشن وشعر، فیلم های کوتاه، تصاویر گرافیکی، عکس های اسلایدی" برخی معلمان نیز بیان نمودند جهت شناسایی و انتخاب راه حل به مشورت با همکاران می پرداختند. به عنوان مثال معلم الف بیان کرد:

"من برای پیدا کردن راه حل برای افزایش مشارکت دانش آموزانم در فضای مجازی به مشورت با همکاران با تجربه ام و استفاده از تجربه آنها پرداختم."

منبع دیگری که مورد تاکید بیشتر معلمان قرار گرفت جستجوی اینترنتی و استفاده از منابع در فضای مجازی بود. به عنوان نمونه معلم ز بیان کرد:

"مشکل دانش آموز من ترس از مدرسه بود که من دانش چندان در این زمینه نداشتم و به جستجوی مطالب و یافتن مقاله در این زمینه در اینترنت پرداختم."

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش بیانگر آنست که معلمان در مساله یابی بیشتر از مشاهدات کلاسی استفاده می کنند و در موارد دیگر از طریق مصاحبه با معلمان دیگر، والدین و دانش آموزان به مساله یابی می پردازند. با این وجود برای گردآوری داده ها کاملا به شکل غیر نظامند عمل می شود و هیچ از آنها از ساخت چک لیست مشاهده یا مصاحبه برای این کار سخنی نگفتند. در بخش شناسایی راه حل معلمان کمتر به به بررسی علت مشکل پرداخته و معمولا بدون شناسایی علت اصلی به شناسایی و انتخاب راه حل مبتنی بر تجربه شخصی، مشورت با معلمان دیگر و جستجوی اطلاعات در اینترنت می پردازند. در مجموع نتایج پژوهش نشانگر آنست که معلمان شناسایی مساله و حل مساله را به شکل غیر نظامند و علمی انجام می دهند. نتایج پژوهش موید یافته های قادری، غلامی و خاطری صفت (۱۳۹۴) و بابایی، یزدان پناه و ازغ (۱۴۰۰) بررسی گزارشات اقدام پژوهی بیانگر کیفیت پایین این گزارشات از لحاظ علمی بود. در واقع معلمان در مرحله جمع آوری و تحلیل اطلاعات از روشهای مناسبی استفاده نکرده اند و ابزار مورد استفاده، دقت و روایی لازم را ندارد.

استفاده از روش های علمی در مساله یابی و حل مساله نیازمند شناخت و کاربرست روش های مختلف تحقیق، راهبردهای مختلف گردآوری و تحلیل داده هاست. توانمندسازی معلمان در این زمینه می تواند به عنوان راهبرد اصلی پیشنهاد گردد. افزون بر این مبانی نظری رویکرد تکنولوژی انسانی می تواند به معلمان در شناسایی و طراحی مداخلات موثر مبتنی بر علل اصلی ایجاد مساله کمک کند. واژگان کلیدی: اقدام پژوهی، مساله یابی، حل مساله، معلم پژوهنده

منابع فارسی

- اللهی، ذ؛ کهرازی، م؛ پودینه؛ ف(۱۴۰۰). میزان آشنایی معلمان نسبت به برنامه معلم پژوهنده (مطالعه موردی معلمان دوره ابتدایی استان سیستان و بلوچستان). *پژوهش های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی*. (۵). ۲. ۶۶-۷۶
- حسن زاده، ر؛ نجفی، ح؛ آزادی، ع(۱۳۸۵). عوامل بازدارنده مشارکت معلمان در طرح معلم پژوهنده: چالشی جدید در حوزه مدیریت پژوهش و اقدام پژوهی. *اندیشه های تازه در علوم تربیتی*. (۳). ۱. ۳۵-۴۶
- حسین قلی زاده، ر؛ گلمکانی، م؛ آهنچیان، ن و بنی اسدش(۱۴۰۰). تجارب زیسته معلمان از نحوه اجرای طرح های درس پژوهی و اقدام پژوهی در مدارس ابتدایی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در تربیت معلمان*. (۱۲). ۷. ۱-۲۶
- گرگانی، ت؛ مطلبی ورکانی، ا؛ کلاته میمری، ح(۱۳۹۰). مقایسه بینش پژوهشی، حل مسأله و فرآیند تدریس در بین معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده دوره اقدام پژوهی در استان مازندران در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. *تحقیقات مدیریت آموزشی*. ۹. ۱۳۵-۱۵۸
- حق پرست لاتی، ط(۱۳۹۳). تاثیر دوره آموزش پژوهش در عمل در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر تهران. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. (۱). ۵. ۲۰۱-۲۲۰
- علی پور، ف و ذاکری، م(۱۳۹۹). اقدام پژوهی در سازمان ها الگویی برای بهبود، تغییر و یادگیری. *نشریه تحول/اداری*. ۶۱. ۳۰-۴۴
- بابایی، م؛ یزدان پناه، ش؛ ازغ، ه(۱۴۰۰). تحلیل محتوای نقادانه ی «اقدام پژوهی های کشوری» به مثابه یک روش آموزش (از چهار ساحت: ساختاری، نگارشی، روش شناسی و محتوایی). *تدریس پژوهی*. (۲). ۹. ۴-۲۸
- حسن مرادی، ن(۱۳۸۹). تاثیر شرکت در دوره های آموزش اقدام پژوهی بر مهارت های حرفه ای دبیران آموزش و پرورش. *مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی*. (۵). ۳. ۱۲۵-۱۰۴
- قادری، م؛ غلامی، خ، خاطری صفت، ب(۱۳۹۴). مطالعات برنامه درسی. بررسی ماهیت علمی تحقیقات انجام شده اقدام پژوهی توسط معلمان دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی. (۳۸). ۱۰. ۱۳۶-۱۰۵
- عابدی، ا؛ شواخی، ع؛ جعفری هرندي، ب (۱۳۸۶). روش شناسی اقدام پژوهی و کاربرد آن در پژوهش های علوم رفتاری. *فصلنامه حوزه و دانشگاه روش شناسی علوم انسانی*. (۵۱). ۱۳. ۷۱-۸۹
- کشت ورز کندازی، ا؛ شکوهی، م(۱۳۹۶). بررسی موانع اقدام پژوهی از دیدگاه معلمان پژوهنده دوره ابتدایی شهرستان مرودشت. *توسعه حرفه ای معلم*. (۴). ۲. ۴۹-۶۱
- نجفی هزار جری، ح؛ قلی زاده، م(۱۳۸۸). شناسایی عوامل درون سازمانی مشارکت معلمان در طرح اقدام پژوهی چالشی جدید در حوزه آموزش و پرورش. *پژوهش های تربیتی*. (۱۹). ۵. ۱۹۱-۲۰۵

منابع انگلیسی

- Barcelona, A. B. (2020). An Analytic Hierarchy Process for Quality Action Researches in Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 517-523.
- Banegas, D. L., & Villacañas de Castro, L. S. (2015). A look at ethical issues in action research in education. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 2015, vol. 3, num. 1, p. 58-67
- Banegas, D. L., & de Castro, L. S. V. (2019). Action research. In *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 570-582). Routledge.
- Beaulieu, R. J. (2013). Action research: Trends and variations. *The Canadian Journal of Action Research*, 14(3), 29-39.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Kemmis, S. (1980). Action Research in Retrospect and Prospect.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research.
- Jacobs, S. (2016). The Use of Participatory Action Research within Education--Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 48-55.
- Mason, R. (2005). Art teachers and action research. *Educational Action Research*, 13(4), 563-580.



- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*. Sage Publications.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project*. Routledge.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory action research (PAR) cum action research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165.
- Pimenta, S. G. (2005). Critical-Collaborative Action Research: constructing its meaning through experiences in teacher education. *Educação e pesquisa*, 31, 521-539.
- Saeb, F., S. A., Nejadansari, D., & Moinsadeh, A. (2021). The impact of action research on teacher professional development: Perspectives from Iranian EFL teachers. *Teaching English Language*, 15(2), 265-297. <https://doi.org/10.22132/TEL.2021.143114>
- Somekh, B., & Noffke, S. E. (2009). The SAGE handbook of educational action research. *The SAGE handbook of educational action research*, 1-568.
- Zhou, J., & Liu, K. Y. (2011). Development of action research in China: Review and reflection. *Asia Pacific Education Review*, 12, 271-277.

اثربخشی کلاس وارونه مجازی بر بهبود اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش-آموزان در دوران آموزش مجازی

سپیده فلاحیه^{۱*}، پرستو بیاتی چالشتی^۲، سارا فلاحیه^۳

^۱ نویسنده مسئول، دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر، اصفهان، ایران.

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره توانبخشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر، اصفهان، ایران.

^۳ کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی علوم و تحقیقات، خمین، اراک، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی کلاس وارونه مجازی بر بهبود اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در دوران آموزش مجازی بود. روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در سال ۱۴۰۰ بودند. در مرحله اول با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر که نمره پایین‌تر در اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی کسب کردند انتخاب و سپس به شیوه تصادفی ساده در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش اول تحت آموزش کلاس وارانه به صورت مجازی گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای از کلاس وارونه مجازی دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماندند. از مقیاس اشتیاق به مدرسه (SESS) وانگ و همکاران (۲۰۱۱) و سیاهه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی (SSCI) چن و تامپسون (۲۰۰۴) به منظور گردآوری اطلاعات استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بن‌فرونی) انجام پذیرفت. نتایج نشان داد کلاس وارونه مجازی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر افزایش اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی داشته است ($P < 0/05$). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که کلاس وارونه مجازی می‌تواند به عنوان یک شیوه آموزشی مناسب برای افزایش اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی در دوران آموزش مجازی به کار برده شود.

کلیدواژه‌ها: کلاس وارونه مجازی، اشتیاق تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، آموزش مجازی.

مقدمه

از عمده ترین تأثیرات ویروس کرونا بر بخش آموزش و مدارس و دانشگاه ها بود که برای حفظ سلامت دانش آموزان و معلمان و کلیه فعالیت های این مراکز تعطیل و بهترین راهکار برای جبران آموزش به صورت آنلاین و از راه دور بود که این نیز یکسری مزایا و معایب را در پیش داشت. آموزش مجازی در دوران همه گیری ویروس کرونا (کووید-۱۹) از اهمیت خاصی برخوردار گشته است (مقیمی بیدهندی، ۱۴۰۱). در حال حاضر آموزش های مبتنی بر اینترنت را می توان از به روزترین نوع آموزش ها عنوان کرد که در بسیاری از محیط های آموزشی از این نوع آموزش ها برای آموزش به دانش آموزان استفاده می شود (ماستان و همکاران، ۲۰۲۲). بر این اساس می توان گفت که استفاده از تکنولوژی به ویژه استفاده از فضای مجازی موجب اشتیاق تحصیلی یادگیرنده، افزایش انگیزه، اشتیاق و مهارت یادگیری دانش آموزان، قابلیت گسترش سریع محتوای درسی و دسترسی آسان برای همه آنان، ارائه مواد درسی شخصی شده/ انفرادی می شود و می توان از فضای مجازی در آموزش و یادگیری دانش آموزان در جهت بهره گیری از مزایای آن استفاده کرد (رجبیان ده ریز و همکاران، ۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می گردد که شامل ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی است که در بعد رفتاری اشاره به شرکت فعال دانش آموز در کلاس درس، بعد شناختی آن اشاره به سرمایه گذاری شناختی در فعالیت های یادگیری و بعد هیجانی آن به علاقه و سرزندگی بودن دانش آموز در جریان تدریس و یادگیری اشاره دارد (چو و چو، ۲۰۱۴؛ به نقل از جوادی علمی و همکاران، ۱۳۹۹).

همچنین می توان گفت که اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود، صرف می کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می شود (تورتوسا مارتینز و همکاران، ۲۰۲۲). اشتیاق تحصیلی معمولاً به عنوان ساختار انگیزشی (تاتینا و همکاران، ۲۰۲۲) به کار برده می شود که منعکس کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل می باشد (سرانو و همکاران، ۲۰۲۲). اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می شود (گائو و همکاران، ۲۰۲۲). عوامل مختلفی و گوناگونی می توانند با اشتیاق تحصیلی در ارتباط باشد که از جمله آنها می توان به خودپنداره تحصیلی اشاره کرد (گالگو و سامسینار، ۲۰۱۹؛ اسپنیتزلر و همکاران، ۲۰۲۱). خودپنداره تحصیلی عبارت است از تفکر و نگرش کلی فرد نسبت به توانایی های خویش در رابطه با یادگیری های آموزشی و یکی از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی است (زراعت و غفوریان، ۱۳۸۸؛ به نقل از نظری و همکاران، ۱۳۹۲). خودپنداره تحصیلی دانش آموز تأثیر زیادی بر عملکرد او در مدرسه دارد. به خصوص اینکه دانش آموز، خود را وجود مدار و یا افزایشی ببیند تأثیرات ضمنی مستقیمی در انگیزش تحصیلی او دارد (شعاری نژاد، ۱۳۸۳؛ به نقل از خیری گلسفیدی و همکاران، ۱۳۹۵).

همچنین می توان گفت که خودپنداره تحصیلی به عنوان بازنمایی های ذهنی از توانمندی های تحصیلی خود در محیط آموزشی و تحصیلی تعریف شده است و به اینکه یادگیرندگان چگونه خودشان را در حوزه های تحصیلی می بینند اشاره دارد (برونر و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از سیمونسمایر و همکاران، ۲۰۲۰). مداخلات آموزشی مختلفی برای بهبود اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی کاربرد دارد، که از جمله آنها که کمتر مورد توجه قرار گرفته است یادگیری وارونه یا کلاس وارونه است (میرزایی خاتون و همکاران، ۱۳۹۹). کلاس درس وارونه اصطلاحی است که توسط برگمان و سامس به کار برده شد (برگمان و سامس، ۲۰۱۲). کلاس درس وارونه می تواند تعامل بین معلمان و دانش آموزان را افزایش دهد و به معلمان این فرصت را بدهد که مشکلات دانش آموزان را برطرف کنند و دانش آموزان را قادر سازند که در کاربرد دانش تجربیات موفق تری داشته باشند (لین و هوانگ، ۲۰۱۸)؛ معلمان نقش تسهیل کنندگان فرآیند یادگیری را بازی می کنند (آگوتن و بالسی، ۲۰۱۷). رویکرد کلاس درس وارونه نوعی فعالیت قبل از کلاس (به عنوان مثال، مشاهده فیلم) و انجام فعالیت های فردی یا گروهی در فرایند دروس چهره به چهره است (داو و داو، ۲۰۱۵؛ و هی و همکاران، ۲۰۱۶).

کلاس درس وارونه یک الگوی یادگیری است که هدف آن افزایش یادگیری فعال دانش آموزان و همکاری در طول فرایند یادگیری از طریق تخصیص بهتر زمان تدریس است (برگمان و سامس، ۲۰۱۲). یک نوع آموزش است که فعالیت های یادگیری درون کلاس و خارج از کلاس را در کلاس های سنتی وارونه می کند (چن و همکاران، ۲۰۱۴)؛ یک روش که باعث تقویت یادگیری فراگیر محور می شود و از استراتژی های یادگیری فعال استفاده می کند (برگمن و سامس، ۲۰۱۲). با رویکرد کلاس درس وارونه، دانش آموزان با فیلم های آموزشی

یا منابع دیگر خارج از کلاس با سرعت خاص خود یاد می‌گیرند و تکالیف و فعالیت‌های تعاملی را در کلاس انجام می‌دهند (برگمان و سامس ۲۰۱۲). روش کلاس درس وارونه به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد تا به صورت انتقادی فکر کنند و دانش خود را که در خارج از کلاس به دست آمده است در موقعیت‌ها و مشکلات دنیای واقعی در کلاس درس به کار گیرند (باریستول، ۲۰۱۴؛ به نقل از باربور و اسپاسلر، ۲۰۱۹). با توجه به آنچه گفته شد در این پژوهش به بررسی این سوال پرداخته شده است که آیا آموزش به شیوه کلاس وارونه مجازی بر بهبود اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در دوران آموزش مجازی موثر است؟

روش پژوهش

روش پژوهش بر مبنای هدف کاربردی و از منظر گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات کمی و از نوع نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۲ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در سال ۱۴۰۰ بودند. در ابتدا طی یک فراخوان برای برگزاری جلسات و به روش نمونه‌گیری در دسترس از میان دانش‌آموزانی که برای شرکت در جلسات آموزشی کلاس وارونه مجازی در فضای شبکه اجتماعی دانش‌آموزی (شاد) داوطلب شدند و پرسشنامه‌های پژوهش بر روی آنان اجرا و از بین آنها تعداد ۳۰ نفر نمره پایین‌تر در پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی کسب کردند انتخاب و این تعداد در ۲ گروه ۱۵ نفره تقسیم شدند. رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، نداشتن بیماری‌های جسمی و روانشناختی خاص و دامنه سنی ۷ تا ۱۲ سال از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. غیبت بیش از ۲ جلسه در جلسات آموزشی، شرکت همزمان در دیگر دوره‌ها و مداخلات آموزشی همزمان با پژوهش، عدم پاسخگویی به سوالات پس‌آزمون و عدم شرکت در مرحله پیگیری از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. همچنین احترام به کرامت و حقوق، حریم خصوصی، اسرار و آزادی به دانش‌آموزان، توضیح اهداف پژوهش برای آنها، کسب رضایت آگاهانه از آنها، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه، بدون ضرر بودن مداخله آموزشی، در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به دانش‌آموزان و ارائه جلسات مداخله به صورت فشرده به گروه کنترل بعد از پس‌آزمون از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. این تحقیق از آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و از آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. همچنین برای بررسی مقایسه مراحل سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) «آزمون تعقیبی بن فرونی» و نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

جلسات آموزشی کلاس وارونه مجازی

به دانش‌آموزان گروه آزمایش محتوای مربوط به نیمسال اول کتاب ریاضی به شیوه تدریس کلاس درس وارونه در فضای برنامه شاد، آموزش داده شد. به این صورت که محتوای آموزشی مربوط به جلسات آینده هر درس به شکل مجازی و به صورت فیلم‌های کوتاه ۱۰ تا ۲۵ دقیقه‌ای و پادکست در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت. محتواهای مجازی را خود معلم طراحی و آماده می‌کرد یا همکاران در اختیار معلم قرار می‌دادند یا اینکه برگرفته از سایت‌های اینترنتی معتبر بود. معلم محتوای هر جلسه را به صورت مجازی (از طریق بارگذاری در برنامه شاد) در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌داد. دانش‌آموزان می‌توانستند بر اساس نیاز و سرعت یادگیری خود در هر زمان و هر مکان و به هر اندازه که لازم بود، از آنها استفاده کنند. سپس در کلاس درس مجازی، از دانش‌آموزان خواسته می‌شد تا به شکل خلاصه آنچه را آموخته‌اند به صورت فردی یا کوچک برای سایر همکلاسی‌های خود در برنامه شاد ارائه دهند، پرسش‌های خود را مطرح کنند. نقش معلم در این میان تنها مدیریت کلاس مجازی درس و تسهیل مسیر یادگیری دانش‌آموزان از یکدیگر بود.

ابزار پژوهش

مقیاس اشتیاق به مدرسه (SESS) وانگ و همکاران (۲۰۱۱)

این مقیاس ۲۳ سوال دارد و بر اساس نظریه فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) تهیه شده است که نمره‌گذاری مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد به این ترتیب که تقریباً هرگز ۱ نمره، به ندرت ۲ نمره، گهگاهی ۳ نمره، خیلی اوقات ۴ نمره و تقریباً همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد. سوالات ۱۲ و ۱۳ وارونه نمره‌گذاری می‌شوند به این ترتیب که تقریباً هرگز ۵ نمره، به ندرت ۴ نمره، گهگاهی ۳ نمره، خیلی اوقات ۲ نمره و تقریباً همیشه ۱ نمره تعلق می‌گیرد. در داخل ایران برای بررسی همسانی درونی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب در دامنه بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۱ گزارش شده است (زاهد و همکاران، ۱۳۹۲). سازندگان مقیاس ضرایب آلفای

کرونباخ در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ محاسبه کرده‌اند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس محاسبه و به روش آلفای کرونباخ، ضریب کل سوالات در مرحله پیش آزمون، ۰/۷۱، مرحله پس آزمون ۰/۸۰ و مرحله پیگیری ۰/۹۰ به دست آمد.

سیاهه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی (SSCI) چن و تامپسون (۲۰۰۴)

این سیاهه شامل ۱۵ سوال و نمره‌گذاری سیاهه در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای می‌باشد به این صورت که کاملاً موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد (چن و تامپسون، ۲۰۰۴). این سیاهه در ایران توسط افشاری‌نیا و همکاران (۱۳۹۲) ترجمه و ویژگی‌های روانسنجی آن بررسی شده است و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است و برای روایی همگرا نیز از مقیاس عزت نفس (RSEs) روزنبرگ (۱۹۸۹) استفاده شده است و ضرایب با عزت نفس مثبت در دامنه ۰/۲۱ تا ۰/۵۸ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (افشاری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۲). در یک پژوهش دیگر برای بررسی پایایی سیاهه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای خود عمومی ۰/۵۳، خودآموزشگاهی ۰/۵۰، خودغیرآموزشگاهی ۰/۳۴ و کل سیاهه ۰/۷۵ به دست آمده است (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس محاسبه و به روش آلفای کرونباخ، ضریب کل سوالات در مرحله پیش آزمون، ۰/۷۶، مرحله پس آزمون ۰/۸۲ و مرحله پیگیری ۰/۸۸ به دست آمد.

یافته‌ها

در ادامه به بررسی یافته‌های توصیفی و استنباطی داده‌های پژوهش پرداخته شده است. در ابتدا یافته‌های جمعیت شناختی با آماره درصد و فراوانی، سپس آماره‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و در ادامه به بررسی اثربخشی درمان مواجهه روایی بر روی متغیرهای وابسته از تحلیل واریانس آمیخته پرداخته استفاده شده است. در جدول ۲-آماره تی برای گروه‌های مستقل برای هم‌تا کردن سن دو گروه آمده است.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار سن در افراد نمونه در دو گروه

گروه	شاخص		آماره
	میانگین	انحراف معیار	
گروه آزمایش	۱۱/۲۷	۰/۷۰۴	۱/۲۴۳
گروه کنترل	۱۰/۹۳	۰/۸۸۴	

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار سن گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. میزان آماره F بدست آمده حاصل از مقایسه فراوانی‌های ۲ گروه در متغیر سن برابر با $t\text{-test}=1/243$ می‌باشد که این میزان به لحاظ آماره معنادار نمی‌باشد ($\text{sig}=0/236$) که نشان دهنده هم‌تا بودن دو گروه از نظر سن می‌باشد.

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی گروه آزمایش و گروه کنترل

متغیرهای وابسته	مرحله	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق تحصیلی	پیش آزمون	۲۳/۴۰	۰/۷۳۷	۲۳/۶۰	۰/۶۳۲
	پس آزمون	۲۵/۹۳	۱/۲۸۰	۲۳/۷۳	۰/۷۰۴
	پیگیری	۲۵/۸۰	۱/۴۷۴	۲۳/۸۰	۰/۷۷۵
خودپنداره تحصیلی	پیش آزمون	۲۴/۰۷	۱/۱۰۰	۲۴/۰۰	۱/۱۳۴
	پس آزمون	۲۶/۸۰	۱/۱۴۶	۲۴/۶۰	۱/۲۴۲
	پیگیری	۲۶/۴۷	۱/۴۰۷	۲۴/۶۷	۱/۱۷۵

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی به تفکیک مراحل سنجش (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) را نشان می‌دهد. برای دانستن این مطلب که این تغییرات حاصل شده در پس آزمون و پیگیری به لحاظ آماره معنادار می‌باشند یا خیر، از تحلیل واریانس آمیخته استفاده گردید. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند فرض اولیه است، این پیش‌فرض‌ها شامل نرمال

بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس‌ها می‌باشد که ابتدا پیش‌فرض‌ها بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. از آنجایی که مقادیر آزمون شاپیرو-ویلکز در هیچ یک از مراحل معنی‌دار نبود ($P > 0.05$)، لذا می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات نرمال می‌باشد. جهت بررسی همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. طبق نتایج، شاخص آماره آزمون لوین در سه مرحله ارزیابی به لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($P > 0.05$) و بدین ترتیب پیش‌فرض برابری واریانس‌ها تایید شد. داده‌های تحقیق فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس (ام‌باکس) را زیر سؤال نبرد؛ بنابراین این پیش‌فرض نیز رعایت شده است ($P > 0.05$). سطح معنی‌داری اثر تعامل گروه و پیش آزمون بزرگتر از ۰/۰۵ بود و این نشان دهنده همگنی شیب خط رگرسیون بود. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، می‌توان از این آزمون آماری استفاده نمود.

جدول ۴- نتیجه آزمون کرویت موچلی خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی

متغیرهای وابسته	کرویت موچلی	آماره‌ی کای دو	درجه آزادی	معنی داری
اشتیاق تحصیلی	۰/۱۹۳	۴/۳۵۲	۲	۰/۰۰۱
خودپنداره تحصیلی	۰/۲۷۷	۳۴/۶۶۱	۲	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۴- آزمون کرویت موچلی مقدار سطح معناداری خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی برابر ۰/۰۰۱ به دست آمده است. لذا فرض کرویت رد می‌شود. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس‌ها و به گونه‌ای دقیق‌تر شرط همگنی ماتریس کواریانس اطمینان حاصل نشد و لذا تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون‌های جایگزین بنابراین از آزمون محافظه کارانه گرین هاوس-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی درمان استفاده شد که نتایج در جدول ۵- آمده است.

جدول ۵- نتایج اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی تحلیل واریانس آمیخته خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی

متغیرهای وابسته	منابع تغییر	آماره F	معنی‌داری	ضرب تاثیر	توان آماری
اشتیاق تحصیلی	گروه	۱۸/۹۳۳	۰/۰۰۱	۰/۴۰۳	۰/۹۹۹
	زمان	۴۲/۷۶۷	۰/۰۰۱	۰/۶۰۴	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۳۲/۷۹۵	۰/۰۰۱	۰/۵۳۹	۰/۹۹۹
خودپنداره تحصیلی	گروه	۱۴/۳۳۵	۰/۰۰۱	۰/۳۳۹	۰/۹۵۵
	زمان	۳۴/۹۴۰	۰/۰۰۱	۰/۵۵۵	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۱۳/۰۹۵	۰/۰۰۱	۰/۳۱۹	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۵- نشان می‌دهد که به کارگیری و آموزش کلاس وارونه مجازی در افزایش خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی اثربخشی معناداری دارد. در ادامه مقایسه‌ی دو به دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در جدول ۶- آمده است.

جدول ۶- نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی برای ماندگاری نتایج

متغیرهای وابسته	مراحل	میانگین تعدیل شده	تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	معناداری
اشتیاق تحصیلی	پیش آزمون	۲۳/۵۰۰	پیش آزمون-پس آزمون	-۱/۳۳۳	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۲۴/۸۳۳	پیش آزمون-پیگیری	-۱/۳۰۰	۰/۰۰۱
	پیگیری	۲۴/۸۰۰	پس آزمون-پیگیری	۰/۰۳۳	۰/۹۹۹
خودپنداره تحصیلی	پیش آزمون	۲۴/۰۳۳	پیش آزمون-پس آزمون	-۱/۶۶۷	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۲۵/۷۰۰	پیش آزمون-پیگیری	-۱/۵۳۳	۰/۰۰۱
	پیگیری	۲۵/۵۶۷	پس آزمون-پیگیری	۰/۱۳۳	۰/۴۰۲

همان‌طور که جدول ۶- نشان می‌دهد تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون (اثر مداخله) و تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پیگیری (اثر زمان) بیشتر و معنادارتر از تفاوت میانگین پس‌آزمون و پیگیری (اثر ثبات مداخله) است که این نشان دهنده آن است که آموزش کلاس وارونه مجازی بر افزایش خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در مرحله پس‌آزمون تاثیر داشته است و تداوم این تاثیر در مرحله پیگیری (پس‌آزمون دوم) را نیز در برداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی کلاس وارونه مجازی بر بهبود اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در دوران آموزش مجازی بود. نتایج نشان داد کلاس وارونه مجازی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر افزایش اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی داشته است. این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات میرزایی متین و همکاران (۱۳۹۹)، برگمان و سامس (۲۰۱۲)، لین و هوانگ (۲۰۱۸)، آگوتن و بالسی (۲۰۱۷)، داو و داو (۲۰۱۵) و هی و همکاران (۲۰۱۶) همسویی داشته باشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده مبتنی بر اثربخشی کلاس وارونه مجازی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان گفت که روش آموزش وارونه روش تدریس فعال دانش‌آموز محوری است که از پروژه‌های گروهی، فعالیت‌های اکتشافی و کاوشگری، آزمایش و سخنرانی در طول زمان کلاس بهره می‌گیرد. در این حالت، کلاس به صورت محیطی غنی از اطلاعات خواهد شد. استفاده از تکنولوژی توصیف شده در فرایند یادگیری، انگیزه دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و عملکرد تحصیلی آنها را بهبود می‌بخشد (هالیلی و زاینودین، ۲۰۱۶). عنوان می‌کنند که روش کلاس وارونه بر جلب توجه، افزایش تعامل و موفقیت در یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند و این امر می‌تواند در زمینه خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان که اجزای راهبردهای انگیزشی محسوب می‌شوند، موثر باشد (میرزایی متین و همکاران، ۱۳۹۹).

در نتیجه استفاده از کلاس درس وارونه باعث تقویت راهبردهای انگیزشی می‌شود. همچنین در تبیین یافته می‌توان بیان داشت با توجه به اینکه در کلاس درس وارونه معلمان نقش تسهیل‌کنندگان فرایند یادگیری را بازی می‌کنند فرایند یادگیری برای دانش‌آموزان جذاب‌تر و قابل‌فهم‌تر خواهد بود و در نتیجه دانش‌آموزان با توجه به درک بیشتر از انگیزه بالاتری نیز جهت یادگیری برخوردار خواهند بود. این مساله باعث ایجاد انگیزه درونی در دانش‌آموز می‌شود و یادگیری مفاهیم پیچیده را نیز تسهیل خواهد کرد. همچنین با رویکرد کلاس درس وارونه، دانش‌آموزان با فیلم‌های آموزشی و منابع دیگر خارج از کلاس با سرعت خاص خود یاد می‌گیرند و فرصت می‌دهد تا به صورت انتقادی فکر کنند و دانش خود را که در خارج از کلاس به دست آمده است در موقعیت‌ها و مشکلات دنیای واقعی در کلاس درس به کار گیرند. این موارد و مزایا باعث می‌شود فرایند یادگیری کسل‌کننده و غیر قابل درک نباشد و حتی با علائق و تجربیات فرد در ارتباط باشد. این فرایند سرعت یادگیری دانش‌آموز را در نظر می‌گیرد و می‌تواند موقعیت یادگیری را برای افراد با توان یادگیری‌های متفاوت تسهیل نماید؛ در نتیجه فرد در یادگیری از خودکارآمدی مناسبی برخوردار خواهد بود و می‌تواند ارزش‌گذاری درونی را داشته باشد و اضطراب امتحان را کاهش دهد و راهبردهای خودتنظیمی را برای فرد ایجاد نماید که نشأت گرفته از ایجاد توانمندی‌های صورت گرفته در کلاس درس وارونه است. لذا منطقی است که گفته شود که کلاس وارونه مجازی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش باشد.

در تبیین این نتیجه به دست آمده مبتنی بر اثربخشی کلاس وارونه مجازی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان گفت که یادگیری وارونه در کلاس با ایجاد یادگیری فعال، خودمحور، برانگیختن علاقه دانش‌آموزان، تنظیم اهداف انگیزشی، ایجاد موقعیت‌های یادگیری؛ ایجاد محیط یادگیری دلپذیر و آرامش بخش و ارائه ارزیابی انگیزشی و بازخورد پس از هر فعالیت یادگیری، هدفی ورای تقویت راهبردهای انگیزشی ندارد و ایجاد این مهارت‌ها می‌تواند بخشی از فلسفه توجه به کلاس‌های درس وارونه را نمایان نماید؛ زیرا کلاس درس وارونه راهی برای یادگیری بهتر و ایجاد توانمندی، فهم و درک در دانش‌آموزان است. از سوی دیگر با استناد به نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی که به عنوان زیر مجموعه نظریه روانشناسی یادگیری ساختارگرایی در نظر گرفته می‌شود هرچند یادگیری در درون ذهن یادگیرنده صورت می‌پذیرد اما حاصل تعامل اجتماعی است. در یادگیری با استفاده از کلاس درس وارونه دانش‌آموز با ارتباط و تعامل با گروه همسالان و معلم خود به یادگیری خود شکل می‌دهد. برورن به عنوان یکی از چهره‌های برجسته روانشناسی تربیتی با گرایش

روانشناسی شناختی سازنده‌گرا معتقد بود که در نظریه رفتارگرایی انگیزه وجود ندارد و نظام دیویی هم انگیزه را از بین برده است. منظور از انگیزه هم انگیزه اجتماعی و ملی است. به نظر او رفتارگرایی با انگیزه موافق نیست و در نظام دیویی هم انگیزه آنقدر فردی شده که عملاً انگیزه آموزش و پرورش را نمی‌توان دخالت داد. او معتقد بود که کسب دانش به هر شکلی که باشد یک فرایند فعال است و یادگیرنده خود دانش خود را می‌سازد تأکید برورن در آموزش بر یادگیری اکتشافی است البته او مدافع یادگیری اکتشافی به صورت تعاملی است که باعث ایجاد انگیزه، خودپنداره و رغبت در یادگیرنده برای یادگیری بیشتر می‌شود. لذا منطقی است که گفته شود که کلاس وارونه مجازی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان موثر یا اثربخش باشد.

از آنجایی که این پژوهش تنها بر روی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان بود صورت گرفته است، در تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان ابتدایی در سایر شهرها به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، قومی و اجتماعی اشاره باید احتیاط لازم توسط پژوهشگران و استفاده کنندگان از نتایج این پژوهش صورت گیرد. محدود بودن ابزار جمع‌آوری داده به پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزار اندازه‌گیری از دیگر محدودیت‌ها و مشکلات این پژوهش است. چرا که این احتمال وجود دارد که در پاسخ افراد نمونه سوگیری وجود داشته باشد و به سوالات پاسخ‌های جامعه پسند داده باشند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام شده با هم قابل مقایسه باشد و به بتوان رفع محدودیت این پژوهش کمک کرد. اقدام به پژوهش‌های کاربردی با موضوعاتی مشابه در زمینه اثربخشی کلاس درس وارونه مجازی بر کاهش سایر مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان مانند اضطراب امتحان، اضطراب ریاضی، بهزیستی تحصیلی و غیره صورت گیرد. همچنین مرحله پیگیری در این پژوهش ۲ ماهه بود، بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعد با لحاظ کردن مرحله پیگیری بلندمدت‌تر و طولانی‌تر (بیش از شش ماه یا حتی یک سال) به بررسی تداوم و ماندگاری کلاس درس وارونه مجازی پرداخته شود. از آنجایی که در این پژوهش تعداد هر گروه ۱۵ نفر بود در راستای رفع این محدودیت پژوهشی پیشنهاد می‌شود، پژوهشگران در آینده از حجم نمونه گسترده‌تری استفاده کنند. در سطح نظری نتایج این پژوهش می‌تواند نتایج پژوهش‌های پیشین را تأیید کند. در سطح عملی، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند برای تدوین برنامه‌ها و مداخلات آموزشی در مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. در این راستا پیشنهاد می‌شود که در مدارس ابتدایی در فضای مجازی و برنامه‌های مانند شاد با استفاده از کلاس وارونه مجازی به بهبود مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان کمک شود.

منابع

- افشاری‌زاده، سیداحسان؛ کارشکی، حسین؛ و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روانسجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران. فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶.
- بارانی، حمید؛ درخشان، معراج؛ و اناری نژاد، عباس. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۶(۶۱)، ۹۷-۱۰۸.
- جواد علمی، لیلا؛ اسدزاده، حسن؛ دلاور، علی؛ و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۹). مدلیابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۸(۱۴)، ۱-۱۹.
- خیری گلسفیدی، طاهره؛ قهاری، شهربانو؛ و نظریان، بلال. (۱۳۹۵). مطالعه تغییرات انگیزش پیشرفت و خودپنداره واسطه یادگیری زبان دوم (زبان مورد مطالعه: انگلیسی). فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۲(۴۱)، ۷۹-۸۹.
- رجبیان ده زیره، مریم؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ اسمعیلی گوجار، صلاح؛ و خدیری لیلوس، لیلا. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی با اشتیاق و درگیری تحصیلی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۳)، ۲۷-۱۸.
- زاهد، عادل؛ کریمی یوسفی، سیده‌هایده؛ و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روانسجی مقیاس اشتیاق به مدرسه. فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۲(۷)، ۵۵-۷۱.



محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ و شاه علی کبورانی، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۰)، ۱۹۷-۲۰۶.

مقیمی بیدهندی، دلارام. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مجازی بر یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه در دوره کرونا. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۱۳(۱۷)، ۱-۱۷.

میرزایی متین، خاتون؛ مرادی مخلص، حسین؛ صالحی، وحید؛ و میرزایی فر، داود. (۱۳۹۹). اثربخشی کلاس وارونه بر راهبردهای انگیزشی برای یادگیری مفاهیم فیزیک. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۶(۵۸)، ۱۸۹-۲۱۶.

نظری، رضوان؛ موسوی پور، سعید؛ و سیفی، محمد. (۱۳۹۲). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. مجله علمی و پژوهشی مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۱)، ۱۰۳-۱۲۴.

Barbour, C., & Schuessler, J. B. (2019). A Preliminary Framework To Guide Implementation Of The Flipped Classroom Method In Nursing Education. *Nurse education in practice*, 1(2), 36-42.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: Internal Society for Technology in Education.

Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). *Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory*. Online Submission.

Chen, Y. L., Wang, Y. P., Kinshuk, & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79(1), 16-27.

Dove, A., & Dove, E. (2015). Examining the influence of a flipped mathematics course on preservice elementary teachers' mathematics anxiety and achievement. *Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 9(2), 166-179.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Galugu, N. S., & Samsinar, S. (2019). Academic self-concept, teacher's supports and student's engagement in the school. *Jurnal Psikologi Pendidikan & Konseling Vol*, 5(2), 141-147.

Guo, J. P., Yang, L. Y., Zhang, J., & Gan, Y. J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering. *Higher Education*, 83(4), 809-828.

Halili, S. H. & Zainuddin, Z. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 1-10.

He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45(1), 61-71.

Lin, C. J., & Hwang, G. J. (2018). A learning analytics approach to investigating factors affecting EFL students' oral performance in a flipped classroom. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 205-219.

Mastan, I. A., Sensuse, D. I., Suryono, R. R., & Kautsarina, K. (2022). Evaluation of distance learning system (e-learning): a systematic literature review. *Jurnal Teknoinfo*, 16(1), 132-137.

Rosenberg, M. (1989). Determinants of self-esteem-a citation classic commentary on society and the adolescent self-image by Rosenberg, M. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, 1(11), 16-16.

Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 627-652.

Serrano, C., Murgui, S., & Andreu, Y. (2022). Improving the prediction and understanding of academic success: The role of personality facets and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 21-28.

Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self-Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 1-19.

Tatiana, B., Kobicheva, A., Tokareva, E., & Mokhorov, D. (2022). The relationship between students' psychological security level, academic engagement and performance variables in the digital educational environment. *Education and Information Technologies*, 1-15.

Tortosa Martínez, B. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., & Jurado, M. D. M. M. (2022). Addressing leadership effectiveness for student academic engagement: a systematic review. *School Leadership & Management*, 1-15.

Üğüten, S. D., & Balci, Ö. (2017). Flipped learning. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 26(1), 253-264.

Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.

گذری بر مقررات حاکم بر کارورزی در کشور ترکیه

مرتضی قاسمی اقدمی^{۱*}، ناهید برمکی^۲

^۱ کارشناس و مدرس

^۲ مدرس مدعو

چکیده

توجه لازم به معلمی باعث داشتن سیستم آموزشی اثربخش و با کیفیت خواهد بود. همین طور در صورت بی توجهی به شغل معلمی و پرورش معلم به عنوان یکی از عناصر و روی به سیستم آموزشی، خروجی آن از سیستم تاثیر منفی بر آموزش خواهد بود. به همین سبب هم در مفهوم فردی و شخصی و هم در مفهوم شغلی معلم، پرورش معلمان دارای ویژگی های خاص الزامی است. معلمان کارآمد از ابزارهای مختلف برای تعیین سطح دانش موجود و رویکردهای یادگیری دانش آموزان استفاده می کنند. در این جستار به شکل گیری تربیت معلم و همچنین به سیستم کارورزی معلمی در ترکیه پرداخته شده است. در این میان با بررسی دستورالعمل اجرایی کارورزی معلمی دانشجویان در موسسات آموزشی_ پرورشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش ملی به جایگاه کارورزی در تربیت و پرورش دانشجو معلمان در ترکیه پرداخته شده است. در این پژوهش از روش اسنادی استفاده شده، کتب، مقاله، دستورالعمل های اداری و سایت های معتبر ابزار پژوهشی بوده اند. از نتایج این پژوهش می توان توجه جدی متولیان نظام آموزش ترکیه به اجرای دقیق کارورزی معلمی در دانشگاه ها اشاره کرد. همچنین بنابر اینکه تمامی دانشگاه های دولتی دانشکده آموزش علوم دارند هر دانشگاه با الگو برداری از دستورالعمل وزارت آموزش ملی برای خود نیز به طور مستقل دستورالعملی تدوین کرده است.

کلیدواژه ها: آموزش و پرورش، کارورزی، دانشجومعلم، ترکیه.

مقدمه:

توجه لازم به معلمی باعث داشتن سیستم آموزشی اثربخش و با کیفیت خواهد بود. همین طور در صورت بی توجهی به شغل معلمی و پرورش معلم به عنوان یکی از عناصر و روی به سیستم آموزشی، خروجی آن از سیستم تاثیر منفی بر آموزش خواهد بود. به همین سبب هم در مفهوم فردی و شخصی و هم در مفهوم شغلی معلم، پرورش معلمان دارای ویژگی های خاص الزامی است. معلمان کارآمد از ابزارهای مختلف برای تعیین سطح دانش موجود و رویکردهای یادگیری دانش آموزان استفاده می کنند. اطلاعات بدست آمده از این ابزارها در راستای پرورش دانش آموزان کارآمد استفاده می کند و کمک رسان دانش آموزان می شوند (دارلین هاموند و بارتز اسنودن، ۲۰۰۷). برای پرورش دانش آموزان کارآمد، معلمان متعهد، برای به جا آوردن این تعهد باید با تجهیز شدن به آموزش های قبل از خدمت و آموزش های ضمن خدمت، بطور مستمر خود را به روزسانی کنند (گوگچه و دمیرحان، ۲۰۰۵). به نظر می رسد با انجام کارورزی برای دانشجو معلمان بتوان مهارت و توانمندی ها افزایش داد. از همین رو خیلی از کشورها بر اهمیت کارورزی معلمی تاکید دارند و در اولویت برنامه نظام آموزشی خود قرار داده اند. در نظام آموزشی کشور ترکیه نیز موضوع کارورزی در امر پرورش و تربیت معلم بسیار مهم و از جایگاه ویژه ای برخوردار بوده که از طرف وزارت آموزش این کشور دستورالعمل مستقلى تدوین شده است. تربیت معلم، در تاریخ کشور ترکیه به موازات کشورهای اروپایی به شکل استاد- شاگردی است که توسط علمای دینی به صورت یک شغل اجرای آن را برعهده داشتند (یوکسل، ۲۰۱۱). هر قدر هم فاتح سلطان محمت، در مدارس ایوپ و ایاسوفیا برای کسانی که می خواهند معلم صبیان مکتبی شوند برنامه های آموزشی متفاوتی برگزار کرده باشد، اما در معنای امروزی تربیت معلم در کشور ترکیه قدمت تاریخی ۱۷۵ ساله دارد. در معنای امروزی آموزش و پرورش معلم فقط چه چیزی را آموزش دهد، نیست بلکه معلمانی را می خواهد پرورش دهد که بدانند چگونه می خواهند آموزش دهند. با توجه به این نکته سرآغاز تربیت معلم در ترکیه به دوره تنظیمات در سال ۱۸۴۸ برمی گردد (آک یوز، ۲۰۰۸).

- روش پژوهش:

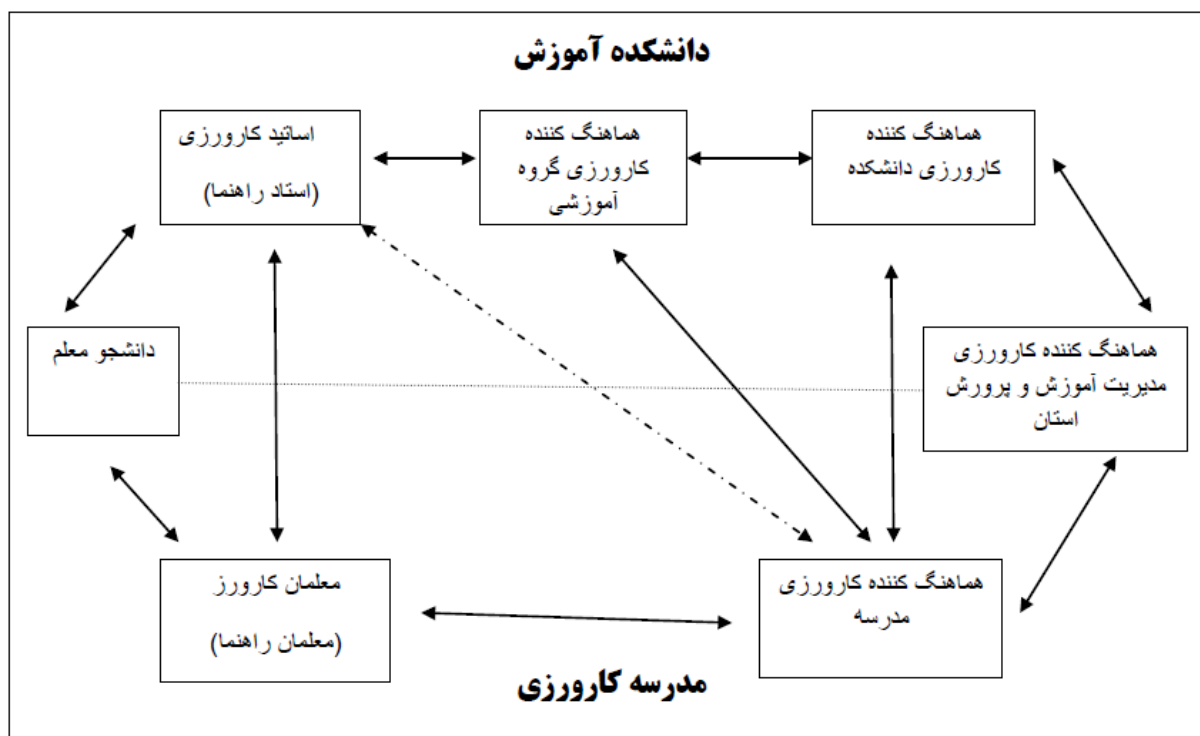
در این جستار به سیستم کارورزی معلمی در ترکیه پرداخته شده است. با بررسی دستورالعمل اجرایی کارورزی معلمی دانشجویان در موسسات آموزشی- پرورشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش ملی به جایگاه کارورزی در تربیت و پرورش دانشجو معلمان در ترکیه پرداخته شده است. در این پژوهش از روش اسنادی استفاده شده، کتب، مقاله، دستورالعمل های اداری و سایت های معتبر ابزار پژوهشی بوده اند

- یافته ها:

هدف اصلی درس کارورزی معلمی، آگاهی دادن به دانشجو معلمان در مورد ساختار و کارکرد مدرسه، تبدیل دانش نظری از طریق فعالیت های مناسب به فعالیت های عملی و تجربی، کمک به شناخت از شغل معلمی و کسب تجربه معلمی است (حاجی اوغلو و آلکان، ۱۹۹۷؛ دمیر و چاملی، ۲۰۱۱: ۱۲۱). برای دانشجو معلمان زمینه ای برای آغاز شغل معلمی و یکی از اهداف اصلی برای آمادگی در شغل معلمی است. برای همین به دانشجو معلمان در درس کارورزی معلمی فرصت آشنایی با شغل معلمی و تبدیل دانش نظری بدست آمده به دانش تجربی، داده می شود (گودناق، فالکنبرگ و مکدونالد، ۲۰۱۶: ۲۳). درس کارورزی معلمی، در ارتقاء توسعه شغلی و شخصی دانشجو معلمان موثر است. این درس در عین حال از نظر مشاهده و سیر توسعه شغلی، متوجه شدن به نیازهای آموزشی، ارزیابی تصمیم های گرفته شده دانشجو معلمان اهمیت بسزایی دارد (یالئن اوچار، ۲۰۱۲: ۲۶۳۸).

- نقشه راه کارورزی در ترکیه

وضعیت کارورزی در سیستم دانشگاه تا مدرسه



در کشور ترکیه که یکی از کشور های در حال توسعه می باشد؛ ساختار شغل معلمی که در توسعه اجتماعی هم می تواند کمک کند، همیشه بروز بودن خود را حفظ کرده است (توتکون، ۲۰۰۰: ۱۷۴). از تاسیس دارالفنون در سال ۱۸۴۵ به بعد و در تاریخ ۱۷۵ ساله سیستم تربیت و پرورش معلم تا به امروز، در سال های ۱۹۹۴-۱۹۹۸ از طرف یوک (سازمان آموزش عالی) در قالب بخشی از پروژه ی توسعه با همکاری بانک جهانی و وزارت آموزش و پرورش ملی ترکیه با عنوان "مدل همکاری دانشکده - مدرسه" تغییراتی ایجاد شده است. با نگاه به مدل بالا؛ فعالیت های مربوط به کارورزی در بخش دانشکده آموزش، توسط همانگ کننده کارورزی دانشکده و گروه، با اساتید راهنما اجرا می شود؛ در بخش کارورزی مدرسه نیز فعالیت های کارورزی توسط همانگ کننده کارورزی مدرسه و معلم راهنما اجرا می شود. هر قسمت با یکدیگر در حال ارتباط دیده می شود. مدیریت همانگ کننده کارورزی وزارت آموزش و پرورش ملی نیز بین دانشکده آموزش (علوم تربیتی) و مدرسه کارورزی ایجاد می کند.

در فعالیت های انجام شده، آموزش های قبل از خدمت معلمان به سمت با کیفیت تر شدن هدف گذاری شده است. با مدل همکاری دانشکده - مدرسه، در طول دوره ی تحصیلی لیسانس دانشجو معلمان کسب دانش و توانایی در فضای کلاس درس و شغل معلمی کسب تجربه ایجاد می کند (یوک، ۲۰۰۷).

کارورزی بر اساس دستورالعمل دانشگاهی

در اکثر دانشگاه ها برای دانشجو معلمان توصیه های در خصوص رفتن به کارورزی شده است. این توصیه ها به اختصار به شرح زیر هستند:

- دانشجو معلم محترم قبل از شروع کارورزی، توجه به نکات زیر می تواند مفید باشد
- دانشجو معلمان باید با ظاهری آراسته، تمیز و پوشش های مناسب (طبق دستورالعمل) به مدرسه باید بروند.
- دانشجو معلم در صورت نیاز به گرفتن مرخصی در روز کارورزی، باید به استاد راهنما، مدرسه کارورزی و معلم راهنما اطلاع دهد و علت مرخصی نیز مستند شود. در جدول حضور و غیاب نیز روز مرخصی مشخص شده و بعد از آن یک روز باید به عنوان جبرانی کارورزی تعیین شود.
- دانشجو معلم در مدرسه کارورزی، با معلم راهنما و دیگر اعضای مدرسه هماهنگی و همکاری نموده و به ساعات ورود و خروج خود نیز دقت فرماید.



- فعالیت های آماده شده توسط دانشجو معلمان اعم از برنامه های روزانه و ماهانه باید با تایید استاد راهنما برسد و بعد از انجام اصلاحات مد نظر می توانند اجرا کنند.

قبل از انجام فعالیت، آماده سازی و سپس گرفتن نظرات معلم راهنما در مراحل که احساس کاستی نموده می تواند در پیشرفت دانشجو معلم مفید و موثر باشد.

دستورالعمل اجرایی کارورزی معلمی دانشجویان در موسسات آموزشی و پرورشی
وابسته به وزارت آموزش و پرورش ملی

هدف این دستورالعمل: تنظیم اصول و قوانین مرتبط با دستیابی به آمادگی مطلوب دانشجویان معلمان، تحقق توانایی های بدست آمده در دوره دانشجویی در زمینه آموزش و یادگیری که منجر به کسب فرهنگ عمومی و در سطح آموزش است. به عبارتی دیگر هدف این دستورالعمل، در رابطه با شغل معلمی، دانش، توانایی، نگرش و رفتارها در یک محیط واقعی آموزشی و پرورشی است. این دستورالعمل، با استناد قانون اساسی آموزش ملی به شماره ۱۷۳۹ مورخ ۱۳۶۳/۶/۱۴، قرارنامه در حکم قانون در خصوص وظایف و تشکیلات وزارت آموزش ملی به شماره ۶۵۲ مورخ ۲۰۱۱/۸/۲۵، قانون آموزش عالی به شماره ۲۵۴۷ مورخ ۱۳۸۱/۱۱/۴، احکام مربوط به تصمیمات ساعات درسی و کمک درسی معلمان و مدیران وابسته به وزارت آموزش و پرورش ملی مورخ ۲۰۰۶/۱۲/۱ آماده شده است

- بحث و نتیجه گیری:

برای کسب تجربه و سنجش دانش نظری و تئوری، فرایند های اجرایی و تجربه مدار ضروری است. شروع این فرایند ها کارورزی معلمی است. کارورزی، دانشجو معلمان را قبل از شروع به کار و تدریس مفید است و همچنین در کسب و افزایش مهارت های شغل معلمی تاثیر بسزایی دارد. به همین منظور هم متولیان کارورزی در دانشگاه ها و هم وزارت آموزش و پرورش به این مهم توجه جدی باید داشته باشند و اهتمام لازم را به کار ببرند. در نتیجه این پژوهش می توان توجه جدی متولیان نظام آموزش ترکیه به اجرای دقیق کارورزی معلمی در دانشگاه ها اشاره کرد. همچنین بنابر اینکه تمامی دانشگاه های دولتی دانشکده آموزش علوم دارند هر دانشگاه با الگو برداری از دستورالعمل وزارت آموزش ملی برای خود نیز به طور مستقل دستورالعملی تدوین کرده است. که می تواند الگویی برای مدیریت امور استان هاست تا با شرایط و ویژگی های هر استان دستورالعمل استانی تدوین شود.

۳) واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، ترکیه، دانشجومعلم، کارورزی

منابع

- Ankara Üniversitesi. (2017). Öğretmenlik Uygulaması Kılavuzu - Eğitim Bilimleri Fakültesi, <http://www.education.ankara.edu.tr/wpcontent/uploads/sites/85/2017/12/%C3%96%C4%9Fretmenlik-Uygulamas%C4%B1-K%C4%B1lavuzu.pdf>
- Akyüz, Y. (2008). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmualimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1335/15452.pdf>). (Erişim: 12.05.2013).
- Cubberley, E. P. Akyüz, Y. (2009). Türk eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2009 (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Company. (1948). History of Education. Cambridge, Mass: Houghton Mifflin
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. Educational Horizons, 85(2), 111-132.
- De Landsheere, G. (1988). Concepts of Teacher Education. In M. J. Dunkin (Ed.) The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon Press (pp. 77-82).
- Gujjar, A. A., Ramzan, M., & Bajwa, M. J. (2011). An evaluation of teaching practice: practicum. Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, 5(2), 302-318.



- Gökçe, E., & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulamaöğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), 43-71.
- Goodnough, K., Falkenberg, T. ve MacDonald, R. (2016). Examining the nature of theory practice relationships in 128. Journal of Education, 39(1), initial teacher education: A Canadian case study. Canadian
- İra, N. (2004). Sistem olarak okul. Cevat Celep (Ed). Meslek olarak öğretmenlik içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Materials. Johnson, J. (1968). A Brief History of Student Teaching. DeKalb, IL: Creative Educational
- Alkım Yayınevi. Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). Öğretmenlik uygulamaları, öğretim teknolojisi. İstanbul: görüşlerine göre Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), Üniversitesi Sosyal öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. Mustafa Kemal 442-455.
- MEB . (2012) ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI EĞİTİM ÖĞRETİM KURUMLARINDA YAPACAKLARI ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINA İLİŞKİN YÖNERGE <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf>
- kurumlarında yapacakları MEB. (2018). Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim öğrencilerinin-mill-egitim- <http://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama> öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. uygulamasına-iliskinyonerger/icerik/668 bakanligina-bagliegitim-ogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik
- Meyer, A.E. (1957). An Educational History of The American People. New York: McGraw – Hill.
- Uygulamada Eğitim Bilimleri, Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. Kuram ve 12(4), 2637-2660.
- elemanlarına ilişkin Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim 1377-1387 görüşleri. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(4),
- Yükseköğretim Kurulu. YÖK. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: (2. Baskı). Pegem Akademi, Yüksel, S. (2011). Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Ankara.
- Öğretmen Eğitimi ve Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: yeni arayış ve yönelimler. Eğitimcileri Dergisi. Cilt 1, Sayı 1, 2012, 35-58.

تعلیم و تربیت در همه گیری کرونا(فرصت ها و چالش ها)

راحله قربانی*

دانشجو معلم آموزش شیمی، پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی فرصت ها و چالش ها در حوزه تعلیم و تربیت پس از همه گیری ویروس کرونا است. برای دستیابی به این هدف با توجه به ماهیت نظری پژوهش و مطابق با روال معمول در مطالعات نظری، رویکرد این پژوهش توصیفی و تفسیری است. در این روش پس از جمع آوری اطلاعات مورد نیاز و مربوط (شامل مقاله و کتاب های مورد نظر) و بازخوانی آنها تلاش می شود با استفاده از قواعد تفسیر متن به عنوان روش مطالعه و نزدیک کردن معنای آن به فهم مخاطبان، بینشی تازه از موضوع تحقیق ارائه شود. یافته های حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که استفاده از فناوری های نوین و آموزش از راه دور در کاهش محدودیت حضور فیزیکی و افزایش پیشرفت تحصیلی مناسب می باشد؛ لذا در سیاست گذاری های آموزشی می توان این موضوع را مد نظر قرار داد. با توجه به بررسی های به دست آمده اگرچه شیوع بیماری کووید-۱۹ باعث به چالش کشاندن آموزش شده است ولی از سمتی باعث فرصت های مناسبی جهت استمرار و پایه ریزی آموزش مجازی می شود.

کلیدواژه ها: کرونا، فرصت ها و چالش ها، آموزش مجازی، تعلیم و تربیت.

مقدمه

در تاریخ تعلیم و تربیت جهان احتمالاً نمی توان رویدادی را برشمرد که دارای چنان قدرتی باشد که توانسته باشد مدارس اکثر کشورهای جهان را به تعطیلی بکشد. حتی مخاطرات طبیعی چون طوفان، سیل و زلزله در بدترین حالت فقط می توانند مدارس همان مناطق را تعطیل کنند و شعاع آسیب های اجتماعی و روان شناختی آنها کمتر و کوچکتر از آن است که بتواند اقصاد نقاط جهان را تحت شمول قرار دهد. اما امروزه جهان شاهد این تجربه است، تجربه بدیعی که همه گیری ویروس کرونا ایجاد کرده است. ویروسی که احتمالاً کوچکتر از آن است که با چشمان غیرمسلح دیده شود، اما دارای چنان قدرتی است که توانسته اقتصاد جهان را تحت تأثیر قرار دهد، بحران های اجتماعی و بهداشتی ایجاد کند، بسیاری از مراکز و مشاغل را تعطیل نماید و آموزش عالی و ابتدایی اغلب کشورها را از مسیر طبیعی و عادی خود خارج نماید.

بدین جهت با شیوع کرونا، نظام های تعلیم و تربیت در حال از سرگرداندن تجارب بدیعی هستند. تجارب که فرصت ها و تهدیدهای بسیاری خلق کرده است و در عین حال نقاط قوت و ضعف تعلیم و تربیت کشورها را نیز بیش از پیش آشکار نموده است. بر این اساس دولت ها، سازمان های بین المللی، مراکز مردم نهاد و دیگر نهادها به تکاپو افتاده اند تا آسیب های احتمالی همه گیری کرونا را به حداقل برسانند و در عین حال مدارس و مراکز آموزشی را در مسیری هدایت کنند تا آنها بتوانند همچنان با کارآمدی و اثربخشی به حیات خود ادامه دهند.

اما به طور اخص، برای مدیریت و رهبری اثربخش پیامدهای بحران کرونا در میدان مدارس، نخست لازم است حداقل نسبت به این مسئله روشنگری صورت گیرد که در مدارس همه گیری ویروس کرونا چه آثار و پیامدهایی به همراه داشته است و در امتداد شیوع این ویروس، نزدیک ترین افراد به صحنه یادگیری، یعنی «معلمان»، «دانش آموزان» و «والدین»، چه تجارب از سر گذرانده اند؟ بدین جهت در این مقاله چنین فرض شده است که در میدان مدرسه فرایند آموزش و یادگیری مبتنی و متأثر از سه ضلع اصلی معلمان، دانش آموزان و والدین است و این اضلاع با یکدیگر در تعامل و ارتباط متقابل هستند.

بخش اول: نظام تعلیم و تربیت

در جهان کنونی نظام تعلیم و تربیت یک پدیده عام اجتماعی است و جزء لا ینفکی از زندگی اجتماعی محسوب می شود. با وجود تفاوت در ساختار، عملکرد و ویژگی های آن در جوامع مختلف وجود مشترکی نیز میان این نظام ها یافت می شود. پیدایی و گسترش نظام های تعلیم و تربیت بیانگر ضرورت اهمیت روز افزون فرایند تعلیم و تربیت در دنیای فعلی است. نیاز به آموزش و پرورش در شرایط فعلی موجب شده است که در اغلب کشورهای جهان این نظام ها همراه با تغییرات اجتماعی به تدریج از یک حالت ساده و ابتدایی به یک حالت پیچیده مبدل شوند. این نوع آموزش و پرورش با ویژگی های خاص خود، مدرن ترین و بهترین راه انتقال دانش، تجربه و مهارت تلقی می شود. اکنون بسیاری از متخصصین در رشته های مختلف حاصل فراگردهای پیچیده تعلیم و تربیت در نظام های فعلی می باشد. (شکوهی، ص ۲۷)

بخش دوم: عوامل موثر بر تعلیم و تربیت

با توجه به اهمیت و فراگیری بحث تعلیم و تربیت در یک جامعه و اینکه جزء جدا نشدنی از یک جامعه می باشد، این امر مهم می تواند تحت تاثیر عواملی قرار گیرد که نتیجه های مثبت و منفی آن بر رشد و بالندگی افراد و جامعه اثرگذار و مسیر آموزش و پرورش را دستخوش تغییراتی کند. از این عوامل، می توان از این موارد نام برد:

۱) محیط طبیعی و جغرافیایی انسان و منطقه ای که در آن رشد و نمو می کند، خواه ناخواه یک سلسله آثار قهری بر روی اندام و روحیه انسان می گذارد. در این عنوان میتوان از مسایل بلایا و اتفاقات طبیعی نیز همچون سیل و زلزله و... نام برد که متأسفانه میتواند امر آموزش و پرورش را به شدت تحت تأثیر قرار دهد.

۲) محیط اجتماعی عامل مهمی در تکویت خصوصیات روحی و اخلاقی انسان است

۳) مدرسه و به بیان کلی تر محیط تعلیم و تربیت همچون خانواده از مهمترین عوامل ماثِر در تربیت است. نقش معلم و مربی در شکلگیری شخصیت انسانی و ساختار روحی و رفتاری او از نقشهای کلیدی است. محیط مدرسه از جمله مهمترین عوامل ماثِر در تربیت به نحو اقتضاست که میتواند استعدادهای آدمیان را در جهات مثبت و منفی سامان دهد و اشخاص عالم، عاقل، متفکر، عدالت جو، فداکار و یا خلاف اینها تحویل جامعه دهد.

۴) انسان به فطرت خود در سراسر زندگی خویش میل به رفاقت و دوستی دارد و رفقا و دوستان نه تنها با هم انس میگیرند و مصاحبت و همنشینی موجبات شادمانی و نشأت یکدیگر را فراهم میآورند بلکه هر رفیقی به مقیاس درجه رفاقت و دوستی در امور مادی و معنوی دوست خود نفوذ میکند و هر یک دانسته و ندانسته روی عقاید و اخلاق و رفتار و گفتار یکدیگر تاثیر می گذارد.

۵) محیط خانواده و بخصوص عوامل انسانی آن بر تعلیم و تربیت بسیار تائز گذار است و تاثیرگذاری کودک و روابط عاطفی درون خانواده بر آن می افزاید.

البته محیط های دیگر نیز که به نحوی انسانها را دربر میگیرند به نحو اقتضا بر خلق و خو و رفتار و کردار انسانها تاثیر میگذارند مانند حکومت و حاکمیت، قوانین و مقررات که بسیاری از ویژگی های اخلاقی و رفتاری مردمان را شکل میدهند. همچنین رسانه ها و وسائل ارتباط جمعی اعم از کتاب، روزنامه، مجله، رایو و تلویزیون، سینما و خبر، اینها به وجود آورنده محیط های خاص و فضاهای ویژه در شکل دادن ساختار تربیتی انسانها و از عوامل مهم محیطی به شمار می آیند. (فرخزاد، ۱۳۸۶، ص ۲۱)

بخش سوم: مشکلات کلی کرونا

در دنیای امروز مسائلی چون جنگ، بلایای طبیعی، اختلافات طبقاتی، بی عدالتی های اجتماعی در تمام جوامع و بیماری های مختلف و.... همه بر بحث آموزش و پرورش تاثیر جدی گذاشته اند. «بسیاری از چالش ها و ابرچالش های نظام آموزش و پرورش کشور به شکل مزمن سال های سال دامن گیر بوده و اغلب راهکارها و راهبردها در گره گشایی از مسائل یا مقطعی بوده یا مشمول چرخه معیوب بروکراسی سازمانی شده است که همه اینها نیازمند مطالعه و باز معامری در چارچوب حکمرانی نوین تربیتی در کشور است؛ بنابراین برای ورود به موضوع چالش های نظام آموزش و پرورش در دوران همه گیری کرونا می توان گفت که کرونا نقطه عطف جدیدی در تاریخچه بحران های تعلیم و تربیت در جهان است که مسائل و مشکلات را به دوره پیشاکرونا، کرونا و پساکرونا تقسیم می کند.

اگر سند تحول بنیادین را مبنا قرار دهیم که به دنبال تعمیق و تعمیق تعلیم و تربیت متوازن و همه ساحتی در دوره ابتدایی از طریق بسترسازی دسترسی همگانی به فرصت های آموزشی برابر و باکیفیت است، این شاخص از منظر عدالت تربیتی مبتنی بر ساحت های تربیتی معیوب و ناکارآمد است زیرا در این مدل، بعد تربیت و مهارت آموزی مغفول مانده و نتوانسته پا به پای کسب مهارت های سواد پایه حرکت کند. به بیان دیگر ما نتوانستیم شهروندان خلاق و کارآفرین را از دوره کودکی تربیت کنیم تا بتوانند در رفع مسائل مختلف جامعه ملی و محلی تصمیم گیری کنند یا مشارکت موثر داشته باشند و دست به حل مسئله بزنند. برای سنجش این مسئله با وجود شواهد تجربی و زیسته، ارزیابی مستندی وجود ندارد و این مشکل هم از این جا ناشی می شود که اکنون ما نظام ارزشیابی درسی مدرسه ای برای ارزیابی میزان تسلط دانش آموزان بر محتوای مواد درسی داریم اما نظام پایش کیفیت به طور جامع و مستمر با سنجه هایی برای ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه های درسی و کیفیت بروندها و پیامدهای تربیتی نظام آموزشی اعم از مهارت های زندگی، مهارت های ارتباطی، توانایی حل مسئله و تفکر خلاق دانش آموزان کل کشور را نداریم. این در حالی است که ما در نظر و در سند تحول بنیادین تربیت را نه تک ساحتی که شش ساحتی ترسیم کرده ایم و باید برای حرکت به سمت تحقق آن، ساختارهای اجرایی از جمله نظام ارزیابی مناسب طراحی کنیم که این خود از جمله چالش های مزمن نظام آموزشی ماست و ریشه آن را باید در رویکرد به آموزش کشور در یک سده اخیر یافت. مشکلی که بیشتر خود را به ویژه در مناطق روستایی و عشایری و کم برخوردار و محلات حاشیه نشین نمایان کرد و خود تلنگری به مقوله عدالت آموزشی و نابرابری های آموزشی بود، مشکل شکاف دیجیتالی و فناوری هم راستا با شکاف اجتماعی و طبقاتی بود که عدم دسترسی طیفی از دانش آموزان به فناوری های آموزشی بر بستر اینترنت و گوشی همراه، تبلت و آموزش تلویزیونی و به بیانی دیگر جاماندگی از آموزش مجازی و الکترونیک را موجب شد. البته برای پوشش این مشکل و مهار نابرابری این حوزه،

آموزش و پرورش و خیران پای کار آمدند و تلاش‌های زیادی شد تا تبعات آموزشی، تربیتی و روانی ناشی از این نوع مشکل به حداقل کاهش یابد و موفقیت‌هایی هم حاصل شد. «قهرمانی فرد»

البته فرصت‌ها و چالش‌هایی هم در دوران کرونا بود که در ادامه به شرح آن می‌پردازیم:

بخش چهارم: فرصت‌ها و چالش‌ها

فرصت‌ها:

۱- فراهم شدن زمینه تغییر

- تغییر و بازنگری در برنامه‌های آموزشی و سرفصل‌ها
- ایجاد تغییرات عمیق در نظام آموزشی و هدایت آن به سوی یکپارچگی آموزشی و ترک روش‌های سنتی کم‌بازده
- ایجاد چشم‌انداز دقیق‌تر برای آموزش و پرورش در بحث انتقال مطالب و یادگیری از راه دور

۲- توجه به داشتن برنامه ریزی راهبردی

- توجه به جایگاه و نقش مهم آموزش و پرورش و بهبود زیرساخت‌های اینترنتی
- برنامه ریزی برای ایجاد دوره‌های ضمن خدمت معلمان در زمینه نحوه استفاده از برنامه‌های تلفن و استفاده از فضای آموزش مجازی
- برنامه ریزی در جهت گسترش فرهنگ‌های خانواده با تکیه بر سیاست‌های آموزش

۳- فعال شدن آموزش‌های مجازی و تلویزیونی

- توجه ویژه به آموزش مجازی
- انجمن‌های گفتگو و... آموزش‌های مجازی را جذاب‌تر و مفیدتر می‌سازد و موجب تعامل بیشتر بین معلم و دانش‌آموز می‌شود.
- استفاده از توانایی و امکانات سازمانها و ارگانها مانند صدا و سیما وزارت ارتباطات

۴- تأمین فرصت برابر آموزشی

- ایجاد فرصت آموزش برابر از طریق رسانه ملی
- همسان شدن شرایط آموزشی برای دانش‌آموزان در کل کشور
- درک واضح از شکاف‌ها مرتبط با امکانات زیر ساختی آموزش الکترونیک جهت تقویت آن

۵- فرصت ایجاد خلق نوآوری آموزشی

- ساخت و معرفی برنامه‌های داخلی برای استفاده عموم دانش‌آموزان
- فراهم کردن فرصتی جدید برای خلق نوآوری و ایجاد روشهای خلاقانه آموزشی برای مدیران مدارس در مقیاس منطقه ای و چه بسا کشوری

- درگیر شدن به تفکر و تأمل در تمام سطوح آموزش و پرورش درباره نحوه بهتر شدن آموزش از راه دور

۶- خانواده

- ایجاد زمینه ارتباط بیشتر بین دانش‌آموزان و خانواده‌ها
- فراهم شدن فرصت بیشتر برای درگیری بیشتر اولیا با آموزش
- کم شدن دغدغه‌های جانبی خانواده مثل ایاب و ذهاب، خطرات خارج از منزل و...
- افزایش مهارت‌های دیجیتالی والدین

۷- معلمان

- استفاده مفید و حداکثری از زمان کلاس و بهره‌گیری از روش‌های نوین سمعی و بصری موثر و همچنین امکان ارائه تکالیف بیشتر
- توجه به نقش مهم معلم: خانواده‌ها که امروزه بیشتر با تکالیف فرزندان درگیر هستند متوجه ارزش و نقش والای معلم شده‌اند.
- ایجاد ارتباط مستمر بین اولیای دانش‌آموزان با معلمان
- ارتقای مهارت‌های دیجیتالی معلمان

۸- دانش آموز

- ایجاد ارتباط مستمر بین اولیای دانش آموزان با معلمان
- ایجاد اعتماد به نفس برای تدریس و به اشتراک گذاشتن در گروه کلاسی
- ایجاد رقابت و انگیزه برای انجام به موقع تکالیف ارسال آن با معلم به وسیله دانش آموز
- افزایش مهارت های دیجیتالی دانش آموزان (سلیمی و فردین، ۱۳۹۹، ص ۵۶ - ۵۳)

چالش ها:

۱- نداشتن تفکر راهبردی

- نبود ادراک و باور مشترک رهبران و دولت مردان کشورهای مختلف از مسائل کره زمین
- ضعف ساختار تصمیم گیری عقلایی در نظام آموزشی کشورها
- نگرش جزمی و خطی مدیران نظام آموزشی در زمینه برنامه ها و طرح

۲- سیاست گذاری نامطلوب

- در اولویت نبودن آموزش و پرورش به خصوص در اختصاص بودجه برای مواجهه با بحرانهای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی و...
- وجود نظام آموزشی متمرکز و یکسویه در برنامه ریزی های آموزشی و درسی
- ارائه نکردن راهکارهای کاربردی برای مواقع بحرانی در اسناد بالادستی

۳- ضعف تکنولوژی آموزشی

- نبود مدیریت کارآمد رسانه ملی در اختصاص شبکه های تمام وقت و چندگانه ای به آموزش و پرورش و نبود شبکه مخصوص آموزش
- و پرورش برای مدیریت برنامه های تحصیلی در دوران ویروس کرونا و دوران پس از بحران
- نبود زیرساخت مناسب فناوری اطلاعات در همه کشورها
- آماده نبودن زیر ساخت های اینترنتی جامعه و سرعت پایین و هزینه بالای خدمات اینترنت

۴- مدیریت ناکارآمد

- نبود سیستم مدیریتی قوی و کارآمد
- نبود نظارت بر اجرای صحیح طرحهای آموزش و پرورش
- پیروی نکردن از یک رویه مشخص و منظم برنامه ریزی آموزشی
- نبود مدیریت بحران در نظام آموزشی کشور
- برخورد ناکارآمد با نیروهای انسانی و مدیریتی سطوح کلان و خرد نظام آموزشی و حذف بسیاری از ایده های شایسته مواجهه با بحران نظیر کرونا و ویروس

۵- ضعف فناوری معرفی شده

- یک طرفه بودن آموزشها از طریق تلویزیون و رسانه های ملی
- مشکل بودن آموزش مجازی برای مقطع ابتدایی

۶- برهم خوردن بودجه بندی مطرح شده

- ممکن نبودن صحت سنجی و واقعیت انگاری از حضور دانش آموزان در گروههای آموزش مجازی و نبود نظارت دقیق
- نبود نظارت دقیق و درست آموزش و پرورش روی تدریس و عملکرد معلمان در فضای مجازی
- ممکن نبودن بازخورد دقیق از نتایج ارائه محتوای آموزشی، آزمون ها و پیشرفت تحصیلی
- مشخص نبودن شیوه های ارزشیابی درست در مقاطع تحصیلی گوناگون

- نبود امکان برگزاری دروس عملی، حضور در لابراتور و آزمایشگاه ها و کلینیک ها برای رشته های علوم پزشکی

۷-معلمان

- نگرانی معلمان از سوء استفاده از تدریس های برخط
- نبود ارتباط مفید و موثر بین آموزگاران و دانش آموزان به دلیل بی سوادی و بی اطلاعی خانواده ها نسبت به فضای مجازی
- ممکن نبودن شبیه سازی فضای آموزشی متناسب با محتوای درسی
- به اتمام نرسیدن سرفصلها و بودجه بندی کتب درسی
- ممکن نبودن انتقال کامل همه مطالب درسی از طریق آموزش مجازی
- توجه نکردن به استعداد های گوناگون دانش آموزان در فراگیری آموزش از طریق فضای مجازی
- تاثیر نداشتن آموزشهای مجازی برای ناشنویان به دلیل مشکلات خاص این دانش آموزان در گفتار خوانی
- نبود رابطه دو طرفه بین معلم و دانش آموز ناشنوا و دریافت نکردن بازخوردهای لازم
- لزوم تهیه محتوای الکترونیکی معلمان

۸- دانش آموز

- نبود ارتباط چهره به چهره بین مدرس و دانش آموز
- کاهش مهارتهای دانش آموزان در زمینه های روابط اجتماعی و تعامل با همسالان
- نبود ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموزان
- تمرکز نداشتن دانش آموزان با موضوع درسی در فضای مجازی
- کاهش یادگیری دانش آموزان به علت تکرار و مرور نکردن دروس
- توجه نکردن لازم به درس به اندازه کلاس های حضوری
- گسسته شدن ارتباط دانش آموزان با هم (سلیمی و فردین، ۱۳۹۹، ص ۵۶ - ۵۳)

بخش پنجم: تاثیر کرونا بر مدرسه

مدرسه، فقط یک مکان آموزشی نیست و معلم نیز فقط یک فرد یاددهنده تلقی نمی شد. بلکه مدرسه بستر تلاقی فرهنگ هاست. زیرا مدرسه زمینه ای فراهم می کند تا دانش آموزانی از انواع قومیت ها، زبان ها و گویش ها، با گستره ای متفاوت از سطوح اقتصادی، اجتماعی، خانوادگی و فرهنگی کنار هم گرد آیند و برای ساعاتی با هم زندگی کنند. لذا این بسترها نه تنها شرایطی فراهم می کند تا فضای مدرسه به یک فضای خاص، جذاب و خاطره انگیز تبدیل گردد، بلکه بسیاری از یادگیری های دانش آموزان؛ به شکل پنهان و ضمنی در همین بسترها اتفاق می افتند. از این رو یکی از مهمترین کارکردهای این بسترها، تأمین بسیاری از نیازهای روان شناختی و اجتماعی دانش آموزان است. پیدا کردن دوست جدید و آشنایی عملی با آیین دوستی، اطلاع از اخبار و وقایع کوچه، محله، شهر و کشور، امکان پرسیدن ابهام ها و پرسش ها از همگنان، بازی در زنگ های تفریح و تخلیه انرژی، تبادل تجربیات و آموخته ها و پیگیری فعالیت ها و برنامه ریزی های مرتبط با خارج از مدرسه، از جمله مهمترین این نمونه هاست. (غمامی، ۱۳۹۹، ص ۴۰۵)

اما چالش تربیتی این است که با همه گیری ویروس کرونا، دانش آموزان بسیاری از این بسترها را از دست داده اند. به عبارتی توأمان شدن اجتناب خروج از خانه و تعطیلی مدارس، دانش آموزان را به اجبار به یک نوع انزوای اجتماعی دعوت کرده است، تجربه ای که با ذات پُر هیاهوی کودکی سازگار نیست. در سوی دیگر، دانش آموزان به سر سفره آموزش های از راه دور دعوت شده اند تا خوراک های فکری و نیازهای درونی خویش را در رسانه های ملی، شبکه های مجازی و کانال های برخط تأمین نمایند. (معین، ۱۳۹۹، ص ۴۶-۴۸)

بنابراین می توان گفت تغییر ناگهانی در میدان پیشین مدرسه، دانش آموزان را با شتابی ناگهانی به میدان فضای مجازی پرتاب کرده است. میدانی که هر چند گروهی از مخاطبان امکانات و ابزارهای اتصال و استفاده از این میدان را دارند، اما اصول، مبانی و فرهنگ استفاده از این امکانات و ابزارها، غایب بزرگ این میدان است. همچنین در سوی دیگر گروهی قرار دارند که از حداقل ابزارها و امکانات برای بهره مندی از آموزش های از راه دور محرومند.

نتیجه گیری

همانطور که گفتیم آموزش و پرورش نیاز لاینفک انسان و جامعه است و یقیناً امری بسیار حساس می باشد و نقطه ی عطف حساسیت آن این است که با کودکان و فرزندان یک جامعه سروکار دارد. این یعنی آینده ی یک ملت و جامعه. حال این امر تحت تاثیر هر تغییر و تحول و اتفاقی قرار خواهد گرفت. در همه ی جوامع هر اتفاقی اعم از طبیعی و غیر طبیعی، اولین جایی که عوارض خود را نشان خواهند داد بحث آموزش و پرورش است. در این قرن های اخیر یکی از عوامل بسیار مخرب بر امر آموزش و پرورش اتفاق تلخ جنگ های جوامع است. جنگ های مختلفی که از هر مدلی که باشد اولین قربانی آن کودکان هستند که یا جانشان مورد حمله قرار می گیرد یا آینده شان. در این سه سال و اندی که بر جهان گذشت بیماری کرونا که به نوبه ی خود یک جنگ بود تمام سیستم آموزش و پرورش را تحت تاثیر گذاشت و سبک زندگی را در تمام مراتب این امر تغییر داد. این سبک ها خوبی ها و بدی هایی داشت و دارد که به برخی از آنها به مختصر اشاره شد.

با توجه به اینکه پایان این بیماری و جنگ ها مشخص نیست پس سیستم آموزش و پرورش در جوامع بهتر است در زیرساخت های خود تغییراتی را لحاظ کنند که وجود انسانی کمتر دچار صدمه شود. زیرساخت ها می تواند در مسیرها و جایگاه های مختلف عنوان شوند و می توانند زیرساخت های کارآمد و متفاوتی باشند. یکی از این اصلاحات زیرساختی همان گزینه ی تعلیم و تربیت دانش آموز متفکر و خلاق است که به طبع سیستمی دانش آموز محور می طلبد. در این حالت بچه ها از سنین پایین آموزش که مسیر یادگیری خودشان را پیدا کنند و بسازند. آنها افرادی متفکر و خلاق خواهند بود که هیچ امری بر آنها و مسیر آنها تاثیر چندانی نخواهد گذاشت. آنها کودکانی هستند که توانایی حل مشکلات را به نحو بهتری خواهند داشت و تا حد بسیار زیادی اتفاقی مسیرشان را مسدود نمی کند. در این سیستم آموزشی چون تکیه ی دانش آموزان بر توانایی و عقل خودشان است دیگر بحث اختلاف طبقاتی و مشکلات شهر و روستایی و یا در دسترس بودن و نبودن آموزگاران به این شدت حال مطرح نیست و شاید آموزش و پرورش عادلانه تر خواهیم داشت.

منابع و مآخذ

- شکوهی. غلامحسین، تعلیم و تربیت و مراحل آن، ص ۲۷.
- ریحانه فرخ زاد. مجله شمیم یاس، بهمن ۱۳۸۶، شماره ۵۹، ص ۲۰-۲۳.
- سلیمی، سمانه، فردین، محمدعلی (۱۳۹۹). نقش کرونا و ویروس در آموزش مجازی، با تأکیدی بر فرصتها و چالشها، نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ش ۳۰، ص ۴۹-۶۰.
- هدایتی، فریفته (۱۳۹۹)، ویروس کرونا؛ چالشها و فرصتهای آموزش مجازی.
- غمامی، سید محمد مهدی (۱۳۹۹)، کرونا و حق بر آموزش؛ نشریه کیهان فرهنگی، شماره های ۶۵-۶۳، ص ۴۰۶-۴۰۴.
- معین، مرضیه (۱۳۹۹) آموزش؛ تکالیف اصیل توصیه هایی برای یادگیری موثر در دوران کرونا، نشریه پیوند، ش ۴۷۹، ص ۴۸-۴۶.

اختلالات رفتاری دانش آموزان در دوره پساکرونا

مهتاب قنبرپور*

دانشجو معلم کارشناسی رشته علوم تربیتی

چکیده

این پژوهش در رابطه با اختلالات رفتاری دانش آموزان در دوره پساکرونا با روش روایی و با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته صورت گرفته است. پس از کدگذاری سه مضمون کلیدی کسب شد. مضمون کلیدی اول اختلال در تعاملات اجتماعی شامل عدم برقراری ارتباط صحیح دانش آموز با هم کلاسی ها و معلم خود، عدم مشارکت در فعالیت های گروهی و انجام فردی فعالیت ها، اهمیت ندادن به قوانین کلاس می باشد. مضمون کلیدی دوم نداشتن تمرکز کافی شامل حواس پرتی دانش آموز هنگام تدریس، بی توجهی به انجام تکالیف، سردرگمی در انجام فعالیت های کلاسی می باشد و مضمون کلیدی سوم عدم تاب آوری شامل بی قراری در رفتار دانش آموز، عدم توانایی حل مسئله در موقعیت های کلاس، بزرگ انگاری مشکل در دانش آموزان در دوره پساکرونا به دست آمد. نتیجه گیری نشان می دهد شناسایی مشکلات رفتاری دانش آموزان در دوره پساکرونا و تلاش در جهت بهبود بهداشت روانی و رفتاری دانش آموزان به ارتقای یادگیری کمک شایانی خواهد کرد.

کلیدواژه ها: اختلالات رفتاری، آموزش و پرورش، روایت پژوهی، دوره پساکرونا.

مقدمه

با اعلام رسمی شیوع کرونا در ایران و آغاز تعطیلی مدارس، معلمان بر اساس رسالتی که داشته، همواره در تلاش بوده اند تا ارتباطشان با دانش آموزان و اولیا آنها قطع نشود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۹). مدارس همواره نقش مهمی در شکل گیری ارزش ها، هنجار ها و فرصت های اجتماعی افراد دارند (قاسم زاده و همکاران، ۱۴۰۰). پس از دو سال آموزش مجازی، با بازگشایی مدارس و بازگشت دانش آموزان به کلاس درس اختلالات رفتاری ناشی از دوره کرونا در دانش آموزان دیده می شود. اختلالات رفتاری همواره از علل و عوامل مخل زندگی بشر محسوب می شوند و گاه افراد را از راه تحصیل و ادامه آن نیز باز می دارد (حمزه گنجی، ۱۳۸۷). اختلالات رفتاری علاوه بر خود کودک، برای معلمان و خانواده نیز مشکلات فراوانی پدید می آورند و می توانند بر سازگاری فردی و محیطی، روابط اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و سلامت روان تاثیر نامطلوبی بگذارند (ربوبی، معنوی پور، کاظمی حقیقی، ۱۴۰۰). کودکان و نوجوانان امروز، آینده سازان فردا هستند و سلامت جسمی و روانی آنها، نه تنها در شادابی و نشاط و پیشرفت تحصیلی امروزشان موثر است، بلکه در شکل گیری آینده جامعه نیز نقش مهم و اساسی دارد (سارانی، قناعتیان، ۱۴۰۰). مدرسه تنها یک محیط آموزشی نیست، بلکه بسیاری از عوامل تاثیرگذار در ابعاد روحی و روانی دانش آموزان را نیز باید مرتفع سازد و به آن توجه کند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۹). از مهم ترین رسالت های آموزش و پرورش در پسا کرونا کمک به ارتقای سلامت جسمی و روانی دانش آموزان، ارتقای آموزش و فرهنگ و ارزیابی و پایش مستمر دانش آموزان از لحاظ سلامت روانی و جسمی می باشد (موسوی، جزایری، ۱۴۰۰). از این رو بررسی اختلالات رفتاری دانش آموزان در اولین سال بازگشایی مدارس در دوره پسا کرونا، برای کسب تجربیات و ارائه پیشنهادات و راهکار های مناسب در این زمینه برای برخورد مطلوب با دانش آموزان لازم و ضروری می باشد. با توجه با بازگشایی مدارس در اولین سال تحصیلی پس از دوره کرونا این سوال مطرح است که دانش آموزان در اولین سال بازگشایی مدارس در دوره پسا کرونا دارای چه اختلالات رفتاری می باشند؟

روش پژوهش

روش پژوهش به صورت روایی می باشد، پژوهش روایی مطالعه چگونگی تجربیات متفاوت انسان ها از جهان پیرامون شان است (نوریان، ۱۳۹۶). فرد مصاحبه شونده معلم پایه چهارم در یک مدرسه ابتدایی دخترانه در ناحیه ۳ شهر مشهد است. در دسترس بودن نمونه و استفاده از روش تدریس نوین و خلاقانه از دلایل انتخاب ایشان بود. ابزار گردآوری در این تحقیق مصاحبه نیمه ساختار یافته بود که به صورت حضوری صورت گرفت. در نهایت بر ۱۰ سوال منتخب، فرایند کدگذاری انجام گرفت و تعداد ۳ مضمون کلیدی به دست آمد که مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته ها

جدول ۱. مضامین کلان، یکپارچه کننده و کلیدی

مضامین کلان	مضامین یکپارچه کننده	مضامین کلیدی
عدم برقراری ارتباط صحیح دانش آموز با هم کلاسی ها و معلم خود، عدم مشارکت در فعالیت های گروهی و انجام فردی فعالیت ها، اهمیت ندادن به قوانین کلاس	جمع گریزی	اختلال در تعاملات اجتماعی
نداشتن دوست صمیمی در کلاس، کناره گیری از شرکت در بحث های کلاسی، احساس خجالت برای بیان مشکل خویش	گوشه گیری	

نداشتن تمرکز کافی	بی دقتی	حواس پرتی دانش آموز هنگام تدریس، بی توجهی به انجام تکالیف، سردرگمی در انجام فعالیت های کلاسی
عدم تاب آوری	عدم خودکنترلی	بی قراری در رفتار دانش آموز، عدم توانایی حل مسئله در موقعیت های کلاس، بزرگ انگاری مشکل

برای رسیدن به هدف پژوهش ۳ مضمون نهایی وجود دارد که به اختصار به هر یک پرداخته می شود.

۱.مضمون اول: اختلال در تعاملات اجتماعی

از آنجا که کنش اجتماعی در ارتباطات میان انسان ها صورت می گیرد (محبی، فسایی، آقایی، ۱۴۰۰)، در مصاحبه با معلم چنان برداشت شد که دانش آموزان در اولین سال تحصیلی در دوره پسا کرونا در تعاملات اجتماعی خود دچار مشکلاتی هستند که البته به مرور زمان به نسبت اول سال کاهش یافته است. مسائل اجتماعی از جمله مسائل پیچیده و چند بعدی می باشند که با همه گیری کرونا و بحران اجتماعی همراه آن باید با دقت بیشتر مورد توجه قرار گیرد (دریس حمادی، ایرجی، ۱۴۰۰). دانش آموزان در مدرسه دچار چالش های زیادی در تعاملات اجتماعی می شوند (قبادی و همکاران، ۱۴۰۰). از جمله مواردی که در کلاس مشاهده شده عدم برقراری ارتباط صحیح دانش آموز با هم کلاسی و معلم خویش در فرایند یادگیری و کلاس درس می باشد. عدم مشارکت در فعالیت های گروهی و نیز اهمیت ندادن به قوانین کلاس از جهت قرار گرفتن در محیط جمعی، احساس خجالت برای بیان مشکل و نداشتن دوست صمیمی در کلاس و عدم تمایل به مشارکت در بحث های کلاسی از دیگر مشکلات رفتاری هستند که در دانش آموزان دیده شد.

۲.مضمون دوم: نداشتن تمرکز کافی

با توجه به دوره دو ساله آموزش مجازی، دانش آموزان به مطالعه و یادگیری در فضای خانه عادت کرده اند که سبب می شود پس از بازگشت به مدرسه و با حضور فضای جمعی کلاس، تمرکز و توجه کافی نداشته باشند. از آنجا که میزان تمرکز ذهنی دانش آموزان با محیط فیزیکی مدرسه ارتباط دارد (حیدری و همکاران، ۱۴۰۰)، حواس پرتی هنگام تدریس معلم، بی توجهی به انجام تکالیف درسی و نیز سردرگمی در انجام فعالیت های کلاسی در بستر کلاس، از جمله مواردی هستند که نشان دهنده عدم تمرکز کافی در دانش آموزان پس از بازگشت به مدرسه می باشد.

۳.مضمون سوم: عدم تاب آوری

تاب آوری به عنوان یک فرایند، توانایی سازگاری موفق آمیز با شرایط تهدید کننده و به بیان دیگر سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است. تفاوت افرادی که زندگی خود را با موفقیت ادامه می دهند و کسانی که نمی توانند زندگی را با موفقیت سپری نمایند، در مفهومی به نام تاب آوری نهفته است (عبدلی و همکاران، ۱۴۰۱). مدرسه به دلیل مشخص نمودن وظایف و حقوق افراد و انتقال ارزش های اجتماعی یکی از مراکز مهم اجتماعی شدن افراد تلقی می شود و سبب می گردد تا افراد خود را با انتظارات و هنجار های آن وفق دهند که در این صورت سازگاری صورت پذیرفته است (ملکی سفیددشتی، ۱۴۰۱). با توجه به اینکه یکی از عوامل مهم در شکل گیری سازگاری اجتماعی آموزش و پرورش می باشد (جعفرزاده قدیمی و همکاران، ۱۴۰۰)، پس از وقفه دو ساله و گذراندن آموزش مجازی، دانش آموزان با شرایط جدید و آموزش حضوری مواجه هستند و بی قراری، عدم توانایی حل مسئله در چهارچوب کلاس و بزرگ پنداشتن مشکلات کوچک از جمله مواردی می باشند که در دانش آموزان مشاهده شده و می توانند بر فرایند یادگیری تاثیر مهمی بگذارد.

بحث و نتیجه گیری

از آنجا که در این پژوهش، واکاوی تجربیات یک معلم ابتدایی از مشکلات رفتاری دانش آموزان در دوره پساکرونا می باشد و دانش آموزان در نظام آموزش و پرورش اصلی ترین و مهمترین عنصر محسوب می شوند امروزه هدف اصلی تعلیم و تربیت ایجاد تغییر نه تنها در میزان

دانش، بلکه در گسترش توانایی ها و ارتقای مهارت های دانش آموزان است. حسینی و منصوری نیک (۱۴۰۰). نتیجه گرفتند که کلاس درس خط مقدم جبهه تعلیم و تربیت است که مسئولیت اداره آن و تحقق اهداف آموزشی و درسی به عهده معلم است. قاسم زاده، عباسیان و محمودی (۱۴۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رسیدن به اهداف آموزشی که در مدارس که به عنوان هدف اساسی به آن توجه می شود، مستلزم تامین بهداشت روانی و رفتاری دانش آموزان است. از این رو توجه به تعاملات اجتماعی دانش آموزان و شناسایی مشکلات و تلاش بر رفع آن بسیار حائز اهمیت می باشد. (حیدری، ۱۳۹۴) نتیجه گرفت عدم تمرکز در کلاس از مشکلات جدی می باشد که می تواند بر یادگیری دانش آموزان اثر عمیقی بگذارد، زیرا یک اختلال در یادگیری می تواند در زمینه های دیگر نیز اختلال ایجاد کند. صادقیان (۱۴۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که می توان با ارتقای ظرفیت تاب آوری به دانش آموزان کمک کرد تا با رویدادها و واقعیت های ناخوشایند زندگی تحصیلی به گونه ای مثبت و کارآمد رو به رو شوند و در زمینه تحصیلی و کاهش افت تحصیلی از آن بهره گرفت که نقش معلم در مدیریت و هدایت دانش آموزان به سمت اهداف مطلوب و رفع مشکلات رفتاری قابل توجه است. شفیع و همکاران (۱۴۰۰) نتیجه گرفتند که تعاملات قوی مثبت بین دانش آموزان و معلم بر مولفه های موفقیت و پیشرفت تحصیلی، اعتماد به نفس و خلاقیت دانش آموزان تاثیر شایانی می گذارد.

پیشنهادهات:

با توجه به ورود آموزش و پرورش به دوره پسا کرونا، معلم می تواند با برقراری تعاملات مثبت و فعال با دانش آموزان در محیط کلاس الگوی عملی رفتار دانش آموزان قرار گیرد. ایجاد شرایط مطلوب برای فعالیت های جمعی و گروهی دانش آموزان با توجه به موقعیت و هدایت معلم و دادن فرصت به همه دانش آموزان جهت بیان نظر در راستای تقویت تعاملات اجتماعی دانش آموزان اثربخش می باشد. ایجاد جذابیت و انگیزه قوی در دانش آموزان به شیوه های متعدد می تواند به جلب توجه و افزایش تمرکز دانش آموزان منجر گردد. ایجاد حس همدلی و حمایت اجتماعی از سوی معلم در دانش آموزان موجب آرامش و احساس مثبت نسبت به مدرسه در دانش آموزان خواهد شد.

واژگان کلیدی:

اختلالات رفتاری، آموزش و پرورش، روایت پژوهی، دوره پسا کرونا

منابع

جعفرزاده قدیمی، اکرم، عبدالتاجدینی، پرویز، حسینی نسب، سید داود (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزش خلاقیت پریز بر تعاملات اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان. زن و مطالعات خانواده، (۵۵) ۱۵، ۲۸-۷.

حسینی، النازسادات، رشید کلور، حجت الله، عطادخت، اکبر، مرادچله، عبدالباقی (۱۳۹۹). نقش کارکردهای فضای سبز مدارس در پیش بینی عملکرد تحصیلی و اختلالات رفتاری دانش آموزان مقطع ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۱۵۰) ۳۸، ۱۰۶-۸۹.

حسینی، زهراسادات؛ منصوری نیک، اعظم. (۱۴۰۰). روایتی از تجربیات یک معلم ابتدایی از مدیریت کلاس آنلاین، همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم

حمزه گنجی. (۱۳۸۷). روان شناسی عمومی، چاپ چهل و چهارم، تهران: ساوالان.

حیدری، سولماز، مضطرزاده، حامد، عظمتی، حمیدرضا، تقی پور، ملیحه (۱۴۰۰). بررسی تغییر متغیرهای کالبدی پنجره کلاس درس بر بازسازی تمرکز ذهنی دانش آموزان. فناوری آموزش، (۳) ۱۵، ۵۵۴-۵۴۵.

حیدری، کلثوم. (۱۳۹۴). رابطه تقویت تمرکز در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری با پیشرفت تحصیلی آنها در مدارس ابتدایی (مطالعه موردی: استان هرمزگان، شهرستان جاسک)، دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی.

دریس حمادی، ربابه، ایرجی، مریم (۱۴۰۰). برساخت مساله اجتماعی کرونا و مواجهه با ابعاد مختلف آن. مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، (۳۹) ۴، ۵۰-۲۰.

- ربوبی، حسین، معنوی پور، داود، کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۴۰۰). اثربخشی مدل آموزشی تنظیم هیجان ها بر کاهش اختلالات رفتاری کودکان. فصلنامه روانشناسی تحلیلی- شناختی، (۴۵)، ۱۲، ۶۷-۷۹.
- سارانی، زهرا، قناعتیان، ابراهیم (۱۴۰۰). اثربخشی بازی درمانی گروهی بر بهبود اختلالات رفتاری و پرخاشگری ناشی از کرونا ویروس در دانش آموزان پایه اول. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، (۲۵)، ۴، ۳۷۵-۳۹۰.
- صادقیان، فاطمه. (۱۴۰۱). تاب آوری پس از کرونا چالش های مدیریت تاب آوری در بازگشت دانش آموزان. نشریه پیوند، شماره ۴۵۸، ۲۲-۲۳
- عبدلی، محمد، شهبازی، شهرام، مهدویان، محمدجعفر، عبدلی، زهرا (۱۴۰۱). تاثیر آموزش مهارت تفکر نقاد بر سازش یافتگی و تاب آوری دانش آموزان پایه ششم. فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، (۱)، ۴، ۱۷-۲۶.
- قاسم زاده، افتخار؛ عباسیان، حسین؛ محمودی، یونس. (۱۴۰۰). بررسی مشکلات رفتاری دانش آموزان در مدارس: مولفه ها و راهکارهای مقابله با آن. فصلنامه علمی تخصصی مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه شناسی، (۱)، ۴.
- قبادی، لیلا، حبیبی کلیر، رامین، فرید، ابولفضل، مصرآبادی، جواد (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش هوش موفق بر حل مسئله اجتماعی دانش آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهش های روان شناسی اجتماعی، (۴۲)، ۱۱، ۹۳-۱۱۰.
- محبی، سیده فاطمه، صادقی فسایی، سهیلا، آقایی، سید سعید (۱۴۰۰). تحلیل جامعه شناختی شرایط و زمینه های فریب در تعاملات اجتماعی. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، (۱)، ۱۱، ۵۳-۷۹.
- محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه؛ ناصری جهرمی، رضا؛ ناصری جهرمی، راحیل؛ حسامپور، زهرا؛ میرغفاری، فاطمه؛ ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۹). واکاوی تجارب والدین دانش آموزان دوره اول ابتدایی از چالش های آموزش مجازی با شبکه های اجتماعی در زمان شیوع ویروس کرونا. پژوهش های تربیتی، شماره ۴۰، ۷۱-۱۰۱.
- ملکی سفیددشتی، سمیرا (۱۴۰۱). بازکاوی مفاهیم قصه گویی مبتنی بر مولفه های هوش هیجانی و اخلاقی و تاثیر آن بر سازگاری و تاب آوری دانش آموزان. مجله پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، (۴۷)، ۵، ۴۵-۶۱.
- موسوی، فرانک، جزایری، لیلا (۱۴۰۰). واکاوی ابعاد و مولفه های رسالت مدارس در پسا کرونا به شیوه داده بنیاد. فصلنامه آموزش و پرورش متعالی، (۴)، ۱، ۲۷-۳۸.
- نوریان، محمد. (۱۳۹۶). راهنمای عملی پژوهش روایی همراه با فعالیت های کارگاهی. تهران: نشر شورا.

ویژگی های معلم اثربخش در دوره پسا کرونا

مهتاب قنبرپور^{۱*}، لیلا هنرور^۲

^۱ دانشجوی معلم کارشناسی رشته علوم تربیتی

^۲ آموزگار مقطع ابتدایی، مشهد، دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی های معلم اثربخش در دوره پسا کرونا به روش مروری و با استفاده از منابع کتابخانه ای صورت گرفته است. ضمن تبیین ضرورت آشنایی با ویژگی های معلمان در دوره پسا کرونا با توجه به چالش های موجود در این دوره، از دو بعد ویژگی های شخصی و مدیریت کلاسی به بررسی ویژگی های اثربخش معلمان در دوره پسا کرونا پرداخته شد. معلمان با آشنایی و ارتقای ویژگی های شخصیتی از جمله احترام گذاشتن به همه دانش آموزان، درک احساسات و نیازهای دانش آموزان، عطف و مهربانی با دانش آموزان و در بعد مدیریت کلاسی همچون نظم و ترتیب دانش آموزان در کلاس درس و ایجاد تعهد به رعایت قوانین در دانش آموزان به بهبود فرایند یادگیری و در نهایت تحقق اهداف آموزشی و پرورشی منجر خواهند شد و به این ترتیب کلاس های درس در دوره پسا کرونا به بهترین نحو ممکن مسیر رو به پیشرفت را طی خواهند کرد.

کلیدواژه ها: دوره پسا کرونا، مروری، ویژگی های معلم اثربخش.

مقدمه

بدون شک معلم در تمام نظام های آموزشی دارای نقش کلیدی و اثرگذار است و انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که جوانانی را برای زندگی واقعی در جامعه فردا آماده کند. لذا دانش، مهارت و توانایی های زنان و مردان آینده به دانایی، توانایی، صلاحیت، تلاش و احساس مسوولیت معلمان امروز بستگی دارد (سجوی، نیازی، مزروعی، ۱۳۹۹). پس از گذشت یک سال و نیم از آموزش دانش آموزان به دور از فضای فیزیکی مدرسه و ارائه راهکار های مختلف برای تداوم آموزش، عدم مسوولیت پذیری بسیاری از دانش آموزان در کلاس های درس نمایان است. با وجود مشکلات و ضعف های آموزشی و نوع برخورد دانش آموزان با این شیوه آموزش و نحوه شرکت در آزمون های مجازی و تردید در کفایت ارتقای تحصیلی برخی از دانش آموزان، مشخص است که دانش آموزانی که با این روند تحصیل خود را طی کرده اند، از کیفیت آموزشی خوبی برخوردار نیستند و بازگشت ایشان به مدرسه با فشار روانی و استرس زیادی همراه است، البته این فشار روانی برای معلمان و دیگر کارکنان آموزش و پرورش و خانواده های دانش آموزان نیز هست (صادقیان، ۱۴۰۰). از آنجا که پساکرونا وضعیتی است که در آن سیستم یا سازمان، از دوران پیک و تراکم کرونایی (بحران) فاصله گرفته و ملزم به برنامه ریزی و مدیریت در ایام پسا بحران (پسا کرونا) می باشد (تورانی، ۱۳۹۹). برای اینکه آموزش، نیازهای زمان خود را برطرف کند نیازمند شرایط مناسب آموزشی متناسب با موقعیت می باشد، رشد حرفه ای معلمان در دوره پساکرونا با توجه به تغییرات و پیشرفت جامعه ضروری می باشد و معلم نمی تواند با اتکا به دانش ها و مهارت های خاص گذشته به فعالیت خود ادامه دهد (تقی زاده، ۱۴۰۰). اکنون با توجه به ورود آموزش و پرورش به دوره پساکرونا این سوال مطرح است که ویژگی های معلم اثربخش در این دوره چیست؟

روش پژوهش

این مقاله مروری با هدف شناسایی و بررسی ویژگی های معلم اثربخش در دوره پساکرونا صورت گرفته است و با استفاده از روش کتابخانه ای اعم از نتایج پژوهش ها و کتاب های منتشر شده لاتین پس از ۲۰۲۰ حاوی دیدگاه های پیرامون ابعاد و مولفه های معلم اثربخش و منابع داخلی منتشر شده طی سال های ۱۳۹۹ الی ۱۴۰۱ در پایگاه نورمگز، سیلیویکا، علم نت و گوگل اسکالر نگارش شده است. در این پژوهش به مرور و بررسی نتایج مطالعات صورت گرفته در زمینه ویژگی های معلم اثربخش به تفکیک ابعاد شخصیتی و مدیریت کلاسی پرداخته شده است.

یافته ها

به طور کلی بررسی ویژگی های معلم اثربخش در دو بعد شخصیتی و مدیریت کلاسی طبقه بندی شد که به توضیح هر یک پرداخته می شود.

بعد شخصیتی

یکی از عواملی که در عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان نقش دارد، مهارت های اجتماعی می باشد (رنج بخش و همکاران، ۱۴۰۰). با توجه به عدم حضور دوساله دانش آموزان در فضای فیزیکی کلاس و عدم برقراری تعاملات اجتماعی سازنده بین دانش آموزان و معلم و محدود شدن دامنه ارتباطات به شیوه مجازی، بروز اختلالات رفتاری همچون گوشه گیری، افسردگی و عدم سازگاری در مدرسه رواج یافته است (رهبر کرباسدهی، رهبر کرباسدهی، ۱۴۰۰). معلمان در دوره پساکرونا جهت ایجاد تعاملات اجتماعی سازنده و کاهش اختلالات رفتاری در دانش آموزان و آموزش تعاملات اجتماعی صحیح به آن ها نیازمند افزایش رفتارهایی همچون احترام گذاشتن به همه دانش آموزان، درک احساسات و نیازهای دانش آموزان و عطف و مهربانی با دانش آموزان می باشند. در واقع معلم باید بتواند محیط مطلوبی را جهت شکوفایی دانش آموزان ایجاد نماید و ارتباطی سالم و دو طرفه برقرار نماید، تا سبب تبادل افکار و احساسات شده و در قبال آن به انتقال مفاهیم و دانش مورد نیاز دانش آموزان بپردازد (منصوری، ۱۴۰۰).

بعد مدیریت کلاس

کلاس درس یک فضای پیچیده است و نیازمند معلمانی آماده می باشد که برای آموزش دانش آموزان در زمینه های متنوع توانایی تنظیم کلاس را دارا باشند (فضلی و همکاران، ۱۴۰۰). از جمله مهم ترین ویژگی های مدیریت کلاس معلم اثر بخش در دوره پساکرونا با توجه به بازگشت دانش آموزان به کلاس حضوری درس، نظم و ترتیب دانش آموزان در کلاس درس و ایجاد تعهد نسبت به رعایت قوانین در

دانش آموزان می باشد. یادگیری فردی و دور از جمع در دوره آموزش مجازی منجر به نادیده گرفتن نظم و قوانین کلاس توسط دانش آموزان در آموزش حضوری گردیده است. معلمان در دوره پسا کرونا با ایجاد قوانین و هدایت دانش آموزان در رعایت آن ها و تاکید بر رعایت نوبت در کلاس منجر به نظم بخشی و ایجاد تعهد در دانش آموزان نسبت به رعایت قوانین خواهند شد. در واقع فاکتور نهایی تعیین کننده نحوه رفتار دانش آموزان در کلاس درس معلمان می باشند که می توانند تعیین کنند عوامل متعدد تا چه حد در نظم و انضباط دانش آموزان موثر واقع شوند (نادر نژاد، عبداللهی، باتمانی، ۱۳۹۹).

نتیجه گیری

هدف از این پژوهش، شناسایی و بررسی ویژگی های معلم اثربخش در دوره پسا کرونا می باشد. از مهم ترین ابعاد ویژگی های معلم اثربخش در دوره پسا کرونا بعد شخصیتی و مدیریت کلاسی است. (OECD، ۲۰۲۰) نتیجه گرفت که معلمان آینده باید طیف وسیعی از مهارت ها شامل مهارت های اجتماعی و عاطفی و مهارت های فیزیکی (مانند استفاده صحیح از ابزارها در مدیریت کلاس) را داشته باشند. زیرا هنگامی که روابط انسانی میان معلم و شاگرد برقرار باشد و معلمان به بروز رفتارهای همراه با محبت و احترام به دانش آموزان بپردازند، دانش آموزان به موضوعات درسی علاقه مند خواهند شد.

(Johnson, 2020) نتیجه گرفت معلمان با مدیریت کلاس کنشگرانه و ایجاد اعتماد به نفس در کلاس باعث ایجاد روابط احترام آمیز متقابل شده که باعث افزایش خودکارآمدی معلم می شود. آذربویه و ناستی زایی (۱۴۰۰) نتیجه گرفتند مهارت مدیریت کلاس به معلمان این امکان را می دهد تا محیط مثبتی برای یادگیری فراهم سازند و کلاس جذاب و سازمان یافته ای ایجاد کنند که هم معلم و هم دانش آموز در جهت تحقق اهداف آموزشی تلاش می کنند. امیریان (۱۴۰۱) نتیجه گرفت آموزش رعایت نظم به دانش آموزان در دوره پسا کرونا متناسب با سطح موجود باید به صورت جدی صورت پذیرد تا فرایند آموزش و پرورش به شکل مطلوب ادامه پیدا کند. قبادی فرزانه (۱۴۰۱) نتیجه گرفت معلم اثربخش با تعهد به دانش آموزان و اجرای مدیریتی در انجام وظایف اصلی خویش است که می تواند بهینه عمل کند و بر عملکرد دانش آموزان تاثیر بگذارد و به بهبود یادگیری دانش آموزان کمک کند.

با توجه به ورود آموزش و پرورش به دوره پسا کرونا، ایجاد و افزایش ویژگی های اثربخش در معلمان از الزامات این دوره به حساب می آید. شناسایی و ارتقای ویژگی های شخصیتی مانند احترام گذاشتن به همه دانش آموزان، درک احساسات و نیازهای دانش آموزان، عطف و مهربانی با دانش آموزان و مدیریت کلاسی همچون نظم و ترتیب دانش آموزان در کلاس درس و تعهد به رعایت قوانین در دانش آموزان به بهبود فرایند یادگیری و در نهایت تحقق اهداف آموزشی و پرورشی منجر خواهد شد. پیشنهاد می شود مطالعات پژوهشی آینده در این زمینه به تاکید بر دوره کارورزی در ایجاد و پرورش ویژگی های اثربخش در معلمان آینده و طراحی و اختصاص واحدهای آموزشی در رابطه با فنون تعاملات اجتماعی سازنده با دانش آموزان در دانشگاه فرهنگیان پرداخته شود.

واژگان کلیدی: دوره پسا کرونا، مروری، ویژگی های معلم اثربخش

منابع

- آذربویه، فرزانه، ناستی زایی، ناصر (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت کلاس بر جو روانی- اجتماعی کلاس و خودکارآمدی معلمان. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش، ۴(۱)، ۱۴-۳۲.
- امیریان، محمد (۱۴۰۰). چالش ها و فرصت های موجود در تعلیم و تربیت در دوران پسا کرونا از دیدگاه معلمان. نشریه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی. شماره ۳۰، ۱۳-۲۲.
- تقی زاده، هدایت الله (۱۴۰۰). آماده سازی معلمان و پیشرفت حرفه ای آنان در مراکز تربیت معلم با توجه به چالش های آینده. فصلنامه علمی مطالعات کارورزی در تربیت معلم، ۱(۳).
- تورانی، حیدر. (۱۳۹۹). پسابرنامه در پسا کرونا، ضرورت تعلیم و تربیت امروز: مبتنی بر مدل رادار استراتژیک. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۶(۵۶)، ۱۱۷-۱۰۵.

- رنج بخش، معصومه، میر هاشمی، مالک، ابوالمعالی، خدیجه (۱۴۰۰). روابط ساختاری بین مهارت های اجتماعی عاطفی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی گر انگیزش تحصیلی. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۹(۱)، ۷۵-۸۸.
- رهبر کرباسدهی، ابراهیم، رهبر کرباسدهی، فاطمه (۱۴۰۰). معطلات بازگشایی مدارس طی همه گیری کرونا ویروس ۲۰۱۹. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۲(۱۶).
- سجوی، عادل، نیازی، محسن، مزروعی، اسماعیل (۱۳۹۹). آینده پژوهی انگیزه شغلی معلمان با استفاده از روش تحلیل لایه ای علی. راهبردهای نوین تربیت معلم، شماره ۱۰، ۱۳۸-۱۴۹.
- صادقیان، فاطمه. (۱۴۰۱). تاب آوری پس از کرونا چالش های مدیریت تاب آوری در بازگشت دانش آموزان. نشریه پیوند، شماره ۴۵۸، ۲۲-۲۳.
- فضلی، یدالله، مهنی، امید، فیضی، ایوب، عبدالمهی، بیژن (۱۴۰۰). تحلیل رابطه مهارت های ارتباطی مدیران و میزان اثربخشی مدیریت کلاس درس معلمان. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۴(۲)، ۲۷-۳۸.
- قبادی فرزانه، محمدحسین (۱۴۰۱). نقش معلمان در مدیریت مطلوب کلاس و ارتقای یادگیری در مدارس ابتدایی. سومین کنفرانس ملی مدیریت و تجارت الکترونیک، دوره ۳، ۳۳۳-۳۳۹.
- منصوری، مراد (۱۴۰۰). ارتباط موثر و تعامل آمیز معلم با دانش آموزان در راستای شیوه های نوین مدیریت کلاس درس با رویکرد تربیتی آموزشی. فصلنامه پژوهش های مدیریت در جهان اسلام، ۳(۷)، ۳-۲۲.
- نادرزاد، بهزاد، عبدالمهی، فردین، باتمانی، فردین (۱۳۹۹). عوامل سو رفتار دانش آموزان در مدارس متوسطه: راهکارها برای مدیریت کلاس. نشریه School administration، ۸(۲).
- Johnson, E (2020), Zoom for Teachers: The Easy and Practical Guide to Effective Online Teaching. Prepare, Manage and Run your Virtual Classroom Smoothly with Zoom, Independently published.
- OECD (2020), Back to the future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation, OECD, Publishing , Paris, <https://doi.org/10.1787/187ef527-en>

بررسی اثربخشی روش های تدریس عربی در ایجاد انگیزه تحصیلی دانش آموزان دختر شهر ابهر

سیدسجاد کاظمی*

دانشجوی دانشگاه فرهنگیان

چکیده

در دنیای پیچیده امروز تعلیم و تربیت نقش مهمی را ایفا می کند. در شرایطی که دولت ها و کشورهای بزرگ جهان، پیشرفت و توسعه خود را منوط به رشد نظام های آموزشی می دانند، نمی توان با توسل به روش های آموزش سنتی، این پیشرفت و تحول را حاصل نمود. امروزه روش های متعددی در امر یاددهی - یادگیری وجود دارد؛ این که چه روشی برای چه درسی و چه موقع به کار برده شود به انتخاب معلم و توانایی وی در اجرای آن بستگی دارد. در پژوهش حاضر، بعد از جمع آوری پرسشنامه موردنظر، داده ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شده است. سپس پیش فرض های لازم در استفاده از تحلیل کوواریانس مورد بحث قرار گرفت و در انتها، در بررسی استنباطی داده ها، میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهشی (یادگیری درس عربی و ایجاد انگیزه تحصیلی) در گروه آزمایش و گواه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد روش های تدریس می توانند در ایجاد انگیزه تحصیلی موثر باشد.

کلیدواژه ها: روش تدریس، عربی، دانش آموزان، ایجاد انگیزه.

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از اصلی‌ترین ارکان موفقیت و پیشرفت در تمام کشورهای جهان است و هر جامعه‌ای که آموزش و پرورش قوی و کارآمدی داشته باشد امکان بیشتری برای پیشرفت دارد. یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. نهادهای تربیتی باید نهایت تلاش خود را برای پیشرفت دانش آموزان به کار گیرند، زیرا دانش آموزان سرمایه‌های ارزشمندی هستند که آینده جوامع به ترتیب صحیح آن‌ها بستگی دارد. در نتیجه جوامع برای تضمین موفقیت خود در آینده، باید برای تربیت و پرورش هر چه بهتر این سرمایه‌ها تلاش کنند موانع پیشرفت تحصیلی آنان را برطرف نمایند (نعمتی، ۱۳۹۴).

در دنیای پیچیده امروز تعلیم و تربیت نقش مهمی را ایفا می‌کند. در شرایطی که دولت‌ها و کشورهای بزرگ جهان، پیشرفت و توسعه خود را منوط به رشد نظام‌های آموزشی می‌دانند، نمی‌توان با توسل به روش‌های آموزش سنتی، این پیشرفت و تحول را حاصل نمود. امروزه روش‌های متعددی در امر یاددهی - یادگیری وجود دارد؛ این که چه روشی برای چه درسی و چه موقع به کار برده شود به انتخاب معلم و توانایی وی در اجرای آن بستگی دارد. معلم باید در سه رکن تدریس یعنی شناختن دانش آموزان، موضوع و روش تدریس کارآمد باشد. معلم باید بر روش‌ها و شیوه‌های گوناگون تدریس مسلط باشد و با توجه به وضعیت و نوع کلاس، روش تدریس مناسب را ماهرانه برای آن کلاس اجرا نماید (احمدی، ۱۳۸۰). بنابراین، معلم باید با توجه به هدف‌های آموزشی، محتوای تدریس، نیازها و علایق دانش آموزان، امکانات موجود (زمان، فضا، وسایل)، تراکم دانش آموزی و ... مناسب‌ترین شیوه را برای یک تدریس مطلوب انتخاب کند (خورشیدی، ۱۳۸۹).

به طور کلی یکی از مراحل مهم در طراحی آموزشی، انتخاب روش تدریس است. آموزش به روش سخنرانی سنتی به جای تاکید بر درک مفاهیم و به کارگیری آن‌ها به حفظ مطالب تاکید دارد. در این روش دانش آموز تنها دریافت کننده اطلاعات، ساکت و غیرفعال می‌باشد (حجازی، ۲۰۰۶). در حالی که یادگیری بهتر، مؤثرتر و ماندگارتر با فعال سازی و مشارکت هر چه بیشتر دانش آموز در امر یادگیری محقق می‌گردد. لذا امروزه متخصصان آموزشی بر استفاده از روش‌های نوین تدریس فراگیر - محور است (البانز و میتچلی، ۱۹۹۳).

یکی دیگر از روش‌های تدریس که در مدارس ما مورد استفاده قرار می‌گیرد تدریس به روش مباحثه می‌باشد. تدریس به شیوه مباحثه، یکی از روش‌های آموزشی دانش آموز محور است. با استفاده از شیوه مباحثه، فراگیران در فعالیتهای آموزشی فعالانه شرکت می‌کنند و مسئولیت یادگیری را برعهده می‌گیرند و به آنان فرصت داده می‌شود تا نظرات و عقاید و تجربیات خود را با دیگران در میان بگذارند. با این وجود تعداد معدودی از معلمان با چگونگی این روش آشنا هستند و از آن استفاده می‌کنند. اغلب اعضای آموزشی در مقابل تغییر در نحوه آموزش مقاومت می‌کنند (صفری، یزدان پناه، غفاریان ابهری و یزدان پناه، ۱۳۸۵).

از جمله متغیرهای دیگری که می‌تواند با روش‌های تدریس معلم در کلاس درس در ارتباط باشد و به نوعی بر یادگیری دانش آموزان تأثیر گذارد، اشتیاق تحصیلی است. پیوند رفتارهای دانش آموز (شامل عادت مطالعه، مشارکت با همسالان، تعامل و بحث با معلمان، انگیزش، خانواده) و شرایط مدارس و کلاس (حمایت تحصیلی، محیط مدرسه، رویکردهای آموزشی) سبب ایجاد اشتیاق در فرد می‌شود. اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص می‌باشد و به یک حالت پایای سرایت کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود (رودریگز و بوتاکیدیس، ۲۰۱۴).

در واقع، اشتیاق از سه مؤلفه تشکیل شده است: اشتیاق رفتاری که به فعالیتهای یاددهی - یادگیری، دقت و توجه، برخورد‌های مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد. اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش‌های اثربخش در جهت تشخیص احساس تعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناختی به انعطاف پذیری در حل مساله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست (بارزو، ۲۰۱۰). و به رویکرد خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناخت دلاله دارد (وانگ، ویلت و اکسل، ۲۰۱۱). اشتیاق را می‌توان به عنوان یک میانجی مهم عملکرد تحصیلی، رفتار اجتماعی و تداوم آموزشی برشمرد (پیتارین، سویینی و پیهالتو، ۲۰۱۴). برخی مطالعات نشانگر آن است دانشجویانی که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند، رغبت بیشتری برای صرف وقت، تلاش کافی در تکالیف و مطالعات از خود نشان داده و کارآمدی و اصرار بیش‌تری در مواجهه با مشکلات و مسائل نسبت به دانش آموزانی دارند که

سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی را دارند (وانگ، ویلت و اکسل، ۲۰۱۱). علاوه بر این پژوهش پارسونز، آدلر و کاپالا (۱۹۸۲)، در مورد کودکان کلاس سومی که عملکرد و اشتیاق خوبی داشتند ولی خود را دست کم می‌گرفتند نشان داد که این خودپنداره در آنان به این علت بود که والدینشان، توانایی‌های آنان را دست کم می‌گرفتند (بیرامی و بهادری خسروشاهی، ۱۳۸۹). بنابراین با توجه به اهمیت این موضوع در امر تعلیم و تربیت، محقق در این تحقیق به دنبال دستیابی به پاسخ این سؤالات می‌باشد.

۱. آیا بین تدریس به روش سخنرانی و مباحثه بر میزان یادگیری درس عربی میان دانش آموزان شهر ابهر رابطه وجود دارد؟
۲. آیا بین روش سخنرانی و مباحثه به اشتیاق تحصیلی شهر ابهر رابطه وجود دارد؟

روش شناسی پژوهشی

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف کاربردی است و از لحاظ گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسط دوم شهر ابهر را شامل شد که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل هستند. نمونه پژوهش در این تحقیق، تعداد ۳۲ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسط دوم شهر ابهر بود که به شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و جهت سنجش میزان یادگیری دانش آموزان در درس عربی استفاده گردید. مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومنفیلد، پاریس (۲۰۰۴) ساخته شده که دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها؛ سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان اندازه گیری می‌کند. این پرسشنامه ابتدا به زبان فارسی برگردانده شد و پرسشنامه فارسی مجدداً در اختیار یک مترجم دیگر قرار داده شد و به زبان انگلیسی برگردانده شد و با متن اصلی مقایسه شد که تناقضی بین متن ترجمه شده و اصلی وجود نداشت. سپس برای روایی صوری به ۵ نفر از اساتید گروه روان شناسی داده شد. آن‌ها در پاسخ به این سؤالات که تا چه حد این آزمون مناسب است به یک مقیاس ۵ درجه‌ای از اصلاً مناسب نیست (۱) تا بسیار زیاد مناسب است (۵) به مقیاس‌ها رتبه داده‌اند؛ دوران پرسش نامه اشتیاق تحصیلی را در حد «زیاد مناسب» و مؤلفه‌های آن را نیز در حد «بسیار زیاد مناسب» ارزیابی کردند. پایایی پرسشنامه در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. هم چنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمده است. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در پژوهش حاضر، بعد از جمع آوری پرسشنامه موردنظر، داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری spss تجزیه و تحلیل شده است. سپس پیش فرض‌های لازم در استفاده از تحلیل کوواریانس مورد بحث قرار گرفت و در انتها، در بررسی استنباطی داده‌ها، میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهشی (یادگیری درس عربی و اشتیاق تحصیلی) در گروه آزمایش و گواه مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱- نتایج آزمون لوین جهت بررسی تساوی واریانس نمرات گروه آزمایش و گواه در مرحله پس آزمون

متغیر	F	df1	df2	معناداری
یادگیری درس عربی	۲/۲۲	۱	۳۰	۰/۲۶
اشتیاق تحصیلی	۲/۹۷	۱	۳۰	۰/۲۱

همان طور که از نتایج جدول ۱ مشاهده شد، پیش فرض تساوی واریانس‌ها برای نمرات پس آزمون هر دو متغیر یادگیری درس عربی ($F = ۲/۲۲$) و اشتیاق تحصیلی ($F = ۲/۹۷$) پژوهش در گروه آزمایش و گواه به دلیل معنادار نبودن از نظر آماری تأیید می‌شود. بنابراین جهت بررسی همگنی شیب رگرسیون تک تک متغیرهای وابسته جداگانه مورد بررسی قرار گرفتند.

جدول ۲- نتایج پیش فرض تحلیل کوواریانس در متغیرهای پژوهش برای همگنی شیب رگرسیون یادگیری درس عربی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P
یادگیری درس عربی	گروه	۰/۱۵	۱	۰/۱۵	۰/۰۷	۰/۷۹
	پیش آزمون	۰/۹۲	۱	۰/۹۲	۰/۴۲	۰/۵۱
	اثر تقابلی	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۹۲
	خطا	۶۰/۴۵	۲۸	۲/۱۵		
	کل	۹۱۰۷/۰۰	۳۲			

نتایج جدول ۲ مربوط به بررسی پیش فرض های آزمون تحلیل کوواریانس متغیر یادگیری درس عربی می باشد. نتایج این جدول نشان داد که اثر تقابلی پیش آزمون و گروه بر متغیرهای وابسته با مقدار $F = ۰/۰۱$ در سطح $۰/۹۲$ معنادار نیست. بنابراین، عدم معناداری این تعامل در این داده ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون حمایت می کند.

جدول ۳- نتایج پیش فرض تحلیل کوواریانس در متغیرهای پژوهش برای همگنی شیب رگرسیون اشتیاق تحصیلی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P
اشتیاق تحصیلی	گروه	۶۶/۴۸	۱	۶۶/۴۸	۶/۹۲	۰/۰۱
	پیش آزمون	۱۲/۶۳	۱	۱۲/۶۳	۱/۳۱	۰/۲۶
	اثر تقابلی	۴۷/۴۰	۱	۴۷/۴۰	۴/۹۳	۰/۱۱
	خطا	۲۶۸/۷۳	۲۸	۹/۵۹		
	کل	۹۷۹۵/۰۰	۳۲			

نتایج جدول ۳ مربوط به بررسی پیش فرض های آزمون تحلیل کوواریانس متغیر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان می باشد. نتایج این جدول نشان داد که اثر تقابلی پیش آزمون و گروه بر متغیرهای وابسته با مقدار $F = ۴/۹۳$ در سطح $۰/۱۱$ معنادار نیست. بنابراین، عدم معناداری این تعامل در این داده ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون حمایت می کند.

جدول ۴- جدول یافته های توصیفی گروه های کنترل و آزمایش در متغیر یادگیری درس عربی

متغیر	گروه ها	آزمون	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد
یادگیری درس عربی	تدریس به شیوه سخنرانی (کنترل)	پیش آزمون	۱۴/۶۸	۱۶	۱/۳۰
		پس آزمون	۱۵/۷۵	۱۶	۱/۷۷
	تدریس به شیوه بحث گروهی (آزمایش)	پیش آزمون	۱۴/۵۶	۱۶	۱/۷۷
		پس آزمون	۱۷/۸۹	۱۶	۰/۹۸

نتایج جدول ۴ نشان داد که تفاوت معنی داری در مرحله پیش آزمون تدریس به شیوه سخنرانی ($\bar{X} = ۱۴/۶۸$) و پیش آزمون تدریس به شیوه مباحثه ($\bar{X} = ۱۴/۵۶$) در مقدار میانگین‌های به دست آمده مشاهده نگردید. اما تفاوت میانگین بین پس آزمون گروه تدریس به شیوه سخنرانی ($\bar{X} = ۱۵/۷۵$) و پس آزمون گروه تدریس به شیوه بحث گروهی ($\bar{X} = ۱۷/۷۹$) مشاهده شد. بنابراین، جهت تعیین معنادار بودن این تفاوت در سطح پس آزمون دو گروه از تحلیل کواریانس به دلیل کاهش اثر پیش آزمون مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های حاصل از تحصیل کواریانس نمرات پس آزمون یادگیری درس عربی در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر روش تدریس مباحثه بر میزان یادگیری درس عربی دانش آموزان نسبت به روش تدریس سنتی (سخنرانی) در سطح پس آزمون

متغیر وابسته	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
یادگیری	پیش آزمون	۰/۹۶	۱	۰/۹۶	۰/۴۶	۰/۴۶	۰/۱۶	۰/۱۰
درس عربی	گروه	۳۴/۴۹	۱	۳۴/۴۹	۳۴/۵۴	۱۶/۵۴	۰/۳۶	۰/۹۷

در بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج جدول ۵ نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون گروه گواه (تدریس به شیوه سخنرانی) و آزمایش (تدریس به شیوه مباحثه) در متغیر وابسته یادگیری درس عربی تفاوت معناداری وجود دارد ($F = ۱۶/۵۴, P < ۰/۰۰۱$) یعنی اثر متغیر مستقل گروه (روش تدریس مباحثه) نسبت به روش تدریس سخنرانی بر متغیر وابسته یادگیری درس عربی مؤثر بوده است و تفاوت معنی داری بین گروه گواه (تدریس به شیوه سخنرانی) و آزمایش (تدریس به شیوه مباحثه) وجود دارد. توان آماری ۰/۹۹ و معنی داری ۰/۰۰۱ حاکی از دقت آماری بسیاری بالای این آزمون و کفایت حجم نمونه است. نتیجه بسیار مهم این است که با توجه به جدول ۵ می‌توان چنین بیان نمود که با توجه به بالاتر بودن معدل نمرات یادگیری درس عربی در گروه تدریس به شیوه مباحثه، این روش تدریس اثربخش‌تر بوده و تفاوت بین این دو شیوه تدریس مشخص می‌شود.

جدول ۶- جدول یافته‌های توصیفی متغیر وابسته انگیزش تحصیلی در دو گروه گواه و آزمایش

متغیر	گروه‌ها	آزمون	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد
اشتیاق تحصیلی	تدریس به شیوه سخنرانی (کنترل)	پیش آزمون	۴۸/۷۵	۱۶	۱/۴۸
		پس آزمون	۵۱/۸۸	۱۶	۲/۰۶
	تدریس به شیوه بحث گروهی (آزمایش)	پیش آزمون	۴۷/۹۳	۱۶	۲/۹۷
		پس آزمون	۶۰/۹۳	۱۶	۳/۱۰

نتایج جدول ۶ نشان داد که تفاوت معنی داری در مرحله پیش آزمون تدریس به شیوه سخنرانی ($\bar{X} = ۴۸/۷۵$) و پیش آزمون تدریس به شیوه مباحثه ($\bar{X} = ۴۷/۹۳$) در مقدار میانگین‌های به دست آمده برای اشتیاق تحصیلی مشاهده نگردید. اما تفاوت میانگین بین پس آزمون گروه تدریس به شیوه سخنرانی ($\bar{X} = ۵۱/۸۸$) و پس آزمون گروه تدریس به شیوه بحث گروهی ($\bar{X} = ۶۰/۹۳$) مشاهده شد. بنابراین، جهت تعیین معنادار بودن این تفاوت در سطح پس آزمون دو گروه از تحلیل کواریانس به دلیل کاهش اثر پیش آزمون مورد

استفاده قرار گرفت. داده‌های حاصل از تحلیل کواریانس نمرات پس آزمون اشتیاق تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۷- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر روش تدریس مباحثه بر میزان اشتیاق تحصیلی دانش آموزان نسبت به روش تدریس سخنرانی در سطح پس آزمون

متغیر وابسته	منابع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
اشتیاق	پیش آزمون	۰/۵۵	۱	۰/۵۵	۰/۰۵	۰/۸۲	۰/۰۰۲	۰/۰۵
تحصیلی	گروه	۱۱۱۹/۳۸	۱	۱۱۱۹/۳۸	۱۰۲/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۰/۹۹

در بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج جدول ۷ نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون گروه گواه (تدریس به شیوه سخنرانی) و آزمایش (تدریس به شیوه مباحثه) در متغیر وابسته اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 102/68, P < 0/001$). یعنی اثر متغیر مستقل گروه (روش تدریس مباحثه) نسبت به روش تدریس سخنرانی بر متغیر وابسته اشتیاق تحصیلی موثرتر بوده است و تفاوت معنی داری بین گروه گواه (تدریس به شیوه سخنرانی) و آزمایش (تدریس به شیوه مباحثه) به وجود آمده است. توان آماری ۰/۹۹ و معنی داری ۰/۰۰۱، حاکی از دقت آماری بسیار بالای این آزمون و کفایت حجم نمونه است. نتیجه بسیار مهم این است که براساس جدول ۵ می‌توان چنین بیان نمود که با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در گروه تدریس به شیوه مباحثه، این روش تدریس اثربخشی تر بوده و توانسته اشتیاق تحصیلی دانش آموزان را بیشتر افزایش دهد.

بحث و تفسیر نتایج:

نتایج تجزیه و تحلیل مربوط به آزمون تحلیل کواریانس نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون گروه تدریس به روش سخنرانی و گروه تدریس به روش مباحثه در متغیر وابسته یادگیری در درس عربی دانش آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. یعنی اثر متغیر مستقل گروه (روش تدریس به شیوه مباحثه) بر متغیر وابسته یادگیری در درس عربی دانش آموزان مؤثر بوده است و تفاوت معنی داری بین گروه گواه و آزمایش به وجود آمده است. بدین معنا که روش تدریس مبتنی بر مباحثه باعث افزایش یادگیری دانش آموزان در درس عربی شده است.

لیک (۲۰۰۱)، تحقیقی را در یکی از دانشگاه‌های آمریکا انجام داد، این مطالعه نشان داد که نمرات درسی و ارزشیابی دانشجویان در بحث گروهی بیشتر و بالاتر از روش سخنرانی بود و احساس و ادراک دانشجویان در روش بحث گروهی بیشتر از روش سخنرانی بوده است. جانسون و میگن (۲۰۰۵)، نشان دادند که گرچه روش مباحثه بر میزان قبولی در امتحانات دانش آموزان و دانشجویان تأثیر نداشته، اما میانگین نمره امتحان دانشجویان در روش مباحثه بیش از سخنرانی بوده است.

میرباقر و رنجبر (۲۰۰۸)، درخصوص مقایسه میزان تأثیر روش بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان انجام دادند مشخص گردید که روش تدریس بحث گروهی بر افزایش پیشرفت تحصیلی و نیز مهارت‌های ارتباطی دانشجویان موثرتر از روش سخنرانی است.

لک دیزجی و همکاران (۱۳۸۴)، نیز در مقایسه تأثیر روش‌های آموزش سخنرانی و بحثی بر میزان یادگیری دانشجویان پرستاری نیز با اختلاف معنی دار، افزایش یادگیری با روش بحث گروهی را نسبت به روش سخنرانی در دانشجویان پرستاری نشان دادند. با توجه به این که جامعه آماری این پژوهش صرفاً محدود به دانش آموزان ابهر می‌باشد لذا تصمیم نتایج جامعه به سایر جوامع بهتر است با احتیاط صورت گیرد.



منابع:

۱. بیرامی، منصور و بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۸۹). ارتباط شیوه تربیتی والدین با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان راهنمایی مدارس شهر ایلخچی، مجله علوم تربیتی، ۳ (۱۰)، ۷-۲۱.
۲. خورشیدی، عباس. (۱۳۸۹). راهبردهای یادگیری و یاددهی در کلاس. تهران: کیا.
۳. صفری، میترا؛ یزدان پناه، بهروز؛ غفاریان ابهری، حمیدرضا؛ یزدان پناه، شهرزاد. (۱۳۸۵). مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۶ (۱)، ۵۹-۶۴.
۴. نعمتی، محمد. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودکارآمدی، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم پیشرفت دختر مدارس متوسط شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.
۵. Albanese MA, Mitcheli S. (1993). Problembased learning: a review of literature on it's outcomes and implementation issue. Acad Med; 68(1):52-81.
۶. Burrows PL. (2010) An examination of the relationship among affective, cognitive, behavioral, and academic. Factors of student engagement of 9th grade students. [dissertation]. Eugene, Oregon: University of Oregon.
۷. Pietarinen J, Soini T, Pyhalto K. (2014) Student's emotional and cognitive engagement as the determinants of well – being and achievement in school International Journal of Educational Research; 67:40-51.
۸. Rodriguez JJ, Boutakidis IP. (2014). The association between school engagement and achievement across three generations of Mexican American students. Assoc Mex Am Educ J.; 7(1): 1-12.
۹. Reynolds M, (1994). Groupwork in Education and Training – Ideas in Practice; London: Kogan Page Limited: 124.
۱۰. Wang VC. (2011). Encyclopedia of information communication technologies and adult education integration (Volume 3). Hershey, PA: IGI Global

رسالت و جایگاه دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم و ارتقای سلامت دانشجویان

سیدسجاد کاظمی*

دانشجوی دانشگاه فرهنگیان

چکیده

بر اساس تحولات پدید آمده در جهان، نقش‌هایی که دانشگاه و دانشجو باید بر عهده بگیرد، تغییر کرده است. ارتقای سلامت، فرایند توانمندسازی افراد برای افزایش کنترل عوامل مرتبط با سلامت است. سبک زندگی ارتقاء دهنده سلامت جزء معطوف به ارتقای سلامت از سبک زندگی است. هدف از پژوهش حاضر رسالت و جایگاه دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم و ارتقای سلامت دانشجویان است. این مطالعه، از حیث هدف، از نوع پژوهش‌های کاربردی و روش آن، به صورت توصیفی-تحلیلی انجام شد. برای این پژوهش تعدادی از دانشجویان ساکن در سراهای دانشجویی دانشگاه فرهنگیان زنجان انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این تحقیق پرسش‌نامه ترجمه شده ۵۲ سؤالی سبک زندگی ارتقاء دهنده سلامت بود که پایایی و روایی آن تایید شد. داده‌های به دست آمده توسط نرم افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد نیاز به برنامه ریزی دقیق جهت تربیت معلم فکور حس می شود و دانشگاه فرهنگیان با توجه به رسالت مهم خود باید فضای سالمی برای دانشجویان آماده کند.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، توانمند سازی، دانشجویان.

مقدمه

موضوع سبک زندگی از موضوعات جدیدی است که محققان زیادی در حال پژوهش درباره مباحث مربوط به آن هستند، چراکه تحقیقات نشان داده علت بسیاری از بیماری‌های مزمن، سبک زندگی و رفتارهای انسان است. «سازمان جهانی بهداشت در سال ۲۰۰۰، مفهوم کیفیت زندگی را درک افراد از موقعیت خود در زندگی از نظر فرهنگ، سیستم ارزشی که در آن زندگی می‌کنند، اهداف، انتظارات، استانداردها و اولویت‌های آنان تعریف کرد. همچنین، سبک زندگی را الگوهای مشخص و قابل تعریف رفتار می‌داند که از تعامل بین ویژگی‌های شخص، تعاملات اجتماعی و موقعیت‌های محیطی و اجتماعی - اقتصادی حاصل می‌شود. اصطلاح سبک زندگی برای اولین بار توسط آلفرد آدلر (۱۹۹۲) مطرح شد. وی معتقد است سبک زندگی بر اساس تعامل‌های اجتماعی که در سال‌های نخست زندگی صورت می‌گیرد، فراگرفته می‌شود و مهم‌ترین عاملی است که هرکس زندگی‌اش را بر اساس آن تنظیم می‌نماید.» (نامی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۳۶)

ارتقای سلامت، فرایند توانمندسازی افراد برای افزایش کنترل عوامل مرتبط با سلامت است. «سبک زندگی ارتقادهنده سلامت جزء معطوف به ارتقای سلامت از سبک زندگی است که دارای شش بعد «فعالیت جسمانی»، «تغذیه» «مسئولیت‌پذیری در مقابل سلامت»، «رشد روحی»، «روابط بین فردی» و «مدیریت استرس» است. این سبک زندگی علاوه بر تداوم و تقویت سطح سلامت و رفاه باعث احساس رضایت و خودشکوفایی می‌شود.» (طل و همکاران، ۱۳۹۰) آگاهی و آشنایی درباره سبک زندگی صحیح، یکی از مهم‌ترین چالش‌های جوامع امروزی است، چراکه سرمایه فرهنگی تمام جوامع، ارتباط تنگاتنگی با نحوه سبک زندگی افراد دارد. «جامعه ایرانی به لحاظ فرهنگی همواره متنوع بوده، لیکن این تنوع در سال‌های اخیر پیچیدگی‌هایی به خود گرفته است. ازجمله متغیرهای اجتماعی مناسب برای فهم پیچیدگی‌های اخیر ایران، مفهوم سبک زندگی است. سبک زندگی جوانان به‌ویژه دانشجویان در سال‌های اخیر دچار تحولات زیادی شده است. از طرف دیگر با توجه به اهمیت یافتن مسائل فرهنگی، سبک زندگی دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن ضرورت پیدا می‌کند.» (حقیقتیان و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۲۶-۱۲۵)

بر اساس تحولات پدید آمده در جهان، نقش‌هایی که دانشگاه و دانشجو باید بر عهده بگیرد، تغییر کرده است. «در این نقش‌های جدید، عنصر فرهنگ حائز اهمیت است و به عبارتی دانشجو باید بر توانایی‌هایی مسلط شود و مسئولیت‌هایی را در جامعه جدید بپذیرد که بدون داشتن ذخیره‌ای از سرمایه فرهنگی، قادر به کسب شایستگی برای این نقش‌ها نخواهد بود.» (فاضلی، ۱۳۸۶: ۱۷۶)

رشد سریع شهرنشینی باعث به وجود آمدن تداخلات فرهنگی، اختلاف طبقاتی، از بین رفتن کشاورزی و بالا رفتن روحیه و فرهنگ مصرف گردیده و مهم‌ترین سرمایه اجتماعی یک کشور که همانا سلامت انسان‌ها از نظر جسمی، روحی و اخلاقی است را مورد تهدید و تأثیر قرار داده است. با عنایت به اینکه محور توسعه ملت‌ها، انسان‌های متخصص، سالم و بانشاط هستند، مسئولین را به چالش کشیده تا با بررسی و برنامه‌ریزی در حل و ارائه راهکارهای گوناگون به همراه استفاده از نظرات متخصصین در حل مشکل برآیند. «امروزه در کشورمان بخش اعظم منابع انسانی جوان و مشتاق علم، در دانشگاه‌ها حضور دارند و زندگی دانشجویی را تجربه می‌کنند.

جوانی، پویایی و پرشور و نشاط بودن و در معرض تفکرات و فرهنگ‌های مختلف قرار داشتن، ازجمله انگاره‌های این نوع سبک زندگی است؛ و از آنجاکه دوره دانشجویی دوره‌ای حساس به لحاظ قرار گرفتن در طیف وسیعی از مشکلات عاطفی، روانی، اجتماعی، اقتصادی، تحصیلی است، واضح است آموزش‌های خاص و اطلاعات مفید در جهت پیشگیری و حل مشکلات را می‌طلبد.» (کریمی و جمالی نژاد، ۱۳۸۷) شرایط سنی و موقعیت اجتماعی به‌عنوان قشر تحصیل کرده جامعه می‌تواند آن‌ها را به‌عنوان الگو برای سایرین قرار دهد. انتخاب هر نوع سبک زندگی به‌وسیله ایشان، بر رفتارها و سبک زندگی سایر اقشار تأثیر می‌گذارد و به‌عنوان یک مجرا و کانال می‌توانند ترویج‌دهنده مسائل مربوط به ارتقای سلامت خود، خانواده و جامعه باشند.

«اگرچه اعتقاد به برخورداری از یک شیوه زندگی سالم در سنین ابتدایی زندگی شکل می‌گیرد، اما رفتارهای مربوط به سبک زندگی در طول سال‌های حضور در دانشگاه بنا می‌شود و در صورت نادیده گرفته شدن می‌تواند اثرات بدی بر سلامت و رفاه حال آن‌ها داشته باشد.» (بابانژاد و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۵۲)

لذا با توجه به اهمیت بررسی کیفیت زندگی به عنوان یکی از شاخص های مهم سنجش سلامت، تحقیق حاضر باهدف رسالت و جایگاه دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم و ارتقای سلامت دانشجویان انجام شد تا دانشجویان از رفتارهای بهداشتی و عوامل مؤثر بر آن در جهت بهبود سبک زندگی و سلامتی خودآگاه شوند تا زمینه ساز مداخلات لازم برای اتخاذ سبک زندگی مطلوب در آنان باشد. مطالعه در این زمینه، پیامدها و نتایج خواهد داشت که می تواند بر عملکرد جسمی، روانی -ذهنی و اجتماعی آن ها مؤثر باشد که به تبع آن در آینده نسل های سالم تری داشته باشیم.

مواد و روش ها

این مطالعه، از حیث هدف، از نوع پژوهش های کاربردی و روش آن، به صورت توصیفی- تحلیلی انجام شد. ۴۰ نفر از دانشجویان ساکن در سراهای دانشجویی دانشگاه فرهنگیان زنجان در مقطع کارشناسی انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده ها در این تحقیق پرسش نامه ترجمه شده ۵۲ سؤالی سبک زندگی ارتقادهنده سلامت Walker و همکاران که توسط زیدی و همکاران پایایی و روایی آن به اثبات رسیده است.

این پرسش نامه برای ارزیابی سبک زندگی ارتقادهنده سلامتی و ابعاد شش گانه آن مورد استفاده قرار گرفته و با مقیاس لیکرت چهاردرجه ای نمره گذاری شده است. سپس بر اساس آزمون پیرسون، همبستگی و رابطه بین سبک زندگی ارتقادهنده سلامت دانشجویان و خرده مقیاس های آن بررسی گردید.

نتایج

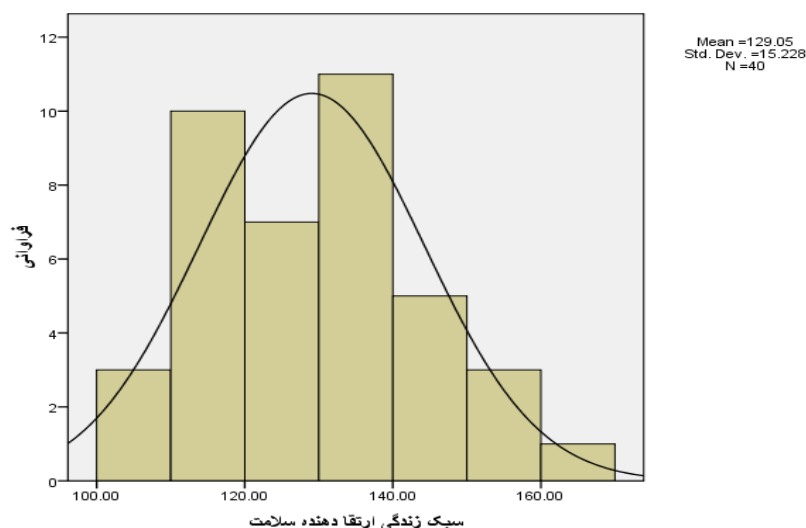
پرسشنامه سبک زندگی ارتقادهنده سلامت دارای شش بُعد است که محدوده امکان پذیر، محدوده مشاهده شده، میانگین ها و انحراف معیار رفتار ارتقاء دهنده سلامت در هر زیرگروه و به طور کلی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. محدوده ها، میانگین ها و انحراف معیار رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت کلی و زیر مقیاس های آن

نام متغیر	محدوده امکان پذیر	محدوده مشاهده شده در این مطالعه	میانگین و انحراف معیار
تغذیه	۸-۳۲	۱۴-۲۵	$19/42 \pm 3/02$
فعالیت بدنی و ورزش	۸-۳۲	۸-۲۳	$15/12 \pm 4/26$
مسئولیت پذیری در مورد سلامت	۱۲-۴۸	۲۱-۴۴	$29/75 \pm 5/304$
مدیریت استرس	۵-۲۰	۸-۱۶	$11/97 \pm 1/96$
روابط بین فردی	۸-۳۲	۱۸-۲۹	$23 \pm 3/18$
رشد معنوی و خودشکوفایی	۱۱-۴۴	۱۳-۴۰	$29/77 \pm 5/01$
سبک زندگی ارتقاء دهنده سلامت (نمره کل)	۵۲-۲۰۸	۱۰۲-۱۶۱	$129/05 \pm 15/22$

طبق جدول و نمودار ۱، میانگین نمره سبک زندگی ارتقادهنده سلامت دانشجویان ($129/05 \pm 15/22$) به دست آمد که نشان می دهد سبک زندگی ارتقادهنده سلامت آنان در حد متوسط است. از میان شش بُعد رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت «رشد معنوی و خودشکوفایی»

و «مسئولیت پذیری در مورد سلامت» به ترتیب با میانگین‌های ۲۹/۷۷ و ۲۹/۷۵ بیشترین و «مدیریت استرس» با میانگین ۱۱/۹۷ کمترین امتیاز را به خود اختصاص داده است.



-۱۱

نمودار ۱. توزیع سبک زندگی ارتقا دهنده سلامت دانشجویان

جدول ۲. آزمون ۲ پیرسون بررسی رابطه بین سبک زندگی ارتقا دهنده سلامت دانشجویان و خرده مقیاس‌های آن

نام متغیر	تعداد	ضریب پیرسون	سطح معنی داری
تغذیه	۴۰	۰/۵۰۸	۰/۰۰۱
فعالیت بدنی و ورزش	۴۰	۰/۶۳۸	۰/۰۰۰
مسئولیت پذیری در مورد سلامت	۴۰	۰/۷۶۵	۰/۰۰۰
مدیریت استرس	۴۰	۰/۵۷۷	۰/۰۰۰
روابط بین فردی	۴۰	۰/۵۷۹	۰/۰۰۰
رشد معنوی و خودشکوفایی	۴۰	۰/۷۸۳	۰/۰۰۰

مطابق جدول ۲ بر اساس آزمون پیرسون رابطه معنی داری بین سبک زندگی ارتقا دهنده سلامت دانشجویان و خرده مقیاس‌های آن ($P < ۰/۰۵$) وجود دارد. همبستگی قوی بین «رشد معنوی و خودشکوفایی» با سبک زندگی ارتقا دهنده سلامت ($r = ۰/۷۸۳$) و همبستگی قوی بین «مسئولیت پذیری در مورد سلامت» با سبک زندگی ارتقا دهنده سلامت ($r = ۰/۷۶۵$) وجود دارد.

بحث و بررسی

غفلت از سبک زندگی وعدم به کارگیری شیوه‌های رفتاری صحیح، خسارات جبران ناپذیری بر جسم و روح افراد یک جامعه وارد می‌کند. به نقل از کلدی و همکاران «مطالعه‌های کمی در زمینه وضعیت سبک زندگی ارتقا دهنده سلامت به خصوص در میان دانشجویان انجام شده است. مطالعه‌های انجام شده در ایران نشان می‌دهد که آن‌ها در وضعیت مطلوبی قرار ندارند. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که دانشجویانی

که دارای سبک زندگی ارتقادهنده سلامت بالایی هستند دارای کیفیت زندگی بالایی می‌باشند.» (۱۳۹۳: ۹۳) با توجه به یافته‌های پژوهشی، یقیناً یکی از عوامل مهم در ایجاد کاستی‌ها و ضعف‌های نظام آموزش رسمی و غیررسمی در تعلیم و تربیت دانشجویان، عدم توجه کافی به نیازهای واقعی آن‌هاست. بدیهی است برای پیشگیری و حل مشکلات موجود، نیاز به آموزش‌های خاص احساس می‌شود؛ بنابراین یکی از وظایف مهم دانشگاه‌ها، آماده‌سازی جوانان برای زندگی در دوره دانشجویی است.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده و همچنین مسئولیت نگارنده در حوزه دانشجویی و احساس عمیقی که می‌توان در جمعیت و گروه دانشجویان و همکاران، این هدف را با آموزش و پیشگیری، توسعه و بهبود بخشید و آسیب‌پذیرترین حوزه‌هایی که جمعیت بسیاری را بعد از سال‌های نه‌چندان دور تحت تأثیر قرار خواهد داد، غربالگری و پایش نمود، مصمم به ایجاد تغییراتی در سبک زندگی خوابگاهی دانشجویان پردیس شد به این دلیل که «زندگی خوابگاهی در دوران دانشجویی یک دوره انتقال است. دورانی که با توجه به شرایط خاص خود می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در شیوه زندگی و رفتارهای ارتقادهنده سلامتی دانشجویان داشته باشد. شرایط خاص زندگی خوابگاهی باعث تشدید زمینه ایجاد رفتارهای پرخطر برای سلامتی این قشر حساس و آینده‌ساز کشور می‌شود. با این وجود بسیاری از عوامل نامطلوب مؤثر بر سلامتی در دوران جوانی اگر زود تشخیص داده شوند و اصلاح گردند، قابل کنترل هستند.» (ماهری و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۷۷-۲۷۶) از آنجاکه سلامت دو بعد فردی و اجتماعی دارد، مدل ارتقای سلامت فقط بر فرد تمرکز نکرده و بر مداخله سازمانی و محیطی برای حمایت و انسجام رفتارهای ارتقای سلامت فردی و سبک زندگی افراد بهره برده است.

لذا نگارنده با طرح چند محور (سه سطح) به این مهم پرداخته است:

۱- سطح آموزش همگانی ۲- سطح پیشگیری و غربالگری (پایش) ۳- تغییر سبک زندگی و ایجاد بسترهای لازم و زمینه‌های بهبود سلامت؛ و معتقد است که همگام با علم و دانش روز و با به‌کارگیری نتایج علمی مراکز تحقیقاتی و صاحب‌نظران، بهتر می‌توان بر این مشکل فائق آمد تا دنیا و جامعه آینده، پر بار، سالم و بانشاط بوده، در نتیجه شاهد پیشرفت و بالندگی آن باشیم.

۱- سطح آموزش همگانی

الف) همفکری با همکاران و اساتید به‌منظور برنامه‌ریزی جهت سلامت و بهبود شیوه زندگی در جامعه کوچک دانشگاه و سراهای دانشجویی.

ب) تقویت فعالیت کانون‌ها و انجمن‌های فرهنگی - دانشجویی در حوزه سلامت و آموزش دانشجویان از طریق طراحی پوستر، پمفلت، بنر و فیلم‌های آموزشی.

ج) استفاده از تجارب و نظرات متخصصین امر در رابطه با آموزش و پیشگیری از رفتارهای مخاطره‌آمیز.

۲- سطح پیشگیری و غربالگری:

برنامه‌ریزی و اقدام به آموزش دانشجویان و همکاران از ظهور و بروز بیماری‌های تهدیدکننده سلامت و روش‌های پیشگیری با تشکیل کارگاه‌های آموزشی با همکاری سازمان بهزیستی و بهداشت استان و درج شعارهای سلامت در سراهای دانشجویی؛ و همچنین آگاه‌سازی از آسیب‌هایی که در مرور زمان سلامتی را تهدید می‌کنند و باعث ایجاد بیماری مزمن برای سال‌ها در بدن می‌گردند.

۳- تغییر سبک زندگی و ایجاد بسترهای لازم و زمینه‌های بهبود سلامت:

با توجه به اینکه «دسترسی گسترده نسل امروز به رسانه‌های گروهی، اینترنت و... منجر به آشنایی وسیع آن‌ها با سبک زندگی و فرهنگ بیگانه شده، هویت دینی و نظام ارزشی آن‌ها را دگرگون ساخته است.» (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۳) و همچنین «تربیت فرزندان از انحصار کامل خانواده و مدرسه خارج شده است. فرهنگ مصرف‌گرایی تمام شئون زندگی را تغییر داده است.» (کاویانی، ۱۳۹۲) (به نقل از افشار و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۵۲)، اقدام به نیازسنجی آموزشی از دانشجویان نموده و آموزش در حیطه خود مراقبتی که گام اول سلامتی

است، از طریق اساتید مجرب صورت پذیرفت. اجرای طرح سفیران سلامت و همیاران سلامت روان دانشجو در حوزه‌های بهداشت جسمی و روانی و تشکیل کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی، همچنین تشکیل انجمن‌های ورزشی خوابگاه به منظور افزایش فعالیت‌های فیزیکی، اجرای مسابقات ورزشی، برگزاری دوره‌های مربیگری و داوری در سوره‌های دانشجویی، فرصتی برای بیرون آمدن دانشجویان از لاک تنهایی، پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری، سازگاری و آمادگی برای حضور در دنیای خارج از خانواده را فراهم آورده است.

نتیجه‌گیری

شیوه زندگی سالم منبعی ارزشمند برای کاهش شیوع و تأثیر مشکلات بهداشتی، عوامل استرس‌زای زندگی، بهبود کیفیت و ارتقای سلامت است و پیشگیری از بیماری‌ها زمانی امکان‌پذیر است که فعالیت‌های پایدار در سطح فرد و خانواده و همچنین در سطح گسترده‌تر اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در پیش گرفته شود. هرچه سبک زندگی مطلوب‌تر باشد درجات افسردگی و اضطراب کاهش می‌یابد. دوره دانشجویی به لحاظ قرار گرفتن در طیف وسیعی از مشکلات عاطفی، اجتماعی، اقتصادی و تحصیلی، دوره‌ای حساس و نیازمند آموزش‌های خاص و دریافت اطلاعات مفید در جهت پیشگیری و حل مشکلات است. دانشجویان به دلیل شرایط خاص زندگی دانشجویی از جمله دوری از خانواده، وارد شدن به مجموعه‌ای بزرگ و پرتنش، مستعد از دست دادن سلامت روانی هستند. کم‌تحرکی دانشجویان، زندگی ماشینی و استفاده کنترل نشده از تلفن همراه می‌تواند این یافته‌ها را توجیه کند. همچنین ممکن است دانشجویان به خاطر برنامه‌های درسی و کمبود وقت آزاد، فرصت شرکت در فعالیت‌های ارتقا دهنده سبک زندگی از جمله فعالیت فیزیکی را نداشته باشند. لذا به منظور ایجاد بسترهای لازم برای بهبود وضعیت، تأثیرگذاری بهینه و تغییر سبک زندگی این قشر، نیاز به ایجاد تسهیلات و امکانات، اجرای برنامه‌های آموزشی و گنجاندن واحد درسی تحت همین عنوان احساس می‌شود تا دانشجویان این دانشگاه که عهده‌دار رسالت عظیم آموزش و پرورش در نسل‌های آینده هستند، از سلامت جسمی، روحی و روانی برخوردار گردند.

پیشنهادهای

۱- اجرای مداخله لازم به منظور تغییر و بهبود سبک زندگی دانشجویان می‌تواند در دستور کار مسئولان مربوط قرار گیرد. فرهنگ تغذیه سالم و فعالیت فیزیکی مناسب، از طریق آموزش‌های فراگیر ضروری به نظر می‌رسد. با اجرای برنامه‌های آموزشی مناسب و تشویق دانشجویان به رعایت اصول سبک زندگی ارتقا دهنده سلامتی می‌توان در بهبود سبک زندگی دانشجویان مؤثر بود. با توجه به اهمیت بحث زندگی دانشجویی پیشنهاد می‌شود برنامه ریزان درسی با قرار دادن مطالب جدید در محتوای دروس آموزشی دوره کارشناسی، اضافه کردن واحد درسی تحت عنوان سبک زندگی ارتقا دهنده سلامت و نیز گنجاندن برنامه‌های آموزشی مربوط به مدیریت استرس و تغذیه مناسب، به آماده‌سازی جوانان در امور مرتبط با زندگی دانشجویی کمک کنند.

۲- ضروری می‌نماید سیاست‌گذاران حوزه تعلیم و تربیت به صورت علمی و دانش‌محور برنامه‌های بلندمدتی برای ارتقای خودکارآمدی، به‌ویژه در بین دانشجویان دختر، تدوین کنند. دولت نیز با سازوکارهایی مثل ایجاد و توسعه تسهیلات و امکانات ورزشی و تأمین سهولت دسترسی به مکان‌های ورزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در این مهم به عهده دارد لذا با شناخت فاکتورهای تأثیرگذار بر کیفیت زندگی می‌توان از این اطلاعات در راستای ارائه برنامه‌هایی جهت ارتقاء سلامت و کیفیت زندگی استفاده نمود.

منابع و مراجع

۱. افشار، م.ح. قندیلی، س. ج. سعیدی رضوانی، م. (۱۳۹۶) «شناسایی موضوعات اساسی مورد نیاز سبک زندگی دانشجویی از منظر صاحب‌نظران اسلامی». فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، تابستان، سال بیست و یکم، شماره دوم
۲. بابانژاد، م. خشت زرین، ه. سایه میری، ک. دل پیشه، ع. (۱۳۹۱) «بررسی سبک زندگی و عوامل همراه آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ایلام» مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، ۲۵۷-۲۵۲ پاییز، سال هفدهم، شماره ۵.

۳. حقیقتیان، م. انصاری، ا. ولی پور، ز. (۱۳۹۰) «بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر سبک زندگی دانشجویان شهر اصفهان» فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، تابستان، سال هفتم، شماره ۲۳.
۴. سمیعی سبینی، ف. علیمزادی، ز. صادقی، ط. ۱۳۹۱. «تأثیر آموزش اصلاح سبک زندگی در کنترل اضطراب، استرس و افسردگی مبتلایان به پرفشاری خون» مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، دوره ۱۹ شماره ۶.
۵. صلحی، م. رضازاده، ا. اعظم، ک. ۱۳۹۳. «کاربرد تئوری رفتار برنامه ریزی شده در پیش بینی مسئولیت در قبال سلامتی، سلامت معنوی و روابط بین فردی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان های تبریز» مجله علوم پزشکی رازی، دوره ۲۱، شماره ۱۲۱.
۶. طل، آذر. الهه توسلی، غلامرضا شریفی راد و داوودشجاعی زاده. ۱۳۹۰. بررسی سبک زندگی ارتقادهنده سلامت و رابطه آن با کیفیت زندگی در دانشجویان مقطع کارشناسی. دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله علمی تحقیقات نظام سلامت، (۴)، ۵۲-۵۸.
۷. فاضلی، م. (۱۳۸۶) «تصویری از سبک زندگی فرهنگی جامعه دانشجویی» فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۱۹۸-۱۷۵ پاییز، سال اول، شماره ۱.
۸. کاویانی، محمد (۱۳۹۲). سبک زندگی اسلامی و ابزار سنجش آن. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۹. کریمی، جعفر و جمالی نژاد، مهدی (۱۳۸۷)، اوقات فراغت از دیدگاه اسلام. شماره ۲۸. تهران: انتشارات معاونت تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه تهران.
۱۰. کلدی، ع. کبیران، ح. محقق کمال، س. ح. رضا سلطانی، پ. (۱۳۹۳) «بررسی رابطه بین سبک زندگی ارتقادهنده سلامت با کیفیت زندگی (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران)» مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، سال ششم/شماره چهارم/پاییز.
۱۱. لطف آبادی، حسین و نوروزی، وحیده (۱۳۸۳). «بررسی چگونگی نگرش دانش آموزان دبیرستانی و پیش دانشگاهی به جهانی شدن». نوآوری های آموزشی، سال سوم، ش ۹: ۱۱۹-۸۸.
۱۲. ماهری، بابک و همکاران. (۱۳۹۱) «وضعیت سبک زندگی ارتقادهنده سلامت در دانشجویان ساکن در خوابگاه های دانشگاه علوم پزشکی تهران»، مجله بهداشت و توسعه، ۲۸۶-۲۷۵ زمستان، سال اول، شماره ۴.
۱۳. نامنی، ا. شیردل، م. جهانگیری، ع. (۱۳۹۵) «اثربخشی آموزش تکنیک های فراشناختی بر سبک زندگی» مجله علوم پزشکی خراسان شمالی، دوره ۱۹ (۱): ۱۳۵-۱۴۶.

جستاری در برنامه درسی کارورزی کشور عراق

سمیه کاظمی^{۱*}، مجتبی حیدری^۲

^۱ مدرس و کارمند دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی

^۲ عضو هیات علمی، رییس دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی

چکیده

هدف از این نوشتار، نیم نگاهی به نظام کارورزی در دانشگاه ها و مراکز تربیت معلم در کشور عراق می باشد. اطلاعات از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای و گزارشهای تحقیقی وجستجو در شبکه جهانی اینترنت مرتبط و سایتهای دانشگاه های تربیت معلم و سایتهای وزارت آموزش و پرورش کشور مورد مطالعه گردآوری شده است. یافته ها حاکی از آن است که کارورزی در دانشگاه های تربیت معلم عراق شامل: کارورزی رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه الاساسیه بابل عراق انجام می گیرد در ترم دوم سال سوم و ترم دوم سال چهارم که در دو مرحله انجام میگیرد: مرحله مشاهده و اجرای عملی و در سایر دانشگاه های عراق برای مقطع راهنمایی و متوسطه کارورزی در ترم هفتم

وهشتم، که هر ترم ۳۶ هفته کارورزی انجام میگیرد بدین صورت که در ترم هفتم بعد از مرحله مشاهده باید در هفته یک زنگ کامل کلاسی را در یکی از مدارس راهنمایی تدریس داشته و در ترم هشتم دو زنگ کامل کلاسی یکی در مدرسه راهنمایی و یک زنگ در مدارس متوسطه تدریس داشته و حداقل باید دو زنگ کلاسی تدریس سایر کارورزان را مشاهده و گزارشات خود را در فرم مخصوص درج نماید . مراحل انجام کارورزی در عراق شامل: ۱. مرحله مشاهده ۲. مرحله مشارکت (تدریس.مشاهده.انجام فعالیتهای کلاسی).۳. مرحله اجرای عملی یا تدریس مستقل.

کلیدواژه ها: برنامه درسی، کارورزی، کارورزی در عراق.

مقدمه:

در نظام تربیت معلم کشور عراق، کارورزی دارای جایگاه ویژه ای می باشد لذا کارورزی یکی از فعالیتهای آموزشی مهم در زمینهی آموزش و تربیت معلمان است از آن جهت که عملکردی است که به دانشجویان کمک می کند تا توانائیهای آموزشی مورد نیاز وابسته به وظیفه شغلی و حرفه ای خود در آموزش را کسب کنند. کارورزی در وضعیتهای آموزشی دوره ای باعث می شود که دانشجویان، علوم و دانشهای نظری و تئوری را با واقعیتهای علمی ملموس بیان کنند و آن فرصت هدایت و راهنمایی و تمرینی است که برای دانشجویان فراهم شده تا در مدرسه ی مشخصی به تمرین و تدریس موضوع تخصصی در رشته خودشان به کارورزی بپردازند و دوره ای را که سپری می کنند با دانش آموزان یک کلاس مشخص و تحت نظارت استاد متخصصی صورت می گیرد تا در آن مهارتهای تدریس را فرا بگیرند و در حین انجام آن به صورت فعال، با دقت در مهارتهای حرفه ای راهنمایی می شود.

بیان مسئله :

اگرچه بر اساس پژوهش ها، شیوه های کارورزی در نظام های مختلف جهان متفاوت و متغیر است، در اکثر نظام های آموزشی جهان به اهمیت و ضرورت کارورزی و تمرین معلمی همراه با گذراندن دوره های نظری تأکید و توجه شده است. مطالعات حوزه آموزش و تربیت معلم نشانگر آن است که معلمانانی که دوره های عملی کارورزی را با کیفیت بالاتری گذرانده اند آشنایی بیشتر و بهتری با شیوه های طراحی آموزشی، و اجرای گونه های متفاوت مهارت های یاددهی - یادگیری و تدریس و همچنین ارزیابی فرایند آموزش دارند. مطالعه نظام های مختلف تربیت معلم در سایر کشورها نشان دهنده یک اصل مهم و مشترک در همه آنهاست و آن این است که همگی در خصوص کارایی و کارآمدی برنامه کارورزی برای پژوهش معلمان حرفه ای و کارآمد اتفاق نظر دارند. از سوی دیگر دانشجویان، کارورزی را نخستین ایستگاهی می دانند که می توانند معلمی را از دید درونی خویش مشاهده نموده و تجارب واقعی را از فرایند آموزش و نقش معلمی قبل از استخدام رسمی خویش کسب نمایند و از این رو، حضور در مدرسه در دوره تربیت معلم برای دانشجویان مفیدترین و موثرترین درس در برنامه های تربیت معلم به شمار می آید. رویکردهای اخیر در آموزش و پرورش در راستای بهبود یادگیری، حاکمی از یادگیری مشارکتی در کلاس درس و تربیت دانش آموزان به عنوان نسل پژوهنده می باشد و چون معلم کارگزار اصلی در کلاس درس است، اگر خود بدرستی آموزش نبیند و پژوهشگر نباشد، چگونه می تواند نسلی پژوهنده را تعلیم دهد؟ از این رو مطالعه برنامه درسی کارورزی در سایر کشورها و در این مطالعه برنامه درسی کارورزی در کشور عراق می تواند، ما را با مبانی و نگرش های گوناگون درباره کارورزی آشنا و راهنمایی عمل در بعضی موارد باشد.

روش تحقیق:

این مطالعه که بصورت توصیفی - تحلیلی، اطلاعات از طریق اسناد و مدارک کتابخانه ای و گزارشهای تحقیقی و جستجو در شبکه جهانی اینترنت مرتبط و سایتهای دانشگاههای تربیت معلم و سایتهای وزارت آموزش و پرورش کشور مورد مطالعه گردآوری شده است.

تاریخچه ای از تربیت معلم در عراق

وزارت آموزش و پرورش تصمیم به بازگشایی دانشگاه های تربیت معلم برای پسران و دختران در همه استان های عراق نمود و کنکور و شرایط آن را مطابق قانون ۳۷ تربیت معلم در سال ۱۹۷۷ بر اساس معدل تدوین کرد تاریخ اولین خانه معلم به سال ۱۸۹۹ در موصل برمی گردد که از ۲ کلاس تشکیل شده بود. در هر کلاس ۱۰ دانشجوی فارغ التحصیل از مکتبخانه ها بودند. سپس خانه معلم بغداد سال ۱۹۰۳ آن را ادامه داد که با یک کلاس و ۱۴ دانشجوی فارغ التحصیل از مدارس ابتدایی و دینی بودند که پس از گذراندن کنکور (آزمون ورودی) به مدت ۳ سال موضوعات درسی زیر را فرا می گرفتند: زبان عربی، زبان انگلیسی، ریاضیات، هندسه، علوم طبیعی، تاریخ اسلامی و اصول تدریس و چندین سازمان هم از سال ۱۹۱۳ تا پایان صدور قانون ۳۷ سال ۱۹۷۷ آن را ادامه دادند تا جایی که سازمان های سابق و بخشنامه های صادره به موجب آن لغو شد. موضوع اول قانون مذکور تصریح می کرد که تحصیل دانشسرای معلمان از تحصیلات آموزش عمومی یا معادل آنها کمتر از ۲ سال نباشد و مدت تحصیل در دانشگاههای تربیت معلم پس از تحصیلات متوسطه یا معادل آنها ۵ سال است. به طوری که دانشجویان از سال اول تحصیل در دانشسرا تخصص می یابند و دانشجویان دانشکده تربیت معلم نیز

در ۲ سال آخر در یکی از رشته های اصلی در دانشکده تخصص می یابد که عبارتند از: تربیت اسلامی، زبان عربی، علوم اجتماعی، زبان انگلیسی، علوم و طبیعیات (زیست شناسی)، آموزش ریاضی و آموزش هنر. به فارغ التحصیلان دانشسرای معلمین دیپلم آموزشی معادل ۳ سال تحصیلی بعد از تحصیلات مقدماتی اعطاء می شود و به فارغ التحصیلان دانشگاه های تربیت معلم دیپلم آموزشی ۵ ساله پس از تحصیلات متوسطه اعطاء می شود که به او اجازه ثبت نام در دانشکده های مورد علاقه اش را برای ادامه تحصیلات عالیه می دهند. (www.altaakhipress.com)

دانشکده های تربیت معلم و دانشکده های هنرهای زیبا سالیانه ۱۰ درصد از فارغ التحصیلان رتبه اول خود را برای ادامه تحصیل و طبق تخصص آنها بورسیه می کنند. و با هماهنگی بین وزارتخانه های آموزش و پرورش عالی و تحقیقات و پژوهش علمی، برنامه ای برای تبدیل دانشسراهای مرکزی معلمین که برای دوره دو ساله تحصیلی مقدماتی در آنها مدرک لیسانس آموزشی اعطاء شود و تا کنون در استان های نینوا، بغداد و میسان تبدیل آنها به دانشکده های معلمین تا سال تحصیلی ۹۴-۱۹۹۳ انجام شده علاوه بر آن دو دانشسرای دیالی و بابل تا سال تحصیلی ۹۵-۱۹۹۴ انجام شده و این دانشکده ها به وزارت آموزش عالی و تحقیقات علمی ملحق شده اند. قابل ذکر است که مدیریت کلی دانشکده های تربیت معلم نظارت کلی بر ۱۶ مرکز تربیت معلم پسرانه و ۲۴ مرکز تربیت معلم دخترانه، علاوه بر یک دانشسرای مرکزی دخترانه در تکریت دارد. (www.altaakhipress.com)

روند کلی برنامه کارورزی در دانشگاه تربیت معلم عراق

دستورالعمل کارورزی در دانشگاه تربیت معلم عراق از سال ۱۹۹۷ م در دانشگاه بغداد وارد می شود و کارگاه عملی کارورزی در ۱۹۹۹/۴/۷ تصویب می شود که دانشجومعلم در حین کارورزی اش به تدریج به کار عملی تدریس می پردازد بدین ترتیب که ابتدا در بخشی از تدریس مشارکت می کند. به عنوان مثال در ارزشیابی پایانی کلاس کمک می کند یا اداره ی وضعیت آموزشی بخش معینی از تدریس را به عهده می گیرد (عبد الخفاجی، ۲۰۱۷: ۱۲۹). قبل از کار عملی اجرایی روزهای معینی برای مشاهده و بازدیدهای منطقه ای از مدارس که دانشجومعلم مدت کارورزی اش را در آن خواهد گذراند تعیین می گردد. مدت کارورزی عملی به خاطر آشنایی با فضای مدرسه و شناخت دانش آموزانی که دانشجو کارورز به آن ها درس خواهد داد. و همچنین برای عدم ضایع کردن وقت و بهره برداری بهینه از کار اجرایی تدریس است به خاطر این که دوره کارورزی تخصصی که مقررات دانشکده تعیین کرده است اجرا شود باید که دانشجوی کارورز قوانین کارورزی مدرسه و دانشکده را رعایت کند و همچنین باید دانشجو کارورز زنگ های معینی را به تدریس درس تخصصی اول و درس تخصصی دوم بپردازد. و به نکات زیر توجه نماید: (همان)

۱- دانشجوی کارورز در مدت کارورزی موضوع یا درسی را از پیش برنامه ریزی نکرده و مجبور است به جای یکی از معلمینی که غائب است به کلاس برود و اصل و جوهر کارورزی همان به کارگیری روش های تدریس و تقویت آن ها به نحو احسن در محیط تعیین شده است (پس باید آمادگی تدریس را داشته باشد) (الموسوی، ۱۹۹۱، ص ۴۴).

۲- دانشجوی کارورز موظف است در پر کردن پُست های خالی موجود به طور اساسی و برنامه ریزی شده قبل از این که زمان اجرای تدریس او فرا برسد عمل کند دانشجومعلم ناگهان با کلاسی روبرو می شود که عادت کرده اند در این درس وقت خالی داشته باشند پس باید بتواند مطابق با شرایط و امکانات کلاس و سطح علمی دانش آموزان مدیریت کلاس را به دست بگیرد (عبد الخفاجی، ۲۰۱۷، ص ۱۳۴).

۳- دانشجومعلم در هفته یک زنگ درس تخصصی را تدریس می کند پس بقیه ساعاتی را که مدرسه حضور دارد وقت کافی برای تصحیح تکالیف دانش آموزان و آماده کردن درس و ملزومات آن دارد ولی هیچ گاه نباید خود را بی نیاز از پرسش از معلم راهنما برای آمادگی پاسخ گویی به دانش آموزان بداند.

۴- برخی از معلمان طوری برنامه ریزی می کنند که روند کلاس هنگام اجرای تدریس دانشجومعلم با مشکل برخورد کند و او را از تدریس منع می کنند زیرا به او به چشم یک دشمن و رقیب نگاه می کنند. در این شرایط دانشجومعلم باید کارش را با تغییر طرح درس و با برنامه ریزی دیگری ادامه دهد و به معلم توضیح دهید که تفاوت های فردی یک همکار را در نظر داشته باشد (همان، ۱۳۵).

اهداف، مقاصد و اصول کارورزی در دانشگاه های تربیت معلم عراق

اهداف برنامه های کارورزی در دانشکده تربیت معلم دخترانه دانشگاه کوفه:

- ۱- فراهم کردن فرصت‌های کافی برای دانشجومعلمان برای تمرین عملی آن‌ها قبل از فارغ‌التحصیل شدن تا مرحله‌ای که آن‌ها را به مهارت‌ها و دانش‌های شغل معلمی پس از فارغ‌التحصیلی برساند.
- ۲- ایجاد توانمندی لازم در دانشجومعلم که مهارت‌های فرا گرفته را به صورت عملی اجرا کند.
- ۳- آمادگی و برنامه‌ریزی و اجرای موضوعات مورد نیاز برای کار عملی
- ۴- کنترل و تعیین مدرسی که برای کارورزی در نظر گرفته می‌شوند.
- ۵- اجرای پژوهش‌ها و تحقیقاتی که مرتبط با کارورزی هستند.
- ۶- برگزاری جلسات بازدید متوالی با دانشجومعلمان جهت آشنا کردن آن‌ها با برنامه‌های کارورزی (زائر و آخرون، ۱۳۷۱: ۲۰۱۱ ص ۱۳۷).

اصول کارورزی در دانشگاه الانبار عراق:

- کارورزی تا حد زیادی در این‌که دانشجومعلم مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نظر دلخواه خود را کسب کند مؤثر است و طبق اصول زیر خط‌مشی خود را تعیین می‌کند:
- ۱- کارورزی جزء لاینفک برنامه‌های تربیت معلمین است که زمینه شناخت کودکان و نوجوانان را به دانشجومعلمان در موضوع کارورزی می‌دهد.
 - ۲- نوع تجربیاتی که دانشجوی کارورز در طول مدت کارورزی با آن‌ها روبرو می‌شود تکیه بر نیازهای کارورز دارد و عواملی مشابه آن در موقعیت‌های فرا رو خواهد بود.
 - ۳- همه شرکت‌کنندگان باید در برنامه‌ریزی درسی دانشجومعلم شرکت کنند از جمله استاد راهنما، معلم راهنما، مدیر مدرسه محل کارورزی، ناظر کارورزی و دانشجویان کارورز.
 - ۴- هر یک از معلمان کارورزی (معلم راهنما) و استاد راهنما باید در ارزشیابی جداگانه مشارکت کنند.
 - ۵- هرچه تجربیات و فعالیت‌های کارورز در دوران کارورزی متنوع‌تر و بیش‌تر باشد بهره‌ای که دانشجومعلم از کارورزی می‌برد در همه زمینه‌های معلمی و به کارگیری آن‌ها مفیدتر خواهد بود.
 - ۶- کارورزی در سیر معمولی خود بدون وجود امکانات آموزشی مناسب هرگز پیشرفتی نخواهد کرد (الزهیری، ۲۰۱۵: ۱۸).

اهداف کارورزی در دانشکده علوم قرآنی دانشگاه القادسیه عراق

- ۱- خلاصه نتایج کارورزی در آموزش ابتدایی در این واحد درسی:
 - دانشجومعلم مهارت‌ها و تجربیات و نگرش‌های مثبتی به شغل معلمی فرا بگیرد.
 - مهارت‌های لازم و ضروری را برای ایفای نقش‌های مورد انتظار فرا بگیرد.
 - رشد شخصیت حرفه‌ای و شغلی دانشجومعلم.
 - دانشجومعلم مهارت‌های طرح درس روزانه برای موضوعات درسی را فرا بگیرد.
 - در شرایط آموزشی جدید بتواند از اجرای استراتژی آموزشی جدید بهره‌مند شود.
 - دانشجو معلم برای رفع مشکلات دانش‌آموزان و ایجاد راهکارهای آموزشی و تربیتی تلاش کند.
- ۲- شرح مختصر هر یک از برنامه‌هایی که اجرای آن‌ها باعث توسعه و پیشرفت و بهبود واحد درسی کارورزی می‌شود مانند استفاده از تجهیزات و وسایل با تکنولوژی پیشرفته یا سایت‌های اینترنتی و تغییرات در محتوای درسی با استناد از نتایج تحقیقات جدید در زمینه تدریس.
 - بررسی و نقد هنگام مشاهده و مواردی که در اجرا و تدریس عملی همکلاس‌ها مورد گفتگو قرار بگیرد و تدریس کوتاه در مقابل همکلاس‌ها و انتخاب روش‌های تدریس فعال در کلاس درس و ارزشیابی مناسب به دلیل آمادگی بیش‌تر برای ایفای نقش موفق‌تر در آموزش عملی و کارورزی.
 - بررسی نمونه‌ها و الگوهای دروس عملی اجرایی.

- استفاده از برخی از شیوه‌های خود آموزی برای حمایت و تقویت جنبه عملی بعضی از اصول تئوری. (سایت رسمی دانشگاه قادیسیه)

شرایط تحقق اهداف کارورزی در دانشگاه الانبارعراق:

تحقق کارورزی و اکتساب اهداف آن نیاز به اثرگذاری دارد که به مجموعه‌ای متنوع و مشخص از روش‌ها استناد کند. مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از:

- ۱- مشارکت در برنامه‌های کارورزی که دانشگاه فراهم کرده است.
- ۲- تبادل بازدیدهای کلاسی بین اساتید جدید برای استفاده از تجربیات یکدیگر.
- ۳- تعهد به حضور در بازدیدهای آموزشی که استاد کلاس در زمان‌ها و مکان‌های مختلف تدارک می‌بیند.
- ۴- پیگیری آن‌چه در مجلات آموزشی و روان‌شناسی و وسایل تبلیغات رسانه‌ای درباره شغل معلمی منتشر می‌شود.
- ۵- دیدار از نمایشگاه‌ها و کارگاه‌های آموزشی.
- ۶- مشاهده دروس تشریحی زنده از طریق تلویزیون مدار بسته.
- ۷- مشارکت در برنامه‌ریزی طرح درس و آماده‌سازی و اجرای تدریس کوتاه مدت و مشاهده تدریس‌های کوتاه.
- ۸- اطلاع و آگاهی از قوانین مرتبط با شغل معلمی.
- ۹- پیگیری و دریافت مواردی که درباره کتاب‌ها و اطلاعات تخصصی دانشگاهی برای معلمان آینده چاپ می‌شود.
- ۱۰- مشارکت در برنامه‌های توسعه شغلی که ارگان‌های رسمی یا مؤسسات جامعه مدنی تدارک می‌بینند.
- ۱۱- ارزشیابی معلم از خودش (خودارزیابی) (الجرجاوی و عامر، ۲۰۱۰: ص ۱۳).

زمان اجرا و تعداد واحد و ساعات کارورزی در دانشگاه‌های عراق

دانشکده‌های تربیت معلم برای روش‌های تدریس ساعات معینی را در طول ۲ سال سوم و چهارم تعیین می‌کنند که به مشاهده و بازدید و رسیدن به اهداف کارورزی و در پایان با موفقیت در عملکرد اجرایی تدریس با شکلی خاص و با تسلط بر شیوه‌های حرفه‌ای تدریس در آینده به تدریس می‌پردازند (الموسوی، ۱۹۹۱، ص ۱۲۹). کشورهایی که از آموزش متوالی برای آموزش دانشجویان معلمان استفاده می‌کنند به این شکل است که قبل از آغاز سال تحصیلی دو هفته برای مشاهده و آمادگی شغلی کار را شروع می‌کنند و هدف از این دو هفته آگاهی بر تغییراتی است که در روند آموزش رخ داد و اطلاع از روش‌های آموزشی و شیوه‌های تدریس و چگونگی رفتار با موقعیت‌های جدید و با دانش‌آموزان جدید است. و علاوه بر این ۲ هفته، مدت آموزش در طول سال تحصیلی از ۳۶ هفته تشکیل شده و در دو ترم از ترم‌های سال تحصیلی سوم انجام می‌شود و در واقع ۶ هفته از ترم اول کارورزی به کار اجرایی اختصاص می‌یابد و ترم دیگر هم مانند همین ترم است و گاهی ۱۲ هفته از کار اجرایی حتمی و تأکید شده است در ترمی که شورای بخش کارورزی دانشکده تعیین می‌کند (همان ۱۳۰).

در ترم هفتم به محض این که مراحل مشاهده‌ی دانشجویان معلمان پایان می‌یابد خودش اداره و کنترل وضعیت آموزشی کامل کلاس را در یک زنگ کامل به عهده می‌گیرد و دانشجویان معلمان حداقل در هر هفته یک زنگ کامل کلاسی را در یکی از مدارس راهنمایی به عهده می‌گیرد (عبد الخفاجی، ۲۰۱۷: ۱۲۹). اما در ترم هشتم حداقل در هر هفته ۲ زنگ کامل کلاسی را به تدریس می‌پردازد که یکی از آن‌ها در مقطع راهنمایی و دیگری در مقطع متوسطه است. علاوه بر این در هر هفته باید حداقل ۲ زنگ را برای مشاهده تدریس عملی هم‌کلاسی‌هایش حاضر شود و مشاهدات خود را در فرم و پرسش‌نامه مخصوص این هدف تدوین کند (الموسوی، ۱۹۹۱، ص ۳۳).

- زمان اجرای کارورزی در دانشکده الاساسیة بابل عراق

دانشکده الاساسیة در گذشته دانشکده تربیت معلم بود و مدت تحصیل در آن بعد از مقطع دبیرستان ۴ سال است در این دانشکده مدرک لیسانس در رشته آموزش مقطع ابتدایی داده می‌شود (الزیدی، ۲۰۱۶: ۷۵۴).

کارورزی رشته آموزش ابتدایی در این دانشگاه صورت می‌پذیرد. زمان اجرای کارورزی در ترم دوم سال سوم و ترم دوم سال چهارم که ۱۵ هفته به طول می‌انجامد انجام می‌گیرد (زائر و آخرون، ۲۰۱۱: ۵۳).

- زمان اجرای و تعداد واحد وساعات کارورزی در دانشکده علوم قرآن و تربیت اسلامی دانشگاه قادسیه عراق
ساعات‌های مقرر: ۲ ساعت (تعداد واحدها: ۴ واحد) در سال چهارم تحصیل می‌باشد.

مجموع ساعت‌های واحد کارورزی در ترم

ساعات حضور	دروس ویژه	کار عملی - اجرایی - همکاری	سایر
۶۰ ساعت بر حسب تعداد هفته‌ها ۲ ساعت در هفته	-	آموزش و تمرین عملی کارگاه کار پیشنهادی + همکار اضافی	فعالیت‌های غیر کلاسی خارج و داخل مدرسه

و تدریس اضافه در کلاس و مطالعه آزاد در زمینه واحد درسی

روش و مراحل اجرای کارورزی در دانشگاه های عراق

الف) برنامه کارورزی در دانشکده‌های آموزش الاساسی از دو مرحله تشکیل می‌شود:

۱- مرحله مشاهده: مدت این مرحله یک ترم است و ۱۵ هفته به طول می‌انجامد و در ترم دوم از سال سوم اجرا می‌شود.

۲- مرحله اجراء و کار عملی: مدت آن یک ترم است و ۱۵ هفته به طول می‌انجامد و در ترم دوم از سال چهارم اجرا می‌شود و دانشجومعلم در این ترم با فراغت کامل از آن بهره‌مند می‌شود. مدت کار عملی و اجرایی که دانشجومعلم به آن نیاز دارد تا به مرحله رضایت و صلاحیت از طرف مسئولین برسد و همچنین به مرحله رضایت از طریق خودارزیابی برسد در سیستم آموزش مرحله‌ای ۲۵ هفته است اما در سیستم آموزش پیوسته ۱۵ هفته است البته بدون احتساب مشاهدات کلاسی که قبل از کار عملی و اجراء صورت می‌گیرد (زائر و آخرون، ۲۰۱۱: ۵۳).

ب) مراحل کارورزی در دانشگاه الانبار عراق:

۱- مرحله مشاهده: در این مرحله کارورز به مشاهدات هدف‌دار و برنامه‌ریزی شده و هوشمندانه برای همه ساختارهای علمی تدریس از ورود دانشجومعلم به مدرسه تا خارج شدن او از مدرسه و مخصوصاً رفتار معلم کلاس و شرایط آموزشی او می‌پردازد و این مشاهده شامل شرایط کلاسی آموزشی و غیر کلاسی و تربیتی می‌شود و دانشجومعلم در طول آن برای نوشتن گزارش و نظریات خود پیرامون مشاهده‌اش آماده می‌شود.

۲- مرحله مشارکت: به شکل جزئی است و شامل فعالیت‌های محدود و معین داخل و خارج کلاس‌های درس می‌شود و با کمک معلم همکار یا به شکل مستقل اجرا می‌شود و گاهی این مشارکت نیاز به نوشتن مشاهدات یا گزارش‌هایی نیز دارد و ممکن است به صورت پراکنده و بدون برنامه‌ریزی و اهداف معینی باشد و ممکن است برنامه‌ریزی شده برای تحقق اهداف مورد انتظار و مشخصی صورت بگیرد.

۳- مرحله اجرای عملی: در این مرحله دانشجوی کارورز به صورت انفرادی و بدون نظارت مستقیم معلم راهنمای مدرسه یا مدیر مدرسه یا استاد راهنمای دانشگاهی به اجرای وظیفه کامل آموزشی در مدت زمان معینی می‌پردازد تا از طریق آن به توانمندی‌های اجرایی لازم دست یابد و آن چه را در دو مرحله گذشته از طریق آموزش و تئوری فرا گرفته است از نظر عملی توسعه دهد و این مرحله هرگز بدون برنامه‌ریزی اجرا نمی‌شود و هدف از آن تمرین دانشجومعلم بر اساس برنامه‌ریزی و طرح سریع است (شاهین، ۲۰۱۰: ص ۱۷-۲۱).

روش مدیریت مراقبت و ارزیابی در دانشگاه های عراق

الف) وظایف کمیته کارورزی در بخش علوم تربیتی دانشگاه کوفه

۱- ثبت نام دانشجویان واجد شرایط کارورزی

۲- هماهنگی با مسئولین وزارت آموزش و پرورش در زمینه ارائه تسهیلات لازم برای اجرای کارورزی در مدارس

۳- تقسیم‌بندی دانشجومعلمان در مدارس همکاری‌کننده در کارورزی طبق برنامه‌ریزی

۴- بررسی مشکلات مرتبط با کارورزی و پیگیری حل مشکلات

- ۵- تهیه بروشورها و نمونه‌های راهنمایی‌کننده فرایند کارورزی
- ۶- هماهنگی بین اساتید راهنمای دانشکده تربیت معلم با معلم راهنماها و مدیران مدارس همکاری‌کننده در کارورزی
- ۷- برگزاری اجتماعات و بازدیدها و همایش‌ها و کارگاه‌های آموزشی برای اساتید راهنما
- ۸- حل و فصل و برطرف کردن هرگونه مشکلی که بین دانشجویمعلم و استاد راهنما و مدیران و معلمان راهنما ایجاد می‌شود.
- ۹- تهیه نمونه‌های ارزشیابی مناسب برای ارزشیابی کار عملی و اجرایی دانشجویمعلم.
- ۱۰- پیگیری نتایج ارزشیابی و استفاده بهینه از آن‌ها در بهبود برنامه‌های کارورزی و اجرای آن‌ها
- ۱۱- نظارت بر اساتید راهنما و تعیین مسئولی که به طور مستقیم کار آن‌ها را پیگیری کند (زائر و آخرون، ۱۳۶: ۲۰۱۱).

وظایف استاد راهنمای کارورزی:

- ۱- توزیع و تقسیم‌بندی دانشجویمعلم کارورز در مدارس همکاری‌کننده
 - ۲- تدریس روش‌های کارورزی
 - ۳- آشنا کردن معلمان همکار با موضوعات برنامه‌های کارورزی و روش اجرای آن طبق برنامه درس تخصصی
 - ۴- همکاری با مدیر مدرسه یا مؤسسات آموزشی در تعیین کلاس‌های درسی که دانشجویمعلم در آن به کارورزی خواهند پرداخت.
 - ۵- همکاری با مدرسه و معلم همکار (معلم راهنما) در کارهایی که عملکرد کارورزی را بهبود می‌بخشد.
 - ۶- پیگیری ساعت کار دانشجویان کارورز.
 - ۷- اطلاع از طرح درس‌هایی که دانشجویان کارورز تهیه می‌کنند و بررسی آن‌ها و ارائه موارد مفید و ضروری برای افزودن به آن در زمینه طرح درس
 - ۸- حضور در ساعت‌های کلاسی که کارورزان تدریس دارند و تدوین مشاهدات خود با هدف ارائه پشتیبانی و حمایت مناسب
 - ۹- گفتگوی فردی و گروهی با دانشجویمعلم در مکان‌های آموزشی برای روشن شدن نقاط قوت و ضعف.
 - ۱۰- برگزاری جلسات بازدید و کارگاه‌های آموزشی در دانشگاه به منظور کمک به دانشجویمعلم در بهبود انجام وظایفشان
 - ۱۱- ارزشیابی اجرای کارورز پس از هر بازدید و پر کردن فرم مخصوص آن
 - ۱۲- نوشتن گزارش مخصوص روند عملکرد کارورزی و ارائه آن به معاون رئیس امور کارورزی
 - ۱۳- حضور در اجتماعات و بازدیدهایی که برای اساتید راهنمای کارورزی تشکیل می‌شود.
 - ۱۴- برگزاری آزمون‌های پایان ترم برای دانشجویمعلم کارورز.
 - ۱۵- در جریان قرار دادن معاون رئیس در رابطه با دانشجویانی که در مکان‌های آموزشی دارای مشکلاتی هستند.
 - ۱۶- حفظ و ثبت لیست مخصوصی که در آن اسامی دانشجویمعلم و مدارس آن‌ها و اطلاعاتی از وضعیت دانشجو موجود باشد.
 - ۱۷- توجه به کارهایی که مربوط به کارورزی در حین ساعت‌های رسمی کار است.
 - ۱۸- ارائه گزارش‌هایی درباره‌ی میزان همکاری مدارس و مؤسسات آموزشی در اجرای اهداف برنامه‌ها (الخفاجی، ۲۰۱۷: ۱۳۹).
- پس از مشاهدات نمرات دانشجویمعلم در پایان دوره کارورزی به موارد قابل ذکر بر می‌خوریم که پژوهشگران در زمینه کارورزی باید به آن‌ها توجه داشته باشند:
- ۱- برخی از استاد راهنماهای کارورزی روش‌های نادرستی در ارزشیابی علمی - تخصصی از طرف دانشکده تخصصی بکار می‌گیرند که با اهداف کارورزی تناسبی ندارد.
 - ۲- بعضی از اساتید راهنما فقط بر موضوع علمی تأکید دارند و جنبه‌های اجرایی و توانایی‌های تدریس را در ارزشیابی دخالت نمی‌دهند.
 - ۳- عملکرد ارزشیابی کارورز فقط با استفاده از پرسش‌نامه صورت می‌گیرد و همه‌ی جنبه‌های اجرای مطلوب دانشجویمدرس را نشان نمی‌دهد.

- ۴- به علت کثرت دانشجویان و کمبود معلم راهنما و استاد راهنما، تنها فرصت بازدید از یک اجرای عملی دانشجویان وجود دارد و با دیدن تنها یک اجرای محدود، همه اهداف کارورزی برای دانشجویان و استاد راهنما تحقق نمی‌یابد تا راهکارهای مناسب داده شود.
- ۵- عدم علاقه و توجه اساتید راهنما در تخصص‌های آموزشی و دانشگاهی باعث می‌شود که ارزشیابی پایین‌تر از حد انتظار در نتایج کارورزی مؤثر باشد.
- ۶- اکثر اوقات نمره‌های مدیر مدرسه ثابت و یکسان است و به همه دانشجویان حداکثر نمره یعنی ۱۰ نمره داده شده است و علت آن اشتغال بیش از حد به امور مدرسه است.
- ۷- عدم توجه به نتایج ارزشیابی و عدم پیگیری عملکرد فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم در بازار کار آن‌ها را منفی انعکاس می‌دهد یا خوب معرفی نمی‌کند.
- ۸- اختلاف سطح نمرات ارزشیابی از طرف استاد راهنمای کارورزی با ملاک‌های دقیقی که معلم راهنما دارد باعث می‌شود که یک کار روتین انجام شود و اهداف کارورزی در آن تحقق نیابد.
- ۹- مهم‌تر از همه این است که ۵۰٪ از نمره‌ای که به دانشجویان کارورز داده می‌شود قبل از اجرا از طرف استاد راهنمای آموزشی است و معمولاً توافق شده است که به همه دانشجویان بالاترین امتیاز و عالی داده شود اما در مقایسه با کار عملی که موضوع اصلی و بسیار مهم کارورزی است باید نمره عملی و ارائه روش‌های تدریس هنگام اجرا از نمره بیش‌تری برخوردار باشد.
- ۱۰- برای قبولی واحد کارورزی دانشجویان باید ۶۰٪ نمره از ۱۰۰ را کسب کند و در این صورت اکثراً ۵۰٪ نمره را کسب کرده و برای قبولی به نمره عملی و کارورزی زیادی نیاز ندارند (همان).
- امتیازبندی کارورزی در دانشگاه دخترانه تربیت معلم دانشگاه کوفه به صورت زیر است:
- ۵۰٪ نمره را استاد راهنما برای کارورزی داخل دانشکده در ترم اول اختصاص می‌دهد.
- ۵۰٪ نمره به اجرای عملی دانشجویان اختصاص داده می‌شود و موارد مورد نظر در اجرای عملی داخل مدرسه در ترم دوم به صورت زیر توزیع می‌شود:

موضوعات	نمره
ارزشیابی استاد راهنمای علمی - تخصصی دانشجویان مدرسه	۲۰
ارزشیابی استاد راهنمای آموزشی	۲۰
ارزشیابی اداره مدرسه	۱۰
مجموع امتیازات	۵۰

(عبدالرزاق نشین الجنبی و امیره جابر هاشم، ۲۰۱۳، ص ۵۵).

فرم امتیازبندی (نمره) کارورزی در عراق

روش‌های دآوری در اجرای عملی دانشجویان معلم از دانشگاهی به دانشگاه دیگری در عراق تفاوتی دارد اما نمره نهایی آن از ۱۰۰ نمره محاسبه می‌شود. در دانشگاه بابل به این صورت است:

موضوعات	نمره	نمره کسب شده
امتحان ترم	۱۵	
مشاهده در مدارس راهنمایی و متوسطه	۱۰	
اجرای کار عملی در مدارس متوسطه و راهنمایی از طرف استاد راهنمای عملی	۲۰	
اجرای کار عملی در مدارس متوسطه و راهنمایی از طرف استاد راهنمای آموزشی (معلم راهنما)	۳۰	
اداره مدرسه	۱۰	
کمیت نظارت و اجرای	۵	

گزارش اجرای عملی	۵	
طرح درس	۵	
جمع امتیازات	۱۰۰	

(عبدالرزاق الجنابی و امیره جابر هاشم ۲۰۱۳: ۵۵)

جدول ارزشیابی در دانشگاه قرآنی القادسیه عراق

ردیف	شرح و توضیح	نمره نهایی بدون امتحان پایانی
۱	اجرای عملی هفتگی داخل کلاس	۱۰
۲	مشاهده	۱۰
۳	آزمون در ترم اول	۲۰
۴	تسلط مهارت عملی	۲۰
۵	مهارت رفتاری و تربیتی	۳۰
۶	کنترل و مدیریت مدرسه	۱۰
۷	نمره نهایی	۱۰۰

(سایت دانشگاه القادسیه)

مواد درسی کارورزی در دانشگاه علوم قرآنی القادسیه عراق

موضوعات مورد نظر در تدریس:

هفته	تاریخ	موضوع/ترم اول کارورزی	هفته	تاریخ	موضوع/ترم اول کارورزی
۱	۲۰۱۶/۱۰/۲	<ul style="list-style-type: none"> جنبه تئوری آداب شغل معلمی اصول تدریس خوب 	۱۶		آمادگی روحی و روانی برای اجرای عملی
۲	۲۰۱۶/۱۰/۹	<ul style="list-style-type: none"> کنترل کلاس سؤالات کلاسی و انواع آن 	۱۷		آمادگی روحی روانی برای اجرای عملی
۳		تهیه طرح درس سالیانه تهیه طرح درس روزانه	۱۸		کار عملی گروهی
۴		مشاهده و مفهوم مشاهده اطلاعاتی که دانشجو معلم در مشاهده باید دنبال کند	۱۹		کار عملی گروهی
۵		جنبه عملی مشاهده	۲۰		کار عملی گروهی
۶		اجرای عملی انفرادی	۲۱		کار عملی گروهی
۷		اجرای عملی انفرادی در مدارس متوسطه راهنمایی و دبیرستان	۲۲		کار عملی گروهی
۸		تمرین عملی روی مهارت‌های تدریس	۲۳		کار عملی گروهی
۹		مهارت کاربرد تخته	۲۴		بررسی مشکلاتی که دانشجومعلمین کارورز در مدت کارورزی داشته‌اند.

۱۰	آمادگی و غلبه بر اضطراب و استرس	۲۵	بررسی گزارش‌های رسیده از طرف دانشجو
۱۱	مهارت سؤال و جواب	۲۶	بررسی آزمایشگاه‌ها در مدارس راهنمایی و دبیرستان در عراق
۱۲	تقویت- باز خورد - تنوع در ایجاد انگیزه	۲۷	بررسی آزمایشگاه‌ها در مدارس راهنمایی و دبیرستان در عراق
۱۳	اجرای عملی آموزش درس تخصصی	۲۸	بررسی مشکل رفوزه شدن دانش-آموزان و رابطه مدرسه و جامعه
۱۴	اجرای عملی آموزش درس تخصصی	۲۹	بررسی مشکلات وابسته به محیط درس
۱۵	آزمون‌های مقدماتی	۳۰	بررسی مشکلات وابسته به محیط درسی
	تعطیلات بهار	۲۰۱۶/۳/۱۸	امتحان پایانی

(سایت دانشگاه القادسیه)

استراتژی جلب حمایت دانش‌آموزان و تدریس فعال در کلاس

- الف) ارائه پرسش‌نامه برای آگاهی از نظر دانش‌آموزان در مورد تجربه به کار عملی و اجرایی.
- ب) اطلاع از ارزشیابی استاد راهنما یا گروه مانند مشاهده‌ی کمک گرفتن از دانش‌آموزان هنگام تدریس، پرسش‌نامه جداگانه برای تشخیص میزان تحقق اهداف تدریس برای دانش‌آموزان.
- ج) خودارزیابی.
- د) ارزشیابی از طریق شناخت و بررسی نتایج یادگیری دانش‌آموزان.
- ه) جلسات فردی و گروهی و تبادل نظر برای تعیین نقاط مثبت و منفی اجرای درس.
- و) بحث و گفتگوی اساسی درباره عملکرد پیشرفت و بهبود کارورزی (فرحان کریم، ۲۰۱۷).

نتیجه گیری:

کارورزی در دانشگاه‌های تربیت معلم عراق بدین صورت است که کارورزی رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه‌های اساسیه بابل عراق انجام می‌گیرد در ترم دوم سال سوم و ترم دوم سال چهارم که در دو مرحله انجام می‌گیرد: مرحله مشاهده و اجرای عملی. و در سایر دانشگاه‌های عراق برای مقطع راهنمایی و متوسطه کارورزی در ترم هفتم و هشتم، که هر ترم ۳۶ هفته کارورزی انجام می‌گیرد بدین صورت که در ترم هفتم بعد از مرحله مشاهده باید در هفته یک زنگ کامل کلاسی را در یکی از مدارس راهنمایی تدریس داشته و در ترم هشتم دو زنگ کامل کلاسی یکی در مدرسه راهنمایی و یک زنگ در مدارس متوسطه تدریس داشته و حداقل باید دو زنگ کلاسی تدریس سایر کارورزان را مشاهده و گزارشات خود را در فرم مخصوص درج نماید. مراحل انجام کارورزی در عراق شامل: ۱. مرحله مشاهده ۲. مرحله مشارکت (تدریس. مشاهده. انجام فعالیت‌های کلاسی). ۳. مرحله اجرای عملی یا تدریس مستقل.

منابع

- الجرجاوی، زیاد علی و عامر، الخطیب، (۲۰۱۰). دراسة تحليلية نافذة العملية بجامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس، غزة.

- الجنابی، عبدالرزاق شنين و هاشم، اميره جابر (۲۰۱۳)، واقع التربية العملية في كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، مجلة دراسات في التربية و علم النفس، عدد ۳۸، مصر.
- الزهيري، حيدر عبدالكريم محسن، الراوى، مروه صلاح يحيى (۲۰۱۶). اسباب عزوف طلبة المرحلة الرابعة في أقسام كليات التربية/ جامعة الأنبار عن تطبيق داخل القاعات الدراسية في مادة التربية العملية، مجلة كلية العلوم الانسانية، جامعة تكريت، عراق، ص ۲۱-۱
- الزيدى، عدى عبدة عبيد (۲۰۱۶)، تقويم برنامج التربية العلمية في كلية التربية الاساسية جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة المعلمين. مجلة كلية التربية الاساسية العلوم التربوية و الاساسية/ جامعة بابل/ نيسان ۲۰۱۶، عدد ۲۶، ص ۷۷۰-۷۴۹.
- شاهين، محمد بن عبدالفتاح (۲۰۰۴)، التطوير المهني للاعضاء هيئته التدريس جامعة القدس المفتوحة.
- عبدالخفاجي، عدنان (۲۰۱۷)، واقع الدروس التربوية في العراق، التربية العملية نموذجاً. مجله علوم اجتماعي - مركز دموكراتيك عربي، آلمان - برلين شماره ۲ - دسامبر ۲۰۱۷، ص ۱۴۳-۱۲۴.
- فرحان كريم، مكي (۲۰۱۷)، أنموذج توصيف مقررمادة المشاهدة و التطبيقات التربوية للصف الرابع، جامعة القادسية، عراق، (دانشکده آموزش، مجله علوم قرآن و تربيت اسلامي)
- الموسوي، عبدالله حسن نعمه (۱۹۹۱)، دليل التطبيقات التدريسية للطلبة، كليات التربية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، بغداد.

سایر منابع

- سایت دانشگاه کوفه- دانشکده دخترانه تربیت معلم.
- سایت التأخی، خبرگزاری رسمی عراق (۲۰۱۹) معاهد المعلمين، تميز مستمر و طموح دائم) فؤاد عبدالرزاق الدجيلي.
- www.altaakhipress.com
- سایت دانشگاه قدسیه

بررسی ضرورت های برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز به منظور تجهیز دانشجومعلمان به شایستگی های مورد نیاز و اصلاح برنامه درسی

صدیقه کاظمی*

استادیار دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید هاشمی نژاد، تهران، ایران.

چکیده

«آموزش و پرورش در فضای باز» در آموزش رسمی مدارس اهمیت فزاینده ای پیدا کرده است. برای گنجاندن آموزش مبتنی بر برنامه درسی در فضای باز در تربیت رسمی معلمان و تجهیز آنها به این شایستگی ها، ابتدا لازم است تا ضرورت های برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز براساس پیشینه مطالعات انجام شده روشن شود. این مطالعه به قصد دسته بندی این ضرورت ها انجام شده است. این پژوهش با توجه به هدف، کیفی و از نوع توصیفی-تحلیلی بوده و با روش تحلیل اسناد و با توجه به روش نظام مند اشتراوس و کوربین و کدگذاری باز و محوری انجام شده است. یافته ها نشان می دهد در حوزه «ضرورت های برنامه درسی مبتنی برآموزش و پرورش در فضای باز» در مجموع ۵ مقوله اصلی ضرورت را آشکار می سازند که به عنوان منطق و چرایی برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز قابل توجه می باشد. این ۵ مقوله ضرورتی شامل: ۱- ضرورت های محیط زیستی، ۲- ضرورت های بهبود مهارت های فردی؛ ۳- ضرورت های بهبود سلامتی و آمادگی جسمانی؛ ۴- ضرورت های بهبود یادگیری و ۵- ضرورت های بهبود مهارت های اجتماعی. براساس ضرورت های برگرفته از این مطالعه پیشنهاد می شود با توجه به ظرفیت محیط زیستی کشور و گستردگی فضای باز، توجه به الزامات و شایستگی های طراحی و تدوین و اجرای برنامه های درسی مبتنی بر فضای باز مورد توجه برنامه ریزان نظام آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان و تربیت معلم توانمند آینده در این حوزه قرار گیرد.

کلیدواژه ها: برنامه درسی، آموزش و پرورش در فضای باز، تربیت معلم آینده.

مقدمه:

«آموزش و پرورش در فضای باز» در آموزش رسمی مدارس اهمیت فزاینده ای پیدا کرده است. (ولف، کونز و روبین، ۲۰۲۲). از آنجایی که آموزش و پرورش در فضای باز حوزه فکر و عمل متفاوت، متنوع، ناهمگن و متضادی دارد، یک تعریف واحد که همه حوزه های عمل را پوشش دهد، محدود کننده است (گیلبرت و چیس، ۱۹۸۸؛ پیرست، ۱۹۸۶؛ نیکول، ۲۰۰۲؛ رابرتز، ۲۰۱۲؛ کوی و سیمن، ۲۰۱۳؛ نقل از پیرس و بیمز، ۲۰۲۲). با این حال، پیرس و بیمز (۲۰۲۲) ابعاد مختلف تعاریف آموزش و پرورش در فضای باز را شامل استفاده از فعالیت های ماجرایی در محیط های طبیعی برای ارتقای یادگیری درسی، آگاهی محیطی، و توسعه فردی و اجتماعی برمی شمارند. تعریف جدیدی از آموزش و پرورش در فضای باز مبتنی بر شش نکته اصلی ارائه شده است. آموزش در فضای باز: (۱) روشی برای یادگیری است. (۲) تجربی است. (۳) در درجه اول در فضای باز اتفاق می افتد. (۴) مستلزم استفاده از تمام حواس و حوزه ها است. (۵) بر اساس برنامه درسی بین رشته ای است. و (۶) موضوع روابطی است که مردم و منابع طبیعی را در بر می گیرد. و در این فرآیند، یک تجربه آموزشی واقعاً کاربردی در فضای باز ایجاد می شود (پیرست، ۲۰۱۰).

معلمان مدرسی که در خارج از منزل و مدرسه و در فضای باز تدریس می کنند، تأثیرات مثبتی بر عملکرد تدریس، رضایت شغلی، سلامت و رفاه خود گزارش کرده اند (مارچانت و همکاران، ۲۰۱۹؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴؛ ویت و همکاران، ۲۰۱۶) و همچنین افزایش انگیزه، ارتباطات، و مشارکت در بین دانش آموزان را گزارش کرده اند (فاگراستام، ۲۰۱۴). مفهوم آموزش و پرورش در فضای باز و یادگیری در فضای باز با مفاهیم یادگیری و لذت و استقلال انتخاب کودکان پیوند خورده است (ویت، ۲۰۱۱). تجربه کودکان از لذت بردن در فضای باز به طور گسترده گزارش شده است (ویت و رآ، ۲۰۰۷؛ آرمیتاژ، ۲۰۰۱؛ میلرود و وی، ۱۹۹۷؛ نقل از ویت، ۲۰۱۱). با این وجود، شواهدی وجود دارد که لذت و استقلال انتخاب به بهبود یادگیری و کاربرد آن یادگیری کمک می کند. به عنوان مثال، ارک و همکاران (۲۰۰۳) دریافتند که کلمات ذخیره شده در یک زمینه عاطفی مثبت بهتر از آنهایی که در زمینه های خنثی یا منفی ذخیره می شوند، به خاطر سپرده می شوند، به طوری که آنچه کودکان مایل به یادگیری و لذت بردن از یادگیری آن هستند بهتر از آنچه که انتخابی در مورد آن ندارند، حفظ می شود. علاوه بر این، ایمردینو یانگ و داماسیو (۲۰۰۷) استدلال می کنند که محتوای عاطفی نه تنها حافظه را تقویت می کند، بلکه یادگیری را برای استفاده های مهم اجتماعی قابل دسترس می کند. مطالعات آنها روی بزرگسالان مبتلا به آسیب مغزی نشان می دهد که اگرچه آنها آگاهی شناختی از حقایق دارند، اما بدون عنصر احساسی نمی توانند از آن اطلاعات برای قضاوت و تصمیم گیری موفق در زندگی خود استفاده کنند.

با این حال، یک مانع مکرر برای اجرای آموزش در فضای باز در تمرین مدرسه، تجربه و آموزش ناکافی در طول تربیت اولیه معلمان است (هانا، ۱۹۹۲؛ کندال و همکاران، ۲۰۰۶؛ اسکات و همکاران، ۲۰۱۵؛ تال و موراگ، ۲۰۰۹؛ تولینگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ ون دایک-وسلیوس و همکاران، ۲۰۲۰). در این زمینه، محققان خاطرنشان می کنند که آشنایی معلمان پیش از خدمت با آموزش مبتنی بر برنامه درسی در فضای باز در تربیت رسمی معلمان ضروری است. در برخی از دانشگاه های سوئد، معلمان پیش از خدمت، فعالیت های خارج از منزل را به عنوان بخشی از برنامه تربیت معلم خود مطالعه می کنند (نیکلاسون و سندبرگ، ۲۰۱۲). با افزایش علاقه و ارتباط آموزش در فضای باز در تربیت معلمان، مطالعات تحقیقاتی در مورد این موضوع در سراسر جهان در حال ظهور است. در زمینه آموزش در فضای باز مبتنی بر مدرسه، محققان ادعا می کنند که معلمان پیش از خدمت باید دانش، مهارت ها و روش های اولیه برای آموزش محتوای برنامه درسی در فضای باز را در تربیت معلم خود داشته باشند (ولف، کونز و روبین، ۲۰۲۲). برای گنجاندن آموزش مبتنی بر برنامه درسی در فضای باز در تربیت رسمی معلمان و تجهیز آنها به این شایستگی ها، ابتدا لازم است تا ضرورت های برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز براساس پیشینه مطالعات انجام شده روشن شود. این مطالعه به قصد دسته بندی این ضرورت ها انجام شده است.

روش پژوهش:

این پژوهش با توجه به هدف، کیفی و از نوع توصیفی - تحلیلی بوده و با روش تحلیل اسناد انجام شده است. جامعه آماری این مطالعه متون تمام متن مقالاتی در رابطه با ضرورت برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز، یادگیری در آموزش و پرورش در فضای باز و آموزش و پرورش در فضای باز بود که با جستجوی پیشرفته در ۵ پایگاه گوگل اسکولار، تیپور و فرانسیس، اریک، وایلی و

الزیویر در بازه زمانی ۲۰۲۲/۱۱/۲۷ تا ۲۰۲۳/۱/۲ انجام شده است. حاصل این جستجو ۸۷ مقاله بود که به نمونه گیری هدفمند مبتنی بر دلالتها و ضرورت ها در متن مقاله و یافته ها، و بعد از مطالعه چکیده بر اساس هدف مطالعه، ۲۸ مقاله که از سال ۱۹۵۸ تا ۲۰۲۲ در این حوزه به طور تمام متن و با دسترسی باز منتشر شده بود مبنای تحلیل قرار گرفت. روش تحلیل محتوای این اسناد هم با توجه به روش نظام مند اشتراوس و کوربین و کدگذاری باز و محوری انجام شده است.

یافته ها:

یافته های بررسی اسناد و یافته های مطالعات انجام شده در حوزه «ضرورت های برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز» نشان می دهد که مقالات مورد بررسی در مجموع ۵ مقوله اصلی ضرورت را آشکار می سازند که به عنوان منطق و چرایی برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز قابل توجه می باشد. این ۵ مقوله ضرورتی شامل: ۱- ضرورت های محیط زیستی، ۲- ضرورت های بهبود مهارت های فردی؛ ۳- ضرورت های بهبود سلامتی و آمادگی جسمانی؛ ۴- ضرورت های بهبود یادگیری و ۵- ضرورت های بهبود مهارت های اجتماعی

در مقوله اول ضرورت های محیط زیستی: این نوع برنامه درسی به عملکرد بهتر دانش آموزان که افراد اجتماع نیز هستند در برابر محیط زیست و حفظ آن منجر می شود (یانگ، کارستن کورنر و پتیت، ۲۰۲۰؛ لای الون و تال، ۲۰۱۷؛ پالمر، ۲۰۰۲؛ تانر، ۱۹۸۰)، همچنین پلتفرم آموزش در فضای باز از طریق یادگیری محیطی، باعث افزایش تمایل عاطفی نسبت به طبیعت (گریک و تربونسون، ۲۰۲۲، کالز، شوماخر، و مونتادا، ۱۹۹۹)، پرورش شهروندانی متعهد و با انگیزه در اقدامات محیط زیستی از طریق تعامل تجربه مستقیم و کنشگری فعال در بافت واقعی می انجامد. بستر پرورش تامل انتقادی و افزایش دانش و مهارت و شفاف سازی ارزشها در این پلتفرم واقعی کاملاً فراهم است (لای الون و ال، ۲۰۱۷؛ والز و همکاران، ۲۰۱۴؛ کلب، ۲۰۱۴؛ چاولا و کوشینگ، ۲۰۰۷؛ هانگرفورد و وولک، ۱۹۹۰، فورد، ۱۹۸۶).

در مقوله دوم ضرورت های بهبود مهارت های فردی: برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز باعث ایجاد باورهای مثبت خودکارآمدی، تقویت خودآگاهی، تقویت خودتنظیمی، تقویت انعطاف پذیری و راهبردهای انطباقی و تقویت خودانضباطی می شود. (ریچموند و همکاران، ۲۰۱۸؛ مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ نگوین، ۲۰۱۵؛ میررحیمی و همکاران، ۲۰۱۱؛ دایمنت، ۲۰۰۵). در مقوله سوم ضرورت های بهبود سلامتی و آمادگی جسمانی: ترویج فعالیت بدنی، افزایش آمادگی جسمانی و جبران کم تحرکی ناشی از زندگی مدرن، افزایش سلامت روانی و شناختی و بهبود خواب قرار دارد (رومار، اینوست، کولمالا، تاملین، ۲۰۱۹؛ مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ نگوین، ۲۰۱۵؛ میگیند، ۲۰۰۷؛ ریچینسون و همکاران، ۲۰۰۴).

در مقوله چهارم ضرورت های بهبود یادگیری و مهارت های تحصیلی: افزایش انگیزه برای یادگیری (دتویلر، یونلو، لاتریچ، چری، ۲۰۱۵؛ ریچینسون و همکاران، ۲۰۰۴)، افزایش مشارکت در کلاس (کو، برانینگ و پیر، ۲۰۱۸)، افزایش حافظه طولانی مدت (فاگرستم و بلوم، ۲۰۱۳)، تأثیر مثبت بر نتایج یادگیری برای دانش آموزان دارای اختلالات عاطفی، شناختی و رفتاری (سزیتکو، کریر و استیونسن، ۲۰۱۸)، یادگیری چند بعدی در فضا و زمان، یادگیری فرارشته ای به جای یادگیری دیسپلینی و موضوع محور، یادگیری کل نگر (گریک و تربونسون، ۲۰۲۲) قرار دارد.

در مقوله آخر ضرورت های بهبود مهارت های اجتماعی: افزایش تعاملات اجتماعی با همسالان (بولینگ، فیستر، میگیند، نیلسن، ۲۰۱۹؛ ریچموند، سیبتورپ، گوکین، آنارلا و فری، ۲۰۱۸؛ بکر، لاوترباخ، اسپنگلر، دتویلر، و مس، ۲۰۱۷؛ مایگیند، ۲۰۰۹)، تقویت مهارت های رهبری و کارگروهی (بولینگ، فیستر، میگیند، نیلسن، ۲۰۱۹؛ بکر و همکاران، ۲۰۱۷؛ ریچینسون و همکاران، ۲۰۰۴)، تقویت مهارت های کارگروهی و فعالیت اجتماعی و تقویت همدلی (ریچموند، سیبتورپ، گوکین، آنارلا و فری، ۲۰۱۸؛ بکر و همکاران، ۲۰۱۷؛ ریچینسون و همکاران، ۲۰۰۴) در یافته های مطالعات انجام شده در پیشینه این حوزه مورد تایید شواهد قرار دارد.

جدول ۱: زیرمقوله ها و مقوله های اصلی مستخرج از تحلیل مقالات

مقوله های فرعی	پژوهشگر/پژوهشگران	مقوله اصلی
آموزش زیست محیطی در جهت عملکرد بهتر در محیط های طبیعی و یادگیری چگونگی حفظ اکوسیستم سالم و متنوع برای نسل های آینده	یانگ، کارستن کورنر و پتیت، ۲۰۲۰؛ لاوی الون و تال، ۲۰۱۷؛ پالمر، ۲۰۰۲؛ تانر، ۱۹۸۰	ضرورت های محیط زیستی
	لاوی الون و تال، ۲۰۱۷؛ والز و همکاران، ۲۰۱۴؛ چاولا و کوشینگ، ۲۰۰۷؛ هانگرفورد و ولک، ۱۹۹۰	
	کلب، ۲۰۱۴؛ فورد، ۱۹۸۶	
	لاوی الون و تال، ۲۰۱۷؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴؛ کالز، شوماخر، و مونتادا، ۱۹۹۹	
	ریچموند و همکاران، ۲۰۱۸؛ نگوین، ۲۰۱۵	
افزایش تعامل و تمایل عاطفی نسبت به طبیعت و محیط زیست	میررحیمی و همکاران، ۲۰۱۱؛ دایمنت، ۲۰۰۵	ضرورت های بهبود مهارت های فردی و آمادگی جسمانی
باورهای مثبت خودکارآمدی	مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ میررحیمی و همکاران، ۲۰۱۱	
تقویت خودآگاهی	مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ میررحیمی و همکاران، ۲۰۱۱	
تقویت خودتنظیمی	مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ میررحیمی و همکاران، ۲۰۱۱	
تقویت انعطاف پذیری و راهبردهای انطباقی	مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ میررحیمی و همکاران، ۲۰۱۱	
تقویت خودانضباطی	رومار، اینوست، کولمالا، تاملین، ۲۰۱۹؛ مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ نگوین، ۲۰۱۵؛ مایگیند، ۲۰۰۷؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴	ضرورت های بهبود سلامتی
ترویج فعالیت بدنی	مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴؛ میررحیمی و همکاران، ۲۰۱۱	
افزایش آمادگی جسمانی و جبران کم تحرکی ناشی از زندگی مدرن	مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ بولینگ، فیستر، میگنید، نیلسن، ۲۰۱۹؛ نگوین، ۲۰۱۵؛ میررحیمی و همکاران، ۲۰۱۱؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴	
افزایش سلامت روانی و شناختی	بولینگ، فیستر، میگنید، نیلسن، ۲۰۱۹؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴	
بهبود خواب	دتویلر، یونلو، لاترباچ، چری، ۲۰۱۵؛ کو، برانینگ و پندر، ۲۰۱۸؛ فاگرتسم و بلوم، ۲۰۱۳؛ سیزیتکو، کریر و استیونس، ۲۰۱۸	
افزایش انگیزه برای یادگیری	افزایش مشارکت در کلاس	ضرورت های بهبود یادگیری و مهارت های تحصیلی
افزایش حافظه طولانی مدت	تأثیر مثبت بر نتایج یادگیری برای دانش آموزان دارای اختلالات عاطفی، شناختی و رفتاری	

ضرورت های بهبود مهارت های	ایجاد یادگیری کل نگر و رشد همه جانبه	گریک و ترجونسون، ۲۰۲۲؛ بولینگ، فیستر، میگنید، نیلسن، ۲۰۱۹؛ بکر و همکاران، ۲۰۱۷؛ رأ، ۲۰۰۶؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴
	یادگیری چند بعدی	گریک و ترجونسون، ۲۰۲۲؛ بولینگ، فیستر، میگنید، نیلسن، ۲۰۱۹؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴
	یادگیری فرارشته ای به جای یادگیری دیسپلینی و موضوع محور	گریک و ترجونسون، ۲۰۲۲؛ بولینگ، فیستر، میگنید، نیلسن، ۲۰۱۹؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴
	تأثیر مثبت بر روابط اجتماعی بین دانش آموزان	بولینگ، فیستر، میگنید، نیلسن، ۲۰۱۹؛ مارچنت و همکاران، ۲۰۱۹؛ ریچموند، سیبتورپ، گوکین، آنارلا و فری، ۲۰۱۸؛ بکر، لاوترباخ، اسپنگلر، دتوایلر، و مس، ۲۰۱۷؛ مایگنید، ۲۰۰۹؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴
	تقویت مهارت های رهبری و کارگروهی	بولینگ، فیستر، میگنید، نیلسن، ۲۰۱۹؛ بکر و همکاران، ۲۰۱۷؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴
مهارت های	تقویت مهارت های کارگروهی و فعالیت اجتماعی	ریچموند، سیبتورپ، گوکین، آنارلا و فری، ۲۰۱۸؛ بکر و همکاران، ۲۰۱۷؛ ریکینسون و همکاران، ۲۰۰۴
	تقویت همدلی	میررحیمی و همکاران، ۲۰۱۱

بحث و نتیجه گیری:

یافته های این مطالعه شش مقوله ضرورت برای توجه به برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز را نشان می دهد که با یافته های تامسون، اسپینال و مونتازینو، (۲۰۰۸) نیز همسو است چرا که این پژوهشگران دریافتند برنامه درسی مبتنی بر آموزش و پرورش در فضای باز، ظرفیت زیادی را به عنوان ابزاری برای ارتقای سلامت و بهبود نتایج آموزشی و یک مؤلفه کلیدی برای رشد کودکان نشان می دهد. با این حال در نظام آموزشی کشور از ظرفیت چارچوب برنامه درسی یادگیری تجربی از طریق یادگیری در فضای باز برای افزایش رشد فردی، اجتماعی، جسمی، تحصیلی و محیط زیستی کمتر استفاده می شود و شواهد کم رنگی درسه سطح برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده در این زمینه وجود دارد. از طرفی اگرچه تحقیقات توانایی آن را برای تمام سنین و کاربرد در کل مدرسه نشان داده است، کاهش قابل توجهی در تجربیات یادگیری در فضای باز بین سال های اولیه و مراحل بعدی آموزش ابتدایی و دوران دبیرستان وجود دارد (ویت، ۲۰۰۸). تلاش برای ادغام یادگیری در فضای باز در برنامه درسی در کنار اصلاح برنامه درسی در برخی کشورها چون فنلاند، سوئد، آمریکا، اندونزی، مالزی و سراسر بریتانیا به دلیل افزایش بهره گیری از منافع و فرصت های این نوع برنامه، مشاهده شده است (ثوربورن و آلیسون، ۲۰۱۰) براین اساس و براساس ضرورت های برگرفته از این مطالعه پیشنهاد می شود با توجه به ظرفیت محیط زیستی کشور و گستردگی فضای باز، توجه به الزامات و شایستگی های طراحی و تدوین و اجرای برنامه های درسی مبتنی بر فضای باز مورد توجه برنامه ریزان نظام آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان و تربیت معلم توانمند آینده در این حوزه قرار گیرد.

منابع:

- Asfeldt, M. Purc-Stephenson, R & Zimmerman, T. (2022) Outdoor education in Canadian public schools: Connecting children and youth to people, place, and environment, *Environmental Education Research*, 28:10, 1510-1526, DOI: [10.1080/13504622.2022.2061919](https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2061919)
- Becker, C. Lauterbach, G. Spengler, S. Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *Int J Environ Res Public Health*. 2017 May 5;14(5):485. doi: 10.3390/ijerph14050485. PMID: 28475167; PMCID: PMC5451936.
- Bølling, M., Pfister, G. U., Mygind, E., & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29-41.
- Environmental Education Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Research*, 13(4), 437-452. <https://doi.org/10.1080/13504620701581539>



- Dettweiler, U., Ünlü, A., Lauterbach, G., Becker, C., & Gschrey, B. (2015). Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00125
- Dymont, JE. (2005). Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: Barriers and Opportunities, University of Tasmania, International Research in Geographical and Environmental Education, Faculty of Education, Launceston, Tasmania 7250, 14(1). 27- 45.
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56–75.
- Ford, P. (1986). Outdoor education: Definition and philosophy. *Resources in Education*, 21, 8. Gilbertson, K., Bates, T., Ewert, A., & McLaughlin, T. (2006). Outdoor education: Methods and strategies. *Human Kinetics*.
- George W. Donaldson & Louise E. Donaldson (1958) Outdoor Education a Definition, *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29:5, 17-63, DOI: [10.1080/00221473.1958.10630353](https://doi.org/10.1080/00221473.1958.10630353)
- Gericke, N. & Torbjörnsson, T. (2022) Supporting local school reform toward education for sustainable development: The need for creating and continuously negotiating a shared vision and building trust, *The Journal of Environmental Education*, 53:4, 231-249, DOI: 10.1080/00958964.2022.2102565
- Gilbert, J., & Chase, C. M. (1988). Outdoor education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(5), 28–29.
- Hungerford, H., & Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Joanna C. Young, Laura D. Carsten Conner & Erin Pettit (2020) ‘You really see it’: environmental identity shifts through interacting with a climate change-impacted glacier landscape, *International Journal of Science Education*, 42:18, 3049-3070, DOI: 10.1080/09500693.2020.1851065
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Kuo, M., Browning, M. H. E. M., & Penner, M. L. (2018). Do lessons in nature boost subsequent classroom engagement? Refueling students in flight. *Frontiers in Psychology*, 8(2253). doi:10.3389/fpsyg.2017.02253
- Lavie Alon, N., and T. Tal. (2017). Field Trips to Natural Environments: How Outdoor Educators Use the Physical Environment. *International Journal of Science Education, Part B* 7 (3): 237–252. doi:10.1080/ 21548455.2016.1250291.
- Lee, EY., Bains, A., Hunter, S. et al. Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *Int J Behav Nutr Phys Act* 18, 41 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01097-9>
- Marchant, E. Todd, C. Cooksey, R. Dredge, S. Jones, H. Reynolds, D. et al. (2019) Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils’ and teachers’ views. *PLoS ONE* 14(5): e0212242. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212242>
- Mirrahimi, S., Tawil, N.M., Abdullah, N.A., Surat, M., & Usman, I.M. (2011). Developing Conducive Sustainable Outdoor Learning: The Impact of Natural environment on Learning, Social and Emotional Intelligence ☆. *Procedia Engineering*, 20, 389-396.
- Mygind, E. (2007). A comparison between children’s physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7(2), 161–176.
- Mygind, E. (2009). A comparison of children’s statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151–169.
- Nguyen, N. (2015). Incorporating outdoor education into the physical education curriculum: Column editor: Brent Heidorn, *Strategies*, 28(1). 34–40.
- Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.
- Parmigiani, D. Jones, S. L. Kunnari, I. & Nicchia, E. (2022) Global competence and teacher education programmes. A European perspective, *Cogent Education*, 9:1, 2022996, DOI: 10.1080/2331186X.2021.2022996
- Pierce, J. & Beames, S. (2022): Where’s the E in OE? The McDonaldization of Irish outdoor education, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, DOI: 10.1080/14729679.2022.2127110
- Priest, S. (2010) Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships, *The Journal of Environmental Education*, 17:3, 13-15, DOI: [10.1080/00958964.1986.9941413](https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413)
- Ratinen, I. Sarivaara, E. & Kuukkanen, P. (2021) Finnish student teachers’ ideas of outdoor learning, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, DOI: [10.1080/14729679.2021.1984962](https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1984962)
- Rea, T. (2006). It’s Not as if We’ve Been Teaching Them. . . Reflective Thinking in the Outdoor Classroom. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 6 (2): 121–134. doi:10.1080/14729670685200801.
- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2018). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36–52.



- Rickinson, M., J. Dillon, K. Teamey, M. Morris, M. Y. Choi, D. Sanders, and P. Benefield. (2004). A Review of Research on Outdoor Learning. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council.
- Roberts, J. W. (2012). Beyond learning by doing: Theoretical currents in experiential education. New York: Routledge.
- Romar, J.-E., Enqvist, I., Kulmala, J., Kallio, J., & Tammelin, T. (2019). Physical activity and sedentary behaviour during outdoor learning and traditional indoor school days among Finnish primary school students. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(1), 28–42.
- Sjöblom, P. Eklund, G. & Fagerlund, P. (2021) Student teachers' views on outdoor education as a teaching method—two cases from Finland and Norway, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, DOI: [10.1080/14729679.2021.2011338](https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011338)
- Szczytko, R., Carrier, S. J., & Stevenson, K. T. (2018). Impacts of outdoor environmental education on teacher reports of attention, behavior, and learning outcomes for students with emotional, cognitive, and behavioral disabilities. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/feduc.2018.00046
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 11(4), 20–24. <https://doi.org/10.1080/00958964.1980.9941386>
- Thompson, CW. Aspinall, P. Montarzano, A. (2008). The childhood factor: Adult visits to green places and the significance of childhood experience. *Environment Behavior*. <https://doi.org/10.1177/0013916507309739> 22.
- Thorburn, M. Allison, P. (2010). Are we ready to go outdoors now? The prospects for outdoor education during a period of curriculum renewal in Scotland. *Curriculum Journal*. 21(1):97–108.
- Waite, S. (2008). Outdoor learning for children aged 2–11: perceived barriers, potential solutions. 'Outdoor education research and theory: critical reflections, new directions', the Fourth International Outdoor Education Research Conference, La Trobe University.
- Waite, S. (2011) Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards, *Education 3–13*, 39:1, 65-82, DOI: 10.1080/03004270903206141
- Wals, A. E., Brody, M., Dillon, J., & Stevenson, R. B. (2014). Convergence between science and environmental education. *Science*, 344(6184), 583–584. <https://doi.org/10.1126/science.1250515>
- Wolf, C. Kunz, P. & Robin, N. (2022) Emerging themes of research into outdoor teaching in initial formal teacher training from early childhood to secondary education – A literature review, *The Journal of Environmental Education*, 53:4, 199-220, DOI: [10.1080/00958964.2022.2090889](https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2090889)
- Young, J. C. Carsten Conner, L. D. & Pettit, E. (2020) 'You really see it': environmental identity shifts through interacting with a climate change-impacted glacier landscape, *International Journal of Science Education*, 42:18, 3049-3070, DOI: [10.1080/09500693.2020.1851065](https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1851065)

شبیه سازی های معلولیت مبتنی بر پارادایم اجتماعی به عنوان یک ابزار توسعه حرفه ای در برنامه درسی دانشجومعلمان رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه

صدیقه کاظمی*

استادیار دانشگاه فرهنگیان پردیش شهید هاشمی نژاد، تهران، ایران.

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی میزان توجه به شبیه سازی های معلولیت مبتنی بر پارادایم اجتماعی به عنوان یک ابزار توسعه حرفه ای در برنامه درسی دانشجومعلمان رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه انجام شده است. با توجه به ماهیت سوال، رویکرد پژوهش کیفی و از نوع توصیفی-تحلیلی بوده و با روش تحلیل محتوا انجام شده است. جامعه آماری این مطالعه برنامه درسی مکتوب قصد شده کارشناسی پیوسته بازننگری شده دانشجومعلمان رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه (ویژه دانشگاه فرهنگیان) مصوب ۱۳۹۹/۴/۳ در ۲۷۱ صفحه می باشد. نمونه آماری منطبق با جامعه آماری و واحد ثبت کلمه و مضمون بوده است. در تحلیل کمی مبتنی بر واحد ثبت کلمه در مجموع بررسی از کل سند و ۱۵۰ واحد تعداد کل واحدهای ارائه شده در این سند مکتوب به جز یک مورد فراوانی در سرفصل کارورزی سه که آن هم منظور محیط های شبیه سازی شده بود و به شبیه سازی معلولیت اشاره نشده بود، در کل متن و سه فصل برنامه و ۲۷۱ صفحه، موردی یافت نشد. اما در تحلیل کیفی مضامین به ویژه در فصل اول و مشخصات برنامه درسی (معرفی برنامه، اصول حاکم بر برنامه، منطق برنامه) دلالت ها و شواهد توصیفی ضمنی (نه صریح و با ذکر این رویکرد) برای ضرورت و چرایی توجه به شبیه سازی های معلولیت در آماده سازی دانشجومعلمان وجود دارد.

کلیدواژه ها: شبیه سازها، تربیت معلم ویژه، آموزش و پرورش استثنایی، دانش آموزان دارای نیاز ویژه.

مقدمه:

«شبیه‌سازی‌های معلولیت» به عنوان یک ابزار توسعه حرفه‌ای محبوب برای کمک به افزایش دانش و آگاهی از ناتوانی و تسهیل یادگیری آموزشی در بین معلمان آینده نگر و دانشجومعلمانی پیش از خدمت توسعه یافته‌اند. شبیه‌سازی‌ها به عنوان ابزار آموزشی در تلاش برای تکرار واقعی تجربیات تجسم‌شده ناتوانی استفاده می‌شوند (فلاور و همکاران، ۲۰۰۷). شبیه‌سازی‌ها که به عنوان سنگ اصلی تربیت معلم در نظر گرفته می‌شوند، با هدف «تقلید از یک سیستم، موجودیت، پدیده یا فرآیند» انجام می‌شوند (لین و همکاران، ۲۰۰۶: ۲۲۸). شبیه‌سازی‌های آموزشی می‌توانند زمان تمرین بیشتری را فراهم کنند و از دانشجومعلمانی حمایت کنند تا نظریه را از طریق آزمایش‌های مکرر بدون آسیب رساندن به دانش‌آموزان آسیب‌پذیر و دارای نیازهای ویژه/معلول اعمال کنند (کارینگتون و همکاران، ۲۰۱۱). این امر به ویژه در هنگام تلاش برای آماده‌سازی دانشجومعلمانی برای آموزش دانش‌آموزان معلول مهم است و ضرورت دارد (ماهر و همکاران، ۲۰۲۲؛ ماهر، ۲۰۲۰؛ اسپارکس و همکاران، ۲۰۱۹). از این نظر، برخی شبیه‌سازی‌های معلولیت را یک روش آموزشی ثابت تصور می‌کنند که شامل افراد غیرمعلولی می‌شود که از تجهیزاتی مانند ویلچر، چشم‌بند و محافظ‌های گوش حذف‌کننده صدا استفاده می‌کنند تا خود را از نظر شناختی و عاطفی در موقعیت یک فرد معلول تصور کنند. شبیه‌سازی‌های معلولیت معمولاً برای تسهیل یادگیری و توسعه آموزشی و ایجاد همدلی بین دانشجو معلم و دانش‌آموز دارای نیاز ویژه استفاده می‌شود (ماهر و همکاران، ۲۰۲۰). همدلی در تمرین شبیه‌سازی و دانش پژوهی به عنوان یکی از راه‌هایی که در آن تلاش می‌کنیم با ذهن و بدن دیگران درگیر شویم، تعریف می‌شود (کوپلان و گلدی، ۲۰۱۱). تجربه ناتوانی شبیه‌سازی شده با نگرش نسبت به افراد دارای معلولیت همبستگی مثبت دارد و تغییرات در ادراکات و نگرش‌ها بر تغییرات ترجیحات رفتاری نیز تأثیر دارد (بنگ و لیم، ۲۰۰۷؛ یون و چویی، ۲۰۰۷). شبیه‌سازی در مورد چیزی است که کوپلان (۲۰۱۱) آن را «چشم‌انداز دیگر گرا» می‌نامد، جایی که یک فرد دیدگاه‌های دیگری را نشان می‌دهد و بنابراین سعی می‌کند تجارب فرد هدف را شبیه‌سازی کند که گویی آن شخص است. از این رو، شبیه‌سازی‌های معلولیت در مورد افراد غیرمعلول، مانند دانشجومعلمانی غیرمعلول، استفاده از تجهیزات و انجام وظایف برای تجسم معلول دیگر برای نشان دادن و توسعه تخیلات همدلانه‌شان است.

برخی از محققان معتقدند که شبیه‌سازی‌ها در صورتی می‌توانند موثر باشند که به دقت طراحی شده باشند، و در انتخاب، در معرض قرار دهی، و بازبینی شرایط به درستی رخ دهد (بدینی، ۱۹۹۲؛ بهلر، ۱۹۹۳؛ بورگستالر و دوئی، ۲۰۰۴؛ ایمس و لگ، ۲۰۰۶). انتخاب، طراحی و تدوین برنامه درسی مبتنی بر شبیه‌سازی معلولیت‌ها می‌تواند متأثر از دو پارادایم عمده حاکم بر آموزش و پرورش ویژه الف-پارادایم فردی و ب-پارادایم اجتماعی-تعاملی باشد (بارنی، ۲۰۱۲؛ بورگستالر و دوئی، ۲۰۰۴). چنانچه استفاده از شبیه‌سازی معلولیتی از پارادایم متمرکز بر محدودیت‌های فردی، پزشکی یا عملکردی ناتوانی برخاسته باشد، نارسایی‌های یک فرد، مسئول آسیب‌هایی است که ممکن است تجربه کند و مداخلات روی درمان، توانبخشی، و سازگاری فرد معلول به جای تغییر محیط فرد و رفع محدودیت‌های محیطی و افزایش دسترسی‌ها متمرکز می‌شود (هان، ۱۹۸۸). شبیه‌سازها در این مدل اغلب به عنوان ابزاری برای آموزش آگاهی از ناتوانی استفاده می‌شود تا افراد عادی یک نقص فیزیکی، حسی یا شناختی را برای مدت زمان محدودی تجربه کنند (فرنچ، ۱۹۹۲؛ اسکولیون، ۱۹۹۹). نمونه استفاده از این شبیه‌سازها سوار شدن پرستاران بر روی ویلچر برای درک احساس بیماران، حرکت معماران با چشم‌بند در ساختمان، تکمیل یک آزمون یا فعالیت آزمایشگاهی توسط چشم‌بند یا با دست بسته است (سمپل و وارگو و وارگو، ۱۹۸۰). این فعالیت‌ها اغلب پر جنب و جوش و سرگرم‌کننده است و احساس همدلی و درک تجربه را تا حدودی فراهم می‌آورد اما ممکن است مضر نیز باشد (بورگستالر و دوئی، ۲۰۰۴). بیشتر شبیه‌سازی‌های مربوط به ناتوانی به گونه‌ای طراحی شده‌اند که اگر چه در برنامه درسی آشکار به منظور افزایش آگاهی و همدلی طراحی شده‌اند اما در برنامه درسی پنهان منجر به احساسات منفی می‌شود. پیامدهای منفی استفاده از شبیه‌سازی‌های با طراحی ضعیف یا مبتنی بر پارادایم فردی معلولیت شامل تغییرات نگرش ناخواسته، ایجاد ترس و ناامیدی، خجالت، خشم، دشواری، افزایش اضطراب در مورد کار با افراد دارای معلولیت و سوءتفاهم در مورد تجربیات ناتوانی است (فرنچ، ۱۹۹۲؛ کیگر، ۱۹۹۲؛ هربرت، ۲۰۰). افراد هنگامی که تحت تأثیر چنین نگرش‌های منفی قرار می‌گیرند، تمایل دارند که فرد دارای معلولیت را به عنوان فردی که وابسته‌تر، کودکانه‌تر، منفعل‌تر، حساس‌تر، بدبخت‌تر و با شایستگی کمتر نسبت به فردی که معلولیت

ندارد، تصور کنند (لینتون، ۱۹۹۸؛ به نقل از بارنی، ۲۰۱۲) که این پیامدها در طراحی برنامه های درسی مبتنی بر شبیه سازی ناتوانی لازم است مورد توجه قرار گیرد. در طراحی و تدوین برنامه های درسی مبتنی بر مدل اجتماعی - تعاملی، ناتوانی/ معلولیت صرفاً یک مشکل پزشکی یا تراژدی شخصی نیست بلکه چالشی اجتماعی است چرا که معایب مرتبط با معلولیت توسط نگرش های منفی و تبعیض های سیستمی که منجر به موانعی در دسترسی به اطلاعات، ارتباطات، محیط فیزیکی و محیط زیست تشدید شده و بروز می کند. با این دیدگاه شبیه سازهای معلولیت صرفاً به استفاده آزمایشی از برخی تجهیزات ویژه معلولین یا محدودیت تصنعی در افراد عادی، محدود نمی شود بلکه با طراحی های مناسب، تسهیل دقیق، بحث آزاد و مشارکت افراد دارای معلولیت، به رویکردی مبتنی بر حل مساله و فعالیت محور در جهت رفع و یا کاهش موانع و تسهیل دسترسیهای این افراد به جای تمرکز بر احساسات و محدودیت های فردی قدم بر می بردارد (بارنی، ۲۰۱۲؛ بورگستالر و دوئی، ۲۰۰۴). طراحی برنامه های درسی مبتنی بر شبیه سازی ناتوانی براساس مدل اجتماعی می تواند پیامدهای منفی برخاسته از شبیه سازی را بهبود بخشد.

از سوی دیگر تربیت معلم عامل اصلی در بهبود کیفیت تدریس است (دلاندشر و پتروسکی، ۲۰۰۴). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، راهکار استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه ای تربیت محور پیشنهاد شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ۲۶). دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تأمین، تربیت و توانمندسازی معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش است که هیأت امنایی اداره می شود و در سال ۱۳۹۰ با تجمیع همه مراکز تربیت معلم سراسر ایران تأسیس شد (زجاجی و درانی، ۱۳۹۴). این دانشگاه از سال تأسیس تاکنون بیش از ۹۶۳۳۸ فارغ التحصیل داشته و در حال حاضر ۹۴۷۲۶ دانشجومعلم در حال تحصیل در ۹۸ پردیس و مرکز در کل کشور را داراست. یکی از گروه های دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان دانشجومعلم رشته علوم تربیتی گرایش کودکان استثنایی هستند که پس از اتمام تحصیل در مدارس به کار مشغول خواهند شد که دانش آموزان دارای نیاز ویژه در آنجا تحصیل می کنند. دانشجومعلم این رشته در هشت ترم تحصیلی که ۴ ترم آن کارورزی یک تا چهار است در معرض برنامه های درسی جهت کسب شایستگی های لازم معلمی قرار می گیرند. با توجه به مطالعات نظری و تجربی در حوزه استفاده از شبیه سازی های معلولیت و تأکید بر فرصت ها و سودمندی آنها جهت توسعه حرفه ای و افزایش شایستگی های حرفه ای دانشجومعلم رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه از یک سو و از سوی دیگر بازنگری برنامه های درسی این رشته و ابلاغ اجرایی آن برای ورودیهای هزار و چهارصد و نو بودن برنامه، سوال مطالعه این است که در برنامه درسی مکتوب قصد شده کارشناسی پیوسته تربیت معلم و کارورزی این دانشجومعلم به چه میزان به استفاده از شبیه سازهای معلولیت/ ناتوانی مبتنی بر پارادایم اجتماعی- تعاملی توجه شده است؟

روش پژوهش:

این مطالعه با توجه به ماهیت سوال، کیفی و از نوع توصیفی- تحلیلی بوده و با روش تحلیل محتوا انجام شده است. جامعه آماری این مطالعه برنامه درسی مکتوب قصد شده کارشناسی پیوسته بازنگری شده دانشجومعلم رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه (ویژه دانشگاه فرهنگیان) مصوب ۱۳۹۹/۴/۳ در ۲۷۱ صفحه می باشد. نمونه آماری منطبق با جامعه آماری و واحد ثبت کلمه و مضمون بوده است. براساس ماده یک این برنامه درسی مختص دانشجومعلمانی است که از مهرماه سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ وارد دانشگاه فرهنگیان و رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه می شوند و طبق ماده دو، این برنامه درسی بازنگری شده جایگزین برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته همین رشته مصوب جلسه ۸۶۹ مورخ ۱۳۹۴/۹/۲۸ شورای عالی برنامه ریزی است که از تاریخ ۱۳۹۵/۳/۸ اجرا شده است. مطابق ماده سه این برنامه درسی شامل سه فصل: مشخصات کلی، جدول های واحد درسی و سرفصل دروس است و براساس ماده چهار از شروع سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به مدت ۵ سال قابل اجراست و پس از آن نیاز به بازنگری دارد. جهت اعتباربخشی به داده ها از معیار «باور پذیری» لینکلن و گابا (۱۹۸۵) و «توصیف توسط همتایان» با تحلیل مضامین فصل اول برنامه، استفاده شده است.

یافته ها:

در مجموع یافته ها از ۱۵۰ واحد تعداد کل واحدهای ارائه شده در این سند مکتوب که ۲۶ واحد دروس عمومی، ۱۳ واحد دروس تربیت اسلامی، ۱۴ واحد دروس تربیتی و ۹۷ واحد دروس تخصصی است در تحلیل کمی مبتنی بر واحد ثبت کلمه به جز یک مورد فراوانی در

سرفصل کارورزی سه (برنامه درسی رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه، ۱۳۹۹، ۲۵۰) پاراگراف اول و خط نهم که آن هم منظور محیط های شبیه سازی شده بود و به شبیه سازی معلولیت اشاره نشده بود، در کل متن و سه فصل برنامه و ۲۷۱ صفحه، موردی یافت نشد. اما در تحلیل کیفی مضامین به ویژه در فصل اول و مشخصات برنامه درسی (معرفی برنامه، اصول حاکم بر برنامه، منطق برنامه) دلالت ها و شواهد توصیفی ضمنی (نه صریح و با ذکر این رویکرد) برای ضرورت و چرایی توجه به شبیه سازی های معلولیت در آماده سازی دانشجومعلم و وجود دارد اما در سرفصلها و روشهای پیشنهادی ردپایی از وجود و حضور این رویکرد دیده نمی شود. چنانچه در فصل اول ابتدا به معرفی بنیادین رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه می پردازد. توجه با تفاوت های فردی فراگیران در راستای استقرار عدالت آموزشی در مطلع این معرفی جای دارد و در ادامه، برنامه درسی رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه برنامه ای که «به دنبال تربیت نیروی انسانی مجرب و معلمانی توانمند است تا با عنایت به شرایط خاص دانش آموزان با نیازهای ویژه در ابعاد مختلف به ارائه آموزش و پرورش مناسب به این گروه از فراگیران» (برنامه درسی رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه، ۱۳۹۹، ۶) بپردازند، معرفی شده است. در ادامه معرفی بنیادین برنامه آمده است «در این برنامه سعی شده است با توجه به ویژگی های گروه های مختلف دانش آموزان با نیازهای ویژه زمینه شناخت آموزشی موثر با عنایت به نوع معلولیت برای دانشجومعلم فراهم گردد».

در ادامه این سند اصول حاکم بر برنامه های پیشنهادی ذکر شده است که اصل اول اجرای سند تحول بنیادین بخصوص در حوزه تفاوت های فردی در برنامه های آموزشی تربیتی و اصل دوم توجه به رویکردهای جهانی در حوزه آموزش و پرورش دانش آموزان با نیازهای ویژه، اصل سوم به روزرسانی منابع درسی، اصل پنجم تاکید بر پژوهش محوری، توجه به همه گروه های تحت پوشش، اصل ششم چرخش از ارائه محتوای نظری به فعالیت های عملی و کاربردی در آموزش دانشجومعلم و اصل هفتم تاکید بر فراگیرسازی به جای جداسازی است.

همه این اصول تلویحا به ضرورت استفاده از شبیه سازی معلولیتی که لازمه شناخت دانشجومعلم رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه از نیازها، ویژگی ها، و تفاوت های فردی فراگیرانشان است اشاره دارند، اصل دوم و پنجم یعنی توجه به رویکردهای جهانی و پژوهش محوری در این حوزه نیز به دلیل وجود یافته های متعدد نظری و تجربی استفاده از شبیه سازها را تایید می کند، اصل ششم نیز در صورتی محقق می شود که فعالیت های عملی و کاربردی در شبیه سازیهای موقعیتی معلولیت به کار گرفته شوند.

در ذیل منطق برنامه درسی رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه نیز ضمن اشاره به اهمیت کیفیت برنامه درسی معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه و چگونگی آماده سازی آنها جهت ارائه خدمات آموزشی و توانبخشی به دانش آموزان با نیازهای ویژه به اثرگذاری نوع معلولیت در دریافت خدمات اشاره شده است (برنامه درسی رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه، ۱۳۹۹، ۷).

بحث و نتیجه گیری:

براساس نتایج این مطالعه در برنامه درسی بازنگری شده مصوب رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه (ویژه دانشگاه فرهنگیان) به طراحی و تدوین برنامه درسی براساس شبیه سازی معلولیت هیچ اشاره روشن و صریحی وجود ندارد حتی به عنوان ابزار یا روش تدریس نیز به آن اشاره ای در دروس تربیتی و تخصصی نشده است. البته همچنان که در یافته های تحلیل مضمون برنامه اشاره شد تلویحا و به طور ضمنی می توان از اصول و منطق و هدف حاکم بر برنامه، بهره گیری از شبیه سازها را به عنوان یک ابزار توسعه حرفه ای معلمان رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه تلقی نمود اما با توجه به پیامدهای منفی حاصل از طراحی ضعیف و بکارگیری نادرست شبیه سازها در برنامه درسی شامل تغییرات نگرش ناخواسته، ایجاد ترس و ناامیدی، خجالت، خشم، دشواری، افزایش اضطراب در مورد کار با افراد دارای معلولیت و سوء تفاهم در مورد تجربیات ناتوانی است (فرنچ، ۱۹۹۲؛ کیگر ۱۹۹۲؛ هربرت، ۲۰۰) پیشنهاد می شود شبیه سازهای معلولیت و نحوه طراحی آنها مبتنی بر پارادایم اجتماعی - تعاملی در برنامه های درسی مورد توجه دست اندرکاران برنامه ریزی این رشته و پژوهشگران این حوزه قرار بگیرد چرا که یافته های مطالعات بر امکان این شبیه سازی ها در راستای توسعه حرفه ای معلمان ویژه تاکید دارند.

منابع:



۱. برنامه درسی رشته آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه. (۱۳۹۹). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی برنامه ریزی آموزشی. دوره کارشناسی پیوسته. ویژه دانشگاه فرهنگیان.
۲. زجاجی، ندا و درانی، کمال. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان جهت بررسی میزان مطابقت اهداف دانشگاه با مؤلفه های کیفیت عمر کاری فرهنگیان. (۱۳۹۴). ۱۷۷-۲۰۵.
۳. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰) دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

Bang, M. & Lim, D. (2007). Impact of "peer interview journal writing program" following disability experiences on non-disabled children's attitudes toward children with disabilities. *Journal of Rehabilitation Research*, 11(1), 61-78.

Barney, K. W. (2012) Disability Simulations: Using the Social Model of Disability to Update an Experiential Educational Practice, *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 27:1, 1-11, DOI: [10.1080/1937156X.2012.11949361](https://doi.org/10.1080/1937156X.2012.11949361)

Bedini, L. (1992). Encouraging change in attitudes toward people with disabilities through undergraduate leisure studies and recreation courses. *Scholar: A journal of leisure studies and recreation education*, 7, 44-54.

Behler, G. T. (1993). Disability simulations as a teaching tool: Some ethical issues and implications. *J. Postsecond. Educ. Disabil.* 10, 3-8.

Burgstahler, S., & Doe, T. (2004). Disability-related simulations: If, when, and how to use them in professional development. *Review of Disability Studies*, 1(2), 4-17.

Cochran, S. M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*. 34(7):3-17. doi:[10.3102/0013189X034007003](https://doi.org/10.3102/0013189X034007003)

Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*. 45(2):83-91. doi:[10.3102/0013189X16639597](https://doi.org/10.3102/0013189X16639597)

Emes, C., & Legg, D. (2006). Disability sport simulations in adapted physical activity: Experiences of participants. *Kinesiology Slovenica*, 12(2), 23-37.

Flower, A., Burns, M., & Bottsford-Miller, N. (2007). Meta-analysis of disability simulation research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 72-79. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020601>

French, S. (1992). Simulation exercises in disability awareness training: A critique. *Disability, handicap and society*, 7, 257-266.

Hahn, H. (1988). The politics of physical differences: Disability and discrimination. *Journal of social issues*, 44(1), 39-47.

Herbert, J. (2000). Simulation as a learning method to facilitate disability awareness. *The Journal of Experiential Education*, 23(1), 5-11.

Kiger, G. (1992). Disability simulations: Logical, methodological and ethical issues. *Disability, handicap and society*, 7(1), 71-78.

Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 227-242. <https://doi.org/10.1177/1469787406069056> [Crossref], [Google Scholar]

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Maher, A. J. (2020). Disrupting phonocentrism and teaching Deaf pupils: Prospective physical education teachers' learning about visual pedagogies and non-verbal communication. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 317-329. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1806996> [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Maher, A. J., & Morley, D. (2020). The self-stepping into the shoes of the other: Understanding and developing empathy among prospective physical education teachers through a special school placement. *European Physical Education Review*, 26(4), 848-868. <https://doi.org/10.1177/1356336X19890365> [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Maher, A. J., Haeghele, J., & Sparkes, A. (2022). "It's better than going into it blind": reflections by people with visual impairments regarding the use of simulation for pedagogical purposes. *Sport, Education and Society*, 27(6), 647-661. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1897562> [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Maher, A. J., Williams, D., & Sparkes, A. (2020). Simulating visual impairment: Embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 25(5), 530-542. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1617127> [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Scullion, P. (1999). Conceptualizing disability in nursing: Some evidence from students and their teachers. *Journal of advanced nursing*, 29, 648-657.



- Semple, J. E., Vargo, J. W., & Vargo, F. A. (1980). Disability simulation and its effect on changing the attitudes of disabled persons: Some preliminary experimental results. *New Zealand journal of physical therapy students towards physiotherapy*, 8(2), 6-8.
- Sparkes, A. Martos-Garcia D., & Maher, A. (2019). "Me, Imperfect Osteogenesis and my Classmates in Physical Education Lessons: A Case Study of Embodied Pedagogy in Action." *Sport, Education and Society* 24 (4): 338-348. doi:10.1080/13573322.2017.1392939. [[Taylor & Francis Online](#)], [[Web of Science](#)®], [[Google Scholar](#)]
- Yoon, Y. & Choi, S. (2007). The effect on the hearing children's attitude to hearing impaired children and their selfesteem after hearing impairments experience. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 8(3), 327-348.
- Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*. 28(9):4-15. doi:[10.3102/0013189X028009004](#)

پیش بایست های تربیت سیاسی در معلمان آینده

انسی کرامتی*

گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (پردیس هاشمی نژاد مشهد)

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی پیش بایست های دانشی، نگرشی و مهارتی در معلمان آینده برای تربیت سیاسی دانش آموزان است. منظور از تربیت سیاسی فرایند تغییر نگرش سیاسی دانش آموزان، افزایش مهارت های انجام کار به صورت مشارکتی و قابلیت های اجتماعی و ارزش گذاری آنها نسبت به حقوق سایر شهروندان است. این پژوهش با روش مروری و توسط منابع کتابخانه ای انجام شد. به طور خلاصه یافته ها بیانگر آن بود که برای تربیت سیاسی دانش آموزان، لازم است معلمان آینده از مهم ترین مؤلفه های دانش سیاسی (شامل کسب آگاهی های سیاسی، اندیشه ورزی و مدیریت و رهبری در کشف حقیقت)، نگرش سیاسی (شامل تمایل به گفتگو و تمایل به برقراری عدالت) و مهارت مهم مشارکت، در این زمینه برخوردار باشند. همچنین نه تنها ابعاد دانشی، نگرشی و مهارتی نامبرده در تعامل نزدیک با یکدیگر قرار دارند؛ بلکه برای تحقق آن ها در معلمان، در وهله اول باید فضای حاکم بر محیط مدرسه و به طور کلی فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی پذیرای رشد مؤلفه های نامبرده باشد. مثلاً درمورد ویژگی تمایل به گفتگو و یا تمایل به برقراری عدالت، مادامی که در فرهنگ حاکم بر مدارس کشور چنین تمایلاتی وجود نداشته باشد؛ عملاً معلمان نیز نمی توانند در این زمینه به ایفای نقش خود به درستی بپردازند.

کلیدواژه ها: تربیت سیاسی، معلم، دانش سیاسی، نگرش سیاسی و مهارت سیاسی.

مقدمه

اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت از زمان افلاطون تاکنون به تبیین ابعاد تربیت سیاسی و اهمیت آن پرداخته‌اند (عابدینی و همکاران، ۱۳۹۹). اما امروزه گسترش علم و تکنولوژی از یک سو و تلاش پرچمداران قدرت جهان برای سست کردن پایه های نظام اجتماعی از طریق هجوم فرهنگی و کم‌رنگ کردن جامعه پذیری سیاسی اقبال جامعه از سویی دیگر، باعث شده تا موضوع تربیت و جامعه پذیری سیاسی افراد بیش از پیش مورد توجه قرار بگیرد. تربیت سیاسی از نظر سول (۲۰۰۳) فرایند تغییر نگرش سیاسی دانش آموزان، افزایش مهارت‌های مشارکتی و قابلیت‌های اجتماعی و ارزش گذاری آنها نسبت به حقوق سایر شهروندان است (جوکار و همکاران، ۱۳۹۶). مهمترین عامل برای تربیت سیاسی افراد در یک جامعه، نظام آموزشی آن است؛ به نحوی که یکی از اهداف نظام آموزش و پرورش رسمی و نیز یکی از ساحات تربیتی در سند تحول بنیادین (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰) پرورش سیاسی دانش آموزان هست که عمدتاً بر عهده معلم قرار دارد (اطیایی، ۱۳۸۵: ۳۲). حتی دیدگاه سیاسی معلم خواه ناخواه در رفتار و ابراز عقاید به دانش آموزان منتقل می‌شود. به عنوان مثال چگونگی اداره کلاس درس توسط معلم نیز بر برداشت‌ها و دیدگاه‌های سیاسی دانش آموزان وی تاثیرگذار است؛ به طوری که اتخاذ روش‌های آزادمنشانه توسط معلم، نگرش‌های دموکراتیک را به دانش آموزان ارائه می‌دهد و سبب تقویت آن می‌شود و بالعکس، استفاده از روش‌های غیر دموکراتیک و سخت‌گیرانه، نگرش‌های غیردموکراتیک را به یادگیرنده انتقال می‌دهد و گرایش‌های دانش آموزان را به نظام‌های سلسله مراتبی افزایش داده، کنش آن‌ها را نسبت به اقتدار و قدرت تقویت می‌کند (مهرداد، ۱۳۷۶: ۳۲). در این راستا هرچند نتایج برخی از پژوهش‌ها (مانند جوکار و همکاران، ۱۳۹۶) بیانگر آن است که نظام آموزشی در تربیت سیاسی و اجتماعی دانش آموزان ناموفق بوده است. طباطبایی (۱۳۹۷) و جعفری هرنندی و نجفی (۱۳۹۸) نیز دریافتند که تربیت سیاسی و اجتماعی دانش آموزان توسط کتابهای درسی به خاطر ناهمسانی‌های موجود در آنها، دارای مشکلاتی است؛ اما در مجموع با توجه به نقش پررنگ معلمان در این زمینه و توجه به این نکته که اگر معلمان از تربیت سیاسی مطلوبی برخوردار باشند؛ در تربیت سیاسی دانش آموزان نیز به‌نحو مؤثرتری عمل خواهند کرد؛ بنابراین این سوال مطرح می‌شود که مهم‌ترین پیش‌بایست‌های دانشی، نگرشی و مهارتی معلمان آینده جهت تربیت سیاسی دانش آموزان کدام‌اند؟

روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش مروری و منابع کتابخانه‌ای استفاده شد. به نحوی که پس از شناسایی مقالات و کتب مرتبط با موضوع، اطلاعات آنها در پاسخ به سوال پژوهشی مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

مهم‌ترین پیش‌بایست‌های دانشی معلمان در تربیت سیاسی دانش آموزان

یکی از شایستگی‌های معلمان جهت تربیت اجتماعی و سیاسی دانش آموزان، برخورداری آنها از آگاهی سیاسی است (شیروانی شیر و همکاران، ۱۴۰۰) در حوزه شناختی، تربیت سیاسی مستلزم ایجاد آگاهی و فراهم کردن اطلاعاتی درباره ساختار حکومت، روابط حکومت و مردم و مکانیزم‌های توزیع قدرت است که از جمله آن‌ها می‌توان به ساختار حکومت، کارکردها و قوای سه‌گانه‌ی آن، روابط دولت و اقتصاد، دولت و خدمات اجتماعی شامل رفاه عمومی، ضرورت و کارکرد احزاب سیاسی، سازمان‌های بین‌المللی و نظیر آن‌ها اشاره کرد (باقری، ۱۳۹۵). بنابراین لازم است معلمان آینده نیز اطلاعات و دانش‌هایی در زمینه ابعاد نامبرده داشته باشند تا بتوانند این اطلاعات را در اختیار دانش آموزان قرار دهند. شایان ذکر است که بسنده کردن معلمان به عرضه‌ی اطلاعات و دانش‌هایی از این قبیل، برای رشد و تربیت بعد شناختی دانش آموزان در زمینه سیاست کافی نیست؛ درواقع پرداختن به برخی قابلیت‌ها و توانایی‌های فکری یا شناختی نیز مورد نیاز بوده و باید در دستور کار معلمان آینده قرار گیرد. مطالعه پژوهش‌های موجود در این زمینه نشان می‌دهد که مهم‌ترین توانمندی‌های شناختی در این زمینه عبارت از "پرورش توانایی تفکر و قدرت اندیشه ورزی" و "پرورش توانایی مدیریت و رهبری در کشف حقیقت" هستند. درواقع معلم از یک سو نیازمند آن است که با استفاده از اطلاعات خود، اندیشه ورزی نموده و بتواند در مورد ابعاد مختلف یک چیز تأمل کند. یعنی به "بررسی مفروضات یک فکر، جست‌وجوی شواهد کافی برای ادعاها، توجه به نوع شواهد مورد نیاز و

متناسب با نوع ادعاها، جست و جوی انسجام و هماهنگی میان اجزای مختلف یک فکر، نقادی یک فکر برحسب ناستواری مفروضات آن، عدم کفایت شواهد برای پذیرش آن، عدم تناسب شواهد با مقصود آن و تناقض و ناهمخوانی در ساختار آن" بپردازد. از سویی دیگر یکی از وظایف اصلی معلمان آینده در این خصوص، تقویت روحیه کاوشگری و مهارت تحقیق و پژوهش نمودن در دانش آموزان است که سبب می شود آن ها روحیه ی کاویدن محیط اطراف و رویارویی با مسائل را به دست آورده و نه تنها از وجود مسائل نترسند؛ بلکه به مواجهه با آن ها نیز ترغیب شوند (ملکی، ۱۳۸۹: ۱۶۹).

مهم ترین پیش بایست های نگرشی معلمان در تربیت سیاسی دانش آموزان

در سطح نگرشی و ارزشی، تربیت سیاسی در پی آن است که گرایش ها و قابلیت های عاطفی مناسب با جامعه مدنی را در افراد زمینه سازی کند. مهم ترین موارد در این زمینه، عبارت اند از: احترام به دیگران و آرای آنان و سعهی صدر نسبت به نظرات مخالف، احترام به قانون و حکومت، احترام به سنت های اجتماعی، علاقه به رخدادهای مهم اجتماعی ملی و بین المللی، تمایل به ارزش های مهم اجتماعی همچون عدالت، آزادی، غمخواری و اهتمام نسبت به دیگران، تمایل به نقادی و مخالفت با سنت های اجتماعی غیرمعقول، تصمیم گیری های غیر مشروع حکومتی و آرای سست دیگران (باقری، ۱۳۹۵). به نظر می رسد از میان موارد نامبرده "تمایل به گفتگو" و "تمایل به برقراری عدالت"، به عنوان دو مولفه مهم نگرشی هستند که باید در معلمان آینده جهت تربیت سیاسی دانش آموزان، مورد توجه قرار گیرد. زیرا در وهله اول توسط تمایل به گفتگو- که به دنبال این تمایل، انجام مهارت گفتگو رخ می دهد- می توان دلایل لازم برای رفتاری مبتنی بر تربیت سیاسی را درک نمود و سپس توسط تمایل به عدالت- که به معنای تمایل به قرار دادن هر چیزی در جایگاه خود است- فرد قادر می شود تا آنچه را درک نموده به گونه ای صحیح انجام دهد. از جمله راهکارهای مفیدی که بیانگر تمایل به گفتگو توسط یک معلم در کلاس درس است؛ تشویق دانش آموزان به نقادی و ارائه پیشنهاد هست. البته در این راستا توجه به نقش الگویی معلم برای دانش آموزان بسیار مهم است؛ به نحوی که یک معلم باید ابتدا تفکر نقادی را در خود پرورش دهد؛ او باید بتواند انتقادهای درست را بپذیرد و در جهت اصلاح خود گام بردارد. چهره ای که معلم از خود در ذهن دانش آموزان می سازد تشکیل دهنده بسیاری از رفتارها و خصوصیات دانش آموز است. درواقع معلمی که خود فردی منتقد است راحت تر می تواند دانش آموزانی با این ویژگی را تربیت کند.

در رابطه با تمایل به برقراری عدالت (که به عنوان یکی از اصول تربیتی در ساحت اجتماعی و سیاسی نیز مطرح هست) این نکته شایان توجه است که چنانچه معلمی خود عادل نبوده (مثلا در کلاس درس استحقاق های واقعی هر یک از دانش آموزان را در نظر نگرفته و با هر یک از آنها مطابق میزان تلاش و استعداد وی رفتار نکند) و نیز تمایلی به برقراری عدالت یا انجام رفتار عادلانه در برخورد با دانش آموزان و حتی همکاران خود نداشته باشد؛ از این رو نمی تواند در راستای تربیت سیاسی دانش آموزان خویش- به عنوان یک الگو- مؤثر واقع شود.

مهم ترین پیش بایست های مهارتی معلمان در تربیت سیاسی دانش آموزان

در حوزه ی رفتاری، تربیت سیاسی مستلزم فراهم کردن مهارت های لازم برای زیستن در جامعه مدنی است. نمونه های عمده این جنبه از تربیت سیاسی، شامل: توانایی انجام گفت و گوی مؤثر با دیگران- به این معنا که فرد بتواند به سخن دیگران خوب گوش کند، در آن ها از سر حقیقت جویی خوب تأمل کند، موارد پذیرفتنی را بپذیرد و به نقد موارد قابل نقد بپردازد- شرکت در تصمیم گیری های گروهی و فعالیت های اجتماعی همچون رأی دادن؛ شرکت در مراسم بزرگداشت فضیلت های اجتماعی؛ اطاعت از قانون- هرچند با منافع شخصی هماهنگ نباشد، که این امر مستلزم پذیرش ضرورت پیروی عملی از قوانین، در عین نقادی و بازشناسی ضعف های موجود در آن هاست- ارتباط داشتن و استفاده مؤثر و نقادانه از رسانه های عمومی، به ویژه رسانه های مکتوب همچون روزنامه ها و مجله های اجتماعی و سیاسی، است (باقری، ۱۳۹۵). چنان که ملاحظه می شود در مجموعه عناصر یا سه بعد تربیت مدنی نیز جوهره اساسی مفهوم جامعه مدنی مورد نظر است؛ یعنی در آن جریانی غالب، مبنی بر توازن میان اقتدار دولت و مسئولیت آن در قبال نقادی برقرار است. بنابراین تربیت سیاسی معطوف به آن است که از سویی، تعهدی در فرد نسبت به تحکیم پایه های حیات جمعی و اقتدار حکومت فراهم آورد و از سویی دیگر دانش ها، قابلیت ها و توانایی هایی درونی را شکل دهد که مانع تبدیل شدن اقتدار به اقتدارگرایی شود و این امر مستلزم برخورداری از مهارت مشارکت در افراد است. بنابراین یکی از مهم ترین مهارت های یک معلم در راستای تربیت سیاسی دانش آموزان خود، برخورداری وی از مهارت مشارکت است.

درواقع یکی از تمرینات مناسب برای آمادگی هرچه بیشتر دانش آموزان جهت زندگی سیاسی-اجتماعی آینده، مشارکت دادن آن‌ها در فعالیت‌های سالم سیاسی- اجتماعی است؛ به نحوی که از این طریق هم به یک نیاز مهم روانی در فراگیرنده پاسخ گفته می‌شود که تکامل و تثبیت شخصیت او را به دنبال دارد و هم مهارت‌های وی در زمینه شناخت و تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی و سیاسی افزایش می‌یابد (نخعی، ۱۳۷۴: ۵۵). معلمان از روش‌های مختلفی در چارچوب اصل مشارکت برای تحقق تربیت سیاسی دانش آموزان می‌توانند استفاده کنند. یکی از مهم‌ترین روش‌های موجود در این زمینه، مشارکت دادن دانش آموزان در امور و ارائه مسئولیت به آن‌هاست. البته باید توجه داشت که برای افزایش میزان مشارکت و فراهم کردن چنین تجربه‌ای در جهت تحقق اهداف تربیت سیاسی، این روش باید به صورتی منطقی انجام گیرد. به نحوی که واگذاری مسئولیت‌ها باید متناسب با توانایی‌های دانش آموزان باشد تا موجب عزت نفس و اعتماد به نفس در آن‌ها شود. همچنین واگذاری مسئولیت، نباید به امور اجرایی محدود شود، بلکه باید به زمینه‌های تصمیم‌گیری و ارزشیابی نیز تعمیم داده شود (حسنی، ۱۳۷۹: ۴۴۷).

بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور خلاصه یافته‌های این پژوهش بیانگر آن بود "برای تربیت سیاسی دانش آموزان، لازم است که معلمان آینده از مهم‌ترین مؤلفه‌های دانش سیاسی (کسب آگاهی‌های سیاسی، اندیشه ورزی و مدیریت و رهبری در کشف حقیقت)، نگرش سیاسی (تمایل به گفتگو و تمایل به برقراری عدالت) و مهارت مهم مشارکت، در این زمینه برخوردار باشند". اما نکته مهم آن است که نه تنها ابعاد دانشی، نگرشی و مهارتی نامبرده در تعامل نزدیک با یکدیگر قرار دارند (حمیدزاده، ملکی، بهشتی، ۱۳۹۵)؛ بلکه برای تحقق آن‌ها در معلمان، در وهله اول باید فضای حاکم بر محیط مدرسه و به‌طور کلی فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی پذیرای رشد مؤلفه‌های نامبرده باشد. مثلاً در مورد ویژگی تمایل به گفتگو و یا تمایل به برقراری عدالت، مادامی که در فرهنگ حاکم بر مدارس کشور چنین تمایلاتی وجود نداشته باشد؛ عملاً معلمان نیز نمی‌توانند در این زمینه به ایفای نقش خود به درستی بپردازند. از این رو در مجموع و بر اساس موارد مطرح شده در این پژوهش پیشنهاد می‌شود که :

۱) جهت پرورش "توانایی تفکر، قدرت استدلال و اندیشه ورزی"، ضمن اینکه معلمان به ارائه تکالیف چالش برانگیز و مستلزم تفکر به دانش آموزان می‌پردازند؛ خود نیز اطلاعات و دانش سیاسی خویش را از طریق دنبال کردن مستمر اخبار توسط رسانه‌ها به‌روز نموده و دانش به‌دست‌آمده را در تعامل با دانش آموزان مورد تحلیل و پردازش قرار دهند.

۲) با توجه به نقش الگویی معلمان در رشد "تمایل به عدالت" و نیز "تمایل به گفتگو" در دانش آموزان، پیشنهاد می‌شود که آن‌ها ملاک‌های ارزشیابی و اخلاقی خود را در مورد همه دانش آموزان به‌طور یکسان اجرا کنند. به‌طور مثال اگر معلمی حضور به‌موقع در کلاس را یکی از ملاک‌های ارزشیابی رفتاری دانش‌آموز قرار می‌دهد؛ باید این ملاک را برای همه و تحت هر شرایطی در نظر داشته باشد. همچنین یک معلم باید نگاه، گفتار و وقت خود را بین دانش‌آموزان خویش تا حد ممکن به یک نسبت توزیع کند. مثلاً از ثابت نشستن در یک مکان جلوگیری نموده و با استفاده از تغییر مکان با تمام دانش‌آموزان تماس چشمی برقرار کند یا در زمینه گفتار، وقت زیادی از کلاس را به چند نفر اختصاص ندهد بلکه تا حد ممکن فرصت گفت‌وگوی دوطرفه را برای همه دانش آموزان فراهم کند تا آن‌ها نیز بتوانند وارد بحث شده و در تصمیم‌گیری‌هایی که در کلاس درس انجام می‌شود مشارکت نموده و سهمیم شوند.

۴) با توجه به نقش مهم مهارت "مشارکت" در تربیت سیاسی دانش آموزان، پیشنهاد می‌شود معلمان نیز در فعالیت‌های فرهنگی و هنری، علمی و اجتماعی مختلف موجود در مدرسه، همراه با دانش‌آموزان مشارکت داشته و صرفاً فعالیت خود را به آموزش رسمی و آنچه در کلاس درس باید رخ دهد؛ محدود نکنند. همچنین در این راستا مسئولیت‌های مختلفی را در کنار دانش آموزان متقبل شوند.

کلمات کلیدی: تربیت سیاسی، معلم، دانش سیاسی، نگرش سیاسی و مهارت سیاسی

منابع

-اطیابی، سیده فریبا. (۱۳۸۵). نقش معلم در جامعه پذیری دانش آموزان. **پیوند**، شماره ۳۲۹. ۲۷-۳۲

- باقری، خسرو. (۱۳۹۵). **نگاهی دوباره به تربیت اسلامی**. جلد دوم. تهران: مدرسه
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). **مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران**. تهران
- حسینی، محمد. (۱۳۷۹). درآمدی بر مبانی، اصول و روش های تربیت سیاسی از دیدگاه امام علی (ع). **پژوهش های تربیت اسلامی**، شماره ۴. ۴-۱
- حمیدزاده، محمدصادق. ملکی، حسن. بهشتی، سعید. (۱۳۹۵). مبانی قرآنی معرفت شناسی برنامه درسی تربیت سیاسی. **پژوهش های سیاست اسلامی**. (۴۹)، ۷۳-۴۹
- جعفری هرندی، رضا. نجفی، حسن. (۱۳۹۸). تربیت اجتماعی و سیاسی به روایت کتاب های درسی دوره دوم متوسطه نظری ایران. **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**. (۵۲)، ۱۴-۱۸۴
- جوکار، اسماعیل. مولایی، نجمه. اناری نژاد، عباس. جوکار، علی. (۱۳۹۶). بررسی میزان اثربخشی نظام آموزش و پرورش در تربیت سیاسی و اجتماعی دانش آموزان از دید دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. **آموزش پژوهی**. (۳)، ۲۷-۹
- شرف الدین، سیدحسین. (۱۳۸۷). **جامعه پذیری سیاسی و تربیت سیاسی**. راه تربیت، شماره ۵، ۱۷۷-۱۹۸
- شیروانی شیر، علی. جهرمی، ساجده. دهقانی، زهرا. (۱۴۰۰). شناسایی مهارت ها و شایستگی های معلم در آموزش و تربیت اجتماعی و سیاسی. **پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی** (۳)، ۹۴-۶۷
- طباطبایی، مینو. (۱۳۹۷). بررسی مولفه های تربیت سیاسی در کتاب های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**. (۴۰)، ۱۳۶-۱۱۹
- عابدینی، روح الله. بهشتی، سعید. رشیدی، شیرین. (۱۳۹۹). تربیت سیاسی از منظر قرآن کریم با رویکرد تدبرسوره ای. **دوفصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام**. (۱۴)، ۸-۲۴۲
- ملکی، حسن. (۱۳۸۹). **تعلیم و تربیت اسلامی با رویکرد کلان نگر**. تهران: عابد
- مهرداد، هرمز. (۱۳۷۶). **جامعه پذیری سیاسی**. تهران: پاژنگ
- نخعی، علی رضا. (۱۳۷۴). تربیت سیاسی نوجوانان و جوانان. **پیوند**، شماره ۱۹۵، ۵۰-۵۵

تقویت صلاحیت های تکنولوژیکی در دانشجومعلمانی آینده توسط درس کارورزی

انسی کرامتی*

گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (پردیس هاشمی نژاد مشهد)

چکیده

امروزه روش ایجاد و تقویت صلاحیت های تکنولوژیکی درمعلمانی آینده تبدیل به یکی از دغدغه های مراکز تربیت معلم شده است. هدف از مقاله حاضر آن است که ضمن مرور و بررسی دومورد از مدل های معتبر (کوهلر و میشر، ۲۰۰۹ و تندر و همکاران، ۲۰۱۲) در زمینه آموزش صلاحیت های تکنولوژیکی به معلمان، این سوال پاسخ داده شود که چگونه می توان در ایران از پتانسیل درس کارورزی در این راستا بهره برد. برای انجام این پژوهش از روش کتابخانه ای استفاده شد. به نحوی که ابتدا کلیدواژه های دانشجومعلم، صلاحیت تکنولوژیکی و نیز دانش محتوایی- تربیتی- تکنولوژیکی، در پایگاه های ساینس دایرکت، اریک و الزویر جستجو شد. سپس مقالات مرتبط با موضوع پژوهش انتخاب و اطلاعات آنها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. یافته ها نشان داد که در هر دو مدل مورد بررسی، توجه چندانی به بعد نگرشی در زمینه آموزش صلاحیت های تکنولوژیکی به معلمان نشده است؛ اما چنانچه این دو مدل در تلفیق با درس کارورزی مورد استفاده قرار گیرند، دانشجومعلمانی نه تنها به دانش و مهارت های تکنولوژیکی به نحو مطلوب تری مجهز خواهند شد بلکه نگرش و زاویه دید آنها نیز نسبت به کاربردهای مؤثر یا مخرب تکنولوژی در آموزش با توجه به بافتهای متفاوت، گسترش خواهد یافت.

کلیدواژه ها: دانشگاه فرهنگیان، دانش محتوایی- تربیتی- تکنولوژیکی (TPACK)، کارورزی.

مقدمه:

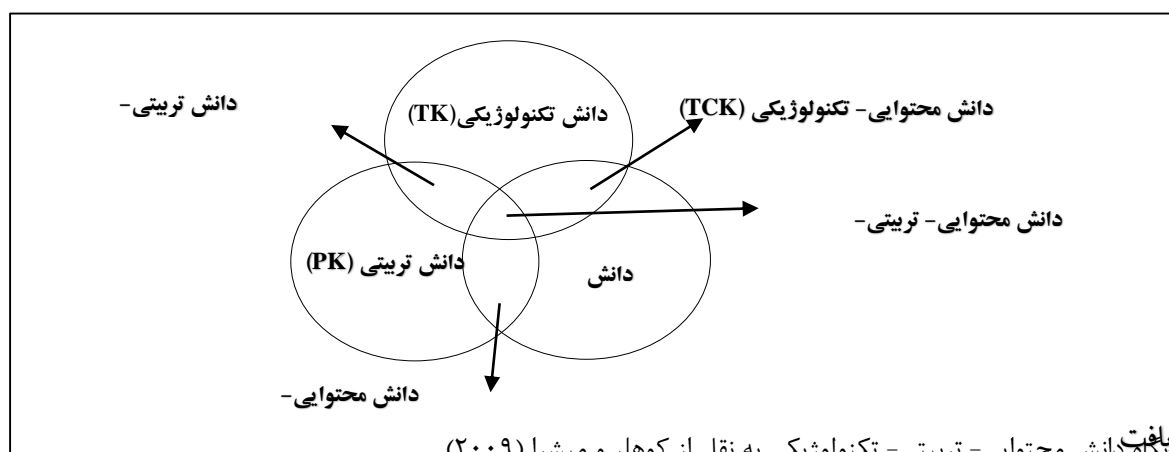
امروزه برخورداری معلمان از صلاحیت های تکنولوژیکی و استفاده آنها از تکنولوژی در کلاس درس اهمیت قابل توجهی یافته است (تندر، ۲۰۱۸). از اینرو یکی از چالش های مراکز تربیت معلم آن است که چگونه به آماده سازی معلمان برای استفاده از تکنولوژی در فعالیت های آموزشی شان بپردازند (لیو، ۲۰۱۶). درواقع دانشجومعلمان باید بدانند که چگونه تکنولوژی را با دانش تربیتی و دانش محتوایی تلفیق کنند تا منجر به تسهیل یادگیری دانش آموزان شود. اهمیت توجه به تقویت صلاحیت های تکنولوژیکی در معلمان از یک طرف به دلیل آن است که به ویژه پس از رواج کووید ۱۹، راهبردها و شیوه های سنتی تدریس دستخوش تحول شدند و امروزه بسیاری از موسسات آموزشی به دنبال ایجاد یک محیط یادگیری ایمن، انعطاف پذیر و مناسب برای دانش آموزان هستند (اشلایچر، ۲۰۲۰) که این امر تنها توسط تلفیق تکنولوژی با تدریس و فرایندهای پداگوژیکی قابل تحقق است. از طرف دیگر در اسناد بالادستی ایران، مانند اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و سند تحول بنیادین نیز به اهمیت تقویت صلاحیت های تکنولوژیکی در معلمان و دانش آموزان اشاره شده است. به نحوی که بر اساس هدف عملیاتی شماره ۱۷ در سند تحول بنیادین "ارتقای کیفیت فرایند تعلیم و تربیت با تکیه بر استفاده هوشمندانه از فناوری های نوین" و در ذیل راهکار ۱-۱ نیز "بهره گیری از تجهیزات و فناوری های نوین آموزشی و تربیتی در راستای اهداف" مطرح شده است (سند تحول بنیادین: ۵۲ و ۳۲).

علی رغم اهمیت برخورداری معلمان از صلاحیت های تکنولوژیکی و وجود مدل های آموزشی متعدد در این زمینه، نتایج برخی از پژوهش ها (مانند فریلون و همکاران، ۲۰۲۰) نشان می دهد که معلمان در نظام های آموزشی مختلفی، عملاً از تکنولوژی در تدریس خود استفاده نمی کنند. بنابراین در مقاله حاضر ابتدا به مرور دو مورد از مهم ترین مدل های مطرح شده در این راستا پرداخته می شود؛ سپس ضمن نقد آن ها به این سؤال پاسخ داده خواهد شد که چگونه می توان از پتانسیل درس کارورزی برای بهبود صلاحیت های تکنولوژیکی معلمان آینده بهره برد؟

روش پژوهش: برای انجام این پژوهش از روش کتابخانه ای استفاده شد. به نحوی که ابتدا کلیدواژه های دانشجومعلم، صلاحیت تکنولوژیکی، دانش محتوایی- تربیتی- تکنولوژیکی در پایگاه های ساینس دایرکت، اریک، الزویر جستجو شد. سپس مقالات مرتبط با موضوع پژوهش انتخاب و اطلاعات آنها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت.

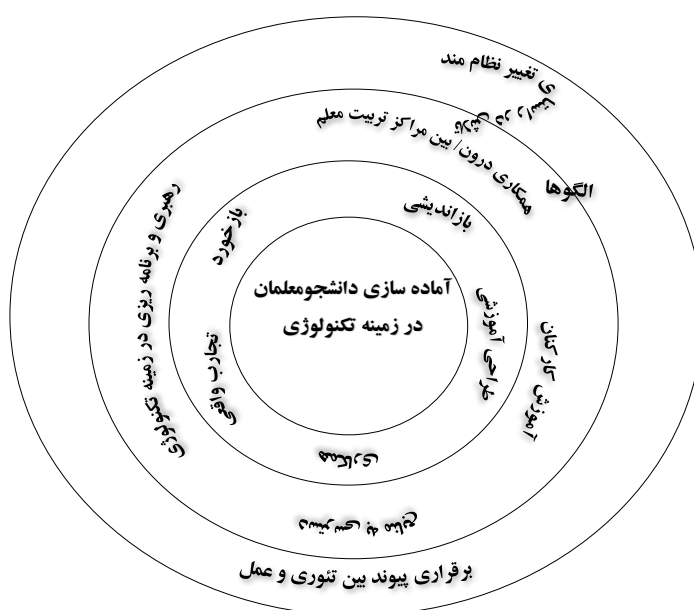
یافته ها:

برای ایجاد صلاحیت های تکنولوژیکی در معلمان، برخی از پژوهشگران (مانند موزاو همکاران، ۲۰۱۷ و سان و همکاران، ۲۰۱۷) معتقدند که مراکز تربیت معلم باید به نومعلمان کمک کنند تا بین دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش تکنولوژیکی خود پیوند برقرار کنند. در این زمینه کوهلر و میشر (۲۰۰۹) مدلی با عنوان دانش محتوایی- تربیتی- تکنولوژیکی ارائه کرده اند که در شکل شماره (۱) قابل مشاهده است.



شکل (۱): جایگاه دانش محتوایی- تربیتی- تکنولوژیکی به نقل از کوهلر و میشر (۲۰۰۹)

بر اساس مدل کوهرل و میشر (۲۰۰۹) زمانی تلفیق و کاربرد تکنولوژی در عمل معلمان رخ می‌دهد که دانشجومعلمان به سه دانش محتوایی، تربیتی و تکنولوژیکی (TPACK) مسلط بوده و آن‌ها را در فعالیت‌های خود مورد استفاده قرار دهند. "ظهور مفهوم (TPACK) مبتنی بر مفهوم سازی کلان شولمن (۱۹۸۶) در مورد سه نوع دانش حرفه‌ای در قلمروی تدریس است که عبارت‌اند از: الف) دانش محتوایی، که بیانگر دانش تخصصی یا موضوعی در زمینه تدریس معلم است؛ ب) دانش پداگوژیکی یا تربیتی که بیانگر دانشی در قلمروی طراحی آموزشی محیط یادگیری اثربخش و استفاده از راهبردهای آموزشی برای حمایت از یادگیری دانش آموزان هست و ج) دانش محتوایی- تربیتی که مربوط به راهبردهای تدریس موضوعی و بدفهمی‌های دانش آموزان است و به معلمان کمک می‌کند تا دانش محتوایی مربوط به یک موضوع درسی خاص را بر دانش پیش‌نیاز دانش آموزان استوار کنند تا به نحو مؤثرتری دانش محتوایی ارائه شود. در واقع کوهرل و میشر در سال ۲۰۰۷ به مفهوم سازی شولمن، دانش چهارمی به نام دانش تکنولوژیکی اضافه کردند که بیانگر دانش حرفه‌ای معلمان در زمینه استفاده از ابزارهای تکنولوژیکی است (لاچر و همکاران، ۲۰۲۱: ۲). اما سؤالی که اکنون مطرح می‌شود آن است که چگونه یا توسط چه روش‌هایی می‌توان نحوه استفاده از تکنولوژی در موقعیت‌های آموزشی را به دانشجومعلمان آموخت. در پاسخ به این سوال، مدل‌های متعددی ارائه شده است اما یکی از پرکاربردترین مدل‌ها توسط تندر و همکاران (۲۰۱۲) مطرح شده که آنها پس از بررسی راهبردهای مختلف در این زمینه، مدل خود را در قالب شکل شماره (۲) ارائه کرده‌اند.



شکل (۲): راهبردهای آموزش دانش محتوایی- تربیتی- تکنولوژیکی در تربیت معلم (تندر و همکاران، ۲۰۱۲)

بر اساس مدل تندر و همکاران (۲۰۱۲)، صلاحیت‌های تکنولوژیکی در سه سطح از نظام آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. در واقع این مدل بیانگر رویکردی سیستماتیک به آموزش صلاحیت‌های تکنولوژیکی در دانشجومعلمان است، به نحوی که سطح اول آن فراتر از مرکز تربیت معلم است. سطح دوم مربوط به مرکز تربیت معلم در سطح کلان و سطح سوم نیز مربوط به درون یک مرکز تربیت معلم در سطح خرد هست. در سطح سوم شش راهبرد برای آموزش صلاحیت‌های تکنولوژیکی به دانشجو معلمان معرفی شده است که عبارت‌اند از: "نقش الگویی مدرسان (الگوها)"، "بحث و تأمل در مورد استفاده از فناوری در آموزش (بازاندیشی)"، "طراحی برنامه درسی با استفاده از مواد و ابزارهای تکنولوژیکی"، "همکاری دانشجو معلمان و انجام پروژه مشترک"، "تجربه واقعی استفاده از فناوری در تدریس" و "ارائه بازخوردهای متوالی و سازنده توسط مدرس".

بررسی دو مدل ارائه شده بیانگر آن است که اولی (کوهرل و میشر، ۲۰۰۹) عمدتاً بر آموزش دانش تکنولوژیکی و دومی (تندر و همکاران، ۲۰۱۲) عمدتاً بر آموزش مهارت تکنولوژیکی به صورت تلفیقی در برنامه‌های درسی دانشجومعلمان متمرکز است و در هر دو مدل توجهی

به مؤلفه نگرشی، گسترش زاویه دید دانشجومعلمین یا اصلاح و تغییر نگرش آن‌ها نسبت به کاربردهای تکنولوژی در آموزش نشده است. درواقع ایجاد صلاحیت تکنولوژیکی در معلمان مستلزم توجه هم‌زمان به سه مؤلفه دانش، نگرش و مهارت در زمینه تکنولوژی است. زیرا دانشجومعلمین باید یاد بگیرند که چگونه می‌توانند برای تسهیل یادگیری دانش آموزان از تکنولوژی استفاده کنند؛ نه اینکه صرفاً چند واحد تکنولوژی در تلفیق با سایر دروس خود بخوانند یا توانایی کار کردن با برخی نرم‌افزارها و ابزارهای تکنولوژیکی را به دست آورند. در این زمینه نتایج پژوهشی فریلون و همکاران (۲۰۲۰) نیز نشان داد که علی‌رغم فواید زیاد تلفیق تکنولوژی با تدریس اما در نظام‌های آموزشی متعددی، معلمان تمایلی به استفاده از تکنولوژی در تدریس ندارند. به نظر نگارنده، چنانچه راهبردهای مورد اشاره در مدل تندر و همکاران (۲۰۱۲) را در تلفیق با درس کارورزی در مراکز تربیت معلم مورد استفاده قرار دهیم؛ بنابراین نه تنها دانشجومعلمین به دانش محتوایی- تربیتی- تکنولوژیکی مورد اشاره در مدل کهلر و میشر (۲۰۰۹) مجهز خواهند شد؛ بلکه زاویه دید آن‌ها نسبت به کاربرد تکنولوژی در تدریس نیز گسترش یافته و درمجموع صلاحیت‌های تکنولوژیکی در آن‌ها تقویت خواهد شد.

بحث و نتیجه‌گیری:

امروزه کسب صلاحیت‌های تکنولوژیکی توسط معلمان آینده، ضرورتی گریزناپذیر است و این امر به شدت تحت تأثیر کمیت و کیفیت تجارب یادگیری دانشجومعلمین در مراکز تربیت معلم قرار دارد. مدل‌های متعددی در این زمینه توسط پژوهشگران ارائه شده که در این مقاله به دو مورد از مهم‌ترین و پراستنادترین آن‌ها اشاره شد. بررسی این مدل‌ها نشان داد که در آن‌ها توجهی به نقش مؤلفه نگرشی دانشجومعلمین نسبت به تکنولوژی نشده است. درحالی‌که آموزش دانش، نگرش و مهارت‌های تکنولوژیکی باید در تلفیق باهم و متمرکز بر بافت و زمینه آموزشی خاصی باشد که دانشجومعلمین آن را برای تسهیل یادگیری دانش آموزان مورد توجه قرار می‌دهند. به نظر نگارنده چنانچه راهبردهای مورد اشاره در مدل تندر و همکاران (۲۰۱۲) در درس کارورزی دنبال شود؛ صلاحیت‌های تکنولوژیکی در دانشجومعلمین تقویت خواهد شد. زیرا کارورزی می‌تواند فرصتی فراهم می‌کند تا دانشجومعلمین توسط نگارش روایت درمورد استفاده معلمان راهنما از تکنولوژی برای تسهیل و حمایت یادگیری دانش آموزانشان، تأمل کنند، به بازاندیشی درمورد فرصت‌ها و تهدیدهای کاربردهای تکنولوژی در آموزش با توجه به بافت مورد نظر بپردازند، طرح درس‌هایی تکنولوژی محور را به صورت فردی یا گروهی طراحی و اجرا کنند و در کنار استاد راهنما به ارزشیابی و بازاندیشی درمورد آن‌ها بپردازند و از این رهگذر دید خود را نسبت به کاربردهای مؤثر یا مخرب تکنولوژی در آموزش با توجه به بافت‌های متفاوت، گسترش دهند.

واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، دانش محتوایی- تربیتی- تکنولوژیکی (TPACK)، کارورزی.

منابع

- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سند تحول بنیادین (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.

- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world. IEA international computer and information literacy study 2018 international report*. (1-315). Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610528.pdf>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1), 60-70
- Lachner, A. Fabian, A. Franke, U. Preib, J. Jacob, L. Fuhrer, C. Kuchler, U. Paravicini, W. Randler, Ch, Thomas, Ph. (2021). Fostering pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): A quasi-experimental field study. *Computers and Education*, 174, 1-14
- Liu, S. H. (2016). Teacher education programs, field-based practicums, and psychological factors of the implementation of technology by pre-service teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(3), 65-79.
- Mouza, C., Nandakumar, R., Yilmaz Ozden, S., & Karchmer-Klein, R. (2017). A longitudinal examination of preservice teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge in the context of undergraduate teacher education. *Action in Teacher Education*. 39(2). 153-171



- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education: insights from education at a glance 2020*. (1-30)
Available at: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Sun, Y., Strobel, J., & Newby, T. J. (2017). The impact of student teaching experience on pre-service teachers' readiness for technology integration: A mixed methods study with growth curve modeling. *Educational Technology Research and Development*. 65(3), 597-629.
- Tondeur, J. (2018). Enhancing future teachers' competencies for technology integration in education: Turning theory into practice. *International of Media, technology and Lifelong Learning*. 14(2), 214-224
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144

Global Research Trends in Curriculum: ۱۹۹۹-۲۰۲۲

امیر کریمی^{۱*}، رباب رحمتی^۲

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ جهان، دانشگاه تبریز و دبیر تاریخ، زنجان

^۲ گروه علوم تربیتی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان (استادیار)

چکیده

scientometric analysis within the field of Curriculum to spot hot spots and analysis gaps is taken into account as a necessity. The research method is descriptive-applied, and the research area includes all the articles on terrorism that were indexed in the Science Direct citation database from ۱۹۹۹ to ۲۰۲۲. and after filtering them, ۲۴,۹۳۹ of them were analyzed with the help of Excel and VOS Viewer software for analysis and display of data. The results of the research show that the number of articles has an upward trend and ۲۰۲ (۱۲,۷۴۰) had the largest share in the number of articles. Also, Research articles (۲۸,۶۵۴), Journal Procedia - Social and Behavioral Sciences (۴,۳۵۳), and the scientific field of Social Sciences (۳۰,۰۴۲) were ranked first. keywords: education, teacher education, higher education, motivation, professional development, curriculum, assessment, learning, creativity, genderhave, have the most occurrence. ۱۰ clusters were identified that the topics of teaching, teacher education, problem solving, prevention, education, learning are Previous, and also subjects: preschool, early childhood, "school readiness, COVID-۱۹, Engagement, social media are new in the field of "Curriculum

کلیدواژه ها: Curriculum, VOSviewer, scientometrics



In order to achieve its goals, every educational system must have a comprehensive and complete curriculum, because without having a comprehensive and complete curriculum, the desired goals cannot be achieved (Barnett, 2000a; Egan, 1978). Curriculum, which refers to a set of systematic and planned opportunities and their consequent results, has different types based on time, place, result and the attitude of the educational system towards it, each of which has a lot of room for discussion. Also, the basics of curriculum planning are those fundamental and basic forces that affect the curriculum, goals and content, and in the literature of curriculum planning, it is referred to as curriculum determinants. The curriculum aims to provide the necessary conditions, situations and tools in the field of education for learners with their current conditions and specific needs, and to prepare the ground for their all-round education and growth. In other words, curriculum design in a different perspective forms the central core based on desires, needs, and facilities, etc., and is the most effective means to guide the all-round growth of people and change in attitudes and behaviors (Barnett, 2000b; van den Akker, 2004; Young, 2014).

In today's world, lesson planning is one of the basic elements in the teaching-learning process, and teachers and trainers are considered as effective factors in lesson planning, whose role and function in each stage of the lesson planning process can have positive or negative effects on the performance of learners (Akker, 2004). Today, one of the most fundamental challenges in the field of curriculum planning is the issue of concentration and lack of concentration, the effectiveness and efficiency of the curriculum, evaluation of the curriculum, creating changes in the curriculum and the hidden curriculum (S. W. Lee et al., 2016; Nieveen & Kuiper, 2021). In fact, every curriculum needs to be reformed, because revision and transformation in the country's educational system and curriculum planning, taking into account the profound social and demographic changes and intelligent reflection on the progress and fundamental analysis of the shortcomings of the educational system, is an inevitable and continuous necessity.

Meanwhile, research in the curriculum is research that is conducted in order to achieve a deeper understanding and explanation and interpretation of contexts, goals, planning and other issues related to learning, and research that is related to the component It includes the basic aspects of the curriculum, such as compiling, implementing and reviewing the results of curriculum policies. Meanwhile, the analysis of knowledge measurement in this field is a useful approach for the better development of the curriculum, which includes: bibliometrics, infometrics, scientometrics and librometrics, four technical methods of measurement in Library science and knowledge are communicated, and one of the most important quantitative methods and research areas in library and information science is the field of scientometrics, which has grown increasingly in the last four decades, so that the study in each of the categories It requires the review of many articles and researches (Khan, 2016; Serenko et al., 2010a; Serenko, 2013). Nowadays, scientometrics has found many applications in describing, explaining and predicting the scientific status of researchers, educational and research groups, universities, organizations and countries in various national and international fields.

Scientometrics can be quantitative and as much as possible qualitative analysis of the process of production, distribution and use of scientific information and the factors affecting it and describing, explaining and predicting this process for the purpose of planning, policy making, promotion and awareness and the future. Scientific and research perspective in individual, group, organizational and

international dimensions. The existence of the word measurement at the end of measurement fields such as scientometrics indicates that measurement is part of the work of this field (Ramy et al., 2018; Serenko et al., 2010b). Price, among the elders of this field, believes that measurement is only a limited part of scientometric activities in. Indeed, this area follows the assessment. In fact, the difficulty of qualitative evaluation of the huge volume of international scientific productions and the necessity of using statistical tools, identifying the scientific fields of interest in advanced countries and comparing them with competing countries, in order to formulate correct strategic plans, are essentials of scientometrics. Scientific publications, which are a source for scientific analysis, are one of the most important effective factors for the development and progress of societies (Serenko, 2021). Publications include books, articles, journals, letters and research theses. The amount of scientific production is considered as an influential factor in the power and influence of countries in the international arena; Therefore, the production and evaluation of scientific products in order to influence the modern world and development is considered a priority for countries, and the measurement and evaluation of researches as the most important component of the growth and advancement of knowledge in all fields of different sciences is very important to the special fields of science evaluation.

The study and review of the conducted analysis shows that supported Kalmykova et al., (2017) Results of scientometric researches permit to remodel on the idea of standard approach variable a part of the curriculum taking under consideration needs of the foremost standard fields of activity. systematization of model of data streams for the aim of the selection of associate optimum variant of network interaction once forming instructional trajectories is obtainable.

Hernández-Torrano & Ibrayeva, (2020) In a bibliometric review with aim of undertake a scientific mapping of the analysis trends at intervals the sector of ability in education contexts over the last forty five years mistreatment information extracted from the online of Science info, concluded: (1) analysis on ability AND education is an rising space of inquiry that has knowledgeable exponential growth since the 2000s; (2) analysis during this field is created by a cadre of students in an exceedingly few establishments and countries, largely within the u. s. and different English speaking countries, though analysers from many Asian and European countries also are causative to the advancement of the field; (3) there's proof of research collaboration among students within the field, however cooperative networks occur largely at intervals national borders or between students in close countries; (4) analysis on ability and education is comparatively knowledge domain and emerges from the information created within the instructional sciences and a number of other branches of psychology; (5) four general themes are self-addressed within the literature on ability and education within the last forty five years: teaching and learning of ability; psychoeducational correlates of ability; the role of creativity in organizations; and therefore the psychological feature and affectional processes influencing creativity.

Gazali et al., (2021) findings With porpose of The analysis of the 2013 programme in physical education learning, show that the quantity of publications from 2013 to 2020 has increased; of the eighty nine printed articles, all of the authors square measure from the State of land, as a result of the topics mentioned (Curriculum 2013) square measure the education programme in Indonesia; Pine Tree State Winarno (State University of Malang) was the author with the foremost publications (6 documents); the sources that printed the foremost articles were Advances in science, Education and

Humanities analysis (12 documents); the foremost cogent article (77 citations) is entitled "Management of programme Implementation: ways for Strengthening the Implementation of the 2013 Curriculum", and a remarkable article is mentioned concerning aspects of assessment within the 2013 curriculum; Keywords that always seem square measure "physical education" and "curriculum 2013". For more researchers, they will see fascinating topics to be studied for the longer term.

According to the results obtained from the Aktoprak & Hursen, (2022) study the country with the very best publication performance is that the us of America, and also the most cited publication supply is that the Journal of Thinking Skills and power. the foremost oftentimes studied ideas within the documents area unit known as twenty first century skills, assessment, creativity, learning, teaching, teacher, education, and first college. Another result obtained reveals that articles on crucial thinking, that enlarged between 2015 and 2020, principally mentioned crucial thinking within the fields of arithmetic and science education. Studies that examine the event of crucial thinking skills through the implementation of various teaching ways area unit notably within the majority. in line with the analysis results of the article methodologies, it's discovered that the bulk area unit supported the qualitative analysis approach, the criterion sampling technique is employed with tiny sample teams, and also the most most popular knowledge assortment tool is that the document.

In Liu & Liu, (2021) research regarding the web education within the net of Science from 2018 to 2020, they conclude that supported network education will absolutely show teaching data and resources, type special learning websites and virtual communities, and supply a cooperative learning surroundings for academics and students. Through the watching and management of the subnetwork, students' learning expertise and standing are often recorded. it's purposeful for understanding the analysis hot topics of on-line education in China and equally valuable for understanding the collaboration patterns and citation standing of Chinese students during this field.

Therefore, the requirement of scientometric analysis within the field of Curriculum to spot hot spots and analysis gaps is taken into account a necessity. a kind of analysis will facilitate different analysers for a lot of economical and effective research. supported this, the present analysis aims to draw a thematic map of revealed articles during this field and to spot hot and new topics.

Methodology

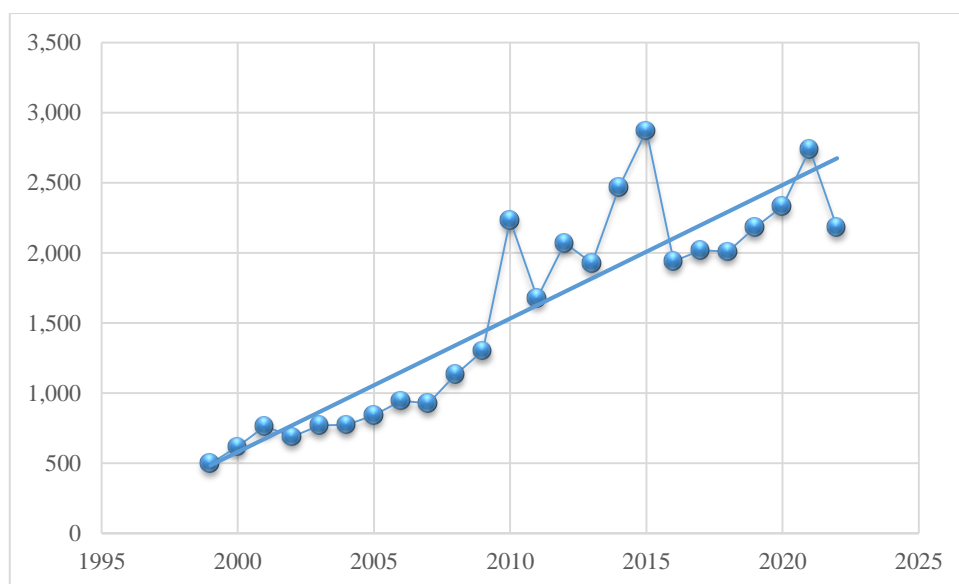
The current article is descriptive-applied and was dispensed within the field of scientometrics; it's supported the image of co-occurrence networks and might generate, visualize and analyze a listing supported by a network among the documents of the many scientific publications. the info was collected from Science Direct scientific info as a comprehensive and multidisciplinary citation profile and therefore the network drawing tool was done victimization VOS Viewer software and Excel. The statistical population of the research, all the articles in this scientific database published from 1999 to 2022 were examined. First, with the help of the keywords "Curriculum" and school, student, teacher, 54,171 articles were identified, and by limiting them to different fields the number of articles was reduced, and in the next step, a large number of articles were removed due to lack of relevance, and The words similar, same, plural and singular were merged and by removing the articles of other subjects manually, the final number of articles reached 37,911. Finally, with the expert option, 363 RIS files were extracted and entered into VOS Viewer software. VOS Viewer software package has gained quality in bibliometric analysis and is one of the most recent supply analysis software

packages. This software package was designed by van Eck and Waltman (2010), according to the Information visualization is one of the techniques through which the structures and interrelationships of thousands of documents are easily understood. There are special tools that have been developed specifically for visualization and enable the dynamic visual representation of large amounts of information, and VOSviewer is one of them (Perianes-Rodriguez et al., 2016; Waltman et al., 2010).

Findings

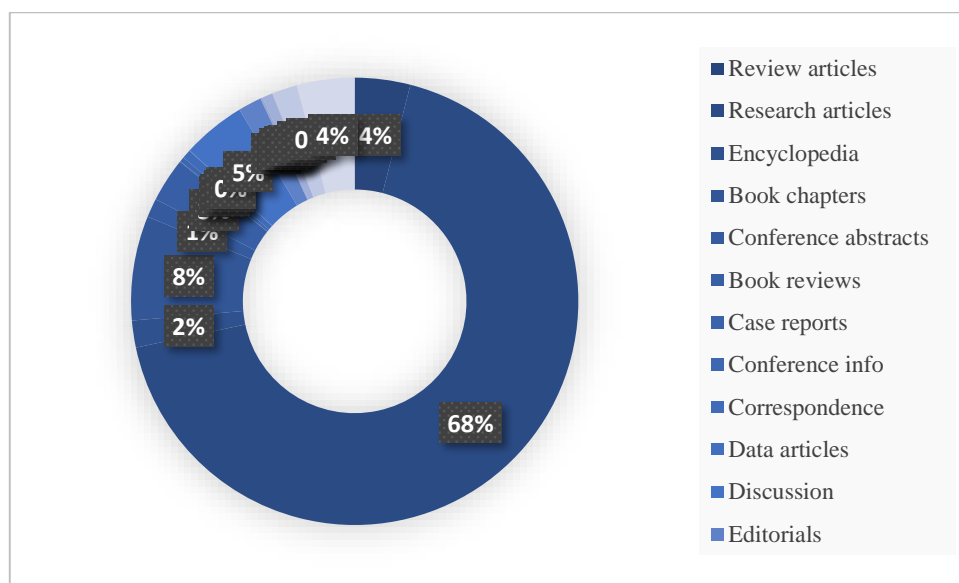
Figure 1 shows the growth trend of scientific productions in the field of "Curriculum" during the years 1999-2022 in the Science Direct citation profile using Excel software. As can be seen, the number of articles has been on an upward trend since the beginning. The lowest share of scientific productions is in 1999 with 498 records and the highest share is in 2021 with 2,740 records.

Figure 1.



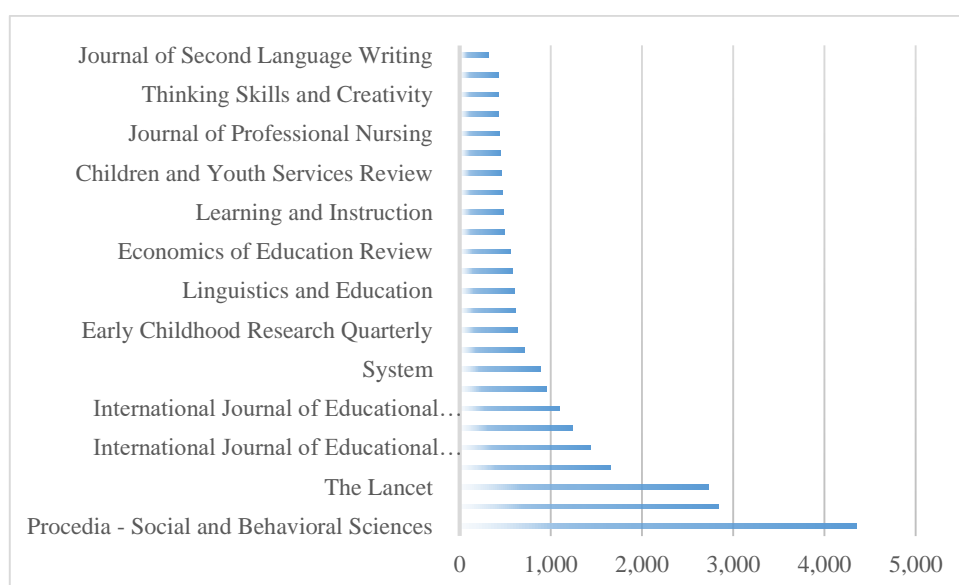
Among the types of articles, Research articles (28,654), Book chapters (2,100), Encyclopedia (800), Book reviews (800), Review articles (600), Editorials (450), Discussion (200), Correspondence (180), and Conference abstracts (92) had the highest frequency respectively.

Figure 2.



Among the magazines, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (4,353), *Teaching and Teacher Education* (2,839), *The Lancet* (2,724), *Computers & Education* (1,654), *International Journal of Educational Development* (1,436), *Nurse Education Today* (1,235), *International Journal of Educational Research* (1,093), *Studies in Educational Evaluation* (957), *System* (883), *Journal of School Psychology* (715), *Early Childhood Research Quarterly* (635), *Journal of Nutrition Education* (615), *Linguistics and Education* (602), *The Journal of Mathematical Behavior* (574), *Economics of Education Review* (560), *Computers in Human Behavior* (487), *Learning and Instruction* (478), *International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010* (467), *Children and Youth Services Review* (455), *Learning and Individual Differences* (450), *Journal of Professional Nursing* (433) have the most articles.

Figure 3.



Also, scientific fields Social Sciences (30,042), Medicine and Dentistry (13,272), Psychology (9,742), Arts and Humanities (8,952), Nursing and Health Professions (4,909), Computer Science (2,151), Business, Management and Accounting (1,961), Economics, Econometrics and Finance (1,764), Engineering (1,170), Agricultural and Biological Sciences (1,134), were the most abundant.

Figure 4.

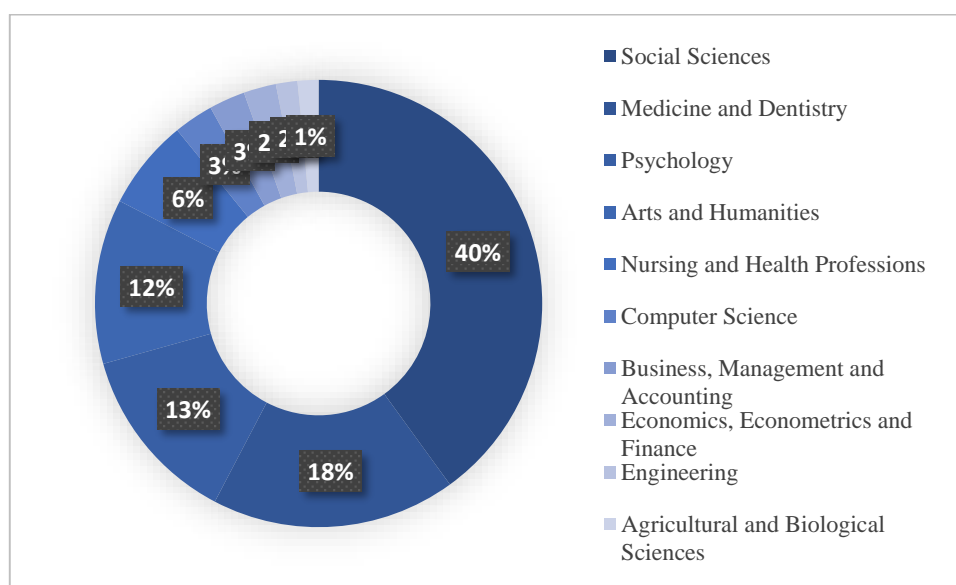


Table 1 also shows the keywords with the highest co-occurrence among all the words. Based on these keywords :education, teacher education, higher education, motivation, professional development, curriculum, assessment, learning, creativity, genderhave, the most frequency.

Table 1.

keyword	occurrences	total link strength
education	1202	2117
teacher education	721	1322
higher education	557	842
motivation	488	1036
professional development	471	840
curriculum	447	943
assessment	383	726
learning	363	762
creativity	356	587
gender	356	709
mathematics	355	743
adolescents	324	626
teaching	323	623
intervention	310	730
teachers	310	618
secondary education	309	714
children	300	570
self-efficacy	298	608

academic achievement	284	462
literacy	273	703
preschool	267	581
teaching/learning strategies	253	782
critical thinking	252	441
pedagogy	250	532
science education	245	429
prevention	232	498
students	231	494
technology	230	508
teacher training	217	306
elementary education	216	535

The software presents its analytical results in the majority of maps, three of which are mentioned. To present the existing connections based on repetition 11, among the articles of this field, 1000 items were formed, each belonging to a specific topic and shown as circles. In the meantime, the larger the circle is, it shows the wide connection of that collection with other collections. also By thinking about the shape of the lines between the circles, it can be seen that they indicate the connection between the sets, and the thicker these lines are, the stronger the connection. In the research network, 10 clusters and 25,595 links are formed.

As seen in Fig. 5, in the network visualization, the clusters formed by each of them are shown in specific colors. Examining the clusters of terrorism showed that cluster number one, which is marked in the red circle image, is the largest and the best cluster. This cluster has 187 thematic categories and 5290 links, and among the categorie, education has the most links (520 links) with other members of the network, and therefore the corresponding node has a larger size than the other nodes of the mentioned cluster. Cluster number two, which is shown in green in the image, with 177 members and 4990 links, is the cluster that ranks second in terms of establishing links and among this categorie teacher education (412 links) has the most links with others. Among the all categories, education has the most links (520 links) with other nodes located in cluster 1.

Figure 5.

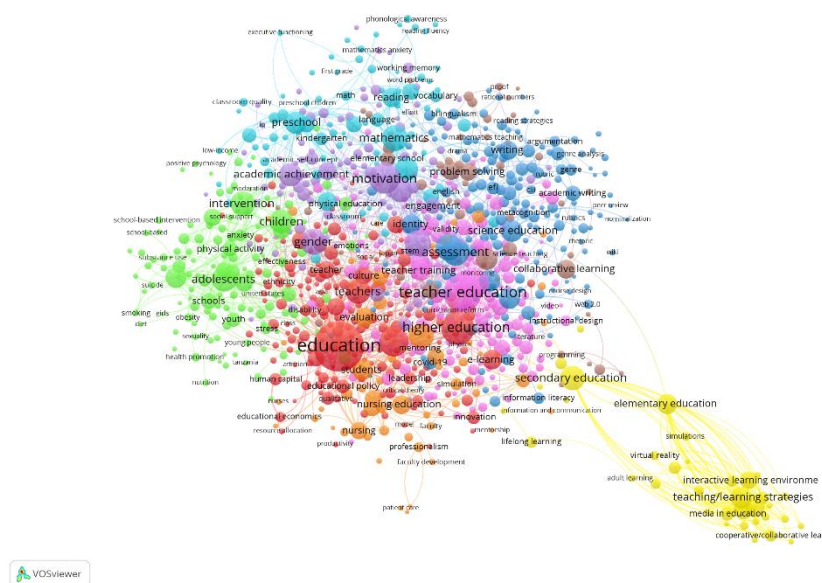
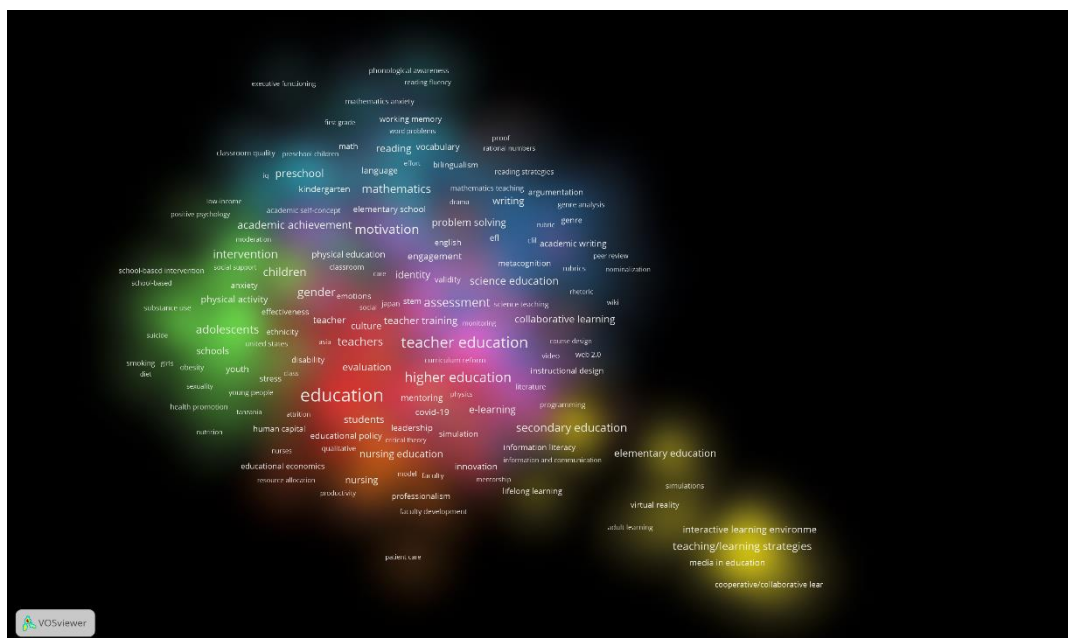


Figure 6. Also with a black background, it shows the density of all eight clusters, which corresponds to the previous figure in the color of items and shows all eight clusters and their subsets in the form of densities.

Figure 6.



As can be seen in Figure 7., darker colors indicate the areas that in previous years such as teaching, teacher education, problem solving, prevention, education, learning in the field of "Curriculum".

Table .2

subject	Examples
teaching	(Hall et al., 2022; Reinish et al., 2022; Roberts et al., 2021; Tenney-Soeiro & Sieplinga, 2021)

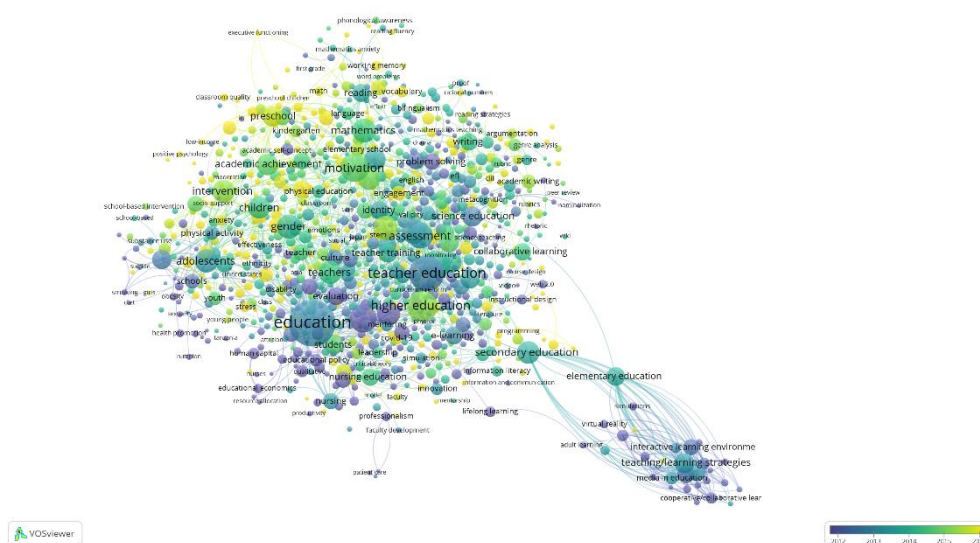
teacher education	(Atuhurra & Kaffenberger, 2022; El Kazdoun et al., 2022; Muzakkir et al., 2022; Xu & Lu, 2022)
problem solving	(Davis et al., 2019; Ottenbreit-Leftwich et al., 2021; Shin et al., 2022)
prevention	(Barbee et al., 2021; Dunn et al., 2022; El Kazdoun et al., 2022; Lorenz et al., 2022)
education	(El Kazdoun et al., 2022; Entwistle et al., 2022; French et al., 2022; Serhan et al., 2022)
learning	(Amiri Tehrani Zade et al., 2022; Guo et al., 2022; Linderer et al., 2022; Thomas et al., 2022)

lighter colors indicate new areas that have recently been researched and investigated and subjects: preschool, early childhood, school readiness, COVID-19, Engagement, social media, are new in the field of "Curriculum".

Table .3

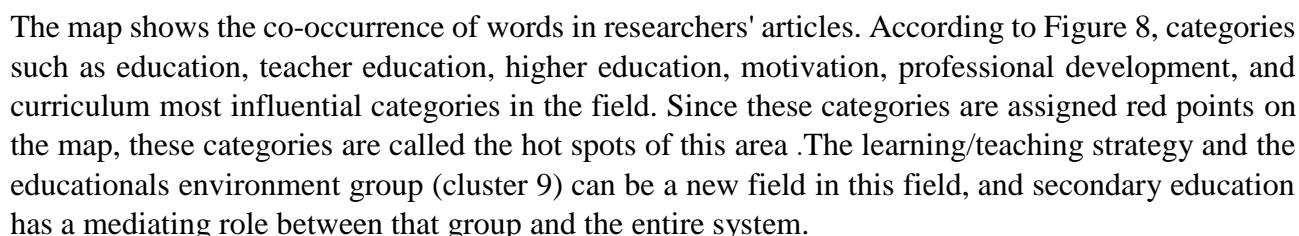
subject	Examples
preschool	(Wakabayashi et al., 2020; Wetherill et al., 2021; Wilcox et al., 2020; Zucker et al., 2021)
early childhood	(M. C. Lee et al., 2022; Su & Zhong, 2022; Whitaker et al., 2022; W. Yang, 2022)
school readiness	(Anderson, 2022; Denman & Cohn, 2022; Koemel et al., 2021; Stout et al., 2022)
COVID-19	(Krasowski et al., 2021; MacLeod et al., 2022; Nagaraj et al., 2022; Zern et al., 2022)
engagement	(LaVela et al., 2022; Rankin & Downey, 2022; Stokman et al., 2021; S. Yang et al., 2022)
social media	(Aller et al., 2021; Coenraad et al., 2022; Dunn et al., 2022; Hossain & Bin Zaman, 2022)

Figure 7.



As shown within the visual image of vocabulary density within the field of teacher education; The blue (navy) coloured areas indicate articles or topics within which no analysis has been done up to now and within the future, it's attainable to analysis them, or they most likely had a coffee density because of the terribly low variety of articles. The red colours indicate the articles and topics beneath hot revision, they need the best density, and therefore the most significant articles during this field ar set in these areas. different colours ar set between these 2 areas and have a restricted variety of articles.

Figure 8.



The purpose of this analysis was to draw a thematic map of revealed articles within the field of "Curriculum" and to spot hot and new topics, and supported this, the analyzes were supported scientific knowledge. The results of the research show that the number of articles has an upward trend and 202 (12,740) had the largest share in the number of articles. Also, Research articles (28,654), Journal Procedia - Social and Behavioral Sciences (4,353), and the scientific field of Social Sciences (30,042) were ranked first. keywords :education, teacher education, higher education, motivation, professional development, curriculum, assessment, learning, creativity, genderhave, have the most occurrence. 10 clusters were identified that the topics of teaching, teacher education, problem solving, prevention, education, learning are Previous, and also subjects: preschool, early childhood, school readiness, COVID-19, Engagement, social media are new in the field of "Curriculum". One of the limitations of the current research is that the statistical population is limited to the scientific database of Science Direct.

Aktoprak, A., & Hursen, C. (2022). A BIBLIOMETRIC AND CONTENT ANALYSIS OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY EDUCATION. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101029. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2022.101029>



- Aller, T. B., Fauth, E. B., & Seedall, R. B. (2021). Mental Health Awareness and Advocacy (MHAA) for Youth: An evaluation of a college-based mental health literacy curriculum. *Mental Health and Prevention*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2021.200204>
- Amiri Tehrani Zade, A., Aziz, M. J., Masoudnia, S., Mirbagheri, A., & Ahmadian, A. (2022). An improved capsule network for glioma segmentation on MRI images: A curriculum learning approach. *Computers in Biology and Medicine*, 148, 105917. <https://doi.org/10.1016/J.COMPBIOMED.2022.105917>
- Anderson, N. (2022). Synthesizing frameworks and tools to develop a plan for evaluating an online data utilization curriculum for teachers. *Evaluation and Program Planning*, 94, 102148. <https://doi.org/10.1016/J.EVALPROGPLAN.2022.102148>
- Atuhurra, J., & Kaffenberger, M. (2022). Measuring education system coherence: Alignment of curriculum standards, examinations, and teacher instruction in Tanzania and Uganda. *International Journal of Educational Development*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102598>
- Barbee, A. P., Antle, B., Langley, C., Cunningham, M. R., Whiteside, D., Sar, B. K., Archuleta, A., Karam, E., & Borders, K. (2021). How to ensure fidelity in implementing an evidence based teen pregnancy prevention curriculum. *Children and Youth Services Review*, 129. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106175>
- Barnett, R. (2000a). Supercomplexity and the curriculum. *Taylor & Francis*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713696156>
- Barnett, R. (2000b). Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/713696156>
- Coenraad, M., Palmer, J., Eatinger, D., Weintrop, D., & Franklin, D. (2022). Using participatory design to integrate stakeholder voices in the creation of a culturally relevant computing curriculum. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100353>
- Davis, J. D., McDuffie, A. R., Drake, C., & Seiwel, A. L. (2019). Teachers' perceptions of the official curriculum: Problem solving and rigor. *International Journal of Educational Research*, 93, 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.002>
- Denman, C. L., & Cohn, T. M. (2022). Use of standardized testing to predict NCLEX-RN success for associate degree nursing students in a concept-based curriculum. *Teaching and Learning in Nursing*. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.05.001>
- Dunn, M. E., Schreiner, A. M., Flori, J. N., Crisafulli, M. J., Willis, E. A., Lynch, G. T., Leary, A. V., & Dvorak, R. D. (2022). Effective prevention programming for reducing alcohol-related harms experienced by first year college students: Evaluation of the expectancy challenge alcohol literacy curriculum (ECALC). *Addictive Behaviors*, 131. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107338>
- Egan, K. (1978). What is curriculum? *Taylor & Francis*. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03626784.1978.11075558>
- El Kazdough, H., El-Ammari, A., Bouftini, S., El Fakir, S., & El Achhab, Y. (2022). Teachers' perceptions of health education and middle school curriculum: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103765>
- Entwistle, V. A., Cribb, A., Mitchell, P., & Walter, S. (2022). Unifying and universalizing Personalised Care? An analysis of a national curriculum with implications for policy and education relating to person-centred care. *Patient Education and Counseling*. <https://doi.org/10.1016/J.PEC.2022.07.003>
- French, A. V., Alaniz, V., Dumont, T., Sophie Gibson, M. E., Howell, J., Justice, T., Lawson, A., Thieu, H.

- T., & Romano, M. (2022). Long Curriculum 3.0 in Resident Education: Comprehensive Curriculum in Pediatric and Adolescent Gynecology for Postgraduate Trainees in Obstetrics/Gynecology, Pediatrics, and Adolescent Medicine. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*. <https://doi.org/10.1016/j.jpbg.2021.12.017>
- Gazali, N., Cendra, R., Saputra, H. D., Saad, N. B., Winarno, M. E., Hanief, Y. N., Abdullah, K. H., Shahril, M. I., & Tulyakul, S. (2021). Trends and patterns of 2013 curriculum research in physical education: Bibliometric analysis from 2013-2020. *Multilateral : Jurnal Pendidikan Jasmani Dan Olahraga*, 20(3), 179–199. <https://doi.org/10.20527/MULTILATERAL.V20I3.11656>
- Guo, F., Li, W., Shen, Z., & Shi, X. (2022). MTCLF: A multitask curriculum learning framework for unbiased glaucoma screenings. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 221. <https://doi.org/10.1016/j.cmpb.2022.106910>
- Hall, D. M., Čustović, I., Sriram, R., & Chen, Q. (2022). Teaching generative construction scheduling: Proposed curriculum design and analysis of student learning for the Tri-Constraint Method. *Advanced Engineering Informatics*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.aei.2021.101455>
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2019.100625>
- Hossain, S. T., & Bin Zaman, K. M. U. A. (2022). Introducing BIM in Outcome Based Curriculum in undergraduate program of architecture : Based on students perception and lecture-lab combination. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100301. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100301>
- Kalmykova, S. V., Pustynnik, P. N., & Razinkina, E. M. (2017). Role scientometric researches' results in management of forming the educational trajectories in the electronic educational environment. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 545, 427–432. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50340-0_37/COVER
- Khan, I. (2016). A scientometric analysis of DESIDOC Journal of Library & Information Technology (2010-2014). *Library Hi Tech News*, 33(7), 8–12. <https://doi.org/10.1108/LHTN-03-2016-0014>
- Koemel, N. A., Shafieizadeh, K., & Farr, B. R. (2021). Career Readiness in the Dietetics Curriculum. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 121(1), 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2020.07.015>
- Krasowski, M. D., Blau, J. L., Chen, S. J., Jones, K. A., Schmidt, T. J., & Bruch, L. A. (2021). Teaching Pathology in an Integrated Preclinical Medical School Curriculum and Adaptations to COVID-19 Restrictions. *Academic Pathology*, 8. <https://doi.org/10.1177/23742895211015337>
- LaVela, S. L., Pellegrini, C., Heinemann, A. W., Ehrlich-Jones, L. S., Bartle, B., Burkhart, L., & Pederson, J. (2022). Development and evaluation of an educational curriculum for healthcare providers on overweight/obesity management in individuals with spinal cord injury based on diverse stakeholder engagement. *Disability and Health Journal*, 101362. <https://doi.org/10.1016/J.DHJO.2022.101362>
- Lee, M. C., Wang, L. H., Lin, T. C., Chang, Y. T., Cheng, F. C., & Chiang, C. P. (2022). The impact of integrating oral health education into a human physiology curriculum for students of early childhood education. *Journal of Dental Sciences*, 17(3), 1329–1334. <https://doi.org/10.1016/j.jds.2022.04.012>
- Lee, S. W., Ma, S. C. W., & Lee, N. (2016). Practicing the integration of education for sustainable development (ESD) into the school curriculum. *International Journal of Comparative Education and Development*, 18(4), 219–245. <https://doi.org/10.1108/IJCED-07-2016-0015/FULL/PDF>
- Linderer, R., Srinivasan, N., Park, C., Schwartz, A., & Yudkowsky, R. (2022). Feasibility of a Night-Time Simulation Curriculum to Supplement Pediatric Residents' Delivery Room Learning Experiences.



- Academic Pediatrics*. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2022.01.010>
- Liu, S., & Liu, S. (2021). Analysis of the Current Situation and Trends of Online Education Research Based on VOSviewer. *Open Journal of Social Sciences*, 9(9), 426–432. <https://doi.org/10.4236/JSS.2021.99030>
- Lorenz, H. S., Stuebing, M. D., Nambeye, C., Lungu, G., & Littlefield, L. M. (2022). Substance use treatment using cultural arts and 12 steps: Curriculum training and community-led implementation in Zambia. *Addictive Behaviors Reports*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2022.100424>
- MacLeod, E., Starin, D., & Regier, D. (2022). Virtual nutrition class curriculum development for patients with inborn errors of metabolism to curb COVID 19 isolation. *Molecular Genetics and Metabolism*, 136, S11. [https://doi.org/10.1016/s1096-7192\(22\)00193-7](https://doi.org/10.1016/s1096-7192(22)00193-7)
- Muzakkir, Hussin, Z., Razak, R. A., & Munir, A. (2022). The dataset for validation of factors affecting teachers' decision to integrate character values into curriculum. *Data in Brief*, 108404. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2022.108404>
- Nagaraj, M. B., AbdelFattah, K. R., Scott, D. J., & Farr, D. E. (2022). Creating a Proficiency-based Remote Laparoscopic Skills Curriculum for the COVID-19 Era. *Journal of Surgical Education*, 79(1), 229–236. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2021.06.020>
- Nieveen, N., & Kuiper, W. (2021). Integral Curriculum Review in the Netherlands: In Need of Dovetail Joints. *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts*, 125–150. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211007/FULL/EPUB>
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Kwon, K., Brush, T. A., Karlin, M., Jeon, M., Jantaraweragul, K., Guo, M., Nadir, H., Gok, F., & Bhattacharya, P. (2021). The impact of an issue-centered problem-based learning curriculum on 6th grade girls' understanding of and interest in computer science. *Computers and Education Open*, 2, 100057. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100057>
- Perianes-Rodriguez, A., Waltman, L., & van Eck, N. J. (2016). Constructing bibliometric networks: A comparison between full and fractional counting. *Journal of Informetrics*, 10(4), 1178–1195. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.10.006>
- Ramy, A., Floody, J., Ragab, M. A. F., & Arisha, A. (2018). A scientometric analysis of Knowledge Management Research and Practice literature: 2003-2015. *Knowledge Management Research and Practice*, 16(1), 66–77. <https://doi.org/10.1080/14778238.2017.1405776>
- Rankin, A., & Downey, S. (2022). Trainee engagement with the new higher surgical training curriculum. *European Journal of Surgical Oncology*, 48(5), e240. <https://doi.org/10.1016/j.ejso.2022.03.211>
- Reinish, A. L., Greenberg, K. B., Baldwin, C. D., Gellin, C. E., Robbins, B. W., & Jones, M. R. (2022). Teaching Medical Students to Provide Confidential Care for Adolescents in an Electronic Health Care Environment: An Introductory Health Information Technology Curriculum. *Academic Pediatrics*. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2022.05.016>
- Roberts, N., Welch, L., Kelly, C., & Lippiett, K. (2021). Informing future nursing: An exploration of respiratory teaching in the pre-registration nurse curriculum. *Nurse Education in Practice*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103254>
- Serenko, A. (2013). Meta-analysis of scientometric research of knowledge management: Discovering the identity of the discipline. *Journal of Knowledge Management*, 17(5), 773–812. <https://doi.org/10.1108/JKM-05-2013-0166>
- Serenko, A. (2021). A structured literature review of scientometric research of the knowledge management discipline: a 2021 update. *Journal of Knowledge Management*, 25(8), 1889–1925.



<https://doi.org/10.1108/JKM-09-2020-0730>

- Serenko, A., Hardie, T., Bontis, N., Booker, L., & Sadeddin, K. (2010a). A scientometric analysis of knowledge management and intellectual capital academic literature (1994–2008). *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 3–23. <https://doi.org/10.1108/13673271011015534>
- Serenko, A., Hardie, T., Bontis, N., Booker, L., & Sadeddin, K. (2010b). A scientometric analysis of knowledge management and intellectual capital academic literature (1994–2008). *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 3–23. <https://doi.org/10.1108/13673271011015534/FULL/HTML>
- Serhan, L. A., Tahir, M. J., Irshaidat, S., Serhan, H. A., Ullah, I., Mumtaz, H., Yousaf, Z., & Alwalid, O. (2022). The integration of radiology curriculum in undergraduate medical education. *Annals of Medicine and Surgery*, 80, 104270. <https://doi.org/10.1016/J.AMSU.2022.104270>
- Shin, J., Le, J., Hessol, N. A., & Miller, S. M. (2022). Development of a curriculum integrating biostatistics and study design with core sciences in an organ system block. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1016/J.CPTL.2022.07.038>
- Stokman, A. I., Brown, S. L., & Seacrist, M. J. (2021). Baccalaureate nursing students' engagement with end-of-life curriculum: A grounded theory study. *Nurse Education Today*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104914>
- Stout, M., Posid, T., Ballinger, J., Cooper, J. L., McKesson, E., Rose, J., Lee, C. T., & Bellows, F. (2022). Urology Boot Camp: A Pilot Medical Student Curriculum For Common Bedside Urologic Procedures. *Urology*. <https://doi.org/10.1016/J.UROLOGY.2022.06.050>
- Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100072>
- Tenney-Soeiro, R., & Sieplinga, K. (2021). Teaching about children with medical complexity: A blueprint for curriculum design. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 51(12). <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2021.101129>
- Thomas, M., Keck, C., Schreiner, A. D., & Heincelman, M. (2022). Longitudinal, Spaced-Learning POCUS Curriculum for Internal Medicine Residents to Improve Knowledge and Skills. *American Journal of the Medical Sciences*, 363(5), 399–402. <https://doi.org/10.1016/j.amjms.2022.02.004>
- van den Akker, J. (2004). Curriculum Perspectives: An Introduction. *Curriculum Landscapes and Trends*, 1–10. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_1
- Wakabayashi, T., Andrade-Adaniya, F., Schweinhart, L. J., Xiang, Z., Marshall, B. A., & Markley, C. A. (2020). The impact of a supplementary preschool mathematics curriculum on children's early mathematics learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 329–342. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.04.002>
- Waltman, L., van Eck, N. J., & Noyons, E. C. M. (2010). A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks. *Journal of Informetrics*, 4(4), 629–635. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.07.002>
- Wetherill, M. S., Bourque, E. E., Taniguchi, T., Love, C. V., Sisk, M., & Jernigan, V. B. B. (2021). Development of a Tribally-led Gardening Curriculum for Indigenous Preschool Children: The FRESH Study. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 53(11), 991–995. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2021.07.011>
- Whitaker, A. A., Jenkins, J. M., & Duer, J. K. (2022). Standards, curriculum, and assessment in early childhood education: Examining alignment across multiple state systems. *Early Childhood Research Quarterly*, 58,



59–74. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.07.008>

- Wilcox, M. J., Gray, S., & Reiser, M. (2020). Preschoolers with developmental speech and/or language impairment: Efficacy of the Teaching Early Literacy and Language (TELL) curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 124–143. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.005>
- Xu, S., & Lu, C. (2022). Hybridization of curriculum integration and high-stakes testing: Chinese teachers' experiences and struggles in handling competing institutional logics. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103845. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103845>
- Yang, S., Shu, D., & Yin, H. (2022). The bright side of dark emotions : Exploring EFL teachers ' emotions , emotional capital , and engagement in curriculum implementation. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103811. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103811>
- Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *Curriculum Journal*, 25(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.902526>
- Zern, N. K., Yale, L. A., Whipple, M. E., Allen, S. M., Wood, D. E., Tatum, R. P., Perkins, J. D., & Calhoun, K. E. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on medical student education: Implementation and outcome of a virtual general surgery curriculum. *American Journal of Surgery*, 224(1), 612–616. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2022.03.035>
- Zucker, T. A., Carlo, M. S., Montroy, J. J., & Landry, S. H. (2021). Pilot test of the Hablemos Juntos Tier 2 academic language curriculum for Spanish-speaking preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 179–192. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.009>

مقایسه عملکرد شغلی معلمان حق التدریس، پیمانی و رسمی دوره متوسطه اول شهر بوکان

عدالت کریمیان*^۱، ارسلان ابراهیم زاده یکشوه^۲

^۱آموزش و پرورش بوکان

^۲آموزش و پرورش بوکان

چکیده

هدف از انجام این پژوهش مقایسه عملکرد شغلی معلمان حق التدریس، پیمانی و رسمی دوره متوسطه اول شهرستان بوکان بود. روش تحقیق: روش تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ اجرا جزو پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای یا پس رویدادی بود. جامعه پژوهش تمامی معلمان رسمی، پیمانی و حق التدریس شهر بوکان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در مدارس متوسطه اول مشغول به کار بودند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران و با محاسبه خطای پنج درصد و با روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای ۲۶۰ نفر زن (۹ حق التدریس، ۲۱۲ رسمی و ۳۹ پیمانی) برآورد شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه عملکرد شغلی پاترسون استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس یک متغیره) استفاده شد. یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بین عملکرد شغلی معلمان رسمی، پیمانی و حق التدریس تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد و این تفاوت به نفع معلمان رسمی می‌باشد. نتیجه‌گیری: براساس این نتایج بهتر است ظرفیت دانشگاه‌های فرهنگیان افزایش یابد یا زمان آموزش معلمان پیمانی و حق التدریس بیشتر شود.

کلیدواژه‌ها: عملکرد شغلی، نوع استخدام، معلمان.

مقدمه

توجه به عملکرد شغلی از مقوله‌هایی است که همواره ذهن مسئولان آموزشی را به خود مشغول می‌دارد (هاشمی، ۱۳۹۴). عملکرد را ارزش‌های کلی مورد انتظار سازمان از تکه‌های مجزای رفتاری تعریف می‌کنند که هر فرد در طول دوره‌های مشخص از زمان انجام می‌دهد (ماتاویدلو، ۲۰۱۳). عملکرد شغلی درجه‌ای از انجام وظایف محوله به فرد در شغل وی تعریف می‌شود (طاهیر سلیمان، ۲۰۱۶).

انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که نوجوانان را برای زندگی واقعی در جامعه فردا تربیت کنند. لذا دانش و مهارت و شایستگی و قابلیت مردان و زنان فردا به دانایی، توانایی، صلاحیت، تلاش و احساس مسئولیت معلمان امروز بستگی دارد (قهرمانی، ۱۳۸۳؛ ص، ۵۹). گلدن (۲۰۰۸) معتقد است که رفتار، منش و شخصیت معلم عمیق‌ترین تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم را بر دانش‌آموزان به‌جای می‌گذارد و ارزش‌ها را نهادینه می‌کند. تنها معلم است که می‌تواند با آگاهی، هشیاری و زیرکی حرفه‌ای، ظرفیت‌های دانش‌آموزان را شناسایی و متبلور سازد (آگوا، ۲۰۱۴؛ ص، ۲۰۷). اما گاهی آنچه که انتظار می‌رود برآورده نمی‌شود و معلمان عملکرد شغلی لازم برای ایجاد چنین تأثیراتی را ندارند. از مطالعات انجام‌شده، چنین برمی‌آید که بسیاری از معلمان از مهارت حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند و در ایفای نقش خود با مشکلاتی مواجه‌اند. نتایج تحقیقات کیامنش (۱۳۸۷) و کریمی (۱۳۸۴) نشان داده است که اکثر کسانی که جذب آموزش و پرورش شده‌اند اصولاً صلاحیت و توانایی لازم برای احراز شغل معلمی را ندارند. اکثر معلمان پس از استخدام به‌رغم، تمامی کاستی‌های نظام استخدامی روانه کلاس درس شده و کمتر شایستگی‌های آنان از ابعاد حرفه‌ای و تخصصی و اخلاقی و روابط انسانی سنجیده می‌شود (شعبانی، ۱۳۸۳)، عابدی (۱۳۹۰) نشان داد که فارغ‌التحصیلان دوره تربیت معلم در مؤلفه تدریس عملکرد ضعیفی دارند و به دلیل ضعف برنامه درسی مدون و سایر شرایط توانایی‌های بنیادی تدریس را یاد نمی‌گیرند.

تحقیقات نشان داده است که عوامل متعددی می‌تواند بر عملکرد شغلی معلمان تأثیر داشته باشد مانند آموزش مهارت‌آموزی (طبرسا و نعمتی، ۱۳۹۳)، تعهد مذهبی (هاشمی، ۱۳۹۴)؛ ویژگی‌های شخصیتی (تابع بردبار، کاظمی، رنجبران، ۱۳۸۹)، استرس (دیانت نسب، جاویدی، بقولی، ۱۳۹۳)؛ خودکارآمدی بالا (سیو و همکاران، ۲۰۱۵)؛ خوش‌بینی (آوی و همکاران، ۲۰۱۶)، احساس انسجام (احتشام زاده، صبری نظر زاده، معمارباشی اول، ۱۳۹۲)، تعهد شغلی و سرمایه روان‌شناختی (ناموری، بهشتی، ۱۳۹۴)، دلبستگی شغلی (اویانگ، ۲۰۱۴)؛ گل پرور، جوادیان، واثقی، مصاحبی، ۱۳۹۰)، نوع نگرش به شغل (حسن‌پور، معمار زاده، انبارلویی، ۱۳۹۳)؛ سلامت عمومی، رضایت شغلی، هوش سازمانی (رزقی، صمد زاده، اصغرپور، ۱۳۹۳)؛ نوع رهبری (جلالی؛ روح الهی، ۱۳۹۴)، معنویت، تعهد سازمانی و سلامت عمومی (حمید، دهقانی زاده، ۱۳۹۱)؛ هوش معنوی (یکتایی، علی پور، خسروی، بذرافشان، ۱۳۹۴)؛ نوع استخدام (گرانوند، عباس پور، ۱۳۹۱) و شرایط سازمانی (یوسف زاده، مهداد، مهدیزادگان، ۱۳۸۹)، کیفیت زندگی کاری (رستمی، محمدی، نظری، ویسمرادی و بحرینی، ۱۳۹۵)، اخلاق حرفه‌ای (امیدی، عسگری، امیدی، ۱۳۹۵).

یکی از عوامل مهمی که امکان دارد بر عملکرد شغلی معلمان تأثیر بگذارد نوع استخدام معلمان است در سال‌های گذشته و در حال حاضر برای تأمین نیروی انسانی در قسمت آموزش از سه روش الف: جذب از طریق آموزشیاران یا از طریق دوره مهارت‌آموزی و بر اساس ماده ۲۸ به‌صورت پیمانی ب: جذب از طریق فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم و آموزش عالی به‌صورت رسمی ج: جذب از طریق نیروهای حق‌التدریس آزاد (مربی‌های پیش‌دبستانی) بر اساس نیاز استان‌ها و بدون آزمون استفاده می‌شود (دوستیار و کایینی مقدم، ۱۳۹۰). تحقیقات متعدد موید آن است که بین این معلمان در عملکرد شغلی تفاوت وجود دارد به گونه‌ای که گراوند، عباس پور (۱۳۹۱) دریافت که با ۹۵ درصد اطمینان بین معلمان جذب‌شده از طریق مراکز تربیت معلم در مقایسه با معلمان حق‌التدریس در چهار شاخص دانش علمی، تجربه، تعامل و همکاری، تدریس مطلوب تفاوت معناداری وجود دارد. دوستیار و کایینی مقدم (۱۳۹۰) دریافتند که بین میانگین نمرات کلاسی دانش‌آموزان معلمان حق‌التدریس با معلمان رسمی تفاوت معنی‌داری وجود دارد به‌طوری‌که نمرات دانش‌آموزان دارای معلمان رسمی بالاتر از معلمان حق‌التدریس است. دردمندی (۱۳۸۵) در مقایسه اثربخشی عملکرد معلمان استخدام رسمی و حق‌التدریس در مدارس متوسطه و راهنمایی آموزش و پرورش شهرستان سلماس

نشان داد بین اثربخشی دبیران رسمی و حق التدریس دوره راهنمایی تفاوت وجود دارد و اثربخشی دبیران رسمی بیشتر است. صوفی زاده و همکاران (۱۳۹۰) در مقایسه دانشجویان دانشگاه‌های تهران و تربیت معلم از کیفیت خدمات آموزشی دریافتند که میزان رضایت، سطح ادراک و انتظار از دانشجویان دانشگاه تربیت معلم بیشتر است.

معیارهای مربوط به استخدام معلمان آموزش پایه در سراسر جهان مسیر قهقرای پیموده و درعین حال مدت زمانی که به تربیت معلم هم قبل از خدمت و هم در ضمن خدمت اختصاص یافته، همواره رو به کاهش داشته است. به عبارت دیگر خود معلمان که معلومات کمتر (یا ضعیف تری) دارند، نه در زمان بیشتر، بلکه در زمانی کمتر تربیت می شوند. این امر باهدف اعلام شده (بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش پایه) به وضوح تناقض دارد (صافی، ۱۳۸۱؛ ص: ۱۵). اهمیت موضوع بدان جهت است که پس از ابلاغ دستورالعمل استخدام آموزشیاران، مربیان پیش دبستانی، ماده ۲۸ تعداد زیادی معلم وارد آموزش و پرورش می شوند و بلافاصله پس از گذراندن یک دوره آموزشی (بدو استخدام) در کلاس های مدرسه مشغول تدریس می شوند اما به دلایل مختلف پس از پایان یک سال تحصیلی، نمی توانند رضایت مسئولان آموزش و پرورش در زمینه عملکرد شغلی را جلب کنند. لذا به دلیل اهمیت مقوله تعلیم و تربیت و حساسیت آموزش و اهمیت نقش معلم در رشد و ارتقای دانش آموز ضرورت دارد که میزان اثربخشی معلمان رسمی، حق التدریس و پیمانی در زمینه عملکرد شغلی مورد مطالعه و تحقیق قرار گیرد در نتیجه این پژوهش با هدف بررسی فرضیه بین عملکرد شغلی معلمان رسمی، پیمانی و حق التدریس دوره متوسطه اول تفاوت وجود دارد مورد تحقیق قرار گرفت.

روش پژوهش:

روش مورد استفاده در این پژوهش، از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی از نوع علی-مقایسه ای است. جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان رسمی، پیمانی و حق التدریس شهر دوره متوسطه اول بوکان (۳۰۰۰ نفر) بود که از این تعداد کلیه معلمان با استفاده از نمونه گیری خوشه ای ۲۶۰ نفر بعنوان نمونه نهایی انتخاب شدند.

برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه پرسشنامه ۱۵ جمله ای عملکرد شغلی پاترسون (۱۹۷۰؛ ترجمه ارشدی و شکر شکن، ۱۳۷۵) استفاده شد که فرد باید نظر خود در ۴ مقیاس لیکرتی (۱- بندرت ۲- اغلب ۳- گاهی ۴- همیشه) مشخص نماید. دامنه نمرات و امتیازات هر آزمودنی بین ۰ تا ۴۵ می باشد. در پژوهش ارشدی و شکر شکن (۱۳۷۵) ضریب همسانی درونی برای گروه مردان و زنان به ترتیب برابر ۰/۹۴ و ۰/۹۰ و اعتبار بازآزمایی پس از ۷ هفته ۰/۷۸ و ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی ۳ هفته در یک نمونه ۲۵ نفری ۰/۷۹ به دست آمده است. همچنین در پژوهش دوکانه ای فرد و یگانه دوست (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۶ به دست آمده است (دوکانه ای فرد و یگانه دوست، ۱۳۹۳).

یافته ها:

برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از آزمون های تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد.

- ۱- سوال: آیا بین عملکرد شغلی معلمان رسمی، پیمانی و حق التدریس دوره متوسطه تفاوت وجود دارد؟
آمار توصیفی مربوط به این سؤال در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱: شاخص های توصیفی معلمان رسمی، پیمانی و حق التدریس در عملکرد شغلی

مؤلفه	نوع استخدام	تعداد	میانگین	انحراف معیار
	رسمی	۲۱۲	۵۶/۰۰	۶/۸۸

عملکرد	پیمانی	۳۹	۵۷/۷۱	۳/۰۳
شغلی	حق التدریس	۹	۵۴/۰۰	۱۰/۳۳

همان گونه که مشاهده می شود در مؤلفه عملکرد شغلی معلمان رسمی، میانگین ۵۶ و انحراف استاندارد ۶/۸۸ در معلمان پیمانی، میانگین ۵۷/۷۱ و انحراف استاندارد ۳/۰۳؛ و در معلمان حق التدریس، میانگین ۵۴ و انحراف استاندارد ۱۰/۳۳ می باشد. برای بررسی دقیق تر این موضوع و به منظور تعیین معناداری تفاوت بین سه گروه (رسمی، پیمانی و حق التدریس) و بررسی سؤال پژوهش از آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. همان طور که می دانیم استفاده از آزمون های پارامتریک نظیر آزمون F مستلزم رعایت برخی پیش فرض ها از نسبی یا فاصله ای بودن متغیر وابسته، رتبه ای یا اسمی بودن متغیر مستقل و تساوی واریانس های نمرات پژوهش می باشد. با توجه به وجود شرایط فوق آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای به دست آوردن نتایج صورت گرفت. جدول ۳ و ۲ نتیجه این مقایسه را نشان می دهد.

جدول ۲ آزمون لوین برای یکسانی واریانس ها در مؤلفه عملکرد

لوین	df1	df2	Sig.
۴/۵۴	۲	۲۵۷	۰/۷۲

جدول ۳ یکسان بودن واریانس نمرات را نشان می دهد. همان گونه که مشخص است Sig به دست آمده از ۰/۰۵ بزرگ تر می باشد.

با توجه به رعایت پیش فرض های فوق می توان از انوا استفاده کرد نتیجه انوا در جدول ۳ آمده است:

جدول ۳ تحلیل واریانس یک طرفه در مؤلفه عملکرد

عملکرد	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۱۴۱/۸۶	۲	۷۰/۹۳	۱/۶۲	۰/۱۹
درون گروهی	۱۱۲۱۱/۸۹	۲۵۷	۴۳/۶۲		
کل	۱۱۳۵۳/۷۶	۲۵۹			

همان طور که مشخص است: چون Sig به دست آمده برابر ۰/۰۰۱ با $(f=1/62)$ می باشد و کوچک تر از ۰/۰۵ است لذا مشخص شد که میانگین سه گروه برابر نیست و بین گروه ها تفاوت وجود دارد. برای بررسی و مقایسه آزمون تعقیبی انجام شد. نتایج جدول ۴ نشان دهنده این مقایسه می باشد.

جدول ۴: آزمون تعقیبی شفه در عملکرد شغلی

گروه	گروه	Sig	تفاوت میانگین
رسمی	پیمانی	۰/۳۳	-۱/۷۱
	حق التدریس	۰/۰۳	۲/۰
پیمانی	رسمی	۰/۳۳	۱/۷۱

۳/۷۱	۰/۳۱	حق التدریس
-۲/۰۰	۰/۰۳	رسمی
-۳/۷۱	۰/۳۱	پیمانی

همان گونه که مشاهده می شود بین معلمان رسمی با حق التدریس تفاوت وجود دارد

بحث و نتیجه گیری

معلمان به عنوان پیشگام تمام تحولات و نوآوری های آموزشی در جامعه ، در صورتی قادر به همراهی با این تغییرات خواهند بود که به دانش، مهارت و نگرش لازم در زمینه عملکرد شغلی خود مجهز گردند (نیکنامی، کریمی، ۱۳۸۸). یافته ها در زمینه بررسی عملکرد شغلی معلمان در جداول (۲ الی ۴) نشان می دهد که بین عملکرد شغلی معلمان رسمی، پیمانی و حق التدریس دوره متوسطه اول تفاوت وجود دارد و این تفاوت به نفع معلمان رسمی است. نتیجه این تحقیق با یافته های دوستیار و همکاران (۱۳۹۰)، حبیبی و همکاران (۱۳۸۷)، اینی (۲۰۱۸)، دردمندی (۱۳۸۵)، گراوند، عباس پور (۱۳۹۱) تقی پور ظهیر و همکاران (۱۳۸۸)، طبرسا و نعمتی (۱۳۹۳) همسو می باشد.

در تبیین یافته ها میتوان گفت دانش حرفه ای، عمل حرفه ای و تعهد حرفه ای از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد معلمان در مدرسه می باشد (هاتلی، ۲۰۱۴). معلمان رسمی اغلب معلمانی هستند که از مراکز رسمی تربیت معلم فارغ التحصیل شده اند و برای معلم شدن آموزش های مخصوص و دوره های کارورزی متعدد را طی ۴ سال دیده اند و در زمینه معلمی مهارت کافی پیدا کرده اند لذا نسبت به معلمان پیمانی و حق التدریس که از طریق استخدام پذیرش شده اند و آموزش محدودی دیده اند احتمالاً عملکرد بهتری دارند. علاوه بر این افراد از لحاظ استعدادها، علایق و توانایی ها و دیگر خصوصیات شخصیتی با یکدیگر متفاوت اند. موفقیت در انجام شغل معلمی نیز مستلزم توانایی و استعداد خاصی است که برنامه ریزی دقیق و منظم جهت آموزش آن ها سبب خشنودی و موفقیت و کارایی معلمین می شود به همین دلیل معلمان رسمی به خاطر انتخاب شغل معلمی بر اساس علاقه واقعی خود و به تبع آن قطعیت نسبت به استخدام خود دلگرمی بیشتری دارند لذا می توانند با خیال راحت تری کار کنند و عملکرد مناسب تری از خود نشان دهند. اما معلمین پیمانی و حق التدریس همواره دغدغه و استرس بیشتری دارند و نسبت به آینده شغلی خود نگران اند لذا حرفه خود را با بی رغبتی و گاهی بدون انگیزه انجام می دهند. یکی دیگر از دلایل این نتیجه می تواند نگاه بدبینانه معلمان رسمی به معلمین پیمانی و حق التدریس باشد. اغلب به معلمان حق التدریس و پیمانی به عنوان زائده آموزش و پرورش نگریسته می شود و آن ها را کسانی می دانند که صرفاً با تلاشی اندکی و صرفاً یک آزمون استخدامی جز آموزش و پرورش شده اند و بدون تجربه آموزشی مناسب وارد محیط مدرسه می شوند لذا برای تأیید این مطلب هم که شده سعی می کنند عملکرد بهتری در زمینه های مختلف آموزشی و کلاسی از خود نشان دهند. لذا به طور کلی و بر اساس نتایج تحقیق می توان بیان داشت که به منظور بهبود عملکرد شغلی معلمان در آموزش و پرورش، توصیه می شود برنامه ریزان و مسولان ظرفیتهای دانشگاه فرهنگیان را افزایش داده یا در صورت استفاده از ظرفیت آموزشیاران و ماده ۲۸ ها مدت بیشتری روی آموزش پیش از کار در مدارس اختصاص دهند.

لازم به ذکر است این تحقیق در دبیرستانهای دولتی شهرستان بوکان و در مدرسه های دخترانه انجام شده لذا در تعمیم نتایج به مدارس خصوصی، نمونه ، شهرها و مدارس پسرانه دارای محدودیت است.

منابع فارسی

- احتشام زاده پ. صبری نظر زاده ر. معمارباشی اول م. ۱۳۹۲. رابطه بین احساس انسجام و عملکرد شغلی با میانجیگری سلامت روان و راهبردهای مقابله. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. ۸۵-۳:۹۸.
- امیدی ن. عسگری ح. آ. امیدیم ر. ۱۳۹۵. بررسی تأثیر اخلاق حرفه‌ای بر کارایی پرستاران بیمارستان امام خمینی شهر ایلام. اخلاق و تاریخ پزشکی. ۶۵-۳:۷۴.
- تابع بردبار ف. کاظمی س. رنجبران ج. ۱۳۸۹. رابطه سلامت روان و عملکرد شغلی بر اساس ویژگی شخصیتی معلمان در راستای پیشنهاد یک مدل علی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. ۱: ۱۳ - ۲۳.
- جلالی ع. روح الهی اع. ۱۳۹۴. تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر عملکرد شغلی اعضای هیئت‌علمی با میانجیگری درگیری شغلی. رسالت مدیریت دولتی. ۱۷: ۱۸-۲.
- حسن‌پور آ. معمار زاده غ. انبار لویی م. ۱۳۹۳. پژوهش پیرامون رابطه تأثیر و تأثیری نگرش‌های شغلی و ارتباط آن‌ها با عملکرد کارکنان. مدیریت توسعه و تحول. ۱۲: ۲۸-۲۱.
- حمید ن. دهقانی زاده ز. ۱۳۹۱. رابطه بین معنویت. تعهد سازمانی و سلامت عمومی با عملکرد شغلی در پرستاران بالینی. مدیریت پرستاری. ۳۰: ۳۲-۱۹.
- دردمندی ت. ۱۳۸۵. مقایسه اثربخشی فعالیت‌های دبیران حق‌التدریس با دبیران رسمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- دوکانه ای فرد ف. یگانه دوست ع. ۱۳۹۳. اثربخشی دوره آموزش ICDL بر توانمندی حرفه‌ای و عملکرد شغلی کارکنان سازمان بازرگانی استان تهران. نوآوری‌های مدیریت آموزشی. ۴۱-۱:۶۲.
- دیانت نسب م. جاویدی ح. بقولی ح. ۱۳۹۳. نقش واسطه‌گری استرس شغلی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با
- رزقی ه. صمد زاده م. اصغر پورم. ۱۳۹۳. بررسی رابطه بین فشارهای شغلی. سلامت عمومی. هوش سازمانی و رضایت شغلی با عملکرد کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر قدس. مدیریت فرهنگی. ۱۳۳: ۲۳-۱۰۸.
- رستمی ر. محمدی ع. نظری م. ویسمرادی آ. بحرینی. س ص. ۱۳۹۵. بررسی تأثیر کیفیت زندگی کاری بر عملکرد شغلی با میانجیگری توانمندسازی روان‌شناختی شهروندان. مدیریت شهری. ۴۱: ۳۰۱ - ۳۰۹.
- شعبانی ز. ۱۳۸۳. بررسی تطبیقی برنامه تربیت‌معلم. ایران و چند کشور جهان. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۷: ۱۲۱ - ۱۶۱.
- صوفی زاده ل. فراهانی آ. کشاورز ل. عباسی م ر. ۱۳۹۰. مقایسه میزان رضایت دانشجویان تربیت‌بدنی دانشگاه‌های تهران و تربیت‌معلم از کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سرکوال. پژوهش‌های فیزیولوژی و مدیریت در ورزش. ۴۹: ۱۰۰-۸۹.
- طبرسا غ. نعمتی م. ۱۳۹۳. بررسی نقش مهارت‌آموزی بر تمایل به نوآوری. تسهیم دانش و عملکرد شغلی. مهارت آموزشی. ۱۴۵: ۳-۱۲۴.
- عابدی ل. ۱۳۹۰. تأملی بر سطوح سه‌گانه. آرمانی. رسمی و تجربه‌شده برنامه درسی دوره کاردانی تربیت‌معلم. تعلیم و تربیت. ۹۰: ۸-۴۴.
- قهرمانی ج. ۱۳۹۲. بررسی اخلاق کاری معلمان مقاطع سه‌گانه تحصیلی استان آذربایجان شرقی به‌منظور ارائه یک مدل. تحقیقات مدیریت آموزشی. ۷۱-۲:۹۲.
- کریمی ع. ۱۳۸۴. بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱. تعلیم تربیت. ۳۹-۸۸:۸۱.
- کیامنش ع. ۱۳۸۷. مقایسه عملکرد ریاضی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی در دو مطالعه بین‌المللی و بررسی محتوای آموزش ریاضی در برنامه‌های درسی. مجموعه مقالات سومین کنفرانس آموزش ریاضی ایران. کرمان
- گراوند م. عباس پور ع. ۱۳۹۱. اثربخشی معلمان جذب‌شده از مراکز تربیت‌معلم و حق‌التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. ۹۹-۱۱۸: ۱۴.



- گل پرور م. جوادیان ز. واثقی ز. مصاحبی. م. ۱۳۹۰. مدلی در باب اثرات تعارض کار - خانواده. خطرات شغلی و گرانباری نقش بر عملکرد پرستاران زن. زن و مطالعات خانواده. ۸۳-۱۳:۹۸.
- ناموری. بهشتی س. ۱۳۹۴. بررسی رابطه بین سرمایه روان شناختی و تعهد با عملکرد شغلی. آینده پژوهی مدیریت. ۱۲-۱۰۱:۲۱.
- هاشمی آ. ۱۳۹۴. بررسی نقش واسطه گزی سلامت روانی در رابطه بین تعهد مذهبی با عملکرد شغلی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد. روش ها و مدل های روان شناختی. ۶۵-۱۸:۷۹.
- یکتایی م. علی پورم. خسروی ع. بذرافشان. ح. ۱۳۹۴. بررسی تأثیر هوش معنوی بر عملکرد شغلی. مورد مطالعه: اداره آموزش و پرورش منطقه ۶ تهران. مدیریت فرهنگ سازمانی. ۱۲۶۷-۴:۱۲۸۷.
- یوسف زاده. س. مهداد ع. مهدی زادگان آ. ۱۳۸۹. مقایسه تعهد سازمانی. دلبستگی شغلی و عملکرد وظیفه اعضای هیئت علمی. یافته های نو در روانشناسی. ۱۱۸-۲۹:۱۰۹.

- Agua, Beryl Gay. (2014). Performance Appraisal in Traditional and Remote Work Environments. University of Southern California. Faculty of the Rossier School of Education..
- Avey, JB., Wernsing, TS., & Luthans, F. (2016). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. The Journal of Applied Behavioral Science. 44(1):48-70.
- Golden, N. (2008). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), The development of prosocial behavior. New York: Academic
- Huntly, H (2014), Teachers work ethics: Beginning teachers conceptions of competence thesis, Central Queen Sland University.
- Motowidlo, J. S. (2013). Job Performance. Handbook of Psychology. Industrial and Organizational Psychology, 12: 39-55.
- Ouyang, Y. (2014), The mediating effects of job stress and job involvement under job instability: Banking service personnel of Taiwan as an example. Journal of Money, 2(8):23-30.
- Siu OL, Spector PE, Cooper CJ, Lu CQ. (2015). Work stress, self-efficacy, Chinese work values, and work well-being in Hong Kong and Beijing. International Journal of Stress Management. 12(3):274-88.
- Suliman, A. M. T. (2016). Links between justice, satisfaction and performance in the workplace: a survey in the UAE and Arabic context. Journal of Management Development, 26(4), 294-311.

تحلیل تطبیقی هویت سیاسی برنامه درسی پیش دبستانی چین، سنگاپور و ایران و فهم مبنای اندیشه ای آنها (ایدئولوژی مسلط)

ناصر کمالپورخوب^۱، اسماعیل خان محمدی^۲

^۱ مدرس دانشگاه فرهنگیان شهید مفتاح شهری

^۲ کارشناس پژوهش آموزش و پرورش ناحیه ۲ بهارستان تهران

چکیده

هدف این جستار، پاسخ به یک پرسش کلیدی با این عنوان که برنامه درسی کشورهای چین، سنگاپور و ایران چه جهت گیری سیاسی (اشتراکی-بین‌المللی/بومی-محلی/ تلفیقی) دارند و این جهت گیری چه شباهت(ها) و تفاوت(ها)یی دارد؟ از میان مؤلفه های برنامه درسی، هویت، و از میان انواع هویت ها، هویت سیاسی برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه انتخاب گردید. هدف این بود که مشخص شود که رویکرد سیاسی رسمی حاکم بر برنامه درسی جامعه مورد مشاهده، چگونه است و چه سمت سویی دارد؟ برای این منظور با استفاده از رویکرد تطبیقی، به شناخت هویت سیاسی برنامه درسی این کشورها و مقایسه آنها پرداخته شد. برای دستیابی به هدف، از روش جی. اف. بردی استفاده شد. بر طبق این روش، داده ها در چهار مرحله توصیف، تفسیر، کنار هم گذاری و تطبیق فیش برداری و تحلیل شدند. در نتیجه مشخص گردید که برنامه درسی کشور چین رویکردی تلفیقی بین‌المللی بومی-محور دارد که همین امر آنها را به سمت مبنای فلسفی واقع گرایی درونی هدایت می کند. برنامه درسی سنگاپور رویکردی اشتراکی-بین‌المللی دارد و به هویت برنامه درسی آنها یک مبنای نگرشی واقع گرایی جهانی می بخشد. اما برنامه درسی ایران رویکردی منحصر بفرد و محلی دارد که مبنای فلسفی آن رویکرد ایدئالیستی آرمانگرایانه است.

کلیدواژه ها: اوان کودکی، برنامه درسی، بردی، چین، سنگاپور، ایران، هویت سیاسی.

مقدمه

از راه‌های گسترش یافته‌ها، کاهش هزینه‌ها و صرفه‌جویی در زمان برای معرفت و رفع نیازها، استفاده از تجارب دیگران و بکارگیری و استفاده از راه‌ها، یافته‌ها و ابزار است که آنها برای رسیدن به مقصود بکار بردند. آشنایی و بهره‌مندی از دستاوردهای دیگران، از طریق مطالعات تطبیقی میسر می‌شود. یکی از مهمترین حوزه‌هایی که نیازمند تعامل و اطلاع از تجارب دیگران هم در محتوا، هم در روش است و این تعامل می‌تواند منجر به یک ساختار بهرور و کارا شود، حوزه آموزش و ساحت گسترده‌ی آن یعنی برنامه‌درسی است. برنامه درسی را می‌توان به روش‌های مختلفی تعریف کرد: آیزنر برنامه درسی را یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش‌آموز پیش‌بینی شده است، تعریف کرد (ملکی، ۱۳۷۹: ۱۴). لوی همه فعالیت‌های یادگیری فراگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهادهایی درمورد راهبردهای یادگیری و شرایط اجرای برنامه را برنامه‌درسی می‌داند (همان). در تعریفی دیگر برنامه‌ای برای دستیابی به اهداف یادگیری، تجربیات یادگیری دانش‌آموزان، موضوع یا محتوای یادگیری طراحی می‌شود، برنامه درسی است (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۸، لی، ۲۰۰۷) همچنین تعاریف دیگری از برنامه درسی ارائه شد مانند "برنامه درسی به عنوان نتایج یادگیری مورد انتظار" و "برنامه درسی به عنوان زندگی نامه ای که توسط معلمان و دانش‌آموزان ساخته شده است" شناسایی کرد (یانگ و لی، ۲۰۲۲). و در تعریفی مرتبط با هویت سیاسی، تابا برنامه درسی را بیش از هر چیز به نحوه‌ی آماده‌سازی نسل جوان یک جامعه به صورت افرادی سازنده و مفید برای آن جامعه معرفی می‌کند (ملکی، ۱۳۷۹: ۱۴). این تعریف که فراگیر را در جایگاه شهروند آینده که باید مطلوب‌های سیاسی را فرا گرفته و عملیاتی کند، جهت‌گیری سیاسی به برنامه درسی می‌دهد. برنامه‌درسی به‌عنوان فرایندی چارچوب‌مند یا بدون ساختار که ناظر به ایجاد یادگیری و تغییر در فراگیر، طراحی و اجرا می‌شود. این برنامه از مرحله تولید (پنهان یا آشکار)، تا اجرا، متأثر از نیروها و کنشگران بیرونی و درونی است که می‌تواند ابعاد مختلفی به خود بگیرد. در این جستار از میان هویت‌های مختلف برنامه درسی (هویت مذهبی-ایدئولوژیکی، هویت زیست محیطی، هویت موضوع محوری-فرایندمحوری، هویت فمینیستی، هویت ساختارمند و از پیش طراحی شده یا پنهان و...) هویت سیاسی برنامه درسی اوان کودکی به صورت هدفمند در سه کشور چین، سنگاپور و ایران از دو منظر مورد تحلیل تطبیقی قرار می‌گیرد: اینکه هویت برنامه درسی سه کشور مورد مطالعه کدام جهت‌گیری سیاسی (اشتراکی-بین‌المللی/ بومی-محلی/ تلفیقی) را دنبال می‌کنند؟ و چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی میان این کشورها در این زمینه وجود دارد؟. در ارتباط با این پرسش‌ها دو پیش‌فرض قابل طرح است مبنی بر اینکه، برنامه‌درسی کشورهایی چین و ایران جهت‌گیری بومی-محلی دارد. برنامه درسی سنگاپور جهت‌گیری اشتراکی-بین‌المللی دارد. برای ورود به گردآوری و شناسایی پاسخ‌های مرتبط با پرسش‌ها، نیاز به تعریف مقولات کلیدی مسئله است.

هویت سیاسی برنامه درسی اشاره به تبعیت برنامه هدف‌گذاری شده در هر سطح و سطوحی، از ایدئولوژی و گفتمان حاکم حاکمیت‌ها دارد. به عبارتی برنامه درسی شدیداً متأثر از تصمیمات کشورها برای تولید اجتماعی و آماده‌سازی شهروندان مورد نظر خود هستند، تا از این طریق تداوم ایدئولوژی خود را تضمین کنند (کمالپورخوب و همکاران، ۱۳۹۹). حتی مادامی که کشوری تصمیم می‌گیرد برنامه درسی باز و برون‌گرایی را در نظر بگیرد، یا اصلاً هیچ طرح، معیار و سازکاری برای برنامه‌درسی در نظر نگیرد، بازهم این تصمیم و جهت‌گیری سیاسی است که رویکرد برنامه‌درسی را هدایت می‌کند. البته اینجا محور تحلیل برنامه درسی اوان کودکی است. اوان کودکی در برگیرنده زیست کودک از تولد تا ورود به پایه اول دبستان را در بر می‌گیرد (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۴)، که در این جستار و طبق آن چیزی که از فیش‌برداری‌های نواحی مورد مطالعه بدست آمد، کودکی که به سن مهدکودک رسیده باشد (۳ سالگی تا قبل از ۷ سالگی)، در محدوده‌ی اوان کودکی به عنوان محور برنامه‌های درسی آنها لحاظ شد. در بعد عملیاتی، در این جستار، هویت سیاسی به عنوان عامل تعیین‌گری که با رویکردی درون‌گرا، جهت‌گیری «بومی-محلی» بر برنامه درسی اعمال کند، یا با رویکردی برون‌گرا، با جهت‌گیری اشتراکی-بین‌المللی و جهانی برنامه‌درسی را متأثر سازد؛ در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه، تحلیل می‌شود. هرچند این هویت، خود می‌تواند بر مبنای مکاتب اندیشه‌ای متفاوتی پایه‌گذاری شود. اورنشتاین و هانکینز (۲۰۱۸)، پنج مکتب اندیشه‌ای اصلی شامل ایده آلیسم، واقع‌گرایی، عمل‌گرایی، اگزستانسیالیسم و پست مدرنیسم را مرتبط با آموزش و پرورش و برنامه‌درسی معرفی می‌کند. در مورد جز دیگر مسئله یعنی کشورهای مورد مطالعه، باید گفت که در تحلیل‌های تطبیقی، انتخاب واحد مشاهده گام کلیدی است. بری و توماس یک

مکعب، متشکل از سطوح جغرافیایی مختلفی به عنوان واحد مشاهده ترسیم کردند (بری و توماس، ۱۹۹۵ به نقل از معدن دار و کیاکا، ۱۳۹۸). یکی از این واحدها، سطح کشور است، که در این جستار سه کشور چین، سنگاپور و ایران به عنوان واحد مشاهده انتخاب گردید که در ادامه به چرایی انتخاب این سه کشور پاسخ داده می شود. کشور چین به عنوان در اختیار داشتن گسترده ترین برنامه درسی پیش دبستانی (یانگ و لی، ۲۰۲۲)، می تواند نمونه مناسبی برای تحلیل باشد. کشور سنگاپور به عنوان کشوری که حدود (۷۶٪) از جمعیت شهروند کشورش اصالت و نژاد چینی دارند (اداره آمار سنگاپور، ۲۰۲۰)، اما سیاست کاملاً متفاوتی با چین دارد و به عنوان عضو شمالی جهان با کشورهای پیشرفته و فرهنگ غربی تعامل بیشتری دارد (یانگ و لی، ۲۰۲۲). ایران نیز به عنوان کشوری که با روی کار آمدن نظام جمهوری اسلامی جهت گیری ماهوی تماماً متضادی با ایدئولوژی های غربی پیش گرفت. از دهه ۸۰ خورشیدی به بعد بصورت آشکار و در عمل، نگاه به شرق را عملیاتی کرد و سیاست های خود را با کشورهایی چون چین همسو کرد. اما می توان گفت سیاست های آموزشی و برنامه درسی خود را متناسب با هیچ کدام از دو جهان قرار نداد. از این رو تطبیق برنامه درسی دو کشور متضاد با ایران می تواند داده های قابل استنادی در برداشته باشد. مطالعات تجربی مفیدی در این حوزه انجام گرفت که می تواند جوانب امر را روشن تر سازد. سیسکا و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود با عنوان «مطالعه مقایسه ای مطالعات برنامه درسی اجتماع مدراس ابتدایی در سنگاپور و هنگ کنگ» عنوان کردند که مطالعات اجتماعی در سنگاپور محتواهایی چون جغرافیا، تاریخ، اقتصاد، و جامعه شناسی را در برمی گیرد. در حالی که این محتواها در هنگ کنگ با عنوان مطالعات عمومی ارائه می شوند. یونگ و لی (۲۰۲۲) در پژوهشی «با عنوان ترکیب برنامه درسی و جهانی سازی فرهنگی: مروری بر تحقیقات بین المللی در مورد برنامه درسی دوران کودکی در چین و سنگاپور» عنوان می کنند که در هر دو کشور برای ساختن برنامه های درسی رسمی بر یک جهت گیری سازنده گرایی تکیه می شود. همچنین برنامه های درسی درک شده به شدت تحت تأثیر ارزش های بومی و واقعیت های زمینه ای قرار گرفته اند. و ایدئولوژی غربی تعبیه شده در برنامه های درسی رسمی، همانطور که در برنامه های درسی عملیاتی منعکس شده است، تحقق نیافته است. جولی و ژانگ (۲۰۱۲) خط مشی برنامه درسی هنرهای جدید را تجزیه و تحلیل کردند و دریافتند که بر تجربیات هنری شادی آور کودکان و بیان آزادانه احساسات و افکار متمرکز است. با این حال، برنامه درسی هنرهای جدید فاقد ملاحظات زیست محیطی روشن مانند مدرسه، جامعه، زمینه های بین فرهنگی و الکترونیکی بود (همیلتون و همکاران، ۲۰۱۹). یانگ و همکاران. (۲۰۲۲) پنج ملاحظات زمینه ای را که شایسته توجه هستند شناسایی کردند: الف: ارزش های آموزش صریح و هدایت شده توسط معلم را تصدیق کنید. ب: ضرورت آمادگی قبل از تحصیل برای کودکان خردسال در پیش دبستانی ها را به رسمیت بشناسد تا انتقال آنها به مدارس ابتدایی را تسهیل کند. پ: به طور مشخص نحوه اجرای ایده "بازی هدفمند" را در کلاس درس نشان دهید. ت: چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری از پیش تعیین شده در زمینه های یادگیری متمایز را از طریق یادگیری یکپارچه توجیه کند. و ث: محدودیت های موجود در چشم انداز آموزشی گسترده تر را برای هموارسازی اجرای چارچوب «پرورش یادگیرندگان اولیه» در عمل شناسایی کنید. شریفیان (۲۰۱۸) در مطالعه خود عنوان کرد، برنامه های دولتی برای کودکان قبل از مدرسه ابتدایی وجود دارد. اکثر برنامه های مهدکودک و پیش دبستانی در ایران مشاغل خصوصی هستند. او ۷ مرکز آموزش پیش دبستانی و مهد کودک را در ایران ذکر می کند که عبارتند از آموزش پیش دبستانی، مهدکودک های بخش خصوصی، مهدکودک های روستایی، مهدکودک های محل کار، مهدکودک های بخش دولتی، مهدکودک برای افراد بی بضاعت و مهدکودک های قرآنی. او عنوان می کند که ارتباط معلمان ایرانی با جهان غرب در خوشبینانه ترین حالت نادر است. شاید اگر استراتژی های خاصی برای به اشتراک گذاشتن پیشرفت ها و شکست های تعلیم و تربیت دوران اوان کودکی (تاک) در سطح بین المللی ایجاد می شد، معلمان جهان می توانستند شروع به آماده سازی بهتر کودکان کنند و در نتیجه آینده بهتری برای همه رقم بخورد. امیدواریم سازمان های حرفه ای تعلیم و تربیت دوران اوان کودکی، مانند انجمن بین المللی آموزش کودکان، سازمان جهانی آموزش در دوران اوان کودکی و انجمن آموزش بین المللی مقایسه ای در آینده نزدیک شروع به رسیدگی به این چالش کنند. آتش بهار و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود عنوان کردند که رشد یکپارچه اوایل دوران کودکی یک رویکرد جامع برای رشد بهینه کودکان در حوزه های مختلف رشد از مرحله جنینی تا هشت سالگی است. از این رو یک فرآیند سیاست گذاری برای رشد اولیه دوران کودکی نیاز است. آنها این فرایند را شامل: تنظیم دستور کار (جریان مشکل، جریان سیاست، جریان سیاست)، تدوین خط مشی (فرایند تدوین و تصویب، پایداری سیاست، مکانیسم های

مشارکت ذینفعان در سیاست گذاری)، خط مشی پیاده سازی (ابهام مفهومی، مسائل بین بخشی و فرابخشی، ظرفیت های ساختاری، بسیج منابع) و ارزیابی خط مشی (سیستم ثبت اطلاعات مستمر و معمول، جامعیت شاخص ها) معرفی کردند. آنها معتقدند که این مراحل یک برنامه سیاسی منسجم برای رشد کودک است.

روش

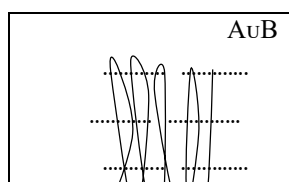
اپستین (۲۰۱۷) عنوان می کند آنچه امروز به روش پژوهش تطبیقی مرسوم است را می توان در سه مرحله ی «دوره امانت گرفتن»، «دوره پیش بینی» و «تحلیل» از هم تفکیک کرد (به نقل از کمالپورخوب و همکاران، ۱۴۰۱) این جستار با الگو گرفتن از این سه مرحله، به شیوه توصیفی-کتابخانه ای انجام گرفت. بدین گونه که از یک سو، با مراجعه به داده های اینترنتی و سامانه های رسمی آموزش پیش دبستانی سه کشور چین، سنگاپور و استخراج اسناد رسمی مرتبط با تعلیم و تربیت دوران پیش دبستانی و پیش کودکی، ساختار نهادی-سازمانی و شیوه آموزش نوپاها و پیش کودکان مورد تحلیل قرار گرفت. از سوی دیگر برای تکمیل داده ها، با کمک گرفتن از موتور جستجوگر گوگل مقالاتی با کلیدواژه «برنامه درسی پیش دبستانی» در سه کشور مورد مطالعه، استخراج و شیوه ها و روند آموزش کودکان پیش دبستانی در این کشورها مورد شناسایی قرار گرفت. برای گردآوری و تحلیل داده ها از روش ناحیه ای استفاده شد. بنیانگذار این روش، جی. اف. پردی است. او به دلیل اینکه در مطالعه نواحی گوناگون آموزشی و تطبیق آنها با یکدیگر بر تفکیک جغرافیایی تأکید داشت روش خود را «روش پژوهش تطبیقی ناحیه ای» نامگذاری کرد (معدن دارآرانی و کاکیا، ۱۳۹۸: ۱۰۰). روش ناحیه ای پردی دارای چهار گام است: گام اول توصیف است که در آن جزییات پدیده آموزشی مورد مطالعه ی نواحی (در این مطالعه، کشور) مورد تطبیق و مقایسه، اعم

از روند، رویه و پیشینه پژوهشی، در کدام به صورت مجزا شرح داده می شود. در این جستار هر وضعیت آموزش پیش دبستانی در هر کشور مورد مطالعه به صورت مجزا شرح داده شد.

گام دوم، تفسیر است. در این گام پژوهشگر، داده های گردآوری شده در گام قبل را به جداگانه تجزیه تحلیل می کند. طبق منطق این گام داده گردآوری شده قبل برای هر کدام کشورهای مورد مطالعه بصورت مجزا تحلیل شدند.

گام سوم، مجاورت است. در این گام داده های گردآوری و تحلیل شده در دو در کنار هم قرار داده می شوند. در این گام داده تا حدودی به هم نزدیک اما با رعایت فاصله بصورت درون داده ای تحلیل می شوند و داده های هر بخش به صورت متناظر نسبت به هم قرار می گیرند. در این جستار نیز داده های هر کشور، پس از تحلیل مجزا، هر بخش از داده ها نسبت به نظیر خود در کشورهای دیگر مورد مطالعه، کنار هم قرار می گیرند.

گام چهارم تطبیق است. در این گام، داده های کنار هم قرار داده شده به صورت متناظر با هم مقایسه می شوند و در نهایت یک خروجی ارائه می شود. گام چهارم پردی در واقع همان نتیجه گیری از پژوهش است که در آن در مورد رد یا تأیید فرضیه های پژوهش و استنباط



آنها صحبت می شود. در این جستار داده هایی که به صورت متناظر و مجاورت از هر سه کشور مورد مطالعه تحلیل شده و با هم تطبیق داده شدند. سپس در مورد چگونگی پیش فرض اولیه نتیجه گیری و استنباط شد. از آنجایی که این جستار در پی شناسایی ابعاد هویت سیاسی برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه است، و همانگونه که در تعریف عملیاتی هویت سیاسی برنامه درسی قبلا اشاره شد، آن

حوزه از هویت سیاسی برنامه درسی مورد بازشناسی قرار گرفت، مبنی بر اینکه برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه، جهت گیری سیاسی بومی-محلی (درون نگری) مستقل و ویژه خود را دارد؛ رویکردی اشتراکی-بین المللی (برون نگری) دارند؛ یا رویکرد تلفیقی را در برنامه درسی شان دنبال می کنند؟ ارزیابی و قابلیت اتکاء پژوهش، همانند سایر پژوهش های کیفی، مبتنی بر در نظر گرفتن تمامی جزییات و حداکثر دقت در گردآوری و تحلیل همه جوانب موضوع است. در پژوهش های تطبیقی آنگونه که لینکلن و کوبا از مفاهیم بستر فرستنده

و بستر گیرنده صحبت می‌کنند (معدان‌دارآرانی و کاکیا، ۱۳۹۸: ۱۴۶). میزان توافق موضوعی و داده‌ای، که میان نواحی مورد مطالعه و تطبیق است؛ تعیین کننده‌ی میزان انتقال‌پذیری و قابلیت اتکا در چنین پژوهش‌هایی است.

یافته‌ها

توصیف: در این مرحله برنامه درسی هر کدام از کشورهای مورد مطالعه با محوریت هویت سیاسی آنها شرح داده می‌شود. چین: چین بزرگترین سیستم تعلیم و تربیت پیش دوره کودکی و پیش دبستانی را اجرا می‌کند که به کودکان ۰ تا ۶ یا ۷ ساله خدمات ارائه می‌دهد. در چین، توسعه آموزش پیش دبستانی توسط دولت هدایت می‌شود (هو، ۲۰۱۶)، که عمدتاً بر سیاست‌هایی برای ترویج آن متکی است. موسسات آموزش دوران کودکی چین شامل: الف، مهدکودک برای کودکان ۰-۳ ساله، ب: مهدکودک برای کودکان ۳-۶ ساله و ج: کلاس‌های پیش دبستانی برای کودکان ۵-۶ یا ۷ ساله است (فنگ، ۲۰۱۷). دولت چین از زمان راه‌اندازی مجموعه جدیدی از دستورالعمل‌های تعلیم و تربیت پیش دوره کودکی در سال ۲۰۰۱، اصلاحات برنامه درسی اوان کودکی در مقیاس وسیع را اجرا کرده است. در طول دو دهه گذشته، به‌ویژه از سال ۲۰۱۰، دولت چین تلاش کرده است تا تعلیم و تربیت پیش دوره کودکی قابل دسترس و با کیفیت بالا را برای همه کودکان بدون در نظر گرفتن ارائه دهد. از پیشینه قومی و اجتماعی و اقتصادی آنها گرفته تا راه‌اندازی و اجرای دو سیاست ملی برنامه درسی اوان کودکی، دستورالعمل‌های آموزش مهدکودک (وزارت آموزش و پرورش چین، ۲۰۰۱) و دستورالعمل‌های یادگیری اولیه و توسعه برای کودکان ۳ تا ۶ سال (وزارت آموزش و پرورش چین، ۲۰۱۲)، جزء کلیدی این طرح تعلیم و تربیت پیش دوره کودکی با کیفیت در چین است. پنج حوزه یادگیری و توسعه شامل سلامت، زبان، توسعه اجتماعی، علوم و هنر است (یانگ و لی، ۲۰۲۲).

آموزش پیش دبستانی یک مؤلفه مهم در امر آموزش در چین است. از سال ۱۹۷۸ تا ۲۰۱۰ عمده مهدکودک‌ها و مراکز پیش دبستانی در مناطق شهری بود عمدتاً مهدکودک‌های ۱ تا ۳ ساله است که می‌توانستند تمام وقت، نیمه وقت، شبانه روزی یا ساعتی باشد. در مناطق روستایی، آموزش پیش دبستانی عمدتاً کلاس‌های مهدکودک و علاوه بر آن مهدکودک‌های فصلی است. در مناطق سالخورده، اقلیت، دورافتاده و فقیرنشین، علاوه بر آموزش عادی پیش دبستانی، آموزش‌های نامنظم با اشکال مختلف مانند مراکز فعالیت کودکان، گروه‌های بازی، مراکز کمک سیار و خدمات سیار به نام «کاروان» وجود دارد (<https://supchina.com/2017/04/14>). در سال ۲۰۱۰، طرح کلی ملی اصلاحات و توسعه آموزش میان مدت و بلند مدت (۲۰۱۰-۲۰۲۰) ذیل سیزدهمین برنامه پنج ساله و بیانیه‌های متعددی از شورای دولتی در مورد توسعه فعلی آموزش پیش دبستانی صادر شد. از سال ۲۰۱۱، همه مناطق در چین برنامه‌های اقدام سه ساله برای آموزش پیش دبستانی را برای ارتقای استانداردسازی و توسعه کیفیت آموزش پیش دبستانی تدوین و اجرا کردند. به دنبال سیاست ارائه آموزش برای هر مدرسه توسط دولت، از سال ۲۰۱۰ ارگان‌های جمعی، شهروندان و افراد و توسعه از طریق کانال‌های متعدد در اشکال مختلف، آموزش پیش دبستانی در چین پیشرفت چشمگیری داشته است. در سال ۲۰۱۹، ۲۸۱۱۷۴ مهدکودک با ثبت نام ۴۷۱۳۸۸۱۰ کودک خردسال وجود داشت. در همین دوره، برای ارتقاء مدیریت و هدایت مهدکودک‌ها، دولت مقررات جدی از جمله "مقررات مدیریت مهدکودک‌ها" و "مقررات مربوط به کار در مهدکودک‌ها" را تنظیم کرده است که مدیریت مهدکودک‌ها را بر مبنای علمی و نهادینه شده قرار می‌دهد. دولت همچنین مقررات و قوانین مربوط به صلاحیت مربیان مهدکودک و ارزیابی عملکرد آنها را تدوین کرده است. در حال حاضر، مدارس عادی که به تربیت مربیان مهدکودک و نظم و انضباط آموزش پیش دبستانی اختصاص یافته‌اند، گام‌های بلندی برداشته‌اند و سیستم آموزشی مربیان پیش دبستانی در مقیاس قابل توجهی شکل گرفته است (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۱).

طبق دستورالعملی که در سال ۲۰۱۰ و بدنبال بازنگری و اصلاح اساسنامه پی‌دبستانی و مهدکودک توسط کمیته مرکزی حزب کمونیست چین و شورای دولتی صادر شده است، کودکانی که در مهدکودک‌های دولتی ارزان قیمت (یا مهدکودک‌های خصوصی ارزان قیمت) شرکت می‌کنند تا سال ۲۰۲۰ حدود ۸۰ درصد از کل کودکان پیش دبستانی را تشکیل خواهند داد. در این سند آمده است که پیش دبستانی‌های مقرون به صرفه اولویت این کمپین خواهند بود. دولت‌ها در تمام سطوح تشویق می‌شوند تا مهدکودک‌های عمومی ایجاد کنند، تا سال ۲۰۲۰ حدود ۵۰ درصد از تمام کودکان پیش دبستانی را در آموزش عمومی بگذارند. با توسعه جامعه و ارتقای سیاست‌ها،

آموزش پیش دبستانی به عنوان پایه و اساس آموزش پایه در چین، دستخوش تغییرات شگرفی شده است. شاخص های مختلف روند رشد سریع و دستاوردهای قابل توجه آموزش پیش دبستانی در چین را نشان می دهد. نتیجه این توجه ویژه رشد بیش از ۵۰ درصدی تمامی شاخص ها از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۸ را نشان می دهد:

جدول ۱: رشد توسعه مراکز پیش دبستانی چین (به نقل از جیانگ، ژنگ و همکاران، ۲۰۲۱)

واحد	سال ۲۰۱۰ واجدین شرایط	سال ۲۰۱۸ واجدین	درصد رشد
ثبت نام کنندگان در پیش دبستانی	۵۶ درصد	۸۱ درصد	۲۵ درصد
تعداد پیش دبستانی	۱۵۰ هزار نفر (حدود)	۲۶۶ هزار نفر (حدود)	۷۷ درصد
تعداد مربیان پیش دبستانی	۹۸۱ هزار نفر	۱,۶۸۷,۰۰۰	۷۲ درصد
سرمایه گذاری دولتی پیش دبستانی	حدود ۲۱ میلیارد	حدود ۱۵۴ میلیارد	۶۰ درصد

داده های جدول نشان می دهد که در تمامی شاخص ها رشد معناداری وجود دارد.

با ارزیابی یک دهه از روند کمی و کیفی آموزش مهد کودک و پیش دبستانی در چین، دولت با شعار حرکت از کمیت به سمت کیفیت دولت اساسنامه «طرح نوسازی آموزش چین» را تصویب کرد (همان). در سپتامبر ۲۰۱۸، رئیس جمهور شی جین پینگ در کنفرانس ملی آموزش اظهار داشت که تمرکز چین باید از "ظرفیت" به "کیفیت" تغییر کند، و اینکه مدرن سازی آموزش باید از مدرن سازی چین حمایت کند. اصل کلی این سند این است که تا سال ۲۰۳۵، آموزش سه ساله پیش دبستانی برای همه کودکان ۳ تا ۶ سال در دسترس خواهد بود و شبکه ملی پیش دبستانی ایجاد خواهد شد. و جوامع، شرکت های دولتی و مؤسسات عمومی مانند دانشگاه ها نیز تشویق می شوند تا مهد کودک های خود را تأسیس کنند.

سال ۲۰۲۰ از اهمیت زیادی برخوردار است زیرا سال پایانی طرح کلی ملی اصلاحات و توسعه آموزش میان مدت و بلندمدت (-۲۰۱۰) ۲۰۲۰) سیزدهمین برنامه پنج ساله و سال آغازین نوسازی آموزش چین در سال ۲۰۳۵ (پیشنهاد شده در سال ۲۰۱۹) و قانون آموزش پیش دبستانی است. در گزارش نوزدهمین کنگره ملی حزب کمونیست چین، پیشنهاد شد که برای اطمینان از دسترسی مردم به مراقبت از کودکان و آموزش، پیشرفت مداومی حاصل شود. برای انجام وظایف اساسی توسعه آموزش و پرورش، تفکر حاکمیت آموزشی نوین بر اصلاحات در آموزش پیش دبستانی، تأکید بر توسعه پایدار کودکان، بها دادن به علایق و سرگرمی های هر کودک و اهمیت دادن به رشد شادکامی کودکان متمرکز شده است. ما باید به وظیفه اساسی کمک به مردم در پرورش فضیلت پایبند باشیم و این وظیفه نیز از نیازهای جدید زمانه برای توسعه آموزش پیش دبستانی است. مشکل "مشکل دسترسی به پیش دبستانی" در برخی مناطق به "مشکل دسترسی به پیش دبستانی عمومی" تبدیل شده است (لیو، ۲۰۱۸). نیازهای والدین از "پیش دبستانی برای همه کودکان" به "پیش دبستانی خوب برای همه کودکان" تغییر کرده است که نشان دهنده نیازها و آرزوهای جدید است. این نیازها ارتباط تنگاتنگی با علایق صریح و واقع بینانه توده ها دارد (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۱). طبق برنامه ۲۰۳۵، اهداف آموزشی گسترده چین عبارتند از:

(۱) ایجاد سیستم آموزشی مدرن

(۲) دستیابی به حضور همگانی در آموزش با کیفیت پیش دبستانی

(۳) ارائه آموزش اجباری با کیفیت بالا و متعادل (سالهای ۱ تا ۹)

(۴) دستیابی به حداکثر حضور در دبیرستان (سالهای ۱۰ تا ۱۲)

(۵) بهبود قابل توجه آموزش حرفه ای

(۶) ایجاد سیستم آموزش عالی رقابتی تر

(۷) ارائه آموزش کافی برای کودکان/نوجوانان معلول و

(۸) استقرار یک سیستم مدیریت آموزش و پرورش جدید با مشارکت کل جامعه (یعنی نه تنها متکی به حمایت دولت).

سنگاپور: سنگاپور تنها جامعه خارج از کشور است که عمدتاً از جمعیت چینی (۷۶٪ از جمعیت شهروند سنگاپور) تشکیل شده است (اداره آمار سنگاپور و دیگران، ۲۰۲۰). دارای دو نوع خدمات تعلیم و تربیت دوره اوان کودکی است: مراکز نگهداری از کودکان و

مهدکودک‌ها. مراکز مراقبت از کودکان مراقبت و آموزش طولانی مدت را برای کودکان ۱۸ ماهه تا ۶ ساله ارائه می‌دهند، در حالی که مهدکودک‌ها آموزش نیم روزه را برای کودکان ۴ و ۵ ساله ارائه می‌دهند (آژانس رشد دوره اوان کودکی، ۲۰۱۳). از سال ۲۰۰۳، وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، سعی کرده است تا آموزش کودک محور و مبتنی بر بازی را پیاده کند (تن، ۲۰۱۷) و چارچوبی را برای برنامه درسی مهدکودک در سنگاپور با عنوان "پرورش یادگیرندگان اولیه" منتشر کرد که در سال ۲۰۱۲ تازه‌سازی شد (وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، ۲۰۱۲). در سال ۲۰۱۳، چارچوب توسعه سال‌های اولیه برای مراکز مراقبت از کودک نیز منتشر شد (آژانس رشد دوره اوان کودکی، ۲۰۱۳)، آژانس توسعه دوران کودکی (همان) رسماً راه اندازی شد تا کیفیت تعلیم و تربیت پیش دوره کودکی و منابع توسعه مرتبط را تنظیم و اولویت بندی کند (همان). سیاست‌های برنامه درسی جدید، تغییری را از آموزش آکادمیک به یادگیری عملی کودکان، با تمرکز بر توسعه تمایلات یادگیری آن‌ها ارتقا داده است (نایلند و نگ، ۲۰۱۶). و این تغییر پارادایم در سال ۱۹۹۹ آغاز شد. در سال ۱۹۹۷، سیاست‌های «مدرسه‌های تفکر»، «ملت یادگیرنده» که کاملاً متحول‌کننده بود، پرورش اشتیاق واقعی برای یادگیری را با دور شدن از تثبیت نمرات امتحانی توجیه کرد (یانگ و لی، ۲۰۲۲). این امر راه را برای «آموزش کمتر، بیاموز بیشتر» که در سال ۲۰۰۴ توسط خود نخست وزیر افتتاح شد، هموار کرد. به جای یادگیری و حفظ کردن به عنوان آموزش‌های پیش فرض، پژوهش دانش آموز، ریسک پذیری و یادگیری متعهد جایگزین آنها بود. روش‌های سنجش استرس‌زا و کلاس‌های معلم محور قرار بود راه را برای پروژه‌های دانش‌آموزی مشارکتی، آزمون‌های کتاب باز و مهارت‌های تفکر انتقادی یا خلاق در هر موضوعی باز کنند. این اصلاحات گسترده همچنین با طرح بلندپروازانه دیگری برای تغییر توسط وزارت آموزش و پرورش در آغاز این قرن همزمان شد - آموزش مبتنی بر توانایی (آموزش توانا محور) - که سعی کرد؛ یادگیری را برای پاسخگویی به نیازهای یادگیرندگان متنوع سفارشی کند: هر کسی سنگاپوری بحساب می‌آمد، قائل به هر استعدادی که بود، دارای ارزش می‌شد؛ مانترا بود. در دو دهه گذشته اصلاحات دیگری نیز وجود داشت، اما این توصیفات رنگ و بویی از تغییر دریا را در سیاست‌های آموزشی نشان می‌دهد که بر برنامه درسی اولیه در این دوره تأثیر گذاشته است. کاربردی‌سازی و بازنگری تعلیم و تربیت اولیه در سال ۲۰۰۹ بسیار حائز اهمیت بود که تغییر ذهنیت در مورد برنامه درسی و آموزش و همچنین ارتقاء عاملیت دانش‌آموزی و یادگیری خارج از کلاس را توصیه می‌کرد. جدا از کاهش تأکید بر ارزیابی‌های رسمی در سطوح اولیه پایین تر، PERI از شیوه‌های ارزیابی کل نگر حمایت کرد که می‌تواند نمایه معنادارتری از کیفیت یادگیری را برای والدین و دانش آموزان ترسیم کند. علاوه بر این، اهمیت تعادل دانش با مهارت‌ها و ارزش‌ها در یک برنامه درسی کل مدرسه که توسط نیروی آموزشی با کیفیت بالا تسهیل می‌شد، استدلال می‌کرد.

در سنگاپور ساختار برنامه درسی محلی به سه حوزه تقسیم می‌شود تا اطمینان حاصل شود که دانش آموزان یک آموزش کامل را کسب می‌کنند (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۸):

- رشته‌های موضوعی: حوزه‌های درسی معمولی مدارس از زبان ها، ریاضیات، علوم، علوم انسانی و هنر
- مهارت‌های دانش: مهارت‌های مختلف تفکر و ارتباط که از طریق موضوعات مدرسه آموزش داده می‌شود، اغلب از طریق پروژه‌ای که به صورت فردی یا مشترک در گروه ارزیابی یا نشان داده می‌شود.
- مهارت‌های زندگی: تسهیل در تعاملات اجتماعی روزانه غیررسمی (مثلاً با معلمان/همکلاسی‌ها در طول دوره‌های راهنمایی معلمان) و به طور رسمی) آموزش شخصیت و شهروندی، فعالیت‌های برنامه درسی مشترک تربیت بدنی، آموزش ملی و غیره (برای ایجاد ارزش‌های صحیح و مسئولیت مدنی در حالی که زبان انگلیسی به عنوان زبان اول مطالعه می‌شود، همه دانش آموزان باید در درس‌های زبان مادری (زبان‌های چینی، مالایی یا تاملیل) به عنوان بخشی از سیاست دیرینه دوزبانگی شرکت کنند. با وجود اینکه انگلیسی به طور فزاینده‌ای زبان اصلی در خانواده‌ها است، آموزش زبان دوم با رویکردهای آموزشی متفاوت و تأکید بیشتر بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری برای تسلط روزمره، اولویت باقی می‌ماند. علاوه بر این، حرکتی به سمت کمک به دانش آموزان صورت گرفته است که به طور فعال ارتباط آنچه را که در مدرسه می‌آموزند با دنیای واقعی کشف کنند (برنامه‌های یادگیری کاربردی و یادگیری برای زندگی)، که همچنین معنای شخصی موضوعات انتزاعی مدرسه را افزایش می‌دهد (به عنوان مثال، استفاده از فضاهای سازنده برای حل مسائل جامعه، کشت و برداشت برنج/سبزیجات برای به اشتراک گذاشتن با افراد کمتر خوش شانس). واژه‌ای که اغلب در مدارس سنگاپور شنیده

می‌شود، «لذت یادگیری» است که کمتر کسی با آن مخالفت می‌کند در آموزش ابتدایی و در واقع برای همه سطوح بسیار مهم است. وزارت آموزش و پرورش، برنامه های درسی ملی را در یک فرآیند یک ساله و دقیق مشاوره با رهبران مدرسه، معلمان کلاس، متخصصان موضوع، معلمان استاد از آکادمی معلمان سنگاپور، مربیان معلم از موسسه ملی آموزش، کارکنان برنامه ریزی می‌کنند. از هیئت امتحانات و ارزیابی سنگاپور، مرکز علوم سنگاپور، هیئت های قانونی دولتی و گاهی حتی نمایندگان از صنعت آن را بازنگری می‌کنند. این چرخه های تجدید نظر هر پنج تا شش سال یک بار اتفاق می افتد و هدف این است که برنامه درسی با تغییرات در رشته و همچنین اطمینان از تجهیز دانش آموزان به مهارت های مناسب به روز نگه داشته شود. برنامه درسی ابتدایی محلی یک برنامه درسی بومی است اگرچه تعدادی از بهترین عناصر را از سراسر جهان در خود جای داده است. این رویکرد مشارکتی در بررسی برنامه درسی در زمینه علوم اولیه توسط چین و پون (۲۰۱۴) توضیح داده شده است. آنها سه مرحله اصلی را ذکر می کنند:

● اسکن چشم انداز آموزشی - پیگیری پیشرفت های برنامه درسی و مطالعات تحقیقاتی مرتبط در سراسر جهان برای تصمیم گیری مبتنی بر شواهد

● جستجوی بازخورد از تمرین کنندگان کلاس درس - نمونه ای از معلمان در مورد تدریس و ارزیابی موضوع در مدارسشان مصاحبه یا نظرسنجی می‌شوند. سؤالات پرسیده شده شامل تأیید اینکه آیا محتوا به هر نحوی دقیق یا قدیمی است، یا اینکه آیا چیزی باید حذف یا اضافه شود یا شاید بد بیان شود، می شود.

● تشکیل یک هیئت بازبینی متخصص - نمایندگان مختلفی همانطور که قبلاً ذکر شد ممکن است برای بررسی تمام جنبه های برنامه درسی اصلاح شده دعوت شوند. در حالی که کمک های همه مورد استقبال و احترام قرار می گیرد، وزارت آموزش و پرورش حرف آخر را در اجرا می زند. تغییرات جدید در برنامه های درسی معمولاً در طی چند سال به طور ناگهانی انجام می شود، به ویژه اگر تغییرات عمده در آموزش یا ارزشیابی باشد. این اجازه می دهد تا مدارسی که در مراحل بعدی اصلاحات را اتخاذ می کنند، از موفقیت ها و همچنین شکست های مدارس شرکت کننده در مراحل اولیه درس بگیرند. در برنامه ریزی یا اجرای برنامه درسی در سنگاپور فرصت کمی باقی مانده است و همه مدارس از دسترسی مکرر، به موقع و آسان به کمک وزارت آموزش و پرورش انجام می گیرد.

/ایران: ایران به عنوان یکی از کشورهای درحال توسعه در سال ۱۳۹۶ دارای ۳۶۴۹۸۰۰ نفر در دامنه سنی ۴ تا ۱۰ سال و ۳۲۸۶۰۳۰ نفر در دامنه سنی ۶ تا ۹ سال قرار داشتند (مرکز آمار ایران به نقل از خالقی نژاد، ۱۳۹۶)، که می توان گفت نیمی از دامنه سنی ۴ تا ۱۰ سال امروز به سن پیش دبستانی رسیدند و یک سوم دامنه سنی ۵ تا ۹ سال هنوز در این دامنه سنی هستند که جمعیت قابل توجهی است که نیازمند سیاست آموزشی ویژه خود است. از مهمترین سیاست های رسمی آموزشی در این دوره در ایران می توان اساننامه پیش دبستانی مصوبه ۱۳۷۷ و ۱۳۸۷، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی مبعث از سند تحول، اشاره کرد. وزارت آموزش و پرورش به پیوست تصویر مصوبه هفتصد و هفتادمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۷/۴/۲۵ در خصوص اصول و چارچوب برنامه و فعالیتهای آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی جهت ابلاغ به واحدهای تابعه و اجرا ارسال کرد (مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۷) در همین ارتباط، دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش طبق مصوبه هفتصد و هفتادمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۷۷/۴/۲۵ اصول و چارچوب برنامه و فعالیتهای آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی (ویژه پیش - دبستانی ها، مربیان و دست اندرکاران) با عنایت به بند ۶ مصوبه جلسه ۴۲۲ شورای عالی انقلاب فرهنگی مورخ ۱۳۷۷/۴/۱۶ مبنی بر با اینکه « کلیه مسائل آموزش پیش دبستانی در شورای عالی آموزش و پرورش مطرح شود » و توجه به بند الف تبصره ۴ ماده قانون تاسیس مدارس غیرانتفاعی ۱ و با استناد به ماده ۱۵ اساننامه دوره پیش دبستانی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، اصول و چارچوب راهنمای برنامه و فعالیتهای آموزشی و پرورشی مراکز پیش دبستانی برای استفاده ی دست اندرکاران، کارشناسان آموزش و پرورش و تولیدکنندگان تصویب کرد که شامل مفادی چون:

۱- آموزش و پرورش به عنوان تنها مرجع صادرکننده مجوز تاسیس مراکز دوره پیش از دبستان محسوب می شود و کلیه مراکز پیش دبستانی اعم از مراکز وابسته به آموزش و پرورش و سایر نهادهای دولتی و غیردولتی (از جمله سازمان بهزیستی) ملزم به تطبیق برنامه های خود با این مصوبه می باشند.

۲- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی موظف است راهنمای تفصیلی دوره پیش دبستانی به همراه راهنمای برنامه انس با قرآن و نیز راهنمای برنامه زبان‌آموزی کودکان مناطق دو زبانه را تدوین نماید. این راهنما پس از تایید اعضای شورای عالی آموزش و پرورش لازم‌الاجرا خواهد بود.

در سال ۱۳۹۹ اساسنامه پیش‌دبستانی توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی مجدد مورد بازنگری قرار گرفت که تغییرات مهمی پیدا کرد. نخست اینکه عنوان به «سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک» تغییر نام یافت. اختیارات سازمان به طور کامل از سازمان بهزیستی که در اساسنامه‌های قبلی عهده‌دار مهدکودک‌ها (پیش دبستانی) بود گرفته و تماماً به آموزش پرورش و مناطق آن واگذار گردید. محتوای بازنگری شده اشاره دارد به اینکه: به منظور ساماندهی امور مرتبط با تعلیم و تربیت دوره کودکی و به استناد سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش، اقدام ملی ۱۸ راهبرد کلان ۵ نقشه مهندسی فرهنگی، اقدام ملی ۳۶ در ذیل راهبرد کلان ۶ نقشه جامع علمی کشور، مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و در اجرای تبصره ذیل ماده واحده «کلیات ساماندهی امور مربوط به مهدهای کودک» موضوع مصوبه جلسه ۸۳۴ مورخ ۲۵/۰۹/۹۹ شورای عالی انقلاب فرهنگی، اساسنامه سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک در جلسه ۸۳۶ مورخ ۷/۱۱/۹۹ به شرح ذیل به تصویب رسید (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۹):

در این اساسنامه دوره کودکی شامل کودکان گروه سنی بدو تولد تا شش سال تمام است که به دو دوره سه ساله (دوره اول کودکی و دوره دوم کودکی) تقسیم می‌شود. تعلیم و تربیت کودکان در این دوره با محوریت خانواده و با مشارکت مردم، نهادهای دولتی و غیردولتی انجام می‌شود. مهدهای کودک، کودکان‌ها، مراکز پیش دبستانی و سایر مراکز نگهداری و آموزش کودکان و یا هر عنوان دیگری که مسئولیت مراقبت، رشد، پرورش و آموزش و تربیت کودکان تا پیش از دبستان را عهده‌دار هستند، در شمول این اساسنامه قرار می‌گیرند. اصول حاکم بر این اساسنامه عبارتند از:

- ۱- به رسمیت شناختن حقوق و تکالیف تربیتی والدین و تأکید بر محیط خانواده به عنوان بستر اصلی تربیت دوره کودکی
- ۲- به رسمیت شناختن مسئولیت اصلی و حقوق خانواده در نگهداری و فراهم آوردن زمینه تربیت پذیری کودکان در دوره اول کودکی
- ۳- مبتنی‌بودن تعلیم و تربیت دوره کودکی بر یافته‌های علمی پژوهشی و آموزه‌های تعلیم و تربیت اسلامی و تعلیمات قرآنی
- ۴- توجه به شأن حاکمیتی در تنظیم‌گری، برنامه‌ریزی، هدایت، ارزیابی و نظارت و تعیین استانداردها، شاخص‌ها و سنج‌های تعلیم و تربیت دوران کودکی
- ۵- مشارکت پذیری و استفاده حداکثری از ظرفیت مردم و بخش غیر دولتی و پرهیز از تصدی‌گری‌های غیر ضرور و تأکید بر نقش سیاست‌گذاری، حمایتی و نظارتی سازمان
- ۶- عدالت محوری و فراهم آوردن زمینه دسترسی عادلانه به فرصت‌های تربیتی برای همه کودکان
- ۷- حفظ یکپارچگی، همسویی و هماهنگی با نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
- ۸- جامع‌نگری و اهتمام متعادل و متوازن به تربیت در ساحت‌های تربیتی متناسب با شرایط و اقتضائات دوره کودکی
- ۹- توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی و رعایت اصل تنوع در روشهای تربیتی و بارویکرد اسلامی
- ۱۰- رعایت اصل عدم تعارض منافع در مدیران و کارکنان سازمان

یکی دیگر از اسناد رسمی مرتبط با دوره تربیت پیش دبستانی برنامه درسی ملی است که در سال ۱۳۹۱ تصویب شد. در این سند در مبحث ساختار و زمان آموزش، دوره پیش دبستانی به دوره دوساله رسمی غیر اجباری تعریف شد که کودکان گروه ۵ و ۶ سال را تحت پوشش قرار می‌دهد. پرورش نونهال که در این سند مورد نظر است، باید در مبانی هستی‌شناختی (بر این مبنا که خدا مبدا و غایت هستی و مالک و حقیقت و خیر بنیادین است)، مبانی انسان‌شناختی (بخش وجودی انسان که از تعلیم و معارف اصیل اسلامی استخراج شود)، مبانی دین‌شناختی (دین اسلام مبنا و مقصد اصلی تعلیم و تربیت)، مبانی روان‌شناختی (روح و روان متربی با مبانی و آموزه‌های دین اسلام عجین شود)، مبانی جامعه‌شناختی (تأکید بر ویژگی‌های جامعه کنونی ایرانی) و... آموزش ببیند و رشد یابد. در این سند در اصل ۱-۳ بر دین محوری مربی و متربی تأکید دارد. در اصل ۱-۴ بر دانش اصیل و دارای فطرت الهی تأکید شد. در اصل ۲-۴ بر حرکت مربی در مسیر راه انبیاء تأکید دارد. در اصل ۳-۴ بر محتوای مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی و آموزه‌های دینی قرآنی تأکید دارد. در اصل ۷-

۴ بر مدیر مدرسه مؤمن، خلاق و مؤثر تأکید دارد. همچنین در حوزه تربیت و یادگیری در بند ۱-۱-۸ بر عناوین حکمت و معارف اسلامی قرآن و عربی تأکید شد و در بند ۱-۲-۸ عنوان شد که مهمترین ضرورت و کارکرد حوزه تعلیم و یادگیری در نظام آموزشی، تربیت دینی بر مبنای موازین دین اسلام است، آنگونه که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آمد. در ادامه با توجه به استناد محتوای تمامی اسناد آموزشی پیش دبستانی به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش محتوای این سند و مبنای نظری آن مورد بررسی قرار می-گیرد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

در آذر ۱۳۹۰ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توسط شورای انقلاب فرهنگی و هیأت دولت تصویب و جهت اجرا به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ گردید (دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). این سند مبنای تمامی بخشنامه‌ها و فعالیت‌های رسمی آموزش و پرورش اجباری و اختیاری قرار گرفت. در بخش ۱۲ ماده ۶۳ برنامه ۵ ساله توسعه ششم (۱۳۹۶-۱۴۰۰) دولت مکلف به اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شد. این سند، تعلیم و تربیت رسمی و عمومی را مرحله بندی کرد؛ که در آن مرحله پیش دبستانی و سال اول و دوم ابتدایی ذیل مرحله اول قرار گرفت (مبنای نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۳۵۰). اهم مواردی که تعلیم و تربیت پیش دبستانی باید برپایه آن قرار گیرند در ادامه می‌آید: در راهکار ۱-۵ بر تعمیم دوره پیش دبستانی به ویژه در مناطق محروم و نیازمند حتی الامکان با مشارکت بخش غیردولتی با تأکید بر آموزش‌های قرآنی و تربیت بدنی و اجتماعی اشاره ارد. این سند به طور کلی و ذاتی آموزشی را مجاز می‌شمارد که بر پایه موازین اسلام، مبنای انتظار و معتقد به معاد باشد. چارچوب‌هایی که برای رسیدن به حیات طیبه در مدرسه صالح میسر خواهد شد. (مبنای نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۳۸۰-۳۵۰). در راهکار ۱-۱۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، جهان بینی اسلامی در آموزش تأکید دارد. در راهکار ۲-۱۵ بر فرهنگ سازی برای علوم انسانی برای پرهیز از غلبه بر رویکرد تجربی و فنی تأکید دارد. در راهکار ۵-۱۵ بر مشارکت حوزه‌های علمیه در اصلاح و باز تدوین متون آموزشی تأکید دارد. در راهکار ۱-۱۸ بر فرهنگ سازمانی مبتنی بر اخلاق اسلامی در آموزش تأکید شد. در راهکار ۱-۲۱ بر اصلاح ساختار دوره‌های آموزشی بر اساس مصوبه شورای انقلاب فرهنگی اشاره دارد. در راهکار ۴-۲۱ بر استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی مبتنی بر مبنای اسلامی و افزایش نقش معلمان در این خصوص تأکید دارد.

تفسیر: در این گام که در واقع مرحله تکمیلی گام توصیف است، جهت گیری و نگرش، مواد و شیوه‌های هر کدام از موارد مورد مشاهده مورد تفسیر قرار می‌گیرد و مورد متفاوتی که بیشتر نمایان است مورد مذاقه قرار می‌گیرد. برنامه درسی در چنین به یک معنا برنامه محور است. برنامه ای که در آن دولت تقریباً هر ۱۰ سال یکبار آن را مورد ارزیابی و بازنگری قرار دهد. اما آنگونه که یانگ و لی (۲۰۲۲) عنوان کردند، برنامه‌ای است که همه سطوح واقعی زندگی اجتماعی مانند سلامت، زبان، علم و هنر را در برمی‌گیرد. ساختار کمونیستی پذیرفته شده چین به طراحان و مجریان برنامه درسی پیش دبستانی و مهدکودک‌ها این قدرت را داده است که برنامه‌ای که تدوین می‌کنند به راحتی اجرا و به طور دقیق ارزیابی کنند. آنها همچنین نه یک روند بلندپروازانه، بلکه یک روند خطی تکاملی را برای توسعه یادگیری در آموزش اوان کودکی سازماندهی کردند. در برنامه ای که تا قبل ۲۰۱۰ طراحی کردند، تلاش بر گسترش کمی و ظرفیتی کنشگران آموزش اوان کودکی اعم از فضای فیزیکی، تعداد مربیان این دوره و افزایش شمار استفاده کنندگان از این خدمات بود. در سال ۲۰۱۰ دولت با دعوت از متخصصان و مرتبطین آموزش اوان کودکی، اساسنامه را تحت عنوان طرح اصلاح ملی میان مدت و بلند مدت (۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ و ۲۰۲۰ تا ۲۰۳۵) به روزرسانی کرد. که بر مبنای آن دوره میان مدت بر اصلاح و رفع نواقص و افزایش منطبق بر هدف گذاری را دربرگرفت (داده‌های جدول ۱). از سال ۲۰۲۰ به بعد هدف گذاری بر تقویت و افزایش کیفی برنامه ها و نتیجه بخش بودن فعالیت‌ها متمرکز است. از این رو می‌توان گفت چین یک رویکرد واقعی بومی خود را مؤلفه‌های یادگیری واقع‌گرا در برنامه‌درسی خود گذارند. به نحوی که همه موارد، حتی هزینه‌های مراکز اوان کودکی خصوصی توسط دولت تدوین می‌شد. و از آنجایی که مؤلفه‌ها گنجانده شده در برنامه درسی (سلامت، هنر و توسعه اجتماعی) با تمایلات، ارزش‌ها و مطلوب‌های جامعه هدف سازگار و در دسترس بود اجرای آن هموارتر می‌شد. هر چند کسانی بودند که از پرداخت هزینه‌های بالا مراکز ناراضی بودند، دولت با دو راهکار، یکی افزایش کمی مراکز دولتی آموزش اوان کودکی، یکی نظارت بر شهریه‌ها آنها را در کنترل داشت. در سنگاپور با اینکه از جمعیت غالب با نژاد چینی تشکیل شده است، اما آنگونه که چین و پون (۲۰۱۴) عنوان کردند، آنها مبنای برنامه درسی خود را بر پژوهش سراسری از جهان برای تصمیم‌گیری

و طراحی برنامه درسی مبتنی بر شواهد قرار دادند. هرچند وزارت آموزش و پرورش سنگاپور عنوان می‌کند برنامه درسی آنها برنامه‌ای ملی محلی است؛ اما همین وزارت خانه محورهای برنامه درسی را سه بعد، رشته‌های موضوعی، مهارت‌های دانشی و مهارت‌های زندگی قرار می‌دهد، که به عنوان مثال در بعد رشته‌های موضوعی زبان انگلیسی زبان اول است اما کودکان بایستی در کنار آن زبان مادری را نیز فراگیرند و آموزش ببینند. با انتخاب رویکرد باز و اشتراکی سنگاپور، در طراحی برنامه درسی، آنها اصول اساسی را مانند «آموزش کمتر، بیاموز بیشتر»، «آموزش مبتنی بر توانایی» و «لذت یادگیری برای هر شهروند سنگاپوری دارای ارزش است»، نشان از یک برنامه درسی فرایند محور و واقعیت‌گرایی دارد که هم بر پایه اصول اشتراکی و جهانی برای تقویت مهارت‌های ارزشی و فردی بنا شده است، هم متناسب با شرایط واقعی و میدانی فراگیر در فرایند پیش می‌رود. برنامه درسی ایران می‌توان گفت با شکل متفاوتی (که البته تفاوت‌ها و شباهت‌ها در گام سوم کامل خواهد آمد) در محتوا و جهت‌گیری سیاسی تنظیم شد. از آنجایی که ساختار حاکمیتی و آموزشی حاکم بر جمهوری اسلامی ایران از سال ۱۳۵۷ خورشیدی یک ساختار دینی ترسیم شد. برنامه درسی کودکان که طبق اسنادی که در قبل (بخش توصیف برنامه درسی ایران) گفته شد، اساسنامه‌ها و دستورالعمل‌هایی که برای دوره‌های اوان کودکی و پیش دبستانی طراحی می‌شود توسط وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی تدوین می‌شوند. از این رو این اساسنامه‌ها فارغ از هر نوع اصلاح و تغییری، در این دوران، محتوایی دینی و ایدئولوژی مذهبی-اسلامی دارد و به لحاظ سیاسی مراکز تربیتی با تربیت کودک و شهروند آینده‌ای با این مشخص تربیت کنند. از آنجایی که تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی اعم از اصول، هدف، مبانی و... از بنیان‌های دینی اسلامی گرفته شده‌اند و این اسناد آشکار فطرت انسان را دارای بالقوه‌های خیر، دریافت، تکامل و خداجوی معرفی می‌کنند و تنها باید یک مدرسه صالحی شکل گیرد تا این کودکان آنها را به بالفعل تبدیل کنند، برنامه درسی ایران برنامه‌ای ایدئالیستی و آرمان‌گرا است. با توجه به همین رویکرد ایدئالیستی حاکم بر برنامه درسی به طور کلی برنامه درسی پیش دبستانی به طور خاص، یک برنامه منحصر بفرد و مجزا از تمام ساحت‌های گفتمانی حاکم بر جهان‌های بین‌المللی است. آن گونه که شریفیان (۲۰۱۸) در یک بعد اشاره می‌کند که معلمان ایران بندرت با معلمان جهان در ارتباط هستند.

کنارهم‌گذاری: در این گام، داده‌های توصیفی-تفسیری گردآوری شده از برنامه‌های درسی کشورهای مورد مطالعه دو گام قبلی، بر اساس دو شاخص جهت‌گیری سیاسی برنامه درسی آنها و رویکرد اندیشه‌ای فلسفی در دو شباهت و تفاوت در کنار هم قرار می‌گیرند.

جدول ۲: مجاورت هویت سیاسی اندیشه‌ای ایران و چین

تشابه	تفاوت
جهت گیری سیاسی	
دولت فراگیر در طراحی، اجرا و ارزیابی	ایران: رویکرد منحصر بفرد چین: بر مبنای محورهای مشترک جهانی بومی شده
مبنای اندیشه (فلسفی)	
یافت نشد	ایران: ایدئالیسم چین: واقع‌گرایی بومی

بر مبنای جدول ۲ دولت چین و ایران خود را دانای کل و تنظیم کننده همه برنامه‌ها می‌دانند. حتی زمانی که بخش خصوصی و غیرانتفاعی را مشارکت می‌دهند تنها در مقوله زیرساختی و تامین مالی دخالت داده می‌شوند. اما در بعد تفاوت رویکرد زمینی و انسانی چین در مقابل رویکرد آرمانی الهی ایدئالیستی قرار می‌گیرد. که چین مبنا را از انسانها و ارزشها و تمایلات آنها می‌گیرد. ایران مبنا را باورهای دینی، اعتقادی و اسلامی می‌گیرد.

جدول ۳: مجاورت هویت سیاسی اندیشه‌ای ایران و سنگاپور

تشابه	تفاوت
-------	-------

جهت گیری سیاسی	
یافت نشد	ایران: رویکرد منحصر بفرد سنگاپور: رویکرد اشتراکی-جهانی
مبنای اندیشه (فلسفی)	
یافت نشد	ایران: ایدئالیسم سنگاپور: واقع گرایی اشتراکی بین المللی

در تطبیق برنامه درسی ایران و سنگاپور فاکتورها تماما از هم دور بودند. این تفاوت بر گرفته از رویکرد حاکم به جهان، هستی و پدیده‌های انسانی، اجتماعی و آموزشی است. در ایران چون غایت، قرب الهی، رضایت خداوندی و مبنای دین اسلام است، جهت گیری سیاسی برنامه درسی خاص خود ایران را داراست؛ و نگرش ایدئالیستی به خود می‌گیرد. در حالی که در سنگاپور مبنای طراحی الگوی «لذت یادگیری» به دنبال خوات و مطلوب‌های جامعه و فراگیران است و برای این کار یافته‌ها و تجربه‌های موفق بین‌المللی نقش مهمی در طراحی برنامه درسی دارند. از این رو مبنای واقع گرایی اشتراکی به خود می‌گیرد.

جدول ۴: مجاورت هویت سیاسی-اندیشه‌ای چین و سنگاپور

تشابه	تفاوت
جهت گیری سیاسی	
بهررومندی از مدل‌های مختلف	چین: رویکرد به درون و بومی کردن الگوها سنگاپور: رویکرد جهانی و سازگاری با پذیرفته شده‌ها
مبنای اندیشه (فلسفی)	
واقع گرایی هدفمند	چین: واقع گرایی بومی سنگاپور: واقع گرایی پذیرفته شده جهانی

چین و سنگاپور همانگونه که از مبنای جمعیتی نژادی و اعتقادی بیشتری برخوردار بودند، در طراحی برنامه درسی نیز اشتراکاتی دارند که در شاخص جهت گیری سیاسی بهرومندی از مدل‌ها و یافته‌های موجود، نقش مهمی در تدوین برنامه درسی آنها دارد. با این تفاوت که در چین این یافته‌ها را آموگونه مطلوب خودشان است باز طراحی و تعریف می‌کنند. در حالی که در سنگاپور مدل‌های بومی در کنار مدل‌های جهانی می‌توانند مورد بهره‌وری قرار گیرند. همین جهت گیری سیاسی آنها را به سمت مبنای فلسفی واقع گرایی سوق داد. در حالی که در اینجا نیز چین واقع گرایی با محوریت بومی محلی را مبنای قرار می‌دهد. در حالی که سنگاپور بدون رد کردن مدل‌های مؤثر بین‌المللی، سعی می‌کند از هر مسیر ممکن اهدافش را در برنامه درسی دنبال کند. به عبارتی در مسیر واقع گرایی اشتراکی پیش می‌رود.

مقایسه و بحث

مقایسه داده‌های تحلیل شده در مطالعات تطبیقی در واقع استنباط و نتیجه‌گیری از پاسخ پرسش‌های اولیه و تصمیم گیری در مورد پیش فرض‌هاست. کشور چین و ایران که تا حدودی می‌توان گفت به لحاظ اداره سیاسی، دولت محور بوده و دولت به-عنوان تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیر در همه ساحت‌ها و سطوح فعالیت دارد. اما در بعد جهت گیری سیاسی مرتبط با برنامه درسی اوان کودکی تفاوت‌های تعیین‌کننده‌ای دارند. در کشور چین بار رشد اقتصادی بالای ۶ درصد طی چند دهه این قدرت را به آن دارد که هر برنامه‌ای دارد به راحتی پیاده کند. از سویی کشور چین با رویکردی از پایین به بالا، ابتدا نیازهای گروه‌های اجتماعی انسانی مختلف به طور کلی و جمعیت اوان کودکی را طی برنامه‌های متوالی طراحی (۱۹۷۸ تا ۲۰۳۵) و با افزایش کمیت و فراگیری سیاست‌های آموزشی در حوزه مهدها و پیش دبستانی به سمت کیفی سازی و بهرووری از سرمایه گذاری ها حرکت کرد. این یافته‌ها با پژوهش‌های یانگ و لی (۲۰۲۲) و جیانگ و همکاران (۲۰۲۱) سازگار است. در ایران در جهت گیری سیاسی بر بنیان دین اسلام و مبنای آن برنامه ریزی شد و هر طرح و برنامه‌ای در سطوح مختلف آموزشی از جمله باید با مبنای دینی و اسلامی همراستا باشد، که محورها، مبنای و ساحت‌های آن در سند

تحول بنیادین آموزش و پرورش تعریف شده است. این سند هرنوع تعلیم و تربیت به طور کلی و آموزش پیش دبستانی به طور خاص که متضاد و متعارض با آموزه‌های دینی اسلامی باشد را منع و تنها آموزشی که در مسیر تربیت دینی باشد مجاز می‌باشد. چرا که معتقد است تمامی نیازها و لوازمات تکامل انسانی در این آموزه‌ها هست تنها باید زمینه هدایت کودکان برای ورود و به این عرصه با شکل دهی فضا و مدرسه صالح فراهم شود. از این رو برنامه درسی اوان کودکی در ایران رویکرد منحصر بفرد آرمانی و ایدئالیستی می‌گیرد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش شریفیان (۲۰۱۸) هم‌راستا است. اما برنامه درسی سنگاپور تاحدودی با چین و تماما با ایران متفاوت است. آنها جهت‌گیری باز و بین‌المللی دارند و به حسب موقعیت رویکرد به سمت ساختارها و کشورهایی دارند که به لحاظ ارزش‌شناختی در نقطه مقابل ایران قرار دارند. سنگاپور نیز به واسطه رویکرد جهانی‌نگری ارتباطی با ملل‌هایی که رویکرد انسان محوری و ارزش به فعالیت‌ها و یافته‌های انسانی می‌دهند، بر واقع‌گرایی در سیاست‌های آموزشی خود به خصوص در تصمیم‌سازی برای تربیت اوان کودکی صحنه می‌گذارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش چین و پون (۲۰۱۶) سازگار است. از این رو با اینکه موضوعیت این مطالعه ارزش‌گذاری یا انتخاب بهتری یا بدتری برنامه درسی مطرح نبود و نیاز هست که پژوهش‌هایی در این زمینه شروع شود؛ اما می‌توان با گرفتن نقاط قوت برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه، آنها را بومی سازی و در راستای بهبود فعالیت و عملکرد تربیت اوان کودکی استفاده کرد.

منابع

- خالقی نژاد، سید علی (۱۳۹۸). بررسی و تحلیل سیاست‌های پیش دبستانی در ایران. فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۲(۵)، ۲۵-۴۲.
- طلایی، ابراهیم، بزرگ، حمیده (۱۳۹۴). تبیین ضرورت اوان کودکی (پیش دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۱۲۲، ۹۱-۱۱۷.
- کمالپور خوب، ناصر، هاشمی، سید ضیاء، نجاتی حسینی، سید محمود (۱۳۹۹). تبیین جامعه شناختی مواضع سیاسی تربیت دانش آموز بهمنابه شهروند مطلوب در اسناد رسمی جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۷۳، ۵۹-۸۰.
- معدنار، عباس، کیاکا، لیدا (۱۳۹۸). روش تحقیق تطبیقی در علوم انسانی: تهران، انتشارات سمت.
- Atashbahar, O, sari, A. a. et. al. (2021). Integrated early childhood development policy in Iran: a qualitative policy process analysis. BMC Public Health (2021) 21:649.
- Chinese Ministry of Education. (2001). Guidelines for kindergarten education (trial version) [in Chinese]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html.
- Chinese Ministry of Education. (2012). Early learning and development guidelines for children aged 3 to 6 years [in Chinese]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html.
- Chin, T.-Y., & Poon, C. L. (2014), 'Design and implementation of the National Primary Science Curriculum: A partnership approach in Singapore', In Tan, A.-L., Poon, C. L. & Lim, S. S. L. (eds), Inquiry into the Singapore science classroom: Research and practices, Dordrecht: Springer: 27-46.
- Early Childhood Development Agency [ECDA]. (2013a). A good start for every child: About us. <https://ecda.gov.sg/pages/aboutus.aspx>.
- Early Childhood Development Agency [ECDA]. (2013b). Early years development framework for child care centres. [https://www.ecda.gov.sg/Educators/Pages/Early-Years-Development-Framework-\(EYDF\)-Educators-Guide.aspx](https://www.ecda.gov.sg/Educators/Pages/Early-Years-Development-Framework-(EYDF)-Educators-Guide.aspx).
- Feng, X. (2017). An overview of early childhood education in the People's Republic of China. In N. Rao, J. Zhou, & J. Sun (Eds.), Early childhood education in Chinese societies (pp. 55-70).
- Hamilton, A., Jin, Y., & Krieg, S. (2019). Early childhood arts curriculum: A cross-cultural study. Journal of Curriculum Studies, 51(5), 698-714. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1575984>.
- <https://supchina.com/2017/04/14/private-kindergartens-booming-business-china>
- Jiang, Y, Zhang, B, Zhao, Y & Zheng, CH (2021). China's Preschool Education Toward 2035: Views of Key Policy Experts. / ECNU Review of Education^a The Author(s) 2021 (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>). 2022, Vol. 5(2) 345-367.
- Jolley, R., & Zhang, Z. (2012). How drawing is taught in Chinese infant schools. International Journal of Art & Design Education, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01726.x>
- Li, H. (2007). Story approach to integrated learning: The curricula and pedagogies. Oxford University Press.
- Liu, Y. (2018). An impressive kindergarten—A case study of the difficulties in entering a kindergarten under the background of “comprehensive two-child” policy [in Chinese]. Theory and Practice of Education, 38 (17), 27-29.



- Nyland, B., & Ng, J. (2016). International perspectives on early childhood curriculum changes in Singapore and Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 465–476. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102416>.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Sharifian, sh(2018). Early Childhood Education in Iran: Progress and Emerging Challenges. *International Journal of the Whole Child* 2018, VOL. 3, NO.
- Singapore Department of Statistics, Prime Minister's Office, Ministry of Home Affairs, Immigration & Checkpoints Authority, & Ministry of Manpower. (2020). *Population in brief*, <https://www.population.gov.sg/files/media-centre/publications/pib-2020-final.pdf>.
- singapore ministry of education (2018), *21st century competencies*, <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>.
- Siska, F, Irwan et. Al. (2022). COMPARISON STUDY OF ELEMENTARY SCHOOL SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN SINGAPORE AND HONGKONG. Vol. 9 No. 1 (2022), pp. 1-14. <https://doi.org/10.33650.pjp.v9i1.3559>.
- Tan, C. T. (2017). Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: Policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11, 7. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0033-y>
- Yang, W., Xu, P., Liu, H., & Li, H. (2022). Neoliberalism and sociocultural specificities: A discourse analysis of early childhood curriculum policies in Australia, China, New Zealand, and Singapore. *Early Child Development and Care*, 192(2), 203–209. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754210>.
- yong. W & li. H, (2022). Curriculum Hybridization and Cultural Glocalization: A Scoping Review of International Research on Early Childhood Curriculum in China and Singapore. *ECNU Review of Education*, Vol. 5(2) 299–327.

ساختارهای مدرسه و آموزش در عصر دیجیتال: مطالعه موردی مدارس متوسطه شهر تهران

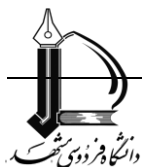
محمد کمالی باغستانی*

مدرس دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه الزهرا (س) بندرعباس

چکیده

با توجه به تاثیرات غیر قابل انکار فناوری اطلاعات و ارتباطات بر کلیه فرایندهای یاددهی یادگیری در این پژوهش به بررسی نوع و میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در روشهای تدریس، نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در تهیه و تولید مواد آموزشی، موانع کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی پرداخته شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان مدارس متوسطه تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. نمونه آماری معلمان، ۱۹۶ نفر از مقاطع اول، دوم، سوم رشتههای علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک بود. جهت گردآوری دادهها از پرسشنامه استفاده شده است. از نرم افزار SPSS برای تجزیه و تحلیل دادههای بدست آمده از پرسشنامه استفاده شد. یافتهها نشان داد که معلمان بیشترین میزان استفاده از ICT را در تهیه و تولید مواد و منابع آموزشی در اشتراک راحت جزوات با استفاده از فایل های الکترونیکی و مطالعه اطلاعات گردآوری شده از مقالات و ... و کمترین میزان استفاده را در تهیه و ساخت نرم افزارهای آموزشی و گفتگوی اینترنتی با متخصصان بیان کردند. از مهمترین موانع موجود در مدارس برای استفاده از ICT را تعداد ناکافی رایانه و فرصت زمانی اندک تدریس بیان نمودند. این موانع در مصاحبه نیز کمبود امکانات، تعداد زیاد دانش آموزان و ناآشنایی با ICT را موانع موجود برای استفاده از ICT دانستند.

کلیدواژه ها: فناوری اطلاعات و ارتباطات، برنامه درسی، روشها و فنون تدریس، مواد آموزشی.



مقدمه

عصر دانایی یا عصر اطلاعات که نتیجه گذر بشر از عصر صنعتی و ورود آن به هزاره سوم بوده است، آموزشی متفاوت از آنچه در گذشته وجود داشته را می طلبد. فناوری اطلاعات که به طور فزاینده ای در حال گسترش است می تواند به نحو مطلوبی آموزش را تحت تاثیر قرار داده، راهبردها و روش های آن را دگرگون سازد (ایوم، ۲۰۱۸).

حمایت از به کارگیری فناوری اطلاعات در گستره ی آموزش اعم از برنامه ریزی، تدوین محتوا و متون، شیوه های یاددهی - یادگیری، به ویژه در محیط های آموزشی یکی از مهمترین بایسته ها در جهت ارتقای سطح آموزش و ایجاد یادگیری با کیفیت است. استفاده از فناوری اطلاعات آموزش را متنوع و سرعت یادگیری را افزایش می دهد و دانش آموزان را به تماس با منابع موجود و بهره گیری از آنها ترغیب می کند (سیدرال، ۲۰۱۸).

نظر به اهمیت ویژه و تاثیری که این امکانات بر کمیت و کیفیت تدریس و آموزش معلمان و یادگیری دانش آموزان و عملکرد تحصیلی آنان دارد و همچنین با توجه به نقش و جایگاه این مراکز و حساسیت بالای مردم نسبت به عملکرد این نهاد، ضرورت دارد که مطالعات جامع تری طراحی گردد و به ابعاد موضوع از دیدگاههای مختلفی پرداخته شود.

در مدارس متوسطه سرمایه گذاری های زیادی برای تجهیز مدارس به ICT انجام شده است. اما با توجه به این مساله به نظر تفاوت چندانی با گذشته به چشم نمی خورد. هنوز معلمان به فناوری با این نگاه بدبینانه که روزی جای آنها را خواهد گرفت می نگرند. اگر مدرسه را یک سیستم در نظر بگیریم که در آن همه ی عوامل با هم پیوستگی کامل دارند، مطالعه ی فناوری اطلاعات و ارتباطات بدون در نظر گرفتن برنامه ی درسی کاری ناقص خواهد بود. چرا که بدون برنامه درسی مناسب برای بکارگیری ICT، تجهیز صرف مدارس به این فناوری هیچ تاثیری بر بهبود آموزش معلمان و عملکرد دانش آموزان نخواهد گذاشت. بنابراین بررسی میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات توسط معلمان و موانع کاربرد آن و تاثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در عملکرد تحصیلی دانش آموزان ضرورتی آشکار است. از آنجایی که تحقیق حاضر از جمله تحقیقاتی است که به بررسی نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در روش های تدریس و تهیه مواد آموزشی و همچنین تاثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان می پردازد، یافته های این پژوهش می تواند گامی در جهت آشکار ساختن اهمیت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه های درسی مدارس باشد و همچنین ضرورت بکارگیری فناوری اطلاعات را در مراکز علمی کشور برجسته نماید.

روش پژوهش



جامعه آماری مورد بررسی شامل کلیه معلمان مدارس متوسطه دولتی شهر تهران در سه رشته علوم انسانی، تجربی، ریاضی فیزیک، در سه پایه اول، دوم و سوم می باشد. که شامل ۶۲ مدرسه و ۵۷۸ معلم است. در این تحقیق مدارس غیر انتفاعی و غیر دولتی و بزرگسالان حذف شدند و نمونه آماری تنها از میان مدارس دولتی انتخاب شده اند. برای تعیین نمونه مورد نیاز با توجه به روش تعیین حجم نمونه در پژوهش های غیر آزمایشی، تعداد نمونه مورد نیاز با استفاده از فرمول زیر بدست می آید:

که در آن

$$n = \frac{Z^2 pq}{d^2}$$

Z : مقدار متغیر متناظر با سطح اطمینان $1 - \alpha$

pq : واریانس متغیر مورد مطالعه

d : اشتباه مجاز اندازه گیری

در این پژوهش، $Z = 1/96$ و $pq = 0/25$ و $d = 0/07$ منظور شده است که با توجه به موارد فوق حداقل نمونه مورد نیاز اینگونه قابل محاسبه می باشد:

$$\frac{(1/96)^2 (0/25)}{(0/07)^2} = 196$$

برای نظم بیشتر در پژوهش و اطمینان از اینکه از هر رشته تدریس، یک معلم در این مدارس به پرسشنامه ها پاسخ خواهند داد تعداد نمونه به ۲۷۰ معلم افزایش یافت. علت اینکه ۱۵ رشته در سی انتخاب شد، این بود که بعضی از دروس مثل ریاضی، هندسه، حسابان معلمان مشترک داشتند.

ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بوده است.

۱- پرسشنامه وضعیت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات: این پرسشنامه مشتمل بر بخش های اصلی زیر می باشد:

الف) ویژگی های فردی

ب) میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات

در نهایت داده های حاصل، با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.



یافته ها

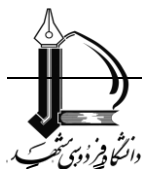
جدول شماره ۱ ارزش آزمون موانع استفاده از ICT را در برنامه درسی نشان می دهد.

برای سوال موانع کاربرد ICT در برنامه درسی ، ۱۰ مولفه طراحی شده است بنابراین برای پاسخ به این سوال مولفه های ۱

تا ۱۰ را مورد بررسی قرار می دهیم:

جدول ۱: ارزیابی سطح معناداری از طریق خی دو

آماره	نمره خی ۲	درجه آزادی	خطا	خرده مولفه ها
۱	۲۹۰/۱۷	۹	۰/۰۰۰	
۲	۱۰۳/۲۷	۹	۰/۰۰۰	
۳	۶۹/۸۴	۹	۰/۰۰۰	
۴	۳۱/۰۰	۹	۰/۰۰۰	
۵	۵۹/۶۳	۹	۰/۰۰۰	
۶	۶۵/۱۱	۹	۰/۰۰۰	
۷	۱۳/۹۵	۹	۰/۱۲۴	
۸	۲۵/۲۹	۹	۰/۰۰۳	
۹	۲۸/۵۸	۹	۰/۰۰۱	
۱۰	۸/۸۹	۹	۰/۴۴۷	



با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون در اکثر مولفه ها، صفر و در حد استاندارد است، بنابراین می توان نتیجه گرفت که استفاده از ICT در روش تدریس معلمان نقش دارد.

جدول شماره ۲ موانع کاربرد ICT را در برنامه درسی نشان می دهد. موانع ارائه شده به ترتیب اولویت عبارتند از: ۱- تعداد ناکافی رایانه با میانگین (۳/۰۵) درصد ۲- فرصت زمانی اندک تدریس با میانگین (۴/۱۴) درصد ۳- اطلاعات و مهارت کم دبیران در کاربرد رایانه، اینترنت و نرم افزار با میانگین (۴/۴۸) درصد ۴- عدم تسلط به زبان انگلیسی با میانگین (۴/۷۱) درصد ۵- پیچیدگی برقراری ارتباط با شبکه جهانی (اینترنت) با میانگین (۵/۶۷) درصد ۶- کمبود نرم افزارهای آموزشی با میانگین (۵/۸۶) درصد ۷- دشواری تلفیق کامپیوتر، اینترنت، ویدئو پروژکتور و نرم افزارهای آنها و ... با برنامه درسی با میانگین (۵/۹۵) درصد ۸- بی علاقگی دبیران با میانگین (۶/۵۷) درصد ۹- عدم حمایت مدیریت با میانگین (۷/۰۰) درصد ۱۰- بی علاقگی دانش آموزان با میانگین (۷/۵۷) درصد.

جدول شماره ۲: اطلاعات توصیفی در مورد موانع کاربرد ICT در برنامه درسی

موانع	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
۱- تعداد ناکافی رایانه	۳/۰۵	۲/۲۵	۱	۱۰
۲- اطلاعات و مهارت کم دبیران در کاربرد رایانه، اینترنت و نرم افزار	۴/۴۸	۳/۰۲۸	۱	۱۰
۳- فرصت زمانی اندک تدریس	۴/۱۴	۲/۸۸	۱	۱۰
۴- عدم حمایت مدیریت	۷/۰۰	۲/۵۰۶	۱	۱۰
۵- بی علاقگی دبیران	۶/۵۷	۲/۷۲۲	۱	۱۰
۶- بی علاقگی دانش آموزان	۷/۵۷	۲/۹۵۶	۱	۱۰



۷- عدم تسلط به زبان انگلیسی	۴/۷۱	۲/۳۹۹	۱	۱۰
۸- پیچیدگی برقراری ارتباط با شبکه جهانی (اینترنت)	۵/۶۷	۲/۹۱۴	۱	۱۰
۹- کمبود نرم افزارهای آموزشی	۵/۸۶	۲/۰۴۷	۱	۱۰
۱۰- دشواری تلفیق کامپیوتر، اینترنت، ویدئو پروژکتور و نرم افزارهای آنها و ... با برنامه درسی	۵/۹۵	۲/۷۳۷	۱	۱۰

آخرین سوال این تحقیق مبین آن است که آیا بین مدارس که از فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده می کنند با مدارس که استفاده نمی کنند تفاوتی بین عملکرد تحصیلی دانش آموزان وجود دارد؟

به منظور مقایسه عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مدارس که معلمان از آن استفاده می کنند با مدارس که از آن استفاده نمی کنند از آزمون U من ویتنی استفاده شد.

جدول ۳: آزمون U من ویتنی بین مدارس که از ICT استفاده می کنند با مدارس که از ICT استفاده نمی کنند.

آماره	جمع	میانگین رتبه ها	تعداد	Z	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	سطح معنی داری
مدارسی که از ICT استفاده نمی کنند	۴	۳/۱۰	۹	-۲/۳۸	۵۰/۰	۱۵/۵۰	۰/۰۱۷
مدارسی که از ICT استفاده می کنند	۵	۷/۳۸					

نتایج جدول حاکی از آن است که عملکرد تحصیلی دانش آموزان مدارس که از ICT استفاده می کنند به طور معنی داری بالاتر

از عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مدارس که از ICT استفاده نمی کنند است ($p < ۰/۰۵$ و $Z = -۲/۳۸$).

بحث و نتیجه گیری

نتایج تجزیه و تحلیل توصیفی داده های حاصل از نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در روش های تدریس معلمان نشان داد، که معلمان به نقش ICT در روش تدریس خود اذعان دارند. زیرا معلمان نقش ICT را در روش های تدریس به ترتیب با بیشترین میانگین چنین بیان کردند:

۱- باعث پیاده شدن روش های مورد علاقه دانش آموزان می شود ۲- باعث استفاده از روش های مختلف تدریس می شود

۳- باعث استفاده از منابع و ابزارهای دیگری غیر از کتاب درسی می شود. ۴- باعث درگیر شدن فراگیران با فرایند یادگیری می

شود. ۵- باعث ایجاد محیط مشارکتی برای تدریس می شود. ۶- باعث اجرای آسان تر روش های تدریس می شود. ۷- باعث بکارگیری روش های تدریس دانش آموز محور می شود. و با کمترین میانگین نیز چنین انتخاب نمودند: ۸- باعث اختلال در روش های تدریس سنتی می شود. ۹- باعث بکارگیری روش های تدریس معلم محور می شود. ۱۰- باعث هدر رفتن زمان کلاس می شود. ۱۱- باعث اختلال در تمرکز دانش آموزان می شود.

نتایج بدست آمده از این سوال با تحقیقات انجام شده توسط ابراهیم زاده و همکاران (۱۳۹۷)، داهلستورم (۲۰۰۹)، فاطما (۲۰۱۵) و رضایی (۲۰۲۰)، خراسانی (۲۰۱۵)، گلستانی زاده (۲۰۱۶) همسو بوده است.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نقاط قوت و تأثیر استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس که در تحقیقات انجام شده آمده است. و نیز نتایج حاصله از تحقیق حاضر، پاره ای از پیشنهادهای کاربردی به شرح زیر داده می شود.

- یافته های پژوهش نشان داد که میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در سطح پایین تر از متوسط قرار دارد لذا لازم است که مسئولین آموزش و پرورش با برگزاری دوره های آموزشی زمینه های مناسبی را جهت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات بویژه در امر آموزش فراهم آورند.

- برگزاری دوره های آموزشی باید متناسب با رشته های تدریس معلمان برای کاربردی بودن این دوره ها در تدریس باشد.

- برگزاری دوره های تکمیلی برای افرادی که مراحل اولیه فناوری اطلاعات و ارتباطات را گذرانده اند.

- با توجه به نتایج حاصل از مشاهده و مصاحبه باید که مسئولین به تجهیزات موجود در مدارس رسیدگی بیشتری کنند و کلاس ها را به امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات مجهز کنند.

- مرکز رایانه در مدارس با امکانات مورد نیاز برای معلمان و سایر کارکنان و دانش آموزان برای استفاده در اوقات فراغت ایجاد شود.

- مسئولین بایستی موانع موجود بر سر راه استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات را در مدارس برطرف کنند تا امکان بیشتر برای استفاده از فناوری در مدارس به وجود آید.

منابع

Cheng Y M. Antecedents and consequences of e-learning acceptance. Information Systems Journal.2011; 21(3): 269-299.



- Cidral W A, Oliveira T, Di Felice M, Aparicio M . E-learning success determinants: Brazilian empirical study. Computers and Education.2018; 122: 273–290.
- Dahlstrom E, Brooks D. C , Bichsel J. The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives Research report. Louisville, CO: ECAR. 2014.
- Ebrahimzadeh I, and Masoumi Fard M. [Investigating the types of interaction in e-learning environments with the quality of learning in virtual campuses]. Journal of Curriculum Planning Research. 2017; 13 (75): 47-62. Persian.
- Eom S B , Ashill N J. A system's view of e-learning success model. Decision Sciences Journal of Innovative Education 2018; 16(1): 42-76.
- Fathema N, Shannon D, Ross M. Expanding the Technology Acceptance Model (TAM) to examine faculty use of Learning Management Systems (LMSs) in higher education institutions. Journal of Online Learning & Teaching. 2015; 11(2).
- Golestani Zadeh M, Talebi B. Evaluating the effective factors in the success of information systems based on Delon and McLane model. the International Conference on Computer Science, Electrical and Electronics Engineering.2016. Persian.
- Hassan Rezaei J. [Investigating the effect of quality of educational services on student loyalty through the mediation of satisfaction]. Management and Planning in Educational Systems. 2020; 13 (2): 327-346. Persian.
- Hassanzadeh A, Kanaani F, Elahi S. A model for measuring e-learning systems success in universities. Expert Systems with Applications.2012; 39(12): 10959–10966.
- Khorasani A, Alami F, Razavizadeh Sh . Identifying the key success factors of university e-learning centers (qualitative study). Quarterly Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences.2015; 7 (2): 5-37. Persian.

"توسعه سواد حرفه‌ای معلم"؛ بدیلی برای "توسعه حرفه‌ای معلم"

مرضیه کهندل*

مدرس دانشگاه فرهنگیان

چکیده

در این مقاله سعی شده است با توجه به رویکردهای نوین توانمندسازی معلمان در دهه های اخیر از طریق مطالعه کتابخانه ای و مرور نظریه های موجود، مفهوم پردازی تازه ای از توسعه حرفه‌ای معلم ارائه شود که به موجب آن هر دو روند حرفه گری و حرفه‌ای گرایی افراد مورد توجه قرار می‌گیرد. در این میان مفهوم نوینی تحت عنوان "توسعه سواد حرفه ای معلم" معرفی خواهد شد. نظر به این که در حال حاضر اصطلاح "توسعه سواد حرفه ای معلم" کمتر در گفتمان های مربوط به توانمندسازی کارکنان و به ویژه در گفتمان تربیت حرفه ای معلم وارد شده است و خود زمینه ای برای پژوهش های بیشتر را می طلبد ملاحظات مربوط به حضور توأمان حرفه‌ای گری و حرفه‌ای گرایی با تلاش برای توسعه عملکردی و نگرشی مورد بحث قرار گرفته است تا استعمال چنین واژه‌ای در امر برنامه ریزی توسعه منابع انسانی از پشتوانه و اعتبار لازم برخوردار شود.

کلیدواژه ها: توسعه حرفه‌ای معلم، توسعه سواد حرفه‌ای معلم، حرفه ای گرایی، حرفه ای گری.

مقدمه:

در جستجوی معنای توسعه حرفه‌ای معلمان تعاریف صریح به‌دشواری یافت می‌شود. در این میان بعضی از صاحب‌نظران مفهوم توسعه حرفه‌ای و آموزش ضمن خدمت را همسنگ و معادل هم می‌دانند (نویل و رایبسنسون، ۲۰۰۳). دیاز (۲۰۰۴) توسعه حرفه‌ای معلمان را به‌عنوان یک فرایند طولانی شغلی تعریف می‌کند که در پی درک جزئیات روش پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان است. کولین و همکاران وی (۲۰۱۲) نیز آن را یادگیری به‌منظور انجام بهتر عمل حرفه‌ای قلمداد کرده‌اند. باین وجود به‌زعم ایوانز (۲۰۰۸) اغلب تعاریف صورت گرفته که در این حوزه موجودند تعاریف عملیاتی است. منظور از عملیاتی بودن تعاریف این است که مجموع همه این تعاریف به اهداف سازمانی توجه داشته‌اند و توسعه حرفه‌ای معلم را در جهت حرفه‌ای‌گرایی که سازمان‌ها خواستار آن هستند و یا آنچه که برای کارکنان موردنیاز تشخیص داده‌اند تعریف می‌نمایند.

حرفه‌ای‌گرایی اصطلاحی است که عموماً با یک تصور تجویزی همراه بوده و منعکس‌کننده سطوح خدمات حرفه‌ای پیش‌بینی‌شده و یا توصیه‌شده‌ای است که توسط سیاست‌گذاران ارائه می‌شود. به عبارتی؛ سازمان‌ها با مشخص کردن محتوای کار انجام‌شده توسط شاغلین حرفه‌ای و آنچه به‌عنوان نقش‌ها و مسئولیت‌های پذیرفته‌شده در آن منعکس شده است، عملکردهای کلیدی مرتبط و طیف وسیعی از دانش و مهارت لازم و ماهیت کلی وظایف مربوط به کار را در قالب برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ارائه می‌کنند (ایوانز، ۲۰۰۸). باین‌حال، وقتی که تجویزهای حرفه‌ای‌گرایی در عمل افراد حرفه‌ای به اجرا گذاشته می‌شود همچنانکه هویل و والاس (۲۰۰۷)، به آن اشاره کرده‌اند "اشکار می‌شود که اعضای یک سازمان تصویری از سازمان خود به جهان خارج ارائه می‌کنند که به‌طور کامل با واقعیت اعمال روزانه آن‌ها متناسب نیست". این عدم تطابق اجتناب‌ناپذیر ناشی از توسعه رویکرد حرفه‌ای‌گرایی تجویزی و سازمانی، در مقابل عمل حرفه‌ای یا حرفه‌ای‌گری معلم است که به ظرفیت نهفته افراد برای حرفه‌ای شدن مربوط می‌شود (بویت و همکاران، ۲۰۰۱؛ ایوانز، ۲۰۰۸) و نوعی چالش در معنایابی توسعه حرفه‌ای معلم را ایجاد می‌نماید.

در این مقاله سعی شده است با توجه به رویکردهای نوین توانمندسازی معلمان در دهه‌های اخیر از طریق مطالعه کتابخانه‌ای و مرور نظریه‌های موجود، مفهوم پردازی تازه‌ای از توسعه حرفه‌ای معلم ارائه شود که به‌موجب آن هر دو روند حرفه‌گری و حرفه‌ای‌گرایی افراد موردتوجه قرار می‌گیرد. در این میان مفهوم نوینی تحت عنوان "توسعه سواد حرفه‌ای معلم" معرفی خواهد شد.

یافته‌ها

ایوانز (۲۰۰۲) در تبیین تمایزات حرفه‌ای‌گرایی و حرفه‌ای‌گری به دو عنصر تشکیل‌دهنده توسعه حرفه‌ای معلم با عنوان توسعه عملکردی و توسعه نگرشی اشاره کرده است. وی توسعه نگرشی را به‌عنوان فرایندی تعریف می‌نماید که به‌موجب آن نگرش افراد به کار خود تغییر می‌کند و توسعه عملکردی را به‌عنوان روندی برای بهبود عملکرد افراد در نظر می‌گیرد. تلقی وی از توسعه نگرشی ترکیبی از دو ویژگی تشکیل‌دهنده تغییر (یا کانون‌های تغییر) با عنوان فکری و انگیزشی است که به ترتیب به توسعه افراد در رابطه با تفکر خود، فکر کردن به فرآیندها و ایده‌ها، و انگیزه‌های خود اشاره می‌کند، تعریف ایوانز (۲۰۰۲) از توسعه عملکردی نیز ترکیبی از دو ویژگی تشکیل‌دهنده تغییر (یا کانون‌های تغییر) با عنوان رویه‌ای و سازنده است که به ترتیب به توسعه در رابطه با روش‌های مورداستفاده، و این که اغلب افراد چه یا چگونه چیزی را تولید می‌کنند یا در محل کار انجام می‌دهند برمی‌گردد. در این میان، سازمان‌ها اغلب توسعه عملکردی را عامدانه و یا غیر عامدانه بیشتر مورد هدف‌گذاری قرار می‌دهند و از توجه به توسعه نگرشی غافل می‌شوند. این در حالی است که توسعه عملکردی به‌تنهایی نشان‌دهنده یک توسعه جزئی بوده و تجارب متعدد نشان داده است که هرگونه اعمال تغییر با تمرکز قصد شده بر بعد عملکردی آن، تنها منجر به یک موفقیت نسبی می‌شود.

باین‌وجود، باید اذعان نمود توسعه نگرشی، خود امری وابسته به ادراکات رو به افزایش افراد در مورد توسعه‌یافتگی است که در نتیجه تغییر عملکرد آنان به‌سوی برنامه‌های جدید حاصل می‌شود. به‌عبارت‌دیگر بدون وارد شدن در عمل توسعه حرفه‌ای زمینه تغییر نگرش فراهم نمی‌شود. این نوع توسعه نگرشی که توأم با توسعه عملکردی است در افراد توسعه‌یافته و در اراده شخصی‌شان قابل‌دستیابی خواهد بود لذا کمتر می‌توان متصور شد که به آن‌ها چیزی تحمیل شود که در برابر خواستشان قرار گیرد. با این وجود، ممکن است در برخی موقعیت‌ها

توسعه عملکردی با تحمیل به دست بیاید که خود ناشی از تنوع و اختلاف در درجه پذیرش و تعهد به تغییر است. در این میان، غیرمعمول نخواهد بود که بدون توسعه نگرشی به توسعه عملکردی برسیم، لیکن انتظار این است که توسعه عملکردی به خاطر دنباله‌روی نکردن از توسعه نگرشی با شکست مواجه شود (ایوانز، ۲۰۰۲). بدین لحاظ رویکردهای توسعه حرفه‌ای در فرایند تکاملی خود به سمت توسعه توأمان عملکردی و نگرشی حرکت کرده‌اند و توسعه حرفه‌ای که به‌صورت ایده آل ایجاد شده باشد شامل هر دو بعد توسعه نگرشی و عملکردی است و می‌توان از آن به "توسعه سواد حرفه ای معلم" تعبیر نمود که دایره معنایی جامع تری نسبت به "توسعه حرفه ای معلم" را شامل می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

از آنجا که معلمان ایرانی با توجه به مناسبات حاکم بر مولفه های مختلف نظام آموزشی از جمله برنامه درسی ملی مصوب، اسناد بالادستی مدون و سازوکار اداری مفصل، عموماً به شکلی ناخودآگاه یا ناخواسته و بنا به ملاحظات فردی، تابع تصمیمات و برنامه‌ریزی‌های سازمانی در عمل معلمی خود هستند، بدین لحاظ بیشتر درگیر توسعه عملکردی شده و مسیر حرفه ای‌گرایی را عموماً بدون توسعه نگرشی دنبال می‌کنند لذا بیم آن می‌رود که استمرار چنین رویکردی به توسعه حرفه‌ای معلم آنان را به افرادی با کارکردهای محدود تبدیل کند که صرفاً در دایره تجویزها قابلیت اثربخشی دارند. چنین اقبال یکجانبه‌ای به توسعه عملکردی، سبب می‌شود تا بستر حرفه‌ای‌گری معلم به زعم مولف در پیوند با حرفه ای‌گرایی به "سواد توسعه حرفه‌ای" منجر خواهد شد، محدود شود و از تبعات گرفتار آمدن در چنین دایره بسته‌ای این است که توسعه عملکردی معلمان عاری از خلاقیت و توانمندی حل مسائل آموزشی می‌گردد. به عنوان نمونه؛ با تداوم این فرایند، اغلب معلمان قادر به تولید برنامه‌های درسی برای نیازهای ویژه و شرایط بومی محلی نخواهند بود. آن‌ها نمی‌دانند در مقابل کودکی با خانواده در معرض طلاق و یا والدین بزه‌کار چه نوع آموزش‌های کمکی و چه نوع تربیت اثربخشی را ارائه نمایند. آن‌ها در مناطقی با ویژگی‌های جغرافیایی و زیست‌محیطی خاص، با تمرکز بیش‌ازحد بر اهداف برنامه درسی ملی دانش آموزان خود را از جزئیات و تأثیرات ارتباط انسان با طبیعت در موقعیت‌های ویژه محلی، محروم می‌نمایند و به مکتوبات مندرج در کتاب‌های درسی که مربوط و یا نامربوط با زندگی دانش آموزان است بسنده خواهند کرد.

نظر به این که در حال حاضر اصطلاح "توسعه سواد حرفه ای معلم" کمتر در گفتمان های مربوط به توانمندسازی کارکنان و به ویژه در گفتمان تربیت حرفه ای معلم وارد شده است و خود زمینه ای برای پژوهش های بیشتر را می‌طلبد، پیشنهاد می‌شود ملاحظات مربوط به حضور توأمان حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی را با تلاش برای توسعه عملکردی و نگرشی در برنامه‌ریزی های "توسعه سواد حرفه ای" معلم جدی‌تر قلمداد نمود. در این خصوص، مفهوم پردازی عمیق تر از اصطلاح "توسعه سواد حرفه ای" که نیازمند مطالعات گسترده تر و نیز مراجعه به ادبیات بین المللی با چنین ترکیب واژگانی است ضروری به نظر می‌رسد تا استعمال چنین واژه‌ای در امر برنامه ریزی توسعه منابع انسانی از پشتوانه و اعتبار لازم برخوردار شود.

واژگان کلیدی:

توسعه حرفه‌ای معلم، توسعه سواد حرفه‌ای معلم، حرفه ای‌گرایی، حرفه ای‌گری

Keywords:

Teacher's Professional development, Teacher's professional literacy development, professionalism, professionality

منابع:

- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Collin, K., Van der Heijden, B., & Lewis, P. (2012). *Continuing professional development*. International journal of training and development, 16(3), 155-163.
- Diaz, Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. ASCD.
- Evans, L. (2002) What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.



-
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2007). Educational reform: An ironic perspective. *Educational management administration & leadership*, 35(1), 9-25.
- Neville, K. S., & Robinson, C. J. (2003). *The Delivery, Financing, and Assessment of Professional Development in Education: Pre-Service Preparation and In-Service Training*.

مقایسه سیستم تربیت معلم در بلغارستان و لهستان

مهشید گلستانه*^۱، سید محسن موسوی^۲

^۱ گروه شیمی - دانشگاه فرهنگیان - تهران - ایران

^۲ گروه شیمی - دانشگاه فرهنگیان - تهران - ایران

چکیده

این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی است که با روش جرج بردی انجام شده است و سیستم‌های آموزش معلمان بلغارستان و لهستان را مورد بررسی قرار داده است. بلغارستان و لهستان پس از پذیرش عضویت در اتحادیه اروپا و الحاق به آن، اصلاحات زیادی را در استانداردها و سیستم‌های آموزشی معلمان خود انجام دادند. دوره‌های جدیدی به برنامه‌های تربیت معلم آن‌ها اضافه شد تا با برنامه‌های سایر کشورهای اتحادیه اروپا مطابقت داشته باشد. در این پژوهش خط مشی‌ها و سیاست‌های این دو کشور در مورد تربیت معلم، مؤسسات تربیت معلم، شرایط پذیرش دانشجویان در مؤسسات تربیت معلم، دوره‌های تحصیلی، چگونگی تدریس عملی و کارآموزی، استخدام معلمان و وضعیت تدریس حرفه ای با هم مقایسه شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقالات و سایت‌های علمی معتبر استفاده شده است. نتایج نشان داد لهستان اصلاحات بیشتری را نسبت به بلغارستان در سیستم آموزشی خود انجام داده است. در لهستان زمان بیشتری به آموزش معلمان برای آموزش پیش‌دبستانی اختصاص داده می‌شود. در لهستان بر خلاف بلغارستان، دستمزد معلمان در دهه اخیر افزایش زیادی داشته است. این اصلاحات اعمال شده در نتایج آزمون PISA خود را نشان داده است به‌طوری که رتبه لهستان پیشرفت قابل ملاحظه‌ای داشته است.

کلیدواژه‌ها: معلم، سیاست‌های تربیت معلم، لهستان، بلغارستان.

۱- مقدمه

هر ملتی سیستم آموزشی منحصر به فرد خود را دارد که بر اساس ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی جامعه ایجاد و توسعه یافته است (OECD، ۲۰۲۲). مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده میزان برآورده شدن انتظارات جامعه از آموزش، معلم است. یکی از مهم‌ترین بخش‌های سیستم اجتماعی مدرسه، معلمان هستند. اینکه معلمان چقدر می‌توانند با شرایط کشور سازگار شوند، چقدر می‌توانند آنچه را که می‌دانند منتقل کنند و چقدر می‌توانند آگاهی دانش‌آموزان خود را بالا ببرند، همه به آموزش‌هایی که دریافت کرده‌اند بستگی دارد. یکی از مهم‌ترین مشکلات کشورهای در حال توسعه، تطبیق آموزش خود با شرایط متغیر جهانی شدن است.

یکی از مظاهر توسعه، نیروی کار شایسته است. حتی زمانی که اصلاحات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و حقوقی در یک کشور تکمیل شده باشد، ممکن نیست این اصلاحات نتایج مطلوب به همراه داشته باشد مگر اینکه شهروندان این کشور برای ارائه نیروی کار واجد شرایط آموزش ببینند (آذر، ۲۰۱۱). افزایش کیفیت معلمان باعث افزایش کیفیت و موفقیت نظام آموزشی می‌شود. موفقیت کشورها در هر زمینه مستقیماً با کیفیت آموزش مرتبط است و کیفیت آموزش با کیفیت معلمان آن رابطه مستقیم دارد (کو و همکاران، ۲۰۲۱).

برای تربیت نیروی انسانی به نیروی کار با کیفیت و سیستم آموزشی با کیفیت نیاز است. آنچه آموزش را مؤثر می‌سازد، معلمان هستند. بلغارستان و لهستان پس از پذیرش عضویت در اتحادیه اروپا و متعاقب آن، الحاق به اتحادیه اروپا، اصلاحات زیادی را در سیستم‌های آموزشی تربیت معلم خودشان انجام داده‌اند؛ بنابراین هدف از این پژوهش بررسی خط‌مشی‌ها و سیاست‌های تربیت معلم، مؤسسات تربیت معلم، شرایط پذیرش دانشجویان در مؤسسات تربیت معلم، دوره‌های تحصیلی، تدریس عملی، استخدام معلمان و وضعیت تدریس حرفه‌ای در بلغارستان و لهستان بوده است تا با اطلاع از اصلاحات انجام شده در این دو کشور و نتایج حاصل از آن برای ایجاد تغییر در سیستم آموزش معلمان کشور خودمان استفاده نمود.

۲- روش

این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی است که با روش جرج بردی استفاده شده است. این پژوهش از نوع اسنادی و با جستجو در سایت‌ها و منابع علمی مانند پایان‌نامه‌ها، کتاب‌ها، مجلات و مقالات برای مقایسه سیاست‌های تربیت معلم در دو کشور بلغارستان و لهستان که در دهه گذشته به اتحادیه اروپا پیوسته‌اند استفاده شده است. در این راستا برنامه‌های تربیت معلم اجرا شده در بلغارستان و لهستان از نظر اهداف، مؤسسات تربیت معلم، شرایط پذیرش، ساختار برنامه‌ها، مدت زمان برنامه‌ها و شرایط استخدام به عنوان معلم بررسی شد. سپس داده‌ها جدول‌بندی و تفسیر شد تا شباهت‌ها و تفاوت‌های سیستم تربیت معلم دو کشور مشخص شد.

۳- یافته‌ها

در مطالعه حاضر، برنامه‌های تربیت معلم در بلغارستان و لهستان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که شباهت‌ها و تفاوت‌هایی بین سیستم‌های تربیت معلم این کشورها وجود دارد. بلغارستان در سال ۲۰۰۷ و لهستان در سال ۲۰۰۴ به عضویت اتحادیه اروپا درآمدند. در نتیجه روند عضویت در اتحادیه اروپا، این دو کشور تغییرات خاصی را در سرمایه‌گذاری‌ها و برنامه‌های خود در آموزش ایجاد کردند.

۳-۱- مقایسه برنامه‌های تربیت معلم در بلغارستان و لهستان

یافته‌های به‌دست‌آمده از مقایسه برنامه‌های تربیت معلم اجرا شده در دو کشور بلغارستان و لهستان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. مقایسه برنامه‌های تربیت معلم در بلغارستان و لهستان از منظر آموزش پداگوژی و آموزش روانشناسی

بلغارستان	آموزش پداگوژی و آموزش روانشناسی آموزش میدانی، آموزش عملی روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی فناوری اطلاعات و ارتباطات
لهستان	آموزش زبان خارجی استفاده از فناوری‌های کامپیوتری آموزش پداگوژی آموزش میدانی و آموزش عملی

همان‌طور که ۱ مشاهده می‌شود، بلغارستان و لهستان با شروع عضویت در اتحادیه اروپا، دوره کامپیوتر و فناوری اطلاعات را در برنامه‌های تربیت معلم خود گنجانده‌اند (پسیفیدو، ۲۰۱۰). آموزش زبان‌های خارجی یکی از جنبه‌های مهم تربیت معلم در لهستان است. اصلاحاتی که در نتیجه عضویت در اتحادیه اروپا در بلغارستان و لهستان به اجرا گذاشته شد، تأثیرات مثبتی بر آموزش داشته است. آموزش پداگوژی جایگاه مهمی در تربیت معلم دارد. در برنامه‌های تربیت معلم هر دو کشور، آموزش عملی وجود دارد.

۳-۲- مقایسه مؤسسات مسئول تربیت معلم در بلغارستان و لهستان

یافته‌های مربوط به مؤسسات مسئول آموزش معلمان در کشورهای بلغارستان و لهستان در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، دانشگاه‌ها و کالج‌های تربیت معلم و مؤسسات آموزش عالی خارج از دانشگاه، مؤسسات مسئول آموزش معلمان در لهستان هستند. همه این نهادها زیر نظر مجلس سنا قرار دارند. در بلغارستان سه نوع موسسه مختلف برای آموزش معلمان وجود دارد: دانشکده‌های تربیت معلم (برای پیش‌دبستانی و دبستان)، دانشگاه‌ها (تربیت معلمان برای تمام سطوح آموزشی) و بخش‌های فناوری، اقتصاد و دانشگاه‌های تخصصی (پسیفیدو، ۲۰۱۰).

جدول ۲. مقایسه مؤسسات مسئول تربیت معلم در بلغارستان و لهستان

بلغارستان	دانشکده‌های تربیت معلم (برای پیش‌دبستانی و دبستان) دانشگاه‌ها (تربیت معلمان برای تمامی مقاطع تحصیلی) گروه‌های فناوری، اقتصاد، به‌علاوه دانشگاه‌های تخصصی
لهستان	دانشگاه‌ها

دانشکده‌های تربیت معلم	
مؤسسات آموزش عالی (غیردانشگاهی)	

۳-۳- مقایسه شرایط پذیرش در مؤسسات تربیت معلم در بلغارستان و لهستان

یافته‌های مربوط به شرایط پذیرش در برنامه‌های تربیت معلم در دو بلغارستان و لهستان در جدول ۳ آورده شده است. برای پذیرش در دانشگاه‌های بلغارستان، معدل دبیرستان و نتایج آزمون ورودی دانشگاه با هم ارزیابی می‌شوند (آنجلووا و همکاران، ۲۰۱۶) و دانشگاه‌ها فرآیندهای انتخاب پذیرش متفاوتی دارند. در لهستان، دانشجویان از طریق آزمون ورودی دانشگاه به دو شکل مختلف در دانشگاه‌ها پذیرفته می‌شوند: آزمون پایانی دبیرستان و افراد واجد شرایط تدریس. مراحل و سازمان‌دهی آزمون ورودی آموزش عالی توسط مجلس سنا تعیین می‌شود (کر و کر، ۲۰۱۱).

جدول ۳. مقایسه شرایط پذیرش در مؤسسات تربیت معلم در بلغارستان و لهستان

بلغارستان	میانگین نمرات دبیرستان آزمون ورودی دانشگاه زبان مادری (بلغاری) و مهارت زبان خارجی امتحانات (انگلیسی، فرانسوی، اسپانیایی، روسی یا آلمانی)
لهستان	آزمون ورودی دانشگاه (فارغ‌التحصیلان دبیرستان) افراد واجد شرایط تدریس

۳-۴- مقایسه دوره‌های آموزشی در مؤسسات تربیت معلم در بلغارستان و لهستان

یافته‌های مربوط به دوره‌های تربیت معلم در بلغارستان و لهستان در جدول ۴ ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، دوره آموزش در مؤسسات تربیت معلم در بلغارستان چهار سال است. کسانی که دوره چهارساله خود را گذرانده‌اند می‌توانند با مدرک لیسانس فارغ‌التحصیل شوند (پسیفیدو، ۲۰۱۰). دانشجویان می‌توانند با ادامه تحصیل به مدت یک سال دیگر در مقطع کارشناسی ارشد فارغ‌التحصیل شوند. فارغ‌التحصیلان کالج می‌توانند پس از دوره آموزشی دو یا سه ساله، مدرک کارشناسی بگیرند (آنجلووا و همکاران، ۲۰۱۶). دوره آموزش در مؤسسات تربیت معلم در لهستان چهار سال است، اگرچه برای برخی از بخش‌ها از جمله مربیان پیش‌دبستانی، پنج سال است. لهستان یکی از کشورهایی است که بیشترین مدت آموزش را برای معلمان پیش‌دبستانی اختصاص داده است.

جدول ۴. مقایسه دوره‌های تربیت معلم در مؤسسات تربیت معلم در بلغارستان و لهستان

بلغارستان	چهار سال (کارشناسی) پنج سال (کارشناسی ارشد) هفت سال (دکتری) فارغ‌التحصیلان کالج می‌توانند پس از دو یا سه سال آموزش، مدرک کارشناسی بگیرند
-----------	---

لهستان	چهار سال پنج سال در برخی از بخش‌ها
--------	---------------------------------------

۳-۵- مقایسه دوره‌های تدریس عملی در بلغارستان و لهستان

یافته‌های مربوط به دوره‌های تدریس عملی در بلغارستان و لهستان در جدول ۵ ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، در بلغارستان، دانشجومعلم باید حداقل ۶۰ ساعت در مدارس مشاهده داشته باشند و ۶۰ ساعت هم به تدریس عملی بپردازند. به عبارت دیگر دانشجومعلم در مجموع ۱۲۰ ساعت کارآموزی را به‌طور مستقل یا تحت نظارت مربیان خود انجام می‌دهند. تمرین کارآموزی توسط کمیته‌ای متشکل از سه عضو ارزیابی می‌شود (آنجلووا و همکاران، ۲۰۱۶؛ پسیدو، ۲۰۱۰). در لهستان، در مجموع ۱۸۰ ساعت آموزش عملی برای همه دانشجومعلم مورد نیاز است. وزارت آموزش ملی در لهستان دوره آموزش عملی را برای مؤسسات مرتبط با تربیت معلم ابلاغ می‌کند. اگرچه بسته به نوع برنامه تربیت معلم تغییر می‌کند، اما باید حداقل ۱۸۰ ساعت تدریس عملی داشته باشند (آنتیناس و یسیل تپه، ۲۰۱۶).

جدول ۵. مقایسه دوره‌های تدریس عملی در بلغارستان و لهستان

بلغارستان	تدریس عملی ۱۲۰ ساعت است
لهستان	تدریس عملی ۱۸۰ ساعت است، به‌علاوه یک دوره کارآموزی مورد نیاز است

۳-۶- مقایسه شرایط استخدام در پست‌های آموزشی در بلغارستان و لهستان

یافته‌های مربوط به شرایط استخدام در پست‌های آموزشی در بلغارستان و لهستان در جدول ۶ ارائه شده است. در بلغارستان، برای اینکه دانشجومعلم به‌عنوان معلم مشغول به کار شوند، باید در آزمون دولتی ویژه‌ای شرکت کنند و با نتیجه این آزمون به موسسه مورد نظر خود مراجعه کنند. در موسسه ابتدا به‌عنوان معلم کارآموز شروع به کار می‌کنند. سپس، می‌توانند پیشرفت کنند و معلم، معلم ارشد و معلم متخصص شوند (پسیدو، ۲۰۱۰). در لهستان، فارغ‌التحصیلان برنامه‌های تربیت معلم می‌توانند تصمیم بگیرند که در کدام موسسه آموزشی، دبیرستان یا مدرسه ابتدایی کار کنند. آن‌ها سال اول به‌عنوان معلم کارآموز محسوب می‌شوند. در مجموع چهار مرحله مختلف برای حرفه معلمی وجود دارد: معلم کارآموز، معلم آزمایشی، معلم استخدامی و معلم رسمی. در حالی که معلمان کارآموز و آزمایشی به‌صورت قراردادی کار می‌کنند، معلمان استخدامی و رسمی به‌عنوان کارمند دولتی استخدام می‌شوند. یکی از معیارهای استخدام معلم پیش‌دبستانی یا ابتدایی، مدرک کارشناسی ارشد است. برای اینکه معلمان پیش از خدمت به‌عنوان معلم در همه دوره‌ها استخدام شوند، باید یک زبان خارجی بلد باشند (کر و کر، ۲۰۱۱).

جدول ۶. مقایسه شرایط استخدام در پست‌های آموزشی در بلغارستان و لهستان

بلغارستان	آزمون دولتی ویژه درخواست به مؤسسات مرتبط معلم داوطلب
لهستان	درخواست به موسسه به مدت دو سال به عنوان معلم کارآموز کار کردن مدرک کارشناسی ارشد و صلاحیت زبان خارجی برای برخی از شاخه ها مورد نیاز است

۴- نتیجه گیری

با عضویت بلغارستان در اتحادیه اروپا در سال ۲۰۰۷، یک برنامه ملی جدید برای توسعه آموزش ملی بین سال های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۵ اجرا شد. با این برنامه، استانداردهای آموزش معلمان نیز تغییر کرد. دوره های جدیدی به برنامه اضافه شد تا با برنامه های سایر کشورهای اتحادیه اروپا مطابقت داشته باشد. شرط اصلی برای استخدام معلمان تسلط به زبان و ادبیات بلغاری است. علاوه بر این، آموزش، روانشناسی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، همراه با روش ها و تکنیک های آموزشی جدید، همگی دروسی هستند که در طول آموزش معلمان باید گذرانده شوند. در میان دروس انتخابی، مشکلات مدرسه، بهداشت و مدیریت آموزش و پرورش به چشم می خورد. بلغارستان کمترین سرمایه گذاری را در آموزش انجام می دهد و کمترین دستمزد معلمان را در بین تمام کشورهای اتحادیه اروپا دارد. بلغارستان با میانگین ۲۲ سال سابقه حرفه ای معلمان، بالاترین میانگین سنی معلمان و باتجربه ترین معلمان اروپا را دارد. با پیوستن لهستان به اتحادیه اروپا در سال ۲۰۰۴، سیستم آموزشی لهستان باید به طور قابل توجهی مدرن می شد و اصلاحاتی را هم در زمینه آموزش و هم در سیستم تربیت معلم خود انجام داد (پارمکسیز و یاووس، ۲۰۱۵). دوره های مورد نیاز برای آموزش معلمان لهستانی شامل اخلاق، زبان، فرهنگ، تاریخ و دوره های تکمیلی با تمرکز بر فرهنگ محلی است. در سطح دانشگاه، دانشجویان معلمان ملزم به گذراندن دوره هایی هستند تا هم شایستگی حرفه ای و هم صلاحیت آموزشی خود را توسعه دهند. پس از اتمام دوره کارشناسی، تحصیلات تکمیلی و تربیت معلم ضمن خدمت از اهمیت بالایی برخوردار است. به تربیت معلم پیش دبستانی و دبستان اهمیت بیشتری داده می شود.

لهستان اصلاحات بیشتری را نسبت به بلغارستان در سیستم آموزشی خود انجام داده است. در لهستان زمان بیشتری به آموزش معلمان برای آموزش پیش دبستانی اختصاص داده می شود که با برخی کشورهای دیگر از جمله روسیه هم راستا است. در لهستان برخلاف بلغارستان، دستمزد معلمان در دهه اخیر افزایش زیادی داشته است. این اصلاحات اعمال شده در نتایج آزمون PISA خود را نشان داده است. در حالی که میانگین نمره دانش آموزان لهستانی در آزمون PISA در سال ۲۰۰۰ بسیار پایین بود، این کشور تا سال ۲۰۰۹ در بین ۱۵ کشور برتر قرار گرفت که نشان می دهد لهستان پیشرفت قابل توجهی در سیستم آموزشی خود داشته است (OECD, ۲۰۱۵).

واژه های کلیدی: معلم، سیاست های تربیت معلم، لهستان، بلغارستان

تشکر و قدردانی

از دانشگاه فرهنگیان به خاطر حمایت از این پژوهش تقدیر و تشکر می شود.



منابع

- Altıntaş, G., & Yeşiltepe, M. (2016). Comparative teacher training. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, Special Issue WCNTSE, 225-250.
- Angelova, T., Dacheva, G., Vlohoval, R., Yovka, T. (2016). Bulgarian teacher education partnership report. *European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education*. 1-6.
- Azar, A. (2011). Quality or quantity: A statement for teacher training in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 36-38.
- Co, A.G.E., Abella, C.R.G. and De Jesus, F.S. (2021). Teaching Outside Specialization from the Perspective of Science Teachers. *Open Access Library Journal*, 8, 1-13.
- Kır, E., & Kır, E. (2011). Comparative study of training teacher in higher education institutions in the European Union and Turkey. *International Higher Education Congress*, 2(11), 1290-1300.
- OECD (2022). Building the future of education. <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf>
- OECD. (2015). Education policy outlook Poland. <http://www.oecd.org/education/POLcountry-profile.pdf>
- Parmaksız, R. Ş., & Yavuz, Ö. (2015). The comparison between the systems of education of Turkey and Poland. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 59-70.
- Psifidou, I. (2010). Training teachers in Bulgaria: Changing Learning Paradigms. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds.), *International Handbook on Teacher Education Worldwide; Issues and Challenges* (Vol. 1) (pp. 97-122). Athens: Atrapos Editions.

مروری بر جایگاه و اهمیت فاوا در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

نرگس مافلانی^۱، عارفه سالاری^۲

^۱ دانشجوی دانشگاه فرهنگیان پردیس هاشمی نژاد مشهد

^۲ دانشجو آموزش ابتدایی پردیس هاشمی نژاد مشهد

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی و بیان نارسایی های فاوا در دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته است. از آنجا که دانشگاه فرهنگیان تنها منبع رسمی تربیت معلم حرفه ای و کارآمد است و با نارسایی هایی در زمینه کیفیت آموزش و برنامه درسی رو به رو می باشد، با توجه به اهمیت فاوا و آماده سازی معلمان پیش از خدمت، باید ابعاد و ضرورت آن برای مسئولین روشن شود. روش تحقیق از نوع مروری است و با مطالعه مقالات و استفاده از پایگاه داده های مرتبط و معتبر به انجام رسید. ابتدا با بیان اهمیت حضور فاوا در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و وضعیت کنونی آن، جایگاه فاوا در برنامه درسی تربیت معلم سایر کشور ها نیز بررسی شد. در نهایت با بیان نارسایی های کنونی وضعیت فاوا مانند حجیم بودن و عدم کاربرد در تدریس و نامفهوم بودن، به بیان پیشنهاد هایی مانند استفاده از اساتید مسلط به فاوا و اصلاح برنامه درسی پرداخته شد. و اینگونه با تغییر در درک دانشجو معلمان نسبت به فناوری، زمینه ساز پیشرفت همه جانبه در آموزش و پرورش می شود.

کلیدواژه ها: برنامه درسی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، فاوا.



مقدمه :

فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) عبارت است از گرد آوری انتخاب ، پردازش ، ذخیره سازی و کاربرد اطلاعات و انتقال آنها از طریق کامپیوتر های چند رسانه ای . یکی از حوزه هایی که با ورود فناوری اطلاعات دچار تحول اساسی شده است ، حوزه آموزش است . (معینی کیا و همکاران ، ۱۳۹۸) از ضرورت های به کارگیری فناوری اطلاعات میتوان به این موارد اشاره کرد : توسعه دستیابی به آموزش برای همه ، ابزاری برای پژوهش ، کیفیت بخشی آموزشی در فضای مجازی ، ارتقای سواد اطلاعاتی ، توسعه فناوری اطلاعات در مراکز دانشگاهی و تعلیم متخصصان فاوا . (منفردی ، سلیمانپور ، عباسی و سنگ سفیدی ، ۱۳۹۵) ظهور پدیده فاوا و توسعه آن باعث شده است در نظام های دانشگاهی و یا آموزش و پرورش نیز بکار برده شوند و به ابزاری در فرایند یاددهی- یادگیری بدل شود. (شیخی و غلامی هره دشتی ۱۳۹۳) دانشگاه ها نقش حیاتی را در تربیت نیروی انسانی ایفا می کنند و دانشگاه فرهنگیان نیز نیروی انسانی آموزش و پرورش را آموزش می دهد . حرکت در مسیر توسعه و پیشرفت کشورها در گرو جایگاه آموزش و پرورش و دانشگاه آن کشور است . دانشگاه فرهنگیان برای تربیت نیروی انسانی پا به عرصه نهاد و از اهداف آن تربیت و تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش بود . بنابراین توجه به عناوین و محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ، به عنوان یکی از مهم ترین عناصر نظام آموزشی ، باعث تحول در آموزش و پرورش و در نهایت منفعت جامعه می گردد . (سلیمی ، ساعد و عبدی ، ۱۳۹۷) با توجه به نقش اساسی معلم در تربیت ، میزان صلاحیت و کارآمدی و علاقه مندی و تسلط معلم بر فرایند یاددهی- یادگیری موثر است . دانشگاه فرهنگیان با انجام اصلاحاتی در تربیت معلم می تواند گام اساسی را در ایجاد تحول در نظام آموزشی بردارد. (علیرضا بادله ، ۱۳۹۷) بنابر این اگر آموزش و پرورش بخواهد در جامعه جهانی امروز به موفقیت برسد باید به نظام تعلیم و تربیت و اتخاذ تدابیر منطقی برای بهبود تربیت حرفه ای معلمان اهمیت دهد . اساسی ترین شرط توسعه آموزش و پرورش ورود فاوا به تربیت معلم است.

روش پژوهش :

پس از گزینش موضوع ، برای انجام مقاله روش مروری انتخاب شد که هدف از آن یافتن مقالاتی مرتبط با کلید واژه های دانشگاه فرهنگیان ، فاوا ، تربیت معلم و اهمیت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بود . برای به دست آوردن منابع از پایگاه داده های معتبر مانند : ISI ، SID ، Noormags ، Ensaniha ، google scholar ، علم نت ، سیویلیکا ، سامانه مدیریت نشریات علمی دانشگاه اصفهان و دیگر پایگاه ها انجام گرفت . در همین راستا و در مدت زمان ۱ ماه ، بالغ بر ۳۰ مقاله مطالعه و بررسی شد و در نهایت تعداد مقالات به ۱۷ مورد تقلیل یافت و در انجام هر مرحله از تحقیق یافته ها متمرکز و از روش فیش برداری استفاده گردید .

یافته ها :

فاوا در دانشگاه فرهنگیان ایران

برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان

برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از چارچوب نظری ویژه و خاص برخوردار است و آن را از سایر برنامه های درسی متمایز می کند . از عمده ترین اهداف این برنامه درسی این است که معلمان تربیت شوند که در مقام شهروند جامعه اطلاعاتی ، ایفای نقش نمایند و قادر

باشند دانش آموز خود را برای ایفای چنین نقشی تربیت نمایند. (آیتی، عطاران و کیامنش، ۱۳۸۵، ۱۲۴) این دانشگاه به عنوان تنها نهاد رسمی تربیت معلم، رسالت مهمی جهت آموزش فاوا محور دارد. هم چنین با ارائه برخی خدمات حرفه ای تخصصی مانند: زیرساخت های سخت افزاری و نرم افزاری، آموزش نیروی انسانی، ورود به حوزه محتوای الکترونیکی و برنامه ریزی درسی با رویکرد فناورانه به تحولات آموزشی دست پیدا کند. (بادله، ۱۳۹۷، ۱۳۱) رویکرد های مختلفی نسبت به ورود فاوا در برنامه درسی وجود دارد. در رویکرد برنامه ای، فناوری در خدمت برنامه درسی است و تلفیق فاوا و برنامه درسی به دو صورت انجام می پذیرد: در شکل اول درسی با عنوان فاوا در برنامه درسی قرار می گیرد در شکل دوم که شیوه تلفیقی نام دارد از فاوا در رشته های مختلف استفاده می شود. در رویکرد مدیریتی، فناوری مترادف با پیشرفت است و بر کمیت و کیفیت تجهیزات تاکید دارد. رویکرد فرهنگی معتقد است که فاوا موجب انقلاب فرهنگی عمیق می شود. در نهایت رویکرد آموزشی معتقد است که ورود فاوا به آموزش منجر به تولید روش ها و شیوه های جدید آموزشی، مانند پژوهش مدار، فعال یا ساخت گرا می شود. (عطاران، ۱۳۹۷)

جایگاه کنونی فاوا در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

در برنامه درسی فعلی دانشگاه فرهنگیان، محتوا در قالب سه حوزه دروس تخصصی، عمومی و تربیتی ارائه می شود. دروس مرتبط با فاوا در دسته بندی دروس تخصصی - تربیتی قرار می گیرند. (خزاعی فر، قربانیان، مهدیزاده، ۱۳۹۴) طبق اطلاعات سایت رسمی دانشگاه فرهنگیان، عنوان درس کاربرد فاوا در رشته های آموزش ابتدایی، الهیات، تاریخ، زبان انگلیسی، زبان عربی، جغرافیا، علوم اجتماعی و استثنایی در ۱ واحد کارگاهی در ۳ ترم ارائه می شود. در رشته های آموزش ابتدایی، ریاضی، ادبیات، زیست، شیمی، علوم، فیزیک، کار و فناوری و امور تربیتی، درسی با عنوان کاربرست فناوری در یادگیری در ۴ واحد (۲ واحد نظری، ۲ واحد عملی) ارائه می شود. درس کاربرد رسانه و فناوری اطلاعات در رشته های آموزش مشاوره، ادبیات، زیست، شیمی و فیزیک در ۲ واحد ارائه می شود. در رشته آموزش مشاوره واحد هایی تحت عناوین فناوری اطلاعات و ارتباطات در فعالیتهای پرورشی و فاوا در مشاوره در ۳ ترم ارائه می شود. طبق پژوهش انجام شده توسط ساعد، سلیمی و عبدی (۱۳۹۷)، تعداد واحد های عملی کم است و همین امر باعث عدم تطابق مطالب فراگرفته شده با واقعیت می شود. همچنین در این پژوهش کمبود تجهیزات تکنولوژی و زیرساخت های ارتباطی و فناوری و نیز عدم شناسایی نیاز های آموزشی مهم ترین نقص های دانشگاه فرهنگیان از دید دانشجو معلمان است. نتایج بخش کمی این پژوهش نشان می دهد که از دیدگاه دانشجو معلمان برنامه درسی و سرفصل ها در صدر عوامل آسیب زای دانشگاه فرهنگیان هستند.

بررسی جایگاه فاوا در تربیت معلم برخی از کشور های توسعه یافته

کشور های توسعه یافته در زمینه تربیت معلم به استفاده از دانش روز، بهره گیری از نظریه های آموزشی جدید، استفاده از فناوری و مهارت آموزشی معلمان تاکید فراوان دارند. (آیتی، عطاران و مهرمحمدی، ۱۳۸۶) در موسسه ملی آموزش داوطلبان معلمی در سنگاپور (NIE) رویکردی مشتمل بر چند راهبرد، شایان توجه است:

- ۱- فراهم کردن یک دوره عملی مقدماتی و کوتاه درباره IT به عنوان مرحله ابتدایی آموزش پیش از خدمت
- ۲- برگزاری دوره های پیشرفته تر IT به صورت اختیاری
- ۳- تلفیق اجزای IT با تمام سرفصل های درسی مانند: ریاضیات، علوم اجتماعی و ... به منظور پرورش الگویی از آموزش و یادگیری توام با IT توسط دانشجو
- ۴- طراحی دوره های توام با IT به شکلی که دانشجو امکان تولید منابع تدریس بر پایه IT و تشریک نتایج دوره با دیگران را داشته باشد.

در انگلستان علاوه بر دارا بودن مفضل ترین استاندارد ها در زمینه فاوا ، تمام واحد های درسی باید مشتمل بر عناصر آشکار و لازم الاجرائی باشد که به دانشجو امکان دهد ضمن تسلط شخصی بر IT ، بتواند ارتباط بین بسته های نرم افزاری و ابزار های IT با موضوع درسی را درک کند و از IT در تدریس استفاده سازنده داشته باشد . (یونسکو ، ترجمه محمد شهاب شمس ، ۱۳۸۴) در کشور هایی مانند فنلاند و کانادا به مبحث فاوا در تربیت معلم توجه ویژه ای می شود اما در ایران به این مهم توجه چندانی نمی شود . یکی از عوامل موفقیت در این حوزه این است که در فنلاند و کانادا علاوه بر تصمیمات مجلس و دولت ، از یافته های پژوهش های اجرایی و نیازسنجی مدارس ، شورای معلمان و دانش آموزان محقق نیز بهره می برند . در ایران و مالزی بر خلاف دو کشور فنلاند و کانادا ، صرفا دولت و مجلس مراجع تصمیم گیری در برنامه درسی در نظر گرفته می شوند. (الهامیان ، ۱۳۹۷)

بحث و نتیجه گیری :

واحد های درسی که دانشجو معلمان قبل از شروع تدریس برای استفاده از فناوری می گذرانند ، بر تلفیق فناوری در روش تدریس آنها اثر گذار است . همان طور که اشاره شد ، پیشی گرفتن تعداد واحد های نظری نسبت به عملی ، عدم کاربردی بودن واحد ها ، نامفهوم بودن سر فصل های ارائه شده و حجم بالای آنها از نارسایی های برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان محسوب می شود . آموزش نرم افزار هایی مانند فوتوشاپ ، فلش و نرم افزار های سنگین ، که منسوخ شده در آموزش هستند و نیز عدم آگاهی دانشجو معلم از نحوه به کارگیری این ابزار ها در کلاس درس ، نمیتواند اثر گذاری مطلوبی در شیوه تدریس داشته باشد .

با توجه به اطلاعات کسب شده ، میزان توجه به نوآوری در تدریس میان دانشجو معلمان پایین است که خود آینده پژوهی را میطلبد. پیشنهاد می شود در کنار جذب مدرسین و اساتید آشنا با تکنولوژی ، تجهیز کلاس های درس و اتاق های رایانه ، دانشگاه فرهنگیان در برنامه درسی خود نیز تجدید نظر کند . برای مثال : از نرم افزار های بسیار سبک تر و کارآمد تری که مخصوص معلمان و نیز رایگان و بر خط است استفاده شود و واحد های درسی کاربردی تر و هماهنگ تر گردد و در نهایت اگر معلم بر ابزار های فاوا مسلط گردد ، در فرایند یاددهی - یادگیری موفق تر خواهد بود .

منابع :

الهامیان ، نگار (۱۳۹۷) . مقایسه نظام های تربیت معلم در کشور های فنلاند ، مالزی ، کانادا و ایران . راهبرد های نوین تربیت معلمان ، سال سوم ، پاییز و زمستان ۱۳۹۷ .

آیتی ، محسن ، عطاران ، محمد و کیامنش ، علیرضا (۱۳۸۵) . چارچوب نظری برنامه های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات ، (فاوا) مبتنی بر تحلیل مبانی فلسفی ، اجتماعی و روان شناختی. مطالعات برنامه درسی ، شماره ۳ ، ۱۳۸۵ .

آیتی ، محسن ، عطاران ، محمد و مهرمحمدی ، محمود (۱۳۸۶) . الگوی تدوین برنامه درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در تربیت معلم . نشریه مطالعات برنامه درسی ، دوره دوم ، شماره ۵ ، ۱۳۸۶ .

باده ، علیرضا (۱۳۹۷) بررسی ارائه خدمات حرفه ای و تخصصی فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشگاه فرهنگیان بر تحولات نظام آموزشی . دوفصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی ، دوره هفتم ، شماره ۱۲ ، بهار و تابستان ۱۳۹۷ .

خزاعی فر ، مهدی ، قربانیان ، احسان و مهدیزاده ، ایرج (۱۳۹۴) نقش دانشگاه فرهنگیان در ایجاد صلاحیت حرفه ای دانشجویان . دوره اول ، ۱۳۹۴ .

سلیمی ، جمال ، ساعد موجشی ، لطف الله و عبدی ، آرش (۱۳۹۷) . واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو- معلمان ؛ یک مطالعه آمیخته . پژوهش های برنامه درسی ، دوره هشتم ، شماره دوم ، ۱۳۹۷ .

شیخی ، سعید و غلامی هره دشتی ، سهیلا (۱۳۹۳) . نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش . نشریه نما ، ۱۳۹۳ .

عطاران ، محمد (۱۳۹۵) . فاوا در تربیت معلم (نقد و بررسی عناوین درسی فاوا در دانشگاه فرهنگیان) . دومین همایش ملی تربیت بدنی ، ۱۳۹۵ .

عطاران ، محمد (۱۳۹۷) . رشد مدیریت مدرسه ، شماره ۱۱۸ ، بهار ۱۳۹۷ .

کمیسیون ملی یونسکو . ترجمه : محمد شهاب شمس (۱۳۸۴) . فناوری های اطلاعات و ارتباطات در عرصه آموزش معلمان . تهران : مرکز انتشارات کمیسیون ملی یونسکو در ایران .

معینی کیا ، مهدی ، زاهد بابلان ، عابد ، بیدگی ، زهرا و آریانی قیزقاپان ، ابراهیم (۱۳۹۸) . فرا تحلیل نقش کاربست فاوا در جریان آموزش و یادگیری بر بازده یادگیری فاوا . نشریه علمی فناوری آموزش ، جلد ۱۳ ، شماره ۳ ، تابستان ۱۳۹۸ .

منفردی راز ، براتعلی ، سلیمان پور عمران ، محبوبه ، عباسی جوشقان ، احسان و سنگ سفیدی ، رضا (۱۳۹۵) . نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور . فصلنامه تربیت معلم فکور ، شماره ۱ ، ۱۳۹۵ .

<https://cfu.ac.ir/fa/210943/>

مطالعه تطبیقی شیوه تربیت معلم تربیت‌بدنی در ایران و سایر کشورهای دنیا

علی محمدی*

هیات علمی دانشگاه فرهنگیان تهران

چکیده

این مقاله تحقیقاتی را که در طی سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۲۲ در مورد شیوه تربیت معلم تربیت‌بدنی در ایران و سایر کشورهای دنیا انجام شده است، مرور می‌کند. با جستجو در شش پایگاه اطلاعاتی بین‌المللی اسپرینگر، الزویر، تیلور و فرانسیس، سیج، امرالد، وایلی و گوگل اسکولار و در ادامه در پنج پایگاه علمی معتبر داخلی سیویلیکا، جهاد دانشگاهی، ایرانداک، پایگاه مجلات نور و پرتال جامع علوم انسانی، ۶ مقاله با عنوان مطالعه تطبیقی شیوه تربیت معلم تربیت‌بدنی در ایران و سایر کشورهای دنیا یافت شد. مجموعه قابل توجهی از تحقیقات نشان می‌دهد که باید در برنامه‌های نظام تربیت معلم تربیت‌بدنی شرط داشتن مدرک معلمی، موفقیت در آزمون‌های تعیین صلاحیت و گذراندن دوره تکمیلی آموزش، مهارت‌های تدریس، تمرین معلمی و رهبری کلاس در نظام گزینش معلم تربیت‌بدنی کشورمان گنجانده شود. همچنین، در سرفصل‌ها و واحدهای دروس عملی و نظری دانشکده‌های تربیت معلم ایران به‌منظور پرورش معلم تربیت‌بدنی شایسته، تغییراتی به وجود آید. در نهایت پژوهش حاضر پیشنهاد می‌کند، برنامه رسمی تربیت‌بدنی با فعالیت‌های فوق‌برنامه و تفریحی تلفیق و همراه شود.

کلیدواژه‌ها: مطالعه تطبیقی، تربیت‌بدنی، برنامه درسی، تربیت معلم.

مقدمه

ایجاد رویکردهای آموزشی صحیح و جامع برای تربیت بدنی یک نگرانی نوظهور، به دلیل عدم فعالیت فیزیکی رایج در بین کودکان و جوانان است (گوتولد و همکاران، ۲۰۲۰). سواد تربیت بدنی به بخشی از گفتمان برای انتقال سبک زندگی فعال بدنی و تناسب اندام مرتبط با سلامت در محیطهای مدرسه، به ویژه در کلاسهای ورزش، تبدیل شده است. علاوه بر این، سواد تربیت بدنی به عنوان یک ساختار مهم تربیت بدنی برای بهبود سلامت و رفاه برجسته شده است (روبرتز و همکاران، ۲۰۱۹)، زیرا کشورهای توسعه یافته مانند انگلستان، نیوزلند، استرالیا پیشگام ابتکارات قابل توجهی در زمینه اینکه چگونه تفریح، ورزش، تربیت بدنی و سلامت می توانند به راه حل های چاقی فزاینده و مشکلات رفتاری کم تحرک کمک کنند انجام داده اند (هیگز، ۲۰۱۰؛ لونگمیور و همکاران، ۲۰۱۵).

معلم در یادگیری و پرورش دانش آموزان نقش مهم و اساس بر عهده دارد و اهمیت این نقش حساس بر مدیران و برنامه ریزان نظام آموزش و پرورش پوشیده نیست. انتقاداتی وجود دارد مبنی بر اینکه معلمان کلاس درس به اندازه کافی آموزش ندیده اند و اعتماد به نفس لازم برای ارائه آموزش تربیت بدنی با کیفیت بالا را ندارند (ییلدیز و مونستورلار، ۲۰۲۲). علاوه بر معلمان ورزش، معلمان کلاس درس نیز مسئول برگزاری دوره های تربیت بدنی در بسیاری از کشورها هستند. برای اکثر دانش آموزان دبستانی، دوره های تربیت بدنی اولین برخورد فعالیت بدنی است و تجربیات با کیفیت فعالیت بدنی باید برای کودکان در این دوره پرورش داده شود (کرک، ۲۰۱۲)، زیرا این دوره سنی به عنوان دوره حیاتی در توسعه سلامت نشان داده شده است (لاروش و همکاران، ۲۰۱۵). به طور خاص، پذیرش تربیت بدنی به عنوان بخشی از رشد همه جانبه کودکان و اجرای عمدی در تمرین مهارت های حرکتی در تجربیات اولیه حرکت، بر احتمال داشتن سبک زندگی سالم و فعال کودکان تأثیر مثبتی خواهد داشت (کرنی و همکاران، ۲۰۱۶).

به طور قابل توجهی، معلمان کلاس های عمومی به عنوان تسهیل کننده های اصلی برای ترویج شیوه های زندگی سالم برجسته شده اند، زیرا می توانند مفاهیم سواد تربیت بدنی را در درس ها و زمان استراحت در داخل و خارج از کلاس در مدارس ابتدایی ادغام کنند (لی و همکاران، ۲۰۱۹). برخلاف معلمان تربیت بدنی که ممکن است دانش آموزان را فقط در ساعات تربیت بدنی ببینند، معلمان کلاس اکثر اوقات مدرسه را با دانش آموزان خود می گذرانند و فرصت های متعددی برای ادغام مؤلفه های عاطفی، شناختی و روانی تربیت بدنی در فعالیت های خود دارند (استانک و موری-اور، ۲۰۱۱).

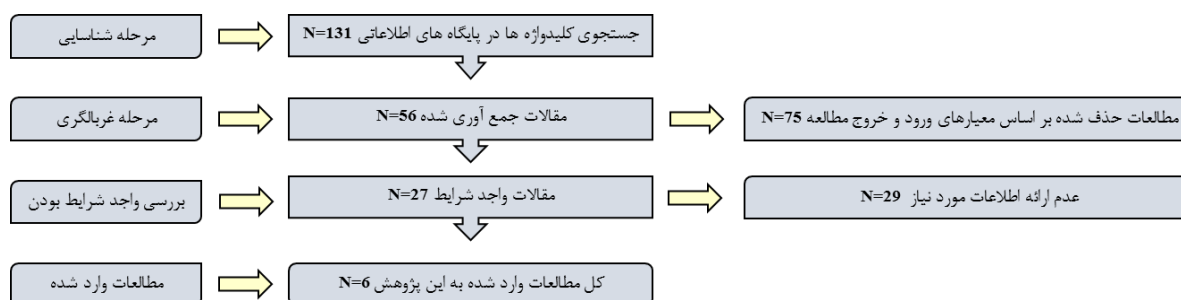
بنابراین، سواد تربیت بدنی یکی از مفاهیم اصلی و تمرکز اصلی برنامه درسی تربیت بدنی در بسیاری از کشورها است. با این حال، برای اینکه بتوان سواد تربیت بدنی فراگرفته شده را به دانش آموزان منتقل کرد، لازم است معلمان ویژگی ها و درک نظری از فلسفه سواد تربیت بدنی داشته باشند. برنامه های تربیت معلم و تجارب معلمان، زمینه را برای انتقال کیفیت های لازم تربیت بدنی به دانش آموزان فراهم می کند. با این حال، در ایران، برنامه های آموزشی برای معلمان کلاس درس شامل دوره های تربیت بدنی کافی نیست (ییلدیز و مونستورلار، ۲۰۲۲).

در شرایط فعلی مطالعه دقیق و عمیق دشواری هایی که نظام آموزش و پرورش کشور در انتخاب معلم شایسته تربیت بدنی مواجه است، ضرورت دارد. با بررسی ادبیات خارجی و داخلی مربوطه، خلأ پژوهشی در این زمینه احساس می شود و مطالعات اندکی در این زمینه انجام گرفته است؛ بدین منظور مطالعه حاضر با هدف مرور پژوهش های انجام شده در زمینه تطبیق شیوه تربیت معلم تربیت بدنی در ایران و سایر کشورهای دنیا انجام شد.

روش

مطالعه حاضر یک پژوهش مروری است که در آن مقالات نمایه شده در شش پایگاه اطلاعاتی بین المللی اسپرینگر، الزویر، تیلور و فرانسیس، سیج، امرالد، وایلی و گوگل اسکولار و همچنین، پنج پایگاه علمی داخلی سیویلیکا، جهاد دانشگاهی، ایرانداک، پایگاه مجلات نور و پرتال جامع علوم انسانی در بازه زمانی ۲۰۰۶ تا ۲۰۲۲ مورد جستجو قرار گرفتند. پژوهشگران در این مطالعه با استفاده از کلیدواژه های تعیین شده، مقاله های معتبر فارسی و انگلیسی را از منابع معتبر الکترونیک استخراج نموده و با بررسی متن کامل این

مقاله‌ها، داده‌های حاصل را به صورت دسته‌بندی شده توصیف نمودند. ابتدا جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی با استفاده از کلیدواژه‌های Comparative study, physical education, curriculum, teacher training انجام شد. در پایگاه‌های اطلاعاتی فارسی کلیدواژه‌های مطالعه تطبیقی، تربیت بدنی، برنامه درسی، تربیت معلم جستجو شدند. سپس موارد غیر مربوط و تکراری حذف شدند. در مرحله بعد متن کامل مقاله‌های باقی‌مانده مورد بررسی قرار گرفت و پس از حذف موارد غیر مربوط، نتایج مربوط مقاله‌های پژوهشی به صورت هدفمند بر اساس معیارهای به مقاله‌های منتخب در مرحله نهایی، دسته‌بندی شد و مورد بررسی قرار گرفتند. معیارهای ورود مقاله به پژوهش: مرتبط بودن با هدف پژوهش، برخورداری از چهارچوب ساختاریافته پژوهشی، تمام متن بودن مقاله و انتشار در مجله معتبر برای بررسی انتخاب شدند. کیفیت مقاله‌ها با استفاده از چک‌لیست بررسی مقاله‌ها شامل: تطابق ساختار مقاله با نوع پژوهش، هدف پژوهش، جامعه پژوهش، فرایند انتخاب نمونه، ابزارهای گردآوری اطلاعات، تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری مرتبط و متناسب با اهداف، مشخص بودن معیارهای ورود و خروج، رعایت اخلاق در پژوهش، ارائه یافته‌های متناسب با اهداف پژوهش و بحث در مورد یافته‌ها با استناد به نتایج پژوهش‌های مرتبط بررسی شد. در انتها بعد از بررسی و ارزیابی‌های صورت گرفته (شکل ۱)، ۶ مقاله منتخب در مرور باقی ماندند.



شکل ۱- روند پژوهش برای انتخاب مطالعات

یافته‌ها

در این پژوهش، تعداد ۶ مقاله پژوهشی واجد شرایط زبان فارسی و انگلیسی مورد بررسی قرار گرفتند. در ادامه یافته‌های حاصل از مقاله‌های مرور شده در زمینه شیوه تربیت معلم تربیت بدنی در ایران و سایر کشورهای دنیا در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۵- مشخصات مقاله‌های مرور شده مرتبط با شیوه تربیت معلم تربیت بدنی در ایران و سایر کشورهای دنیا

محقق و سال	عنوان پژوهش	روش	نوع مطالعه	یافته اصلی پژوهش
۱ مهرپور و همکاران (۱۴۰۱)	مطالعه تطبیقی رویکردهای انتخاب و بکارگیری معلم تربیت بدنی و ورزش در ایران با کشورهای آمریکا، انگلستان، ژاپن و مالزی	الگوی بردی	مقاله، کیفی- کاربردی	نتایج این پژوهش نشان داد انتخاب و بکارگیری معلم تربیت بدنی و ورزش در ایران با کشورهای آمریکا، انگلستان، ژاپن و مالزی متفاوت است.
۲ مهرپور و همکاران (۱۳۹۹)	آماده سازی معلم تربیت بدنی : مطالعه تطبیقی	الگوی بردی	مقاله، کیفی- کاربردی	در آماده سازی نوین معلمی، مهارت‌ها و آموزش‌های نظری، کمتر راهگشای حرفه ای معلمان

			آمریکا، انگلیس، ژاپن، مالزی و ایران		تازه کار تربیت بدنی است، ازاینرو به جای تأکید بر محتوا، فنون تدریس و دانش حرفه‌ای، توسعه تجارب حرفه ای مهم تر به نظر می‌رسد.
۳	امراهی (۱۳۹۲)	مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت‌بدنی مراکز تربیت‌معلم ایران با کشور چین از لحاظ توجه به معیارهای شایستگی معلمان تربیت‌بدنی و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن	الگوی پردی	پایان نامه، کیفی- کاربردی	نتایج این پژوهش نشان داد باید هدف برنامه ریزی درسی تربیت بدنی ایران و سرفصل‌ها و واحدهای دروس عملی و تئوری تغییر کند. همچنین، افزایش دوره تربیت معلم و طرح ریزی دوره‌های آموزش ضمن خدمت و تغییر در نحوه گزینش داوطلبان ورود به دانشکده‌های تربیت معلم تربیت بدنی باید ایجاد شود.
۴	ولی پور طیبی (۱۳۸۹)	مطالعه تربیت‌معلم تربیت‌بدنی ایران با کشورهای آمریکا، انگلستان و کانادا بر اساس مدل پردی	الگوی پردی	پایان نامه، کیفی- کاربردی	نتایج این پژوهش نشان داد در کشورهای مورد مطالعه شرط معلم تربیت بدنی شدن داشتن گواهینامه معلمی، کسب نمره در آزمون‌های تعیین صلاحیت و گذراندن دوره‌های آموزش تکمیلی است. علاوه بر این کلاسهای مهارت‌های پیشرفته در طی خدمت مورد توجه است.
۵	شمس الدینی (۱۳۸۸)	بررسی تطبیقی گزینش، تربیت و استخدام معلمان ورزش کشورهای ایران، آمریکا، کانادا و انگلیس	الگوی پردی	پایان نامه، کیفی- کاربردی	کشورهای آمریکا، انگلیس و کانادا نسبت به ایران با تمرکز و تأکید بیشتری جهت انتخاب افراد شایسته که متناسب معلمی ورزش هستند، برنامه‌های آموزشی و استخدامی خود را تدوین کرده‌اند.
۶	زند و فراهانی (۱۳۸۷)	مطالعه تطبیقی وضعیت تربیت‌بدنی آموزش‌وپرورش در ایران با کشورهای آمریکا و کانادا	الگوی پردی	مقاله، کیفی- کاربردی	این تحقیق نشان می‌دهد در برنامه کشورهای مورد مطالعه استانداردهای آموزشی برای هر پایه و مقطع طراحی شده است که باید در ایران نیز چنین کاری انجام شود

تا عناصر برنامه درسی قابل ارزیابی و بررسی علمی باشند.					
---	--	--	--	--	--

بحث و نتیجه گیری

پژوهش مروری حاضر با هدف تطبیق شیوه تربیت معلم تربیت بدنی در ایران و سایر کشورهای دنیا انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد، در کشورهای توسعه یافته به مسائلی از جمله تقویت مهارت های برنامه ریزی، مدیریت، مهارت ارتباط بین فردی، خودباوری و خود پنداره مثبت در تربیت معلم اهمیت زیادی داده می شود. همچنین در برنامه کشورهای مورد مطالعه برای قابل بررسی و ارزیابی بودن عناصر برنامه درسی، برای هر پایه و مقطع، استانداردهای آموزشی طراحی شده است.

به نظر می رسد که شیوه تربیت معلم تربیت بدنی ایران به اندازه کافی معلمان ورزش را برای ترویج سبک زندگی سالم و فعال آماده نمی کند و به مسائل شناسایی شده در آموزش و یادگیری مرتبط با سلامت توجه نمی کند. به وضوح باید تغییراتی در تعاملات و تجربیات مرتبط با سلامت در شیوه تربیت معلم تربیت بدنی کشورمان و در هر رشته تربیت بدنی و برنامه های علوم ورزشی ایجاد شود. بعید است که شیوه تربیت معلم تربیت بدنی کنونی سبک زندگی سالم و فعال را به طور مؤثر ترویج کند، بدون اینکه جنبه مرتبط با سلامتی تربیت معلم تربیت بدنی، به ویژه و مهم تر از آن، تدارکات مبتنی بر مدرسه به طور اساسی تغییر کند. این امر مستلزم آن است که متخصصان با یکدیگر همکاری کنند تا از دانش به روز و همچنین از بهترین راهنمایی های موجود در مورد چگونگی اطمینان از توانایی معلمان در بکارگیری از این اطلاعات، استفاده کنند.

در خصوص برنامه ریزی درسی تربیت بدنی در ایران باید توجه از کسب سلامتی از طریق ورزش به آموختن شیوه سالم و فعال زندگی تغییر کند. همچنین، در سرفصل ها و واحدهای دروس عملی و نظری دانشکده های تربیت معلم ایران به منظور پرورش معلم تربیت بدنی شایسته، تغییراتی به وجود آید. افزایش دوره های تربیت معلم و طرح ریزی دوره های آموزش ضمن خدمت و تغییر در نحوه گزینش داوطلبان ورود به دانشکده های تربیت معلم تربیت بدنی نیز از جمله مواردی هستند که باید مورد توجه قرار گیرند. امید است شورای برنامه ریزی آموزش کشورمان با بهره گیری از نقاط مثبت نظام تربیت معلم کشورهای پیشرفته، نظام آموزشی و استخدام معلمان را که در تعلیم و تربیت مهم است، پُر بارتر کرده و سبب توسعه و پیشرفت این نظام گردند. در نهایت پژوهش حاضر پیشنهاد می کند، برنامه رسمی تربیت بدنی با فعالیت های فوق برنامه و تفریحی تلفیق و همراه شود.

References

- امراهی، طاهره (۱۳۹۲). مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت بدنی مراکز تربیت معلم ایران با کشور چین از لحاظ توجه به معیارهای شایستگی معلمان تربیت بدنی و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، ایران.
- زند، بهمن و فراهانی، ابوالفضل (۱۳۸۷). مطالعه تطبیقی وضعیت تربیت بدنی آموزش و پرورش در ایران با کشورهای آمریکا و کانادا. نشریه علوم حرکتی و ورزش، ۶(۱۲)، ۹۷-۱۰۹.
- شمس الدینی، نازنین (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی گزینش، تربیت و استخدام معلمان ورزش کشورهای ایران، آمریکا، کانادا و انگلیس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- مهرپور علی اصغر، هنری حبیب، کارگر غلامعلی (۱۳۹۹). آماده سازی معلم تربیت بدنی: مطالعه تطبیقی آمریکا، انگلیس، ژاپن، مالزی و ایران. رویکردهای نوین در مدیریت ورزشی، ۸(۳۰)، ۲۳-۴۳.
- مهرپور، علی اصغر؛ هنری، حبیب و کارگر، غلام علی (۱۴۰۱). مطالعه تطبیقی رویکردهای انتخاب و به کارگیری معلم تربیت بدنی و ورزش در ایران با کشورهای آمریکا، انگلستان، ژاپن و مالزی. دو فصلنامه پژوهش در ورزش تربیتی، ۱۰(۲۷)، ۱-۳۴.
- ولی پور طیبی، ریحانه (۱۳۸۹). مطالعه تطبیقی تربیت معلم تربیت بدنی ایران با کشورهای آمریکا، انگلستان و کانادا بر اساس مدل بردی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور استان تهران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ایران.



- Cairney, J., Health, C., Bedard, C., Dudley, D., & Kriellaars, D. (2016). Towards a Physical Literacy Framework to Guide the Design, Implementation and Evaluation of Early Childhood Movement- Based Interventions Targeting Cognitive Development. *Annals of Sports Medicine and Research*, 3(4), 1073-1077.
- Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global Trends in Insufficient Physical Activity among Adolescents: A Pooled Analysis of 298 Population-Based Surveys with 1.6 Million Participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(1), 23-35.
- Higgs, C. (2010). Physical Literacy-Two Approaches, One Concept. *Physical & Health Education*, 76(1), 6-10.
- Kirk, K. (2012). The Future for Primary Physical Education. *Journal of Pedagogic Development*, 2, 38-44.
- Larouche, R., Laurencelle, L., Shephard, R., Trudeau, F. (2015). Daily Physical Education in Primary School and Physical Activity in Midlife: The Trois-Rivières Study. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 55(5), 527-534.
- Lee, J., Zhang, T., Lun, T., Chu, A., Zhang, X., Weiller-Abels, K., Keller, J. (2019). Comprehensive School Physical Activity Program and Physical Literacy: Exploring Preservice Elementary Classroom Teachers' Perspectives. *Advances in Physical Education*, 9, 314-330.
- Longmuir, P. E, Boyer, C., Lloyd, M., Yang, Y., Boiarskaia, E., Zhu, W., Tremblay, M. S. (2015). The Canadian Assessment of Physical Literacy: Methods for Children in Grades 4 to 6 (8 to 12 Years). *BMC Public Health*, 15(1).
- Roberts, W., Newcombe, D., & Davids, D. (2019). Application of a Constraints-Led Approach to Pedagogy in Schools: Embarking on a Journey to Nurture Physical Literacy in Primary Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 162-175.
- Stanec, A., & Murray-Orr, A. 2011. Elementary Generalists' Perceptions of Integrating Physical Literacy Into Their Classrooms and Collaborating with Physical Education Specialists. *PHENex Journal*, 3, 1-18.
- Yıldizer, G., & Munusturlar, S. (2022). Differences in perceived physical literacy between teachers delivering physical education in schools: classroom teachers vs physical education teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(6), 626-639.

آسیبهای فضای مجازی از منظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

محمود محمدی*

استادیار جامعه شناسی گروه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه فرهنگیان

چکیده

فضای مجازی با وجود امکانات و فرصتهایی که برای کاربران فراهم می‌کند، آسیب‌ها و مسائلی را نیز به همراه دارد. هدف این مقاله بررسی آسیب‌های فضای مجازی از منظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان است. نمونه مورد بررسی ۲۲ نفر از دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان البرز است. نمونه‌گیری بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و تعداد نمونه‌ها بر اساس اصل اشباع نظری تعیین شدند. روش جمع اطلاعات روش مصاحبه ساختار نیافته است و روش تحلیل اطلاعات روش تحلیل مضمون است. مصاحبه با هر کدام از دانشجویان در حدود ۲۰ تا ۳۰ دقیقه انجام شد. دانشجویان در طول مصاحبه تجربیات، نظرات، احساسات و دیدگاههای خودشان از آسیبهای فضای مجازی را بیان نموده‌اند. پس از جمع‌آوری مصاحبه‌ها، کدگذاری اطلاعات انجام شد. کدهای استخراج شده در چهار مضمون مسائل فردی، مسائل خانوادگی، مسائل اجتماعی و مسائل فرهنگی دسته‌بندی شدند. نتایج یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد نمونه‌های مورد بررسی با آسیب‌های فضای مجازی آشنا هستند اما لازم است چگونگی مواجهه با آسیبها و تهدیدهای فضای مجازی به آنها آموزش داده شود.

کلیدواژه‌ها: فضای مجازی، آسیب، دانشجو، دانشگاه فرهنگیان.

۱- مقدمه

برخی از متفکران اجتماعی و ارتباطی از جهان معاصر به عنوان عصر ارتباطات و دهکده جهانی (مک لوهان، ۱۹۶۴) عصر اطلاعات (تافلر، ۱۹۸۰) و جامعه شبکه‌ای (کاستلز، ۱۹۹۷) سخن به میان می‌آورند. در دوران معاصر، فضای مجازی نقش غیر قابل انکاری در تولید و عرضه اطلاعات و ارتباطات ایفا می‌کند. امروزه گسترش فضای مجازی و دسترسی به اطلاعات و تسهیل ارتباطات در زندگی روزمره سراسر مردم جهان باعث شده که عده‌ای از متفکران اجتماعی از جهانی به عنوان جهان مجازی یاد کنند "در عصر اطلاعات و ارتباطات از دو جهان می‌توان سخن گفت جهان واقعی که در آن زندگی می‌کنیم و فعالیت‌های اجتماعی عینی در آن جریان دارد و جهان دوم جهانی است که انسان با سرزمین بی‌حد و مرز و چند فرهنگی روبروست که به آن جهان مجازی گفته می‌شود" (عاملی، ۱۳۸۲: ۱۴۵) در دنیای معاصر حیات روزمره افراد تا حد زیادی تحت تاثیر فضای مجازی قرار دارد و برنامه روزانه آنها در جهان واقعی از فعالیتهای آنها در فضای مجازی تاثیر می‌پذیرد. امروزه بسیاری از خدمات شهری، بانکداری الکترونیکی، خدماتی الکترونیکی دولتی، آموزش الکترونیکی، کسب و کارهای الکترونیکی و بسیاری از فعالیتهای اقتصادی و اجتماعی از طریق فضای مجازی ارائه می‌شود و افراد جامعه ناچارند بسیاری از امور خود را از طریق فضای مجازی انجام دهند.

در جامعه ایران نیز طی سه دهه اخیر با افزایش فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی همچون رایانه و تلفن همراه و گسترش دامنه اینترنت حضور و فعالیت در فضای مجازی رشد زیادی داشته است. طبق اطلاعات مرکز آمار ایران در سال ۱۳۹۴ حدود ۵۵/۵ درصد خانوارهای ایرانی در محل سکونتشان به اینترنت دسترسی دارد که این آمار در مناطق شهری در حدود ۶۲/۱ درصد است. (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۴). این آمار تا به امروز افزایش خیلی بیشتری یافته است. بطوری که آخرین آمار و اطلاعات بخش ICT کشور نشان می‌دهد که در سال ۱۳۹۸ حدود ۷۸ میلیون نفر در ایران به اینترنت دسترسی داشته‌اند و ضریب نفوذ اینترنت در ایران به ۹۴ درصد رسیده است که به بیان دیگر از هر ۱۰۰ نفر در کشور ۹۴ نفر از اینترنت استفاده می‌کنند در این میان سهم نفوذ اینترنت از طریق تلفن ثابت ۱۰/۹۵ و سهم نفوذ اینترنت موبایل ۸۳/۰۵ درصد اعلام شده است. (خبرگزاری مهر، ۱۳۹۹/۵/۱۴).

فضای مجازی و رسانه‌های ارتباطی و اطلاعاتی با وجود امکانات و فرصتهایی که برای کاربران فراهم آورده است می‌تواند آسیب‌ها و مسائلی را در جهان واقعی و در حوزه‌های فردی خانوادگی اجتماعی فرهنگی و اقتصادی به همراه داشته باشد. (عاملی و حسینی، ۱۳۹۲). مسائلی همچون انزوای اجتماعی، بیگانگی فرهنگی، اعتیاد اینترنتی، بحران هویت، ارتباطات نامشروع، مسائل روحی و روانی همچون خشونت، افسردگی و خودنمایی و کلاهبرداری‌های مجازی و انحرافات اخلاقی و مسائل خانوادگی نمونه‌هایی از این مسائل و آسیب‌ها هستند. (فاضلی، ۱۳۹۳) بنابراین مطالعه نحوه حضور افراد جامعه در فضای مجازی و نیز بررسی مسائلفردی، اجتماعی و فرهنگی حاصل از این ارتباط اهمیت زیادی دارد.

پژوهشهای بسیاری همچون قربانی، رضانی و دارابی (۱۳۹۸) و کیلپا (۱۳۹۲) معمار، عدلی پور و خاکسار (۱۳۹۱) حاجیانی و محمد زاده (۱۳۹۴) ربیعی و محمد زاده یزدی (۱۳۹۱) رضوانی و پریش (۱۴۰۰) علوی، هاشمیان و جنتی فرد (۱۳۸۷) زندوندیان حیدری باقری و عطار زاده (۱۳۹۲) به بررسی فرصتها و آسیب‌های فضای مجازی، اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی پرداخته‌اند. اما پژوهش‌های بسیار کمی به بررسی آسیب‌های فضای مجازی از دیدگاه کاربران این فضا پرداخته‌اند. بررسی آسیب‌های فضای مجازی از منظر کاربران فضای مجازی میتواند فهم دقیق‌تری از آسیب‌های این فضا در اختیار ما قرار دهد. یکی از مهمترین گروه‌هایی که از طریق تلفن همراه و رایانه به اینترنت و فضای مجازی دسترسی دارد، قشر دانشجویان دانشگاهها هستند. این گروه از جوانان برای برقراری ارتباطات، انتقال اطلاعات، سرگرمی، عضویت در شبکه‌های اجتماعی، اطلاع از وقایع، خریدهای اینترنتی و حتی آموزش‌های مجازی وارد فضای مجازی می‌شوند. آشنایی با تجربیات و نظرات کاربران و به خصوص جوانان و نوجوانان از آسیب‌های فضای مجازی درک عمیقتری از آنچه در فضای مجازی می‌گذرد و مسائلی که بر کابرانش ایجاد می‌کند ارائه می‌کند. دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نیز همچون سایر دانشجویان با حضور در فضای مجازی تحت تاثیر این فضا قرار می‌گیرند. کمتر دانشجویی در دانشگاه فرهنگیان هست که وارد فضای مجازی نشود و از اطلاعات و امکانات این فضا استفاده نکند و تقریباً همه دانشجویان به فضای مجازی دسترسی دارند و روزانه به این فضا وارد می‌شوند.

بررسی نحوه حضور و تاثیرات تربیتی فرهنگی دانشجو معلمان از فضای مجازی بدین خاطر اهمیت دارد که این بخش از دانشجویان همواره مورد توجه و تاکید نهادهای تربیتی و فرهنگی جامعه قرار دارند.

شیوه زیست روزمره و عوامل و نهادهای تاثیر گذار بر دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان همواره مورد توجه سیاستگذاران و نهادهای فرهنگی تربیتی قرار دارد. استفاده از اینترنت، حضور در فضای مجازی و عضویت در شبکه های اجتماعی تاثیرات تربیتی و آموزشی مهمی بر دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان دارد. بنابراین هدف این پژوهش بررسی آسیب های فضای مجازی از منظر دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان است. تجربیات یادگیری که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از فضای مجازی فرا می گیرند می تواند در آینده بر عملکرد حرفه ای، آموزشی و تربیتی آنان در کلاسهای درس تاثیر گذار باشد. بنابراین مساله اصلی این مقاله آسیب های فضای مجازی از دیدگاه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان است بر این اساس سوال اصلی این مقاله را می توان اینگونه طراحی کرد که تجربیات و نظرات دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان از آسیب های فضای مجازی چگونه است؟

۲- روش پژوهش

نمونه های مورد بررسی در این مقاله دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان البرز هستند. نمونه گیری بر اساس نمونه گیری هدفدار از ۲۲ نفر از دانشجویان دانشگاه انتخاب شدند. همه نمونه های انتخاب شده از اینترنت، فضای مجازی و شبکه های اجتماعی مجازی استفاده می کردند. تعداد نمونه ها نیز بر اساس اصل اشباع نظری (استروس و کوربین ۱۹۹۰)، تعیین شدند. یعنی جمع آوری داده ها تا زمانی که روایتهای دانشجویان از آسیبهای فضای مجازی به تکرار نرسیده بود نمونه گیری ادامه یافت. بر این اساس نظرات ۲۲ دانشجوی دختر دانشگاه فرهنگیان از آسیبهای فضای مجازی جمع آوری شد.

روش تحقیق در این پژوهش از نوع روش های تحقیق کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. روش جمع آوری اطلاعات روش مصاحبه نیمه ساختمند است. در مصاحبه ها از دانشجویان خواسته شد که نظراتشان از آسیبهای فضای مجازی را بیان کنند. مصاحبه با هر کدام از دانشجویان در حدود ۲۰ تا ۳۰ دقیقه انجام شد. دانشجویان در طول مصاحبه تجربیات، نظرات، احساسات و دیدگاههای خودشان از آسیبهای فضای مجازی را بیان نموده اند. پس از جمع آوری مصاحبه ها، مصاحبه های انجام شده به متنهای نوشتاری تبدیل شدند و فرایند تحلیل داده ها آغاز شد. روش تحلیل داده ها، روش تحلیل مضمون است. تکنیک تحلیل مضمون با کدگذاری مصاحبه های پیاده شده آغاز می شود. کدگذاری به خرد کردن متنهای مصاحبه به اجزا و عناصر تشکیل دهنده آن است (استروس و کوربین، ۱۳۹۳: ۶۱). پس از اتمام کدگذاری، کدهای استخراج شده در ۴ مضمون اصلی دسته بندی شدند.

لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) در پژوهشهای کیفی معیارهای چون اعتمادپذیری، باورپذیری، انتقال پذیری، اطمینان پذیری، تاییدپذیری را به جای روایی، پایایی و عینیت پیشنهاد می کنند. به منظور اعتماد پذیری، باورپذیری و انتقال پذیری مضامین و کدهای استخراج شده از نظرات دانشجویان، از ۴ تن از دانشجویانی که در فضای مجازی فعالیت داشتند کمک گرفته شد. آنان پس از مرور کدها و مضامین استخراج شده بیان داشتند که مضامین و کدهای استخراج شده به نوعی گویای نظرات آنان از آسیبهای فضای مجازی نیز هستند. همچنین به منظور اطمینان پذیری و تایید پذیری کدها و مضامین استخراج شده و فرایند تحلیل داده ها از نظرات ۲ تن از متخصصان ارتباطی و اجتماعی بهره برده شد. کدها، مضامین و فرایند تحلیل داده ها مورد پذیرش متخصصان ارتباطی و اجتماعی گرفت. متخصصان تربیتی و اجتماعی بیان داشتند فرایند تحلیل داده ها توانسته است تصویر و نمایش نسبتا روشن و دقیقی از نظرات دانشجویان از آسیبهای فضای مجازی ارائه دهد.

۳- تحلیل یافته ها

پس از جمع آوری اطلاعات، مصاحبه های گردآوری شده به متنهای نوشتاری تبدیل شدند و پس از پالایش متنها به شماره گذاری روایتهای و استخراج کدها اقدام شد. کد، اصطلاحات و عباراتی بودند که دانشجویان برای بیان نظراتشان از آسیبهای فضای مجازی بیان داشته اند. در ادامه تلاش شد کدهای استخراج شده در ۴ مضمون اصلی مسائل فردی، مسائل خانوادگی، مسائل اجتماعی و مسائل فرهنگی دسته بندی شوند. در زیر جدول کدها و مضامین اصلی آمده است.

۱- جدول مضامین و کدها

مضامین		کدها
فردی	جسمانی	ضعف بینایی
		چاقی
	روانی	مشکلات گردن و ستون فقرات
		بلوغ زودرس
		خشونت
		انزوا و تنهایی
		مشکلات عاطفی
خانوادگی	سردی روابط خانوادگی	افسردگی
		خود کم بینی
	نارضایتی خانوادگی	اختلال خواب
		وابستگی شدید
	کاهش روابط خویشاوندی	کاهش روابط خویشاوندی
		کاهش روابط اعضای خانواده
		تاثیر پذیری نوجوانان و کودکان
اجتماعی	کاهش تعاملات حضوری	خودنمایی کاذب
		افزایش روابط نامشروع
	نقض حریم خصوصی	روابط سطحی و شکننده
		تعارض و بیگانگی فرهنگی
فرهنگی	اختلال در هویت گیری	اطلاعات و اخبار دروغ
	الگو گیری نامناسب	

۳-۱- مسائل فردی: نمونه‌های مورد بررسی، آسیب‌ها و مسائل فردی استفاده از فضای مجازی را در دو مقوله آسیب‌های روحی و روانی و آسیب‌های جسمانی بیان نموده اند. نمونه های مورد بررسی آسیب‌های جسمانی استفاده از فضای مجازی را با مفاهیم ضعف بینایی، چاقی، مشکلات گردن و ستون فقرات و بلوغ زودرس توصیف نمودند. اما از نظر نمونه های مورد بررسی، مهمتر از آسیب‌های جسمانی، مسائل مسائل روحی و روانی ای است که کاربران فضای مجازی را تهدید می کند، نمونه های مورد بررسی، آسیب‌ها و مسائل روحی روانی استفاده از فضای مجازی را با مفاهیم و اصطلاحاتی همچون خشونت، افسردگی، انزوا، خودکم بینی، مشکلات عاطفی و سستی و تنبلی بیان نمودند. به نظر نمونه های مورد بررسی فضای مجازی میتواند محتوای متنوع و جذابی را در حوزه‌ها و موضوعات مختلف در اختیار کاربران قرار دهد و مخاطبان بسیاری بخصوص نوجوانان و کودکان را به خود جذب کنند. انتقال اطلاعات و برقراری ارتباطات و گذراندن اوقات فراغت که در جهان واقعی به سختی و با کندی و پر هزینه انجام می شد در فضای مجازی به راحتی با سرعت و ارزان انجام می‌گیرد. نبود تفریحات، سرگرمی ها و فرصتهای گذران اوقات فراغت در جهان واقعی باعث شده فضای مجازی باشبکه های اجتماعی متنوع، بازی های سرگرم کننده و جذاب، اطلاعات متنوع و جذاب، کاربران زیادی را جذب کند. کاربران فضای مجازی ساعتهای بسیاری را در فضای مجازی سپری کنند و بیش از پیش از جهان واقعی دور شوند. استفاده بیش از حد از اینترنت و بازی های مجازی و عضویت در شبکه های اجتماعی عوارض جسمانی همچون مشکلات بینایی درد مفاصل کم تحرکی و اضافه وزن و مسائل روانی همچون انزوا و گریز از اجتماع، افسردگی و خشونت و خیال پردازی را بخصوص در میان نوجوانان افزایش می دهد.

۳-۲- مسائل خانوادگی: نمونه های پژوهش، آسیب‌ها و مسائل خانوادگی استفاده از فضای مجازی را با این مفاهیم و اصطلاحات بیان نموده اند: سردی روابط خانوادگی، کاهش روابط خویشاوندی، نارضایتی خانوادگی، کاهش روابط اعضای خانواده. به نظر نمونه های بررسی شده یکی از نهادهایی که به شدت تحت تاثیر آسیب‌های فضای مجازی قرار گرفته است نهاد خانواده است. استفاده از فضای مجازی به شدت بر روابط بین زوجین و روابط بین والدین و فرزندان تاثیر گذاشته است. به نظر نمونه های مورد بررسی وقتی که اعضای خانواده زمانهای که در خانه هستند در فضای مجازی به سر می برند ارتباط حضوری و گفتگوی چهره به چهره والدین و فرزندان و زوجین با یکدیگر کاهش می یابد. روابط صمیمی و عاطفی که از ویژگی های نهاد خانواده است از بین می‌رود. این وضعیت موجب می شود یکی از کارکردهای نهاد خانواده که بر قراری روابط صمیمی و ارضای نیازهای عاطفی است کاهش یافته و بدین ترتیب ارزش و کارکرد اجتماعی نهاد خانواده تضعیف شده و در نتیجه تعلق و تعهد افراد به خانواده کمتر شود و زمینه را برای تضعیف و فروپاشی خانواده

ها فراهم سازد. فضای مجازی زمینه گسترش ارتباطات خارج از نظارت خانواده را فراهم می‌کند و این امر موجب بدگمانی زوجین به یکدیگر و همچنین افزایش بی‌توجهی به قول و قرارها و تعهدات خانوادگی و در نهایت کاهش روابط و تضعیف اعتماد متقابل بین اعضای خانواده و به ویژه زوجین می‌شود.

۳-۳- مسائل اجتماعی: مشارکت کنندگان پژوهش، مسائل اجتماعی استفاده از فضای مجازی را با این مفاهیم بیان نموده‌اند: کاهش تعاملات حضوری، تأثیرپذیری نوجوانان و کودکان، خودنمایی، افزایش روابط نامشروع، نقض حریم خصوصی و روابط سطحی و شکننده. نمونه‌های مورد بررسی، نوجوانان و کودکان را اصلی‌ترین گروه‌هایی قلمداد می‌کنند که بیشتر در معرض آسیب‌های اجتماعی فضای مجازی قرار دارند. نوجوانان و کودکان می‌توانند ازادانه در فضای مجازی به اطلاعاتی دسترسی داشته باشند که متناسب با سن، مقتضیات شناختی و احساسی آنها نیست و در نتیجه می‌تواند پیامدهای سوپی اخلاقی، رفتاری و اجتماعی برای آنها به همراه داشته باشد. حضور بیش از حد نوجوانان در فضای مجازی بر تحصیل آنها تأثیر می‌گذارد و موجب افت تحصیلی و آموزشی آنها می‌شود. همچنین به دلیل عدم نظارت و کنترل والدین بر روابط نوجوانان در فضای مجازی ممکن است روابط نامشروع و عاطفی میان دختران و پسران شکل بگیرد که پیامدهای روحی روانی عمیقی برای آنان خواهد داشت. گسترش فضای مجازی روابط و تعاملات اجتماعی را به شدت تغییر داده است تعاملات حضوری و رودر رو در جهان واقعی که موجب نوعی اعتماد و تعهد در بین افراد می‌شد در فضای مجازی با نوعی شک و عدم اعتماد همراه است زیرا هویت واقعی افراد در جهان واقعی با آنچه در فضای مجازی نمایش می‌دهند ممکن است تفاوت‌های خیلی زیادی داشته باشد. یکی دیگر از نگرانی‌های استفاده از فضای مجازی تهدید حریم خصوصی افراد است. همواره این احتمال وجود دارد که اطلاعات شخصی افراد در دسترس دیگران قرار گیرد و یا مورد سوء استفاده عده‌ای قرار گیرد. افشا اطلاعات خصوصی کاربران در فضای مجازی می‌تواند پیامدهای قضایی و حقوقی به همراه داشته باشد.

۳-۴- مسائل فرهنگی: نمونه‌های مورد بررسی مسائل فرهنگی استفاده از فضای مجازی را با این مفاهیم بیان نموده‌اند: اختلال در هویت‌گیری، تعارض و بیگانگی فرهنگی، الگوگیری نامناسب و انتشار اطلاعات و اخبار دروغ. نمونه‌های مورد بررسی یکی از مهمترین مسائل فضای مجازی را الگوپذیری نامناسب نوجوانان و جوانان بیان نموده‌اند. دوره نوجوانی دوره هویت‌یابی و ثبات هویتی است و در دوره کنونی فضای مجازی و اینترنت و شبکه‌های اجتماعی نقش مهمی در هویت‌یابی آنان دارد. در فضای مجازی و در شبکه‌های اجتماعی ممکن است افرادی به دلیل سبک زندگی خاص و یا داشتن برخی مهارتها، الگوی نوجوانان و جوانانی قرار گیرند که با نظام فرهنگی و اعتقادی جامعه تناسب زیادی نداشته باشد. در فضای مجازی به دلیل تبلیغ و حتی تشویق سبک خاصی از زندگی و یا اشاعه برخی از افکار و اعتقادات که با نظام فرهنگی مرسوم جامعه تعارض داشته باشد، کاربران فضای مجازی را با نوعی تعارض ارزشی و هنجاری روبه‌رو سازد. از سوی دیگر درهم تنیدگی دروغ و حقیقت در فضای مجازی امکان تشخیص اطلاعات صحیح و غلط را بسیار سخت کرده است بطوری که به راحتی نمیتوان اخبار و اطلاعات درست و غلط را از یکدیگر تشخیص داد و همواره با نوعی شک و بی‌یقینی نسبت به اطلاعات مواجه هستیم.

۴- نتیجه‌گیری

فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی و حضور در فضای مجازی با وجود امکانات و فرصتهایی که برای کاربران فراهم می‌سازند آسیب‌ها و مسائلی را نیز به همراه دارند. هدف این مقاله بررسی آسیب‌های فضای مجازی از منظر دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان است. نظرات دانشجویان از آسیب‌های فضای مجازی در ۴ مضمون آسیب‌های فردی، آسیب‌های خانوادگی، آسیب‌های اجتماعی و آسیب‌های فرهنگی دسته‌بندی شدند و تحلیلی روایی از این مضامین ارائه شد.

در مضمون آسیب‌های فردی مشارکت کنندگان پژوهش بر آسیب‌های جسمانی و روحی و روانی استفاده از اینترنت و فضای مجازی اشاره داشتند. نظرات نمونه‌های مورد بررسی، یافته‌های پژوهشی ربیعی و محمدزاده یزدی (۱۳۹۱) و علوی هاشمیان و جنتی فرد (۱۳۸۷) را تأیید می‌کند. در مضمون آسیب‌های خانوادگی، نظرات نمونه‌های مورد بررسی، یافته‌های پژوهشی رضوانی و پریش (۱۴۰۰) را تأیید می‌کند. در مضمون آسیب‌های اجتماعی و آسیب‌های فرهنگی نظرات نمونه‌های مورد بررسی، یافته‌های پژوهشی معمار، عدلی پور و خاکسار (۱۳۹۱) و قربانی، رضانی و دارابی (۱۳۹۸) را تأیید می‌کند.

بررسی نظرات دانشجو معلمان نشان می دهد که نمونه های مورد بررسی تا حدی با آسیبها و تهدیدهای فضای مجازی آشنایی دارند و نظرات و تجربیات آنها از آسیبهای فضای مجازی در تحقیقات پیشین نیز تایید شده است. اما لازم است چگونگی مواجهه با آسیبها و تهدیدهای فضای مجازی به آنها آموزش داده شود. دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در سالهای آتی به عنوان معلم در مدارس مشغول به کار خواهند شد. مخاطبان اصلی آنها کودک و نوجوانی هستند که در فضای مجازی حضور دارند و بیش از دیگران در معرض آسیبها و تهدیدهای فضای مجازی قرار دارند. به تعبیری این فضا همچون معدن طلا و میدان مین است و همانطور که میتواند فرصتها و امکاناتی را برای کابرن فراهم کند آسیبها و مسائلی را نیز برای کاربرانش به همراه دارد. معلمان میتوانند به شیوه موثری مواجهه با آسیبهای و مسائل نو پدید در فضای مجازی را به نوجوانان و کودکان آموزش دهند و آنها را نسبت به تهدیدهای فضای مجازی آگاه سازند. بنابراین این لازم است واحد درسی با عنوان سواد رسانه ای و مجازی به همراه آموزشهای فناوری اطلاعاتی و ارتباطی متناسب در برنامه درسی دانشجویان پیش بینی شود.

واژگان کلیدی: آسیب، پدیدار شناسی، دانشجویان، دانشگاه فرهنگیان، فضای مجاز

منابع

- استراوس، آنسلم و جولیت کوربین (۱۳۹۳) / اصول روش تحقیق کیفی، ترجمه بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- حاجیان ابراهیم محمد زاده حمیدرضا (۱۳۹۴) بررسی تاثیر فضای مجازی (اینترنت) بر هویت ملی دانشجویان، فصلنامه مطالعات ملی سال ۱۶ شماره ۱ ص ۶۸-۸۴.
- حسینی سید حسن (۱۳۸۴) تحلیل جامعه شناختی رابطه اینترنت و اعتیاد به مواد مخدر، فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات شماره ۱ سال ۲ ص ۱-۱۷.
- رضوانی امین پریش فریدون. (۱۴۰۰) مروری بر آسیبهای فضای مجازی، اینترنت، شبکه های اجتماعی بر روابط خانواده ها و پژوهشهای خارج از کشور، دو فصلنامه علمی تخصصی سال ۳ شماره ۵ ص ۱۲۳-۱۵۴.
- ربیعی علی محمد زاده یزد فرشته (۱۳۹۱) آسیب شناسی فضای مجازی بررسی تاثیر استفاده از اینترنت بر انزوای اجتماعی دانشجویان، فصلنامه راهبرد اجتماعی سال دوم شماره ۶ ص ۴۳-۶۰.
- زندوانیان، احمد؛ حیدری، مریم؛ باقری، ریحانه؛ عطارزاده، فاطمه. (۱۳۹۲). فصلنامه مطالعات فرهنگ-ارتباطات سال ۱۴ شماره ۲۳ ص ۱۹۵-۲۱۶.
- رووف، علی. (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- دورکیم، امیل. (۱۳۷۶). تربیت و جامعه شناسی، ترجمه علی محمد کاردان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ذکایی، محمد سعید (۱۳۹۹). هنر انجام پژوهش کیفی از مساله یابی تا نگارش، تهران: انتشارات آگاه.
- عاملی، سعید. رضا. (۱۳۸۲). "دو جهانی شدن و جامعه جهانی اضطراب"، مجله نامه علوم اجتماعی، شماره ۲۱ ص ۱۷۴-۱۴۳.
- عاملی، سعید رضا، حسینی حسین (۱۳۹۱) دوفضایی شدن آسیبها و ناهنجاری های فضای مجازی، مطالعه تطبیقی سیاستگذاری های بین المللی، فصلنامه تحقیقات فرهنگی دوره ۵ شماره ۱ ص ۱-۳۰.
- علوی سید سلمان هاشمیان کیانوش جنتی فرد فرشته (۱۳۸۷) مقایسه هویت و سلامت روان در دانشجویان استفاده کننده از اینترنت و محیط های مجازی دانشگاه تهران، مجله تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۶ شماره ۱ ص ۲۷-۳۴.
- فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۳). تجربه تجدد، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.



قربانی محمد مهدی، رضانی، احمد علی، دارابی، معصومه (۱۳۹۸) شناسایی و تبیین آسیبهای فرهنگی فضای مجازی، دوفصلنامه مطالعات اسلامی/اسیبههای اجتماعی دوره ۱ شماره ۲ ص ۱۱۰-۰۸۳.

کرسول جان (۱۳۹۱). پوییش کیفی و طرح پژوهش، ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی، تهران: انتشارات صفار.

معمار ثریا عدلی پور صمد خاکسار فائزه (۱۳۹۱) شبکه های اجتماعی مجازی و بحران هویت (با تاکید بر بحران هویتی ایران) فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران دوره ۱ شماره ۴ ص ۱۷۶-۱۵۵.

مرکز آمار ایران، (۱۳۹۴)، دسترسی خانوارها به اینترنت و استفاده افراد از اینترنت سالانه.

خبرگزاری مهر (۱۳۹۹)، آخرین آمار ضریب نفوذ اینترنت در ایران. کد خبر 4990207

وکیل ها سمیرا (۱۳۹۲) تاثیر فضای مجازی بر عرصه هویت فرهنگی، فصلنامه مطالعات جامعه شناختی ایران سال ۳ شماره ۹ ص ۶۳-۷۵.

McLuhan, M. (1964), Understanding Media: The Extensions of Man, McGraw-Hill

Castells. M. (1997). The rise of the Network Society, The Information Age: Economy Society and Culture, Oxford: Blackwell.

Toffler, A. (1980). The Third Wave. William Morrow.

Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985) Naturalistic Inquiry. London; SAGE.

اهمیت تشخیص افسردگی کودکان در دوران پساکرونا

فاطمه مرادی^{۱*}، فاطمه کلاه درازی^۲

^۱ دانشگاه شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران

^۲ آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان مشهد

چکیده

یکی از بیماری‌های حاد تنفسی است که در دسامبر سال ۲۰۱۹ در ووهان چین شایع شد و کل جهان را درگیر کرد؛ بیماری کرونا یا کووید-۱۹ بود که تأثیرات زیادی به همراه داشت، شاید به نظر برسد که کودکان دچار آسیب‌های ناشی از این بیماری نمی‌شوند؛ اما این دیدگاه نادرست است و بررسی‌ها نشان می‌دهد یکی از خطراتی که در دوران پساکرونا کودکان را تهدید می‌کند افسردگی است. از آنجایی که کودک مدت زمان زیادی را در مدرسه سپری می‌کند؛ آگاهی معلم از نشانه‌های افسردگی و تشخیص اولیه، به جلوگیری از پیشرفت این بیماری کمک زیادی می‌کند اما علی‌رغم اهمیت این موضوع توجه زیادی به آن نمی‌شود. از این رو این تحقیق با استفاده از روش مروری به بررسی اهمیت تشخیص افسردگی ناشی از کرونا یا کووید ۱۹ در کودکان توسط معلم پرداخته و در نهایت راهکارهایی برای این موضوع ارائه داده است.

کلیدواژه‌ها: افسردگی، کووید ۱۹، کودکان.

مقدمه

کرونا به سرعت در کشورهای مختلف گسترش یافت. این بیماری که در ابتدا واکنشی برای مقابله با آن وجود نداشت، باعث تعطیلی مدارس و قرنطینه خانگی شد و بیشترین تاثیر منفی خود را بر کودکان گذاشت که کشور ایران نیز از این قضیه مستثنی نبود. طبق تحقیقات به عمل آمده، بزرگترین مشکل روانی که کودکان را در دوران پساکرونا تهدید میکند «افسردگی» می باشد (فلک دین لرستانی، رودباری، خزائی، ۱۴۰۱، ص. ۹۷). هدف از انجام این پژوهش افزایش آگاهی معلمان از مشکلات روانی، رفتاری و افت تحصیلی ناشی از افسردگی به دلیل بیماری کرونا است.

تعریف افسردگی

افسردگی، نوعی اختلال روانی است که در آن، خلق شخص آشفته می شود و یک بیماری جدی است زیرا می تواند زندگی شخص مبتلا، خانواده و دوستان او را مختل کند و باعث بروز مشکلات جسمانی و هیجانی شود (انصاری، ۱۳۸۸، ص. ۷۷).

تشخیص افسردگی

در ابتدا معلم باید بتواند بیماری افسردگی دانش آموز را تشخیص دهد.

نشانه های افسردگی عبارتند از:

- ۱) نشانه های عاطفی (ناامیدی، خشم و...)،
 - ۲) نشانه های جسمانی (بی اشتها یا پرخوری و...)،
 - ۳) نشانه های رفتاری (کناره گیری از دوستان و...)،
 - ۴) نشانه های تخریب گرایانه (امیدوار نبودن به آینده و بلاتکلیفی، خود را سرزنش کردن و...) (کهن قطب آبادی و دیگران، ۱۳۹۸، ص. ۳).
- تشخیص افسردگی در کودکان گرچه دشوار است اما غیر ممکن نیست. آموزگار باید بتواند نشانه های افسردگی را به خوبی در دانش آموز تشخیص دهد زیرا کودک بخش بسیار مفیدی از زمان خود را در مدرسه می گذراند. اگر معلم و والدین نتوانند از بروز افسردگی در فرزندان شان جلوگیری و یا در صورت بروز به موقع اقدامات لازم را برای مقابله با آن اتخاذ کنند آسیب های ناشی از آن در دوره های بعدی زندگی کودک می تواند بروز کند و صدمات جبران ناپذیری را به بار آورد (کهن قطب آبادی و دیگران، ۱۳۹۸، ص. ۱). یکی از عوامل بسیار موثر در عدم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دوران تحصیلی آنان وجود افسردگی و استرس است (نجاتی، اکبری، ۱۳۹۶، ص. ۸۵).

به همین منظور به بررسی نقش معلمان در تشخیص بیماری افسردگی در دانش آموزان و این که چگونه می توانند به درمان این بیماری کمک کنند پرداخته ایم.

روش پژوهش

در این مطالعه مرور جامعی در زمینه افسردگی در کودکان از طریق جستجو در پایگاه های اطلاعاتی جهاد دانشگاهی، نورمگز، گوگل اسکالر با استفاده از کلید واژه های افسردگی و کووید ۱۹ انجام شد. پس از گردآوری مقالات ابتدا عنوان مقالات مطالعه شده و سپس تعدادی از مقالات با توجه به مرتبط نبودن با موضوع رد شدند (به طور مثال مقالاتی که افسردگی را در بزرگسالان مورد بررسی قرار داده اند) از ۱۵۰۰ مقاله تعداد ۷ مقاله انتخاب شدند.

یافته ها

رسالت دانشگاه فرهنگیان

امروز، تعلیم و تربیت از دشوارترین، ظریف ترین و پر ثمرترین امور انسانی و امری پر ارج به حساب می آید به همین دلیل موسسات تربیت معلم در عصر کنونی جایگاه و رسالت ارزنده ای در نظام تعلیم و تربیت کشور دارند (محمدی و میکائیلو، ۱۳۹۵). رسالت و مسئولیت دانشگاه فرهنگیان عبارت است از: تزکیه، تعلیم و تربیت معلمان شایسته، فرهیخته، دانا و توانا در تدریس و انجام وظایف آموزشی و تربیتی و برای هدایت کودکان و جوانان و اداره مدارس در جهت تحقق اهداف نظام آموزشی کشور است (اسدی گرمارودی و شریف زاده، ۱۳۹۲، ص. ۱۳۳).

درس کارورزی

کلمه کارورزی به واژه کارورز برمی گردد و به فردی گفته می شود که در حین تحصیل در آموزش عالی و یا بلافاصله بعد از پایان دوره تحصیل تنها با هدف کسب تجربه و مهارت کاری و عملی در مؤسسه ای مشغول به کار می شود کارورزی می تواند برای افراد حالت اجباری و اختیاری داشته باشد. دوره کارورزی امکان و فرصتی برای آشنایی دانشجویان با محیط کار محسوب می شود که نه تنها باعث افزایش قابلیت های آن ها برای اشتغال در آینده می شود بلکه به کارورزان قدرت انتخاب بیشتری در انجام وظایف ارائه شده می دهد تا بتوانند بهتر به علاقه مندی ها و گرایش های خود در زمینه های مختلف پی برده و نقاط ضعف و قوت کار خود را ارزیابی کند .

در مورد نقاط ضعف کارورزی به موارد زیر می توان اشاره کرد:

۱. نبود اکثر معلمان راهنما در سر کلاس ها و راهنمایی نکردن خوب کارورزان در کلاس ها

۲. استفاده نکردن معلمان راهنما از روش های نوین تدریس

۳. نبود ارتباط صمیمی بین معلم راهنما و کارورز

۴. نبود برنامه درسی مناسب در روزهای کارورزی (محمدیان و همکاران، ۱۳۹۵).

با توجه به نکات ذکر شده اثر گذاری این واحد درسی کاهش یافته است و برای افزایش کارایی این درس لازم است نقاط ضعف را به نقاط قوت تبدیل کرده و ارتباط اساتید و معلمان راهنما با کارورزان صمیمانه تر و موثرتر باشد.

به علت جمعیت بالای دانش آموزان در کلاس درس ممکن است معلم از بعضی از دانش آموزان غافل شود اما دقت کارورز ممکن است به تشخیص بیماری افسردگی کودکی منجر شود.

شناخت و مسائل کودک و نوجوان

کتاب راهنمایی و مشاوره کودک اثر شفیق آبادی شامل تعاریف، اهداف، تاریخچه، ضرورت و اصول راهنمایی و مشاوره کودک است. کودکان سرمایه های ارزشمند و سازنده آینده جامعه هستند بنابراین تربیت در دوران کودکی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. آموزش و پرورش در دوره کودکی (که زمان شکل گیری شخصیت و ایجاد عادات مختلف و پیشگیری از بروز مشکلات است) آینده فرد و جامعه را بنا می نهند و مسیر حرکت مملکت را مشخص می سازد.

اما کاستی ها و نقایصی در آن به چشم می خورد از جمله:

این کتاب با اینکه بارها چاپ شده است ولی هیچ تفاوت موضوعی با چاپ های قبلی ندارد. از لحاظ جامعیت محتوا، مطالب قدیمی است و از آن جایی که در بسیاری از دانشگاه ها تدریس می شود؛ باید میزان نوآوری های آن افزایش یابد.

نتیجه گیری

در زمینه افسردگی مقالات بسیاری مطرح شده است اما کمتر مقاله ای به نقش معلمان در تشخیص افسردگی کودکان پرداخته است. مطالعه دروس سرفصل های درسی دانشگاه فرهنگیان دانش نظری مورد نیاز را در اختیار دانشجویان قرار می دهد اما کاربردی شدن این دانش نیازمند توجه به یک سری نکات می باشد.

پیشنهاد می شود در کنار توجه به دانش نظری، کارگاه هایی در زمینه مشکلات رایج بین کودکان برگزار شود و در آنها دانشجویان به طور عملی دانش خود را به کار ببرند.

منابع

اسدی گرمارودی، اسداله؛ شریف زاده، سیدعلی (۱۳۹۲). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، موسسه فرهنگی برهان (انتشارات مدرسه).

انصاری، نسرین (۱۳۸۸). اختلال افسردگی کودکی. روانشناسی شادکامی و موفقیت سال ششم، شماره ۶۶، ۷۳-۷۲.

فلک دین لرستانی، سعید، رودباری، عباس، خزائی، مهران (۱۴۰۱). بررسی آسیب روانی افسردگی به دلیل کووید ۱۹ بر کودکان ایرانی. مجله علمی تخصصی روانشناسی و علوم تربیتی در هزاره سوم، ۶(۲)، ۹۷-۱۰۲.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



کهن قطب آبادی، آرش، اعتمادی، اصغر، امیرسالاری میمندی، ابوطالب، کاشی گر، سعید (۱۳۹۸). نشانه های افسردگی در کودکان و راه های مقابله با آن. چهارمین کنفرانس علمی رهیافت های نوین در علوم انسانی ایران، <https://civilica.com/doc/964162> محمدی، منیژه؛ میکائیلو، غلام حسین (۱۳۹۵). رسالت دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان شایسته. دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان.

محمدیان، معصومه و صالحی عمران، ابراهیم و درزی، عذرا، ۱۳۹۵، سیستم کارورزی دانشگاه فرهنگیان: قوت، ضعف، فرصت، تهدید، دومین همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران، <https://civilica.com/doc/597538>.

نجاتی، مرضیه، اکبری، سمانه (۱۳۹۶). تاثیر افسردگی بر یادگیری. مجله مطالعات راهبردی علوم انسانی و اسلامی، ۱(۵)، ۹۹-۸۵.

طراحی و اعتبارسنجی چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه

طیبه مرتضائی^۱، محمد جاودانی^{۲*}

^۱ دبیر / اداره آموزش و پرورش

^۲ عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

چکیده

هدف پژوهش طراحی و اعتبارسنجی چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه بود که با رویکرد آمیخته از نوع اکتشافی متوالی انجام شد. مشارکت کنندگان بالقوه، متخصصان دانشگاهی بودند که به شیوه هدفمند انتخاب شدند. برای دستیابی به داده‌های بخش کیفی از مصاحبه نیمه ساختار یافته و بررسی پیشینه تا حد اشباع نظری استفاده گردید. روایی و پایایی با استفاده از تکنیک مثلث سازی، دقت نظر و خودبازبینی پژوهشگرو نیز نظارت متخصصان بیرونی تامین شد. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مضمون انجام شد. یافته‌های کیفی، مضامین پایه و سازمان دهنده را در عنصر منطق، هدف، محتوا، روش‌های تدریس، مواد و منابع آموزشی و روش‌های ارزشیابی نشان داد. روش بخش کمی، پیمایشی بود. جامعه آماری، متخصصان دانشگاهی و معلمان بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه محقق ساخته برآمده از مرحله کیفی بود. روایی پرسش‌نامه به تایید متخصصان رسید و پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. از آزمون t تک نمونه‌ای برای اعتبارسنجی استفاده شد که اعتبار مطلوب چهارچوب ($P \geq 0.05$) را نشان داد.

کلیدواژه‌ها: طراحی و اعتباریابی، برنامه درسی، معلم آینده پژوه، تحلیل مضمون.

مقدمه

در دوره های پیشین و شرایط کنونی، نظام آموزش و پرورش برای به چالش کشیدن موضوعات و مسائل آینده با تکیه بر برنامه های آموزشی پیش دبستانی تا دبیرستان پاسخ مناسبی نداده است. علاوه بر ناتوانی برنامه های آموزشی؛ بخشی از این نقیصه از آنجا ناشی می شود که آموزش دهندگان آگاهی و شناخت چندانی از روش ها و جهت گیری های فلسفی مطالعات آینده پژوهی ندارند. پیامد چنین خطایی در بنیان معرفتی آموزش این خواهد بود که آموزگاران فاقد معیارهای اساسی برای تحلیل استنباط خود از رابطه آموزش و آینده برای تبادل مسائل آینده که ضرورتاً به آن نیاز دارند، هستند. (همتی، گودرزی و حاجیانی، ۱۳۹۴).

جهان پیچیده امروز، آموزش و پرورشی را طلب می کند که بتواند متناسب و منعطف با این پیچیدگی، پاسخگوی نیاز های جامعه باشد. از آنجایی که آموزش از طریق برنامه درسی معنا و مفهوم می یابد، می باید با بررسی و بازنگری مداوم، تلاش شود که برنامه درسی با غنای کامل و علمی خود بتواند به تمام نیازهای کنونی و دگرگونی های پرشتاب آینده پاسخ دهد. برای دستیابی به این هدف، باید قبل از اقدام به انجام کار، تلاش با برنامه ریزی کافی انجام بگیرد و ضرورت برنامه ریزی به ویژه در فعالیت های یاددهی-یادگیری برای رسیدن به جزئی ترین اهداف یک واقعیت انکارناپذیر است (کاظمی نجف آبادی، ۱۳۹۲).

برنامه های درسی آینده محور برای تربیت معلم با توجه به سند تحول بنیادین برنامه های درسی باید مبتنی بر اصول، مبانی و ارزش های اسلامی و دینی، یافته های معتبر علمی و پژوهشی باشد و برنامه های منسجم، متعادل، کارآمد، نشاط آفرین، پویا و انعطاف پذیر و مبتنی بر فناوری های اطلاعات و ارتباطات که به عنوان یک منبع راهبردی، نقش به سزایی در تحول و تعالی آموزش دارد، مد نظر قرار بگیرد. هدف آینده نگری در تعلیم و تربیت کمک به پیش بینی یحران های احتمالی است تا بر آن مبنا سعی شود طرح ریزی هوشمندانه تری در برنامه درسی انجام شود.

آینده پژوهی با چهار محور و رکن اساسی یادگیری برای یادگرفتن، یادگیری برای عمل کردن، یادگیری برای زندگی در کنار هم و با هم و یادگیری برای بودن؛ نیازمند طراحی یک برنامه درسی منسجم، کامل و آینده نگر است که افزایش نقش مؤثر آموزش گیرندگان در کشف اطلاعات مورد نیاز خود و دیگران، افزایش مشارکت و تعامل آموزش دهنده و آموزش گیرندگان، افزایش پیوستگی و درک برنامه های درسی با موضوعات مرتبط، آشنایی آموزش گیرندگان با شیوه های یادگیری، افزایش بکارگیری تمامی حواس پنج گانه در فرایند یادگیری و بالا بردن افق های زمانی دوران یادگیری در آموزش گیرندگان را به دنبال داشته باشد (همتی و گودرزی، ۱۳۹۳، ص ۷-۸). این برنامه منسجم و آینده نگر ایده آل مستلزم طی مراحل چهارگانه اصلی؛ تعیین چارچوب سازمانی و الگوی مفهومی، تعیین عوامل کلیدی، تهیه سناریوها و انتشار نتایج و پیشنهاد یک راهبرد است (عریانی، ۱۳۹۳).

هدف اصلی برنامه درسی، تربیت و تأمین منابع انسانی متخصص، متبحر و متعهد بر اساس وظایف معین است که پس از تحصیل بر عهده او گذاشته می شود (محمدی نژاد، ۱۳۹۰). گاه ممکن است این برنامه ریزی و ارزیابی آن با بنیان های نظری تداخل ایجاد نماید. برای پرهیز از تئوری زدگی بیش از حد و بازسازی یک برنامه درسی آینده پژوه مطلوب با ویژگی های عملی، نیاز به درک تجربه های معلمان و متخصصانی هستیم که در عمل با برنامه های موجود تربیت معلم درگیر شده اند. آنها شرایط موجود و چالش های خود را با برنامه اطلاع رسانی می کنند و شناخت وضعیت موجود می

تواند زمینه ای برای تعادل بین نظر و عمل در تدوین برنامه درسی فراهم آورد. از طرف دیگر استفاده از شاخص های قابل اندازه گیری و دقیق در ارزیابی، می توان به وضوح، دقت و سرعت ارزیابی افزود (کشاورز زاده و فرمehنی فراهانی، ۱۳۹۵، ص ۱۱۵).

با مرور پژوهش های گذشته می توان گفت که برنامه درسی موجود ناتوان از مجهز نمودن دانشجویان به مهارت های مورد نیاز برای زندگی و کار در دنیای آینده می باشد (کوپر، ۲۰۰۶).

ملا محمدی (۱۳۷۹) و عبدی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به نتایجی از جمله عدم هماهنگی مناسب محتوای برنامه درسی با نیازها و علایق فراگیران، عدم پویایی لازم برنامه درسی برای مجهز ساختن فراگیران با دانش روز و آینده محور، عدم هماهنگی لازم بین برنامه درسی و بازار کار و ناکافی بودن واحدهای عملی و کارورزی دست یافتند.

پارسا، کشاورز و دهقان (۱۳۹۰) معتقدند نظام آموزشی هر کشوری برای تحقق شایسته اهداف خود باید بتواند فراگیران را به دانش و مهارت هایی مجهز سازند که تحولات و مسائل آینده را شناسایی کنند و برای آن آماده گردند؛ چرا که اولین و مهمترین وظیفه نظام آموزشی، آماده سازی فراگیران برای نیازها، چالش ها و تقاضاهای آینده است.

فرد و مک لافلین (۲۰۱۱) معتقد هستند که باید مهارت تفکر درباره آینده و شناخت آن را در فراگیران ایجاد نمود؛ یعنی فراگیران باید بتوانند توانایی تصور آینده مطلوب در رشته خود، مسائل و تغییرات محتمل و باور به توانایی خود در پاسخ به این آینده و تغییر در آن را داشته باشند. کانن و نیوبل (۲۰۰۶) و راوسون (۲۰۰۰) تأکید نموده اند مؤثرترین راه آن است که در اهداف برنامه درسی، تعهد نسبت به کمک به دانشجویان برای یادگیری چگونه یاد گرفتن و آموختن سواد اطلاعاتی ذکر شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد است با نگاهی جامع به پژوهش های صورت گرفته، اسناد بالادستی و دیدگاه متخصصان حوزه تعلیم و تربیت به ویژه برنامه درسی، به شناسایی منطق و مختصات اهداف، محتوا، روش های تدریس، مواد و منابع آموزشی و روش های ارزشیابی مناسب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه پرداخته و بر این مبنا چهارچوب مفهومی برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه را ارائه نماید.

در شرایط کنونی نظام تربیت معلم کشور، جریان طراحی و بازسازی برنامه های درسی به عنوان یکی از مؤلفه های تأثیرگذار در بهبود کیفیت نظام تربیت معلم بر اساس اسناد تحولی در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار گرفته است. ضرورت توجه به تغییر و طراحی برنامه های درسی نظام تربیت معلم به عنوان امری برنامه ریزانه که برنامه ریزان موظف به ورود به آن هستند و همچنین در نظر گرفتن تربیت معلم به عنوان یک حوزه میان رشته ای که دارای سازوکارهای ویژه ای در برنامه ریزی است، اهمیت و ضرورت پرداختن به آن را خاطر نشان می سازد. برای اینکه برنامه درسی تربیت معلم شرایط موفقیت را در دنیای پرچالش امروز تجربه کند؛ نیازمند توانایی طراحی برنامه ها و راهبردهای انعطاف پذیر برای آینده است. از این رو پرداختن به علم آینده پژوهی و استفاده از این دانش در برنامه درسی تربیت معلم برای اخذ تصمیم های درست و به موقع در مواجهه با وقایع آینده بسیار سودمند خواهد بود. از آنجا که از یک طرف، دستیابی به الگویی مناسب در فرایند بازنگری برنامه های درسی تربیت معلم می تواند زمینه های ارتقای کیفیت نظام تربیت معلم را فراهم سازد و موجب تسهیل امر بازنگری شود و از طرف دیگر پژوهش های انجام شده در زمینه برنامه درسی اغلب گرایش به گذشته و زمان حال

دارند و آینده پژوهی در برنامه درسی تربیت معلم هنوز قلمرویی ناشناخته و در حال تکامل بوده و پژوهش های اندکی در این زمینه صورت گرفته است؛ طراحی و اعتباریابی چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه متناسب با شرایط تربیت معلم، مسئله اصلی این پژوهش قرار گرفته است.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نظرهدف توسعه‌ای-کاربردی و دارای رویکرد ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی است. به عبارت دیگر، پژوهش در دو بخش انجام پذیرفته است: ۱- بخش کیفی: طراحی چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه؛ ۲- بخش کمی: اعتبارسنجی چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه.

روش پژوهش در بخش کیفی، تحلیل مضمون بود. برای دستیابی به داده های کیفی، علاوه بر مطالعه اسناد، منابع و متون، مشارکت کنندگان بالقوه پژوهش، متخصصان دانشگاهی بودند. برای انتخاب مشارکت کنندگان از نمونه گیری هدفمند از نوع معیار استفاده شد که بر این اساس، ۹ نفر از اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان فارس که غنی ترین اطلاعات را با توجه به سوابق علمی و پژوهشی داشتند برای مصاحبه انتخاب شدند. ملاک انتخاب مشارکت کنندگان، رشته و مدرک تحصیلی و آگاهی در حوزه آینده پژوهی بود.

ابزار جمع آوری داده ها در بخش کیفی، علاوه بر مطالعه منابع و متون، مصاحبه نیمه ساختار یافته با مشارکت کنندگان تا حد اشباع نظری بود. بر این مبنا، منابع موجود مرتبط با اهداف پژوهش مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. در ادامه به منظور بررسی عمیق تر موضوع پژوهش و جمع آوری داده های مورد نیاز، مصاحبه نیمه ساختار یافته با ۹ نفر از مشارکت کنندگان انجام شد؛ به طوری که در پایان مصاحبه هشتم، داده ها اشباع گردید، اما برای اطمینان یک مصاحبه اضافی هم انجام شد. پس از انجام هر مصاحبه، محتوای مصاحبه بر روی کاغذ پیاده سازی شد و به شیوه کدگذاری و مضمون یابی تحلیل شد و از مشارکت کنندگان درخواست گردید به منظور تایید داده ها، بار دیگر اجازه دهند تا مطالب برایشان ارسال گردد تا نکات ارسالی در مصاحبه ها در صورت لزوم بازبینی و اصلاح شود که این مهم برای اعتبار بخشی بیشتر داده ها انجام گردید. علاوه بر این، اصالت و صحت داده ها (روایی و پایایی) با استفاده از تکنیک مثلث سازی، دقت نظر و خود بازبینی پژوهشگر و نیز نظارت متخصصان بیرونی و مشورت با آن ها تامین شد.

روش پژوهش در بخش کمی، توصیفی از نوع پیمایشی بود. مشارکت کننده ها برای اعتباریابی کمی چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه ۸ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان فارس و ۴۰ نفر از معلمان آموزش و پرورش شهر شیراز بودند. نمونه از بین جامعه آماری، با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شد. برای اعتبار یابی کمی چهارچوب برآمده از مرحله کیفی، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. در این پرسشنامه، شش عنصر برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه شامل منطق، هدف، محتوا، مواد و منابع آموزشی، روش های تدریس و روش های ارزشیابی که مطابق نظر گلاتهورن و دیگران (۲۰۱۵) بود، آورده شد و از افراد خواسته شد تا نظر خود را در مورد میزان ارتباط موارد کشف شده از مصاحبه ها، مبانی نظری و پژوهش های عملی با عناصر مربوط را بر روی یک مقیاس پنج درجه ای مشخص کنند.

روایی چهارچوب اولیه و پرسش نامه به شکل صوری و محتوایی و پس از انجام اصلاحات پیشنهاد شده تأیید گردید. برای تعیین پایایی نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب به دست آمده (جدول ۳-۳) حکایت از پایایی قابل قبول ابزار دارند.

جدول ۳: ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه محقق ساخته

ابعاد	منطق	هدف	محتوا	روش های تدریس	مواد و منابع	روش های ارزشیابی
آلفای کرونباخ	۰,۹۲	۰,۸۷	۰,۹۰	۰,۸۶	۰,۸۹	۰,۸۶

یافته های پژوهش

یافته های بخش کیفی

۱- منطق برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه چیست؟

تحلیل مضمون داده ها در پاسخ به این پرسش، ۲۷ مضمون پایه و ۸ مضمون سازمان دهنده را نشان داد که در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: مضامین پایه و سازمان دهنده مرتبط با عنصر "منطق" برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه

مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده
درک چالش های قرن ۲۱، اطلاعات و آگاهی کافی معلم از آینده، آینده نگری نسبت به مسائل آینده	اطلاعات و آگاهی معلم از آینده و مسائل آن
برنامه ریزی بر اساس آینده، تجزیه و تحلیل آینده، برنامه مبتنی بر شناخت از آینده، برنامه ریزی درسی براساس تغییرات رفتاری مردم در آینده، بازسازی برنامه درسی فعلی برای تأمین نیازهای کشور بر اساس تغییرات جهانی، ایجاد یک برنامه درسی جدید برای پاسخگویی به خواسته های برنامه درسی آینده	تجزیه و تحلیل و برنامه ریزی متناسب با تغییرات آینده
معلم دانش، نگرش و مهارت های لازم را دارا باشد، پیشبرد نگرش، دانش و مهارت معلمان، متناسب با آینده، کسب دانش و توسعه مهارت مربوط به آینده پژوهی	کسب دانش، مهارت و نگرش های لازم

معلمان برای آینده پژوهی	
کسب شناخت و آمادگی دانش آموزان و معلمان برای مواجهه با شرایط آینده	شناخت معلم از خود حرفه ای، آمادگی دانشجو معلمان برای برای مواجهه با آینده های پیچیده و متغیر، پاسخگویی به چالش های فعلی همسو با توسعه فن آوری، برخورد با مسائل در آینده کسب آموزش برای رویارویی با تغییرات آینده
تربیت معلمان فکور و فعال	تربیت معلمان فکور برای حل مسائل نسل آینده، طرح موضوعاتی که منجر به فعال نمودن معلم در حوزه آینده پژوهی شود، بازسازی برنامه درسی با هدف تربیت فارغ التحصیلان برای تأمین خواسته های آینده
کمک به توسعه و تربیت نسل آینده	کمک به انسان ها برای برخورداری از زندگی بهتر و آسایش، توسعه و کمک به جامعه، تربیت نسل آینده، تربیت معلمان برای حل مسائل نسل آینده، ساخت آینده براساس نیازهای فردی، اجتماعی و اندیشه های افراد
کسب مهارت و تجهیز دانشجو معلمان در آینده	مجهز کردن دانشجو معلمان برای آینده های متفاوت و متغیر، تجهیز دانشجو معلمان به دانش و مهارت های لازم برای مشارکت در آینده

۲- "اهداف" برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه شامل چه چیزهایی باید باشد؟

تحلیل مضمون داده ها در پاسخ به این پرسش، ۳۴ مضمون پایه و ۸ مضمون سازمان دهنده را نشان داد که در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: مضامین پایه و سازمان دهنده مرتبط با عنصر "اهداف" برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه

مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	ردیف
توانمند سازی، رشد و پیشرفت فراگیران	توسعه توانمندی فنی، انسانی و ادراکی در افراد، احساس رشد، ترقی و پیشرفت در معلمان، ایجاد اخلاق حرفه ای در فراگیران، نقشه راه در خدمت رشد، تکامل، توسعه و پرورش استعدادها آمادگی در افراد برای مواجهه با چالش های جامعه، برنامه درسی منجر به پرورش انسان خردمند شود، برنامه درسی باید به عنوان یک نقشه راه در خدمت رشد و تکامل در فراگیران باشد	۱

۲	توجه به خلاقیت، تفکر نقاد و حل مسئله و تفکر استراتژیک در فراگیران، ایجاد تفکر خلاق در دانشجو معلمان، داشتن هوش آینده نگر، کمک به بیان نظرات افراد در مورد آینده	ایجاد تفکر خلاق و آینده نگر
۳	تربیت معلمان پژوهنده، تربیت معلمانی که پذیرای پژوهش باشند	تربیت معلمان پژوهنده
۴	شناسایی نیازهای دانشجو معلمان، شناسایی نیازهای محیط های اجتماعی، ارزیابی مقاصد، نیازها و تمایلات در آینده	شناسایی نیازهای افراد در آینده
۵	شناسایی آینده نظام آموزشی، درک درست از تغییرات آینده، شناخت آینده، جلوگیری از پیش فرض های دروغین در مورد آینده، نگاه به آینده و آینده را دیدن، شناخت موقعیت های پیچیده در آینده	شناسایی آینده، تغییرات و موقعیت های پیچیده آن
۶	تربیت معلمان در سه حوزه دانشی، نگرشی و مهارتی، هدایت نگرش، دانش و مهارت معلمان به، تحولات آینده، لحاظ نمودن مهارت ها در اهداف، آشنایی با تکنولوژی و فناوری، نگاه از گذشته و حال به آینده، ایجاد مهارت های تولید دانش یادگیری، تناسب اهداف برنامه درسی با بازار کار، ورود افراد در زمینه های متفاوت، کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارت های عملی و ایجاد نگرش مثبت در دانشجو- معلمان	تربیت معلمان در سه حوزه دانشی، نگرشی و مهارتی
۷	ساختن آینده، ترسیم آینده متناسب با شرایط موجود، انجام مقدمات و اقدامات لازم، برنامه ریزی آینده برنامه درسی، مهیا نمودن و تغییرات نظام آموزشی برای آینده، تصمیم گیری بهتر در مورد آینده و وقایعی که در آینده اتفاق می افتد، بهره گیری از تجارب گذشته برای ترسیم خط و مشی های آینده تعیین جهت و تعیین اولویت	ترسیم خط و مشی های آینده و اقدام برای برنامه ریزی
۸	پیش بینی تغییرات آینده بررسی احتمالات مختلف رفع پژوهش محورانه مشکلات آینده، شناخت چالش ها و خطرات آینده	پیش بینی و بررسی احتمالات و مشکلات آینده

۳- محتوای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه شامل چه چیزهایی باید باشد؟

تحلیل مضمون داده ها در پاسخ به این پرسش، ۳۵ مضمون پایه و ۸ مضمون سازمان دهنده را نشان داد که در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: مضامین پایه و سازمان دهنده مرتبط با عنصر " محتوای " برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه

ردیف	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده
۱	تعریف و مفاهیم و اصطلاحات آینده پژوهی، تعریف دقیق آینده پژوهی، ویژگی ها و مختصات آن دیدگاه ها، نظریات و رویکردهای حوزه آینده پژوهی، زمینه های آینده پژوهی، حدود و ثغور آینده پژوهی، عوامل مؤثر بر آینده پژوهی، موانع و چالش ها و مهارت های آینده پژوهی، روش های مختلف پژوهش، شیوه ها و روش های آینده پژوهی، اطلاعات و دانش مورد نیاز برای آینده پژوهی، آشنایی با منابع و سایت ها	کلیات آینده پژوهی
۲	آشنایی با شیوه های خودشناسی، تجربیات متنوع زندگی دانشجو معلمان را در نظر گیرد آشنایی با شیوه معلمی	شناخت دانشجو معلمان از خود
۳	تبدیل سیستم های یادگیری به فرآیندهایی پویا، ارایه الگویی موثر برای یادگیری مادام العمر، قابلیت یادگیری و انعطاف پذیری باشد، استفاده از مواد یادگیری مختلف در آن پیش بینی شده باشد، برنامه درسی به جای تکیه بر موضوعات ثابت و ایستا به سمت انعطاف پذیری در برابر تغییرات و پویایی حرکت کند	تأکید بر یادگیری پویا و مادام العمر
۴	محتوا متناسب با اهداف باشد، تأثیرپذیری محتوا از اهداف، محتوا در راستای اهداف مطابق با آینده پژوهی و اهداف مستخرج از آنها باشد	تناسب محتوا با اهداف
۵	دانش، مهارت و نگرش ها، پیش بینی دانش، مهارت و نگرش های لازم برای آینده پژوهی، توجه به پرورش مهارت های شناختی و فراشناختی، مهارت ها و فعالیت های مربوط به آینده پژوهی، تقویت مهارت های اجتماعی، ارتباطی بر پایه تفکر نقادانه برای فعالیت و مهارت های چندگانه ایجاد فرصت کند، دانش، فناوری و تکنولوژی در حوزه آموزش، وظایف و ویژگی های معلم	توجه به دانش، مهارت و نگرش های لازم
۶	جذاب باشد، انعطاف پذیری لازم متناسب با تغییرات پیش رو، سودمندی، اعتبار، قابل اندازه گیری باشد، تشریک مساعی از راه دور	ویژگی های برنامه درسی آینده پژوه

	، قابلیت حضور از راه دور، منابع قابل دسترس باشد، در ارتباط کار و مسائل جامعه باشد	
۷	متناسب با توانایی‌ها، نیازها و علایق یادگیرندگان، مطابق با نیاز آینده باشد، منعکس کننده سوابق علمی، تجربی، نیازها و علایق همه دانشجو معلمان باشد	تناسب با نیازهای آینده
۸	مبنی بر یافتن موقعیت اجتماعی بهتر، ورود به بازار کار و کسب درآمد بیشتر، مهارت هایی مانند خود رهبری، کار گروهی و حل مسئله را رشد دهد، فراهم آمدن الگوهایی از نقش های آینده دانشجو معلمان، با توجه به سطح بلوغ فکری و ذهنی دانشجو معلمان تهیه شود، تأکید بر تقویت حس کنجکاوی، اکتشاف و جستجوگری	تقویت حس کنجکاوی و بلوغ فکری افراد جهت پذیرش نقش در آینده

۴- روش های تدریس مناسب برای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه کدامند؟

تحلیل مضمون داده‌ها در پاسخ به این پرسش، ۲۸ مضمون پایه و ۳ مضمون سازمان دهنده را نشان داد که در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷: مضامین پایه و سازمان دهنده مرتبط با عنصر " روش های تدریس " برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه

ردیف	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده
۱	مشارکتی و کارگروهی، سخنرانی، نظرخواهی از دانشجویها، بدیعه پردازی، بارش مغزی و بارش فکری، ایفای نقش و شبیه سازی، روش سناریوپردازی، استفاده از روش های مبتنی بر تعامل و مشارکت بین آموزش دهنده و آموزش گیرندگان، روش تلفیقی	مشارکتی و کارگروهی
۲	روش های مبتنی بر تعقل و تفکر، آموزش تفکر انتقادی و خلاق	روش های مبتنی بر تعقل و تفکر
۳	اکتشافی، حل مسئله، آزمایشگاهی، پروژه محور، استفاده از روشهای تدریس مبتنی بر کاوشگری	مسئله محور

۵- مواد و منابع آموزشی لازم برای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه کدامند؟

تحلیل مضمون داده‌ها در پاسخ به این پرسش، ۱۹ مضمون پایه و ۵ مضمون سازمان دهنده را نشان داد که در جدول شماره ۸ ارائه شده است.

جدول ۸: مضامین پایه و سازمان دهنده مرتبط با عنصر "مواد و منابع آموزشی" برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه

ردیف	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده
۱	محتوای الکترونیکی، بانک های اطلاعاتی قوی، اینترنت	منابع الکترونیکی
۲	مقالات و پایان نامه، منابع مکتوب، منابع کتابخانه ای منابع آینده پژوهی در حوزه های دیگر	منابع مکتوب
۳	نظر متخصصان، اجماع نظر دانشجو معلمان	استفاده از نظر متخصصان و دانشجو معلمان ذی نفع
۴	کارگاه های آموزشی	شرکت در کارگاه های آموزشی
۵	فناوری های جدید، فناوری و وسایل پیشرفته آموزشی، استفاده از فیلم، اسلاید	فناوری های جدید آموزشی

۶- روش های ارزشیابی مناسب برای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه کدامند؟

تحلیل مضمون داده‌ها در پاسخ به این پرسش، ۲۴ مضمون پایه و ۲ مضمون سازمان دهنده را نشان داد که در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹: مضامین پایه و سازمان دهنده مرتبط با عنصر "ارزشیابی" برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه

ردیف	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده
۱	کتاب محوری، آزمون های کتبی، آزمون های مداد کاغذی	کمی

۲	ارزیابی و تکالیف عملکردی، خودسنجی، همسال سنجی، ارزشیابی مهارتی و نگرشی، شبیه سازی، تجزیه و تحلیل های علمی، خلاقیت و تفکر خلاق، دیدگاه های انتقادی، روش پروژه محور، استفاده از کارپوشه ها، چک لیست ها، سوق دادن دانشجو معلمان به سمت کسب تجارب جهانی، ارزشیابی با رویکرد پویا و رشد دهنده، قرار دادن افراد بین چیزهای متناقض، گزارش پروژه ها و پژوهش ها، ارائه کارها و تکالیف عملی، نتایج فعالیت ها و کارهای گروهی، انجام آزمایش و ارائه نتایج	کیفی
---	---	------

یافته های بخش کمی

۷- چارچوب طراحی شده برای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه از نظر اعتبار چگونه است؟

برای اعتباریابی کمی چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد. با در نظر گرفتن کفایت عددی قابل قبول، مساوی یا بالاتر از عدد متوسط براساس طیف لیکرت (یعنی عدد ۳) در نرم افزار SPSS چهارچوب مورد ارزیابی قرار گرفت. شاخص های آمار توصیفی برای نمونه مورد مطالعه در خصوص عناصر چهارچوب مورد نظر، شامل تعداد، میانگین و انحراف استاندارد محاسبه شد که نتایج در جدول شماره ۱۵ آورده شده است. براساس اطلاعات مندرج در جدول و براساس مقادیر به دست آمده می توان دریافت که میانگین تمامی عناصر برنامه درسی بالاتر از حد کفایت قابل قبول است که بالاترین میانگین متعلق به عنصر هدف (۴,۳۷) و پایین ترین میانگین متعلق به عنصر روش تدریس (۳,۹۸) می باشد.

جدول شماره ۱۰: شاخص های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

عناصر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
منطق	۴۸	۴/۳۲	۰,۶۲
هدف	۴۸	۴/۳۷	۰,۵۹
محتوا	۴۸	۴/۲۲	۰,۷۴
روش تدریس	۴۸	۳/۹۸	۰,۷۷
مواد و منابع آموزشی	۴۸	۴/۲۹	۰,۶۴
روش ارزشیابی	۴۸	۴/۰۳	۰,۵۶

جدول ۱۱: اعتبار سنجی عناصر برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه با استفاده از آزمون t تک نمونه ای

عناصر	تعداد مضامین پایه	درجه آزادی	تفاوت میانگین از حد کفایت قابل قبول	آماره آزمون	سطح معناداری
منطق	۲۸	۴۷	۱,۳۲	۱۱,۴۲	۰,۰۰
هدف	۳۶	۴۷	۱,۳۷	۹,۸۱	۰,۰
محتوا	۴۸	۴۷	۱,۲۲	۱۰,۲۱	۰,۰۰
روش تدریس	۱۶	۴۷	۰,۹۸	۸,۳۱	۰,۰۱
مواد و منابع آموزشی	۱۳	۴۷	۱,۲۹	۶,۹۱	۰,۰۰
روش ارزشیابی	۱۹	۴۷	۱,۰۳	۵,۲۱	۰,۰۱

نتایج آزمون t تک نمونه ای نشان می دهد که میانگین تمام عناصر چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه براساس نظر مشارکت کنندگان در بخش کمی، بالاتر از عدد ۳ (حد کفایت قابل قبول) بوده است. بدین ترتیب چون معناداری آماره به دست آمده کمتر از ۰,۰۵ است؛ بنابراین مضامین پایه عناصر چهارچوب مذکور به طور معناداری بالاتر از حد کفایت قابل قبول و مطلوب ارزیابی کرده اند. بر این اساس می توان گفت چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه از اعتبار قابل قبولی برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

پرسش ۱: منطق برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه چیست؟

یافته های پژوهش نشان داد منطق برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه مبتنی بر این موارد زیر است: اطلاعات و آگاهی معلم از آینده و مسائل آن، تجزیه و تحلیل و برنامه ریزی متناسب با تغییرات آینده، کسب دانش، مهارت و نگرش های لازم معلمان برای آینده پژوهی، کسب شناخت و آمادگی دانش آموزان و معلمان برای مواجهه با شرایط آینده، تربیت معلمان فکور و فعال، کمک به توسعه و تربیت نسل آینده، کسب مهارت و تجهیز دانشجو معلمان در آینده و در نهایت گشودن تصویر و افق باز و روشن پیش روی معلم از آینده است. در اینجا به بحث پیرامون هر یک از این ها پرداخته می شود.

اطلاعات و آگاهی معلم از آینده و مسائل آن

شناخت مختصات آینده پژوهی و مدیریت آگاهانه و هوشمندانه آن می تواند یکی از مهمترین راهبردهای متصدیان تعلیم و تربیت در کشور باشد و به عنوان فرصتی برای بازسازی نظام تربیت معلم و تحول در فرایند یاددهی- یادگیری استفاده

شود. فرد و مک لافلین (۲۰۱۱) معتقد هستند که باید مهارت تفکر درباره آینده و شناخت آن را در فراگیران ایجاد نمود؛ یعنی فراگیران باید بتوانند توانایی تصور آینده مطلوب در رشته خود، مسائل و تغییرات محتمل و باور به توانایی خود در پاسخ به این آینده و تغییر در آن را داشته باشند.

تربیت معلمان فکور و فعال

برنامه درسی آینده نگر می تواند ضمن حفظ پویایی خود، افرادی خلاق و نوآور و انعطاف پذیر تربیت کند. تحقق این امر مستلزم پرورش توان تفکر و آینده پژوهی به منظور تحلیل پیامدهای اعمال امروز است، زیرا واقعیت های آینده تحت تأثیر تفکرات، بیانیه ها و اعمال امروز افراد جامعه شکل می گیرند (صادق، امرایی، چاه ستاره و عباسی، ۱۳۹۲، ص ۳۰۳). نتایج مطالعه حاضر با یافته های پژوهشی، بیزی (۲۰۱۶)، پاریش (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

کسب دانش، مهارت و نگرش های لازم معلمان برای آینده پژوهی

معلم ها باید دانش، مهارت و نگرش های لازم را برای مواجهه بهتر، مؤثرتر و سازنده تر در برابر شرایط آینده پیدا کنند و در اهداف شناختی، مهارتی و نگرشی باید به این موضوع توجه داشته باشیم. یعنی دانش لازم را در خصوص مفاهیم آینده پژوهی، دیدگاه ها، نظریه و مباحث تئوریکی در این زمینه وجود دارد و دانشی که لازم است یک معلم برای شناسایی بهتر آینده و آینده پژوهی داشته باشد، قطعاً باید در برنامه درسی وارد شود و مهارت هایی که باید داشته باشند مثل تفکر پیچیده و خلاق، مهارت پژوهشی از نوع روند پژوهی و آینده پژوهی باید در اهداف لحاظ گردد. در بخش نگرشی هم افراد نگاهشان را از گذشته و حال به آینده معطوف کنند.

کسب شناخت و آمادگی دانش آموزان و معلمان برای مواجهه با شرایط آینده

تربیت دانش آموزان آینده مستلزم آمادگی لازم معلمان در آموزش، تدریس و یادگیری انواع مهارت ها و دانش لازم در مواجهه با تغییرات پیش روست. معلمان باید برای آینده آماده باشند تا در گستره جهانی و زندگی در حکم یک عضو فعال جامعه به ایفای نقش بپردازند (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

تجزیه و تحلیل و برنامه ریزی متناسب با تغییرات آینده

شناخت از آینده به برنامه ریزان و دانشمندان کمک می نماید تا در عرصه های مختلف با اطمینان خاطر برنامه ریزی نمایند (مرادی پور و نوروزیان، ۱۳۸۴).

کمک به توسعه و تربیت نسل آینده

آموزش متناسب با نیازهای حال و آینده جامعه و پرورش افرادی آگاه، توانمند، سالم، متعهد، بانشاط و با انگیزه از جمله وظایف اصلی نظام آموزش است و پیشی گرفتن از نیازها در فعالیت های آموزشی موجب پیشرفت کشور می شود (اصغری، قلی زاده، و قادری کوچکی، ۱۳۹۲، ص ۴۳) که این امر نیازمند یک برنامه آینده نگرانه در نظام آموزشی است. برنامه درسی آینده نگرانه می تواند در نظام آموزشی استفاده شود و بدون تحمیل هزینه های غیرضروری و از دست دادن انرژی و منابع به پرورش نسل بهتری برای آینده منجر شود (سیراج و عبدالله، ۲۰۱۱).

کسب مهارت و تجهیز دانشجو معلمان در آینده

کارکرد برنامه درسی آینده پژوه در واقع تجهیز دانشجویان به دانش و مهارت های لازم برای مشارکت موثر در جامعه چه در زمان حال و چه در زمان آینده است. علیزاده و جهانیان (۱۳۹۲) و همتی و گودرزی (۱۳۹۳) نیز بر این موضوع توافق نظر دارند.

گشودن تصویر و افقی باز و روشن پیش روی معلم

مطالعه و پردازش محتواهای آینده و تحلیل تبیین های گسترده ای انجام شده در این خصوص باعث به دست دادن تصویرها و افق های مطلوب تر و کامل تری از آینده، به خصوص باز کردن تحولات پیشرو و ابعاد نوین آن می شود. جیم دیتور در این زمینه می گوید: آینده پژوهی به مردم کمک می کند تا تصاویر و اعمالشان را فراتر از تلاش های منفعلانه برای پیش بینی آینده و سپس برنامه ریزی بر پایه این پیش بینی ها، به سوی ساخت چشم اندازهای مثبت از آینده، ساخت آینده های مرجح و برنامه ریزی و تصمیم گیری بر اساس آن ها پیش ببرند. این مفهوم، در کار بسیاری دیگر از آینده پژوهان مانند هازل هندرسون، باربیرا ماسینی، مارتا راجرز، یوهان گالتونگ، الن تاف و دیگران نیز قابل توجه است.

پرسش ۲: اهداف برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه شامل چه چیزهایی باید باشد؟

برای پاسخگویی به این پرسش، نتایج نشان داد توانمندسازی، رشد و پیشرفت فراگیران، ایجاد تفکر خلاق و آینده نگر، تربیت معلمان پژوهنده، شناسایی نیازهای افراد در آینده، شناسایی آینده، تغییرات و موقعیت های پیچیده آن، تربیت معلمان در سه حوزه دانشی، نگرشی و مهارتی، ترسیم خط و مشی های آینده و اقدام برای برنامه ریزی و پیش بینی و بررسی احتمالات و مشکلات آینده از جمله اهداف برنامه درسی آینده پژوه است.

توانمندسازی، رشد و پیشرفت فراگیران

توانمندسازی موجب افزایش انگیزه ذاتی و درونی دانشجومعلمان می شود تا در دنیای مدرن امروز بهترین توانایی را کسب نمایند (توماس، ۲۰۱۷). این توانمندسازی خود عاملی برای رشد و پیشرفت آنها است (چنگ، ۲۰۱۲). از این رو توانمندسازی حرفه ای می تواند زمینه ساز ارتقای کیفی معلمان در چشم انداز دانشگاه فرهنگیان باشد.

ایجاد تفکر خلاق و آینده نگر

آینده پژوهی رویکردی است که در برنامه ریزی درسی تعلیم و تربیت نوین لازم و ضروری می باشد و باید نگرش دانشجویان، معلمان، مدیران و حتی دانش آموزان در دوره های تحصیلی و والدین نسبت به تحولات در آینده عوض شود و برنامه درسی و مطالب را طوری تدوین نمایند که دانشجویان و دانش آموزان با تفکر خلاق به بار آیند، پیش بینی های لازم را برای تغییر در آینده مهیا نمایند، پژوهش محوره جهت رفع مشکلات آینده عمل نمایند و آینده پژوهی جزء لاینفک برنامه های اجرایی دانشگاه ها و مدارس باشد (خلیفه و خلیفه، ۱۳۹۷)..

شناسایی نیازهای افراد در آینده

شناسایی نیازهای آتی افراد و لحاظ کردن آن در تدوین برنامه درسی می تواند به پیش برد اهداف مورد نظر منجر شود. در برخی کشورها هم از جمله آمریکا سعی شده در تدوین برنامه های درسی نیازهای متنوع جمعیت های مختلف دانشجویی شناسایی و آنها را در نظر بگیرند.

شناسایی آینده، تغییرات و موقعیت های پیچیده آن

مقیم (۱۳۹۴) بیان می کند که آینده پژوهی برای مطالعه آینده و تحقق اهداف کلیدی خود، در پی آن است که آینده را شناسایی کرده و کمک کند که تمامی توان و ظرفیت عوامل شکل دهنده آینده در راستای تحقق مطلوب ترین بدیل آینده، جهت دهی شوند. گوهری فر، آذر و مشبکی (۱۳۹۴) در پژوهش خود بیان می کنند که آینده شناسی دانش شناخت تغییرات است.

ترسیم خط و مشی های آینده و اقدام برای برنامه ریزی

برای تحقق مؤلفه پایداری و ثبات خط مشی در محیطی مانند دانشگاه که تحولات قابل ملاحظه ای دارد، آینده پژوهی که موجب باز شدن دیدگاه صاحب نظران و برنامه ریزان نسبت به رویدادها، فرصت ها و چالش های احتمالی آینده است، نقش مهمی را ایفا می نماید تا خط مشی از ثبات لازم برخوردار باشد. بنابراین ترسیم خط مشی برای آینده برنامه درسی یکی از اهداف اساسی می باشد تا با استفاده از تجزیه و تحلیل منابع، الگوها و عوامل، به ترسیم آینده برنامه درسی و برنامه ریزی برای آنها پردازد.

پیش بینی و بررسی احتمالات و مشکلات آینده

برنامه درسی آینده پژوه باید قادر باشد احتمالات و تغییرات آینده را پیش بینی و چالش ها، مشکلات و خطرات آینده را شناسایی نماید کریمی و شریف (۱۳۹۳) و پارسا و همکاران (۲۰۱۱) نیز در پژوهش های خود به این نتیجه دست یافته اند.

پرسش ۳: محتوای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه شامل چه چیزهایی باید باشد؟

یافته های پژوهش در پاسخ به این پرسش نشان داد که محتوای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه باید پیرامون: کلیات آینده پژوهی، شناخت دانشجو معلمان از خود، تاکید بر یادگیری پویا و مادام العمر، تناسب محتوا با اهداف، ویژگی های برنامه درسی آینده پژوه، تناسب با نیاز های آینده و تقویت حس کنجکاوی و بلوغ فکری افراد برای پذیرش نقش در آینده باشد.

کلیات آینده پژوهی

در برنامه درسی آینده پژوه مانند هر برنامه درسی دیگر لازم است که تعریف و مفاهیم و اصطلاحات آینده پژوهی، ویژگی ها و مختصات آن، دیدگاه ها، نظریات و رویکردها، زمینه های مربوط، حدود و ثغور آن، عوامل مؤثر بر آینده پژوهی، موانع و چالش ها و مهارت ها، روش های مختلف پژوهش، شیوه ها و روش های آینده پژوهی و منابع و سایت های معتبر برای کسب اطلاعات و آگاهی؛ لحاظ گردد.

شناخت دانشجو معلمان از خود

آینده پژوهی تلاش نظام مند فرد برای شناخت خود و شکل بخشیدن به آینده خود می باشد. در حقیقت، سیستم آینده پژوهی، راهنمایی است که کمک می کند فرد نگاهی سیستماتیک به آینده اش داشته باشد. این سیستم گام های ساده و کوتاهی دارد که به خلق آینده دلخواه منتهی می شود. در واقع آینده پژوهی نیازمند این است که فرد خودش (خود حرفه ای اش) را بشناسد.

تأکید بر یادگیری پویا و مادام العمر

یادگیری مادام العمر، گفتمان حرفه ای منجر به ارتقای گفتمان دانشگاهی می شود و یادگیری جمعی در طول دوره و بعد از آن و با مشارکت در پژوهش های و توسعه کارهای عملی و نیز انتشار مقاله و کتاب منجر به افزایش دانش می شود و بر ارتقای فرهنگ جامعه و دانشگاه تأثیر می گذارد. بنابراین ضروری است رویکردی مبتنی بر آینده پژوهی و نگرشی جدید در زمینه محتوای برنامه درسی در قالب یک نظام آموزشی پویا توسعه داده شود. نورپیشه، علیدادی، طالبی و مزارعی (۱۳۹۸) عنوان می کنند که برنامه درسی و روش های تدریس آن باید بیشتر به سمت یادگیری مادام العمر و تدریس فعال حرکت کند.

تناسب محتوا با اهداف

یکی از ملاحظات اساسی برنامه ریزی درسی، ایجاد ارتباط منطقی و صحیح بین اهداف، محتوای درس و حتی روش یاددهی - یادگیری و ارزیابی یادگیری دانشجویان است. محتوا وابسته به اهداف و متناسب با اهداف است. محتوا برمی گردد به اینکه من چه زمینه ای را در آینده پژوهی در اهداف به آن دست پیدا می کنم. کریمی و شریف (۱۳۹۳)، کانن و نیوبل (۲۰۰۶) در پژوهش های خود به این مهم دست یافته اند.

ویژگی های برنامه درسی آینده پژوه

ایجاد انعطاف و تنوع در محتوا، نه تنها به دلیل افزایش الزام های زندگی روزمره و زندگی شغلی، بلکه به دلیل ضرورت توجه به شخصیت، علائق، تجارب و ویژگی های منحصر به فرد هر دانشجو برای تقویت انگیزش یادگیری ضروری است. مؤلفه هایی همچون تناسب، انسجام، جذابیت کیفیت، انعطاف پذیری به عنوان خصیصه های مهم در عنصر محتوای برنامه درسی نمود یافته به گونه ای که دانشجو به عنوان عضو فعال در برنامه های درسی، ایفای نقش می نماید و با استاد و محیط تعامل دارد.

تناسب با نیازهای آینده

توجه به جهت گیری آینده برنامه های درسی در تطابق با شرایط و نیازهای اساسی محیط بیرونی در کنار محیط درونی که به انسجام، صحت، دقت و اثربخشی عملکرد برنامه درسی می پردازد، ضرورتی انکارناپذیر است. تلاش برای توسعه یادگیری مادام العمر، آنچه آموزش عالی به آن نیاز دارد، پاسخ دهی به تنوع نیازهای دانشجویان به علت حضور طیف متنوعی از دانشجویان بزرگسال و غیرسنتی است. از جمله الزامات برنامه درسی پاسخ گویی به این نیازهای پرشتاب آینده است. از این رو، باید نیازهای آینده را برآورده کرد و متناسب با اهداف پیش بینی شده به سیاست گذاری و برنامه ریزی پرداخت (اصغری و همکاران، ۱۳۹۲ و کریم، ۲۰۰۷).

تقویت حس کنجکاوی و بلوغ فکری افراد جهت پذیرش نقش در آینده

بنا بر گفته کائن و نیویل ۲۰۰۶؛ سیلور و همکاران، ۱۳۸۰؛ چارلتون و همکاران، ۲۰۰۵ و تونیتون، ۲۰۰۵، آموزش عالی باید مهارت هایی مانند خود رهبری، کار گروهی و حل مسأله را رشد دهد و محتوای برنامه های درسی آموزش عالی باید به نحوی طراحی شوند که حس کنجکاوی، توان تخصصی و معرفتی مخاطبان را افزایش دهند (کاویانی و نصر، ۱۳۹۵ و کشاورزی، یارمحمدیان، و نادى، ۱۳۹۶) تا آنها بتوانند ضمن رسیدن به بلوغ فکری و ذهنی، موقعیت اجتماعی بهتری برای ورود به بازار کار و کسب درآمد داشته باشند.

پرسش ۴: روش های تدریس مناسب برای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه کدامند؟

یافته های پژوهش در پاسخ به این پرسش نشان داد، روش های مشارکتی و کارگروهی، روش های مبتنی بر تعقل و تفکر و مسئله محور از جمله روش های تدریس مناسب برای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه است. پژوهش های صورت گرفته پیرامون موضوع روش های تدریس مبتنی بر توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی بسیار نادر است. در برخی از این پژوهش ها به رابطه مثبت کیفیت مهارت ها و صلاحیت های استادان و محیط آموزشی مظفری (۱۳۸۸) و مک لولاین و فرد (۲۰۱۱)، کیفیت برنامه درسی، کیفیت و نحوه آموزش با رشد توانایی آینده پژوهی دانشجویان اشاره شده است.

روش مشارکتی و کارگروهی

الگوی تدریس به شیوه مشارکتی مهمترین الگو از میان ساختارهای آموزش گروهی است. این الگو مسئولیت مشترک، تعامل و احساسات مثبت تر نسبت به تکالیف و افراد دیگر ایجاد می کند. روش مشارکتی خود شامل نظرخواهی از دانشجویان، بدیعه پردازی، بارش مغزی و بارش فکری، ایفای نقش و شبیه سازی، روش سناریوپردازی، استفاده از روش های مبتنی بر تعامل و مشارکت بین آموزش دهنده و آموزش گیرندگان و... می شود.

روش های مبتنی بر تعقل و تفکر

ضرورت تفکر در مورد آینده به عنوان یک عمل تربیتی که به عناوینی چون تفکر انتقادی و منطقی، تفکر خلاق، تفکر مستقل، تفکر واگرا، روش تفکر و... مطرح می شود. پژوهشگرانی از جمله کشاورزی، یارمحمدیان و نادى، (۱۳۹۶) بر بکارگیری این روش تأکید دارند.

روش تدریس مسئله محور

این روش با توجه به نتایج پژوهش حاضر خود شامل: روش حل مسئله، روش آزمایشگاهی، روش اکتشافی، روش پروژه محور می باشد؛ جاک ویسین و کارنوسکات (۲۰۰۴) و سیراج (۲۰۰۵) بر استفاده از روش مسأله محور تأکید دارند.

پرسش ۵: مواد و منابع آموزشی لازم برای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه کدامند؟

یافته های پژوهش برای پاسخ به این پرسش، منابع الکترونیکی، منابع مکتوب، استفاده از نظر متخصصان و دانشجو معلمان ذی نفع، شرکت در کارگاه های آموزشی و فناوری های جدید آموزشی را نشان داد.

بر این اساس، برای آموزش برنامه درسی آینده پژوه می توان از کتاب ها، مقالات و پایان نامه ی موجود در این زمینه بهره برد. همچنین به دلیل گستردگی آینده پژوهی در عرصه های مختلف علوم؛ بهره گیری از مباحث این علم بویژه در حوزه فناوری های نوین اطلاعاتی و ارتباطی از قبیل فراهم آوری پردازش ذخیره بازیابی و اشاعه اطلاعات شفاهی تصویری نوشتاری و رقمی بوسیله وسایل الکترونیکی همچون رایانه و ارتباط از راه دور می تواند در تحقق شکل گیری کتابخانه ای دیجیتال و مجازی در ایران در آینده ای نه چندان دور علی الخصوص در دانشگاه ها و مراکز علمی و تحقیقاتی نقش مهم و بسزایی داشته باشد. انتظار این است که معلمان آینده اطلاعات و مهارت های قابل قبولی توأم با صلاحیت های اخلاقی و شایستگی معلمی و همین طور دارای مهارت کافی برای استفاده از وسایل آموزشی الکترونیکی، وسایل کمک آموزشی الکترونیکی، وسایل پیشرفته صوتی و تصویری داشته باشند. معلمان با بکارگیری مناسب فناوری اطلاعات و ارتباطات می توانند به عنوان یادگیرنده و پژوهشگر، در دانش آموزان ایجاد انگیزه نموده، به ارائه موضوعات اخلاقی، قانونی و انسانی در زمینه استفاده از رایانه و سایر فناوری ها در برنامه درسی خود اقدام نمایند.

برای مطالعه آینده پژوهی علاوه بر منابع مکتوب، کتابخانه ای و الکترونیکی، می توان از کارگاه های آموزشی بهره برد. این روش شامل سازماندهی جلسات به مدت چند ساعت تا چند روز که در آن ترکیبی از مذاکرات، گفتگو، رایه و بحث در باره یک موضوع خاص وجود دارد. همچنین می توان از وفاق نظر ذی نفعان و نظرات خود دانشجو معلمان بهره برد.

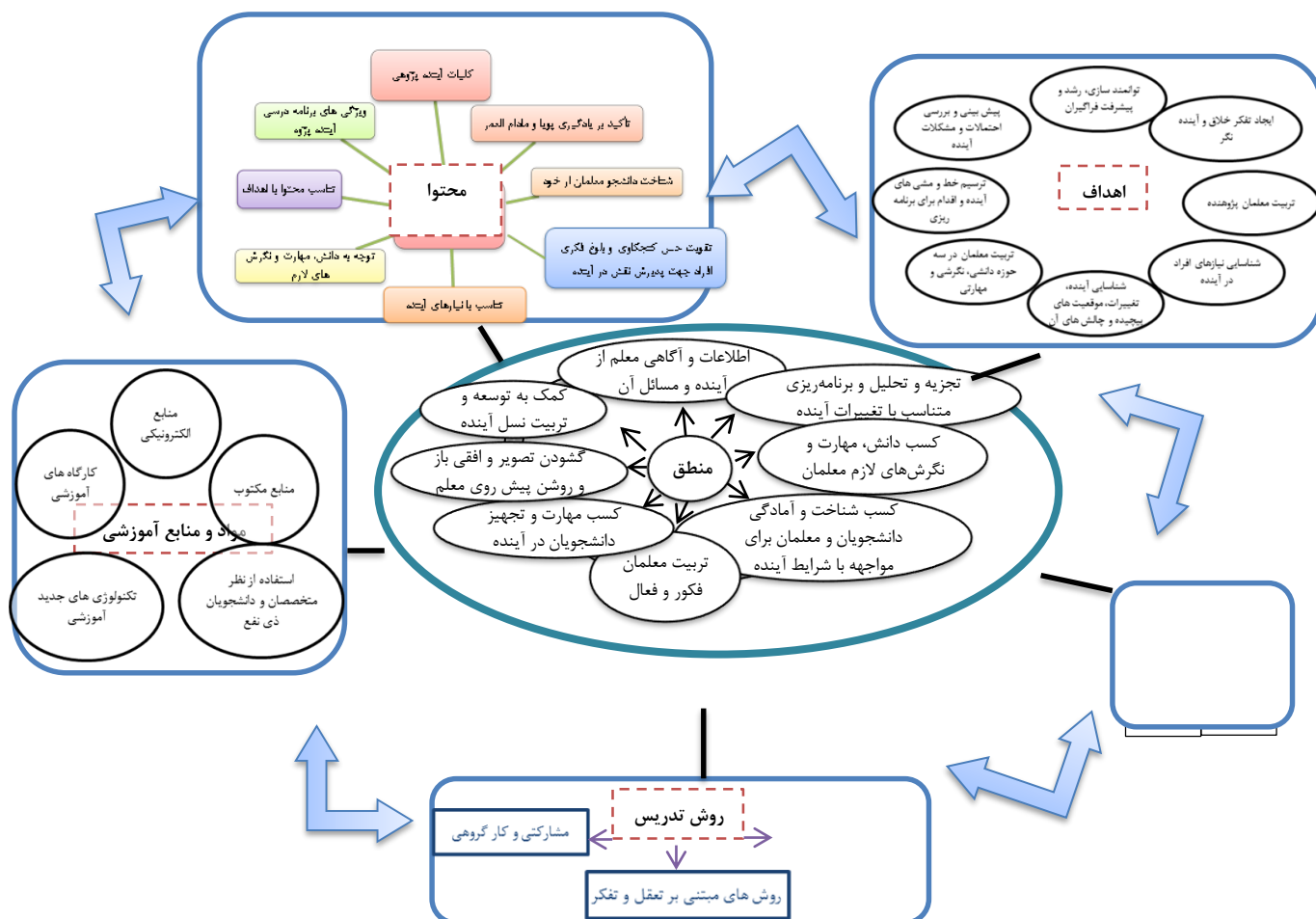
پرسش ۶: روش های ارزشیابی مناسب برای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه کدامند؟

یافته های پژوهش در پاسخ به این پرسش نشان داد که، ارزشیابی برنامه درسی هم می تواند به صورت کمی از طریق آزمون های کتبی صورت بگیرد و هم به صورت کیفی به شیوه های مختلف انجام شود. آزمون های کیفی شامل: ارزیابی و تکالیف عملکردی، خودسنجی، همسال سنجی، ارزشیابی مهارتی و نگرشی، شبیه سازی، تجزیه و تحلیل های علمی، ارائه کارها و تکالیف عملی، نتایج فعالیت ها و کارهای گروهی، انجام آزمایش و ارائه نتایج و... است.

ارزشیابی برنامه درسی به منظور قضاوت و یا توافق درباره ارزش یک برنامه درسی انجام می شود. بنابراین نقش اصلی ارزشیابی تعیین ارزش برنامه درسی است. تنها از طریق ارزشیابی از مراحل مختلف برنامه ریزی درسی می توان کارایی و اثربخشی برنامه های درسی را افزایش داد و نظامی برای بهبود مستمر برنامه های درسی مدارس طراحی نمود (خدیدی، سیدنظری و سودی، ۱۳۹۴). ارزشیابی برنامه درسی به دو روش کمی و کیفی صورت می گیرد. تحلیل کمی، ابزارهای آماری را برای سازماندهی داده ها و تولید نتایج مورد استفاده قرار می دهد. روش های کیفی، توصیفی هستند و از اعداد دقیق و فرمول های آماری استفاده نمی کنند.

پرسش ۷: چهارچوب طراحی شده برای برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه از نظر اعتبار چگونه است؟

نتایج آزمون t تک نمونه ای حکایت از مطلوب و مناسب بودن عناصر برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه دارد. با عنایت به این موضوع می توان نتیجه گرفت که در طراحی چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه دقت علمی لازم صورت گرفته و چهارچوب مفهومی پیشنهادی، به لحاظ آماری نیز دارای اعتبار لازم می باشد و می تواند به عنوان چهارچوبی قابل اطمینان مورد استفاده سیاست گذاران، برنامه ریزان، مجریان و ذی نفعان برنامه های درسی تربیت معلم قرار گیرد.



شکل ۶: چهارچوب برنامه درسی تربیت معلم آینده پژوه

اصغری، حسنعلی و قادری کوچکی، سجاد (۱۳۹۲). تبیین ضرورت تغییر در برنامه درسی دوره های تحصیلی آموزش

و پرورش با استفاده از آینده پژوهی، **مجموعه مقالات همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره های تحصیلی**

آموزش و پرورش.

پارسا، عبدالله؛ کشاورزی، فهیمه و دهقان، نجمه، (۱۳۹۰). سنجش میزان اثر بخشی آموزش عالی بر توانمندی های آینده شناسی

و موفقیت تحصیلی دانشجویان (مطالعه موردی- دانشگاه شهید چمران اهواز)، **مجموعه مقالات اولین همایش**

بین المللی مدیریت، آینده نگری، کارآفرینی و صنعت در آموزش عالی، سنندج.

خدیبوی، اسدالله؛ سیدنظری، نیر و سودی، حورا، (۱۳۹۴). ارزشیابی برنامه درسی، **مجموعه مقالات اولین همایش علمی**

پژوهشی یافته های نوین علوم مدیریت، کارآفرینی و آموزش ایران، تهران.

خلیفه، رضا و خلیفه، مصطفی، (۱۳۹۷). رویکرد آینده پژوهی و نقش و اهداف آن در برنامه درسی تعلیم و تربیت نوین،

آموزش پژوهی، شماره پانزدهم.

صادق، رسول؛ چاه ستاره، مجتبی؛ امرایی، یوسف و عباسی، عفت، (۱۳۹۲). تغییر در برنامه های درسی بر مبنای آینده پژوهی،

همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند.

عبدی، علی، (۱۳۸۴). ارزیابی کیفیت برنامه ی درسی رشته ی برنامه ریزی درسی در مقطع کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه

علامه طباطبائی، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته ی برنامه ریزی درسی.

عریانی، بهاره، (۱۳۹۳). کلیاتی پیرامون آینده پژوهی، **مجموعه مقالات سومین همایش ملی آینده پژوهی.**

در آموزش و پرورش، پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، سال سوم، شماره ۲۲.

علیزاده، مهری و جهانیان، رمضان، (۱۳۹۹). آینده پژوهی در آموزش و پرورش، پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم

تربیتی و آموزش و پرورش، سال سوم، شماره ۲۲.

کشاورز زاده، علی و فرمehنی فراهانی، محسن، (۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی ملاک ها و شاخص های ارزیابی کیفیت برنامه

درسی مدارس متوسطه کشور: یک مطالعه موردی، فصلنامه پژوهش های کیفی در برنامه ریزی درسی، سال

اول، شماره ۲.

کاظمی نجف آبادی، عفت، (۱۳۹۲). آینده پژوهی و تغییر در برنامه های درسی، **مجموعه مقالات همایش ملی تغییر برنامه**

درسی دوره های تحصیلی آموزش و پرورش، بیرجند.

کریمی، صدیقه و شریف، مصطفی، (۱۳۹۳). چالش های آموزش عالی در تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه

یادگیری، **رویکردهای نوین آموزشی،** سال نهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۹.

کشاورزی، مهدی؛ یارمحمدیان، محمد حسین و نادى خوراسگانی، محمد علی، (۱۳۹۶). محتوای برنامه درسی مبتنی بر

توسعه آینده پژوهی در آموزش عالی ایران: پژوهش کیفی، **مطالعات برنامه درسی آموزش عالی،** سال هشتم، شماره

۱۶.

گوهری فر، مصطفی؛ آذر، عادل و اصغر مشبکی، (۱۳۹۴). آینده پژوهی: ارائه تصویر آینده سازمان با استفاده از رویکرد برنامه ریزی سناریو (مورد مطالعه: مرکز آمار ایران)، *فصلنامه علوم مدیریت ایران*، سال دهم، شماره ۸۳.

مرادی پور، حجت الله و مهدی نوروزیان، (۱۳۸۴). آینده پژوهی، مفاهیم و روش ها، *رهیافت*، شماره ۳۶.

مظفری، علی، (۱۳۸۸). آینده پژوهی، بستر عبور از مرزهای دانش، *پژوهشنامه نظم و امنیت انتظامی*، دوره ۲، شماره ۴.

مقیم، ابوالفضل، (۱۳۹۴). معرفت شناسی آینده پژوهی در رویکردهای نظری به برنامه ریزی شهری، معماری و صنعت ساختمان، *فصلنامه مدیریت شهری*، شماره ۳۸.

ملا محمدی، آمنه، (۱۳۷۹). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته ی برنامه ریزی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تهران، *پایان نامه کارشناسی ارشد*، رشته برنامه ریزی آموزشی.

ملایی نژاد، اعظم؛ ذکاوتی، علی، (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۶(۷).

همتی علیرضا، گودرزی محمدعلی، (۱۳۹۳). آینده پژوهی، ضرورت یا الزام در نظام های آموزش و پرورش، *سومین همایش ملی آینده پژوهی*.

همتی، علی رضا؛ گودرزی، محمد علی و حاجیانی، ابراهیم، (۱۳۹۴). ضرورت آینده پژوهی در نظام های آموزش و پرورش، *آینده پژوهی مدیریت*، دوره ۲۶، شماره ۲.

نورپیشه، ندا؛ علی دادی، علیرضا؛ طالبی، احسان و مزارعی، مصطفی، (۱۳۹۸). آینده پژوهی در تربیت معلم با رویکرد دانش و فناوری از دید هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس، *فصلنامه آموزش پژوهی*، دوره پنجم، شماره نوزدهم.

Bussey, M. (2016). The hidden curriculum of futures studies: Introducing the futures senses. **World Future Review**, 8(1), 39-45.

Canon, Robert; New Bell, David (2006). **The Guide to Improving Teaching in Universities and Centers Higher Education**. (Translation by Ahmad Reza Nasr, Hassan Zare and Mohammad Jafar Pak Seresht). Isfahan: Isfahan University Press

Cheng, M. S. (2012). A competency model for Culinology® graduates: Evaluation of the Research Chefs Association's Bachelor of Science in Culinology® **core competencies**.

Charlton, S., Hannan, B., Herrick, C., Landy, M., & Mahar, S. (2005). **ICTs: Research into learning: implications for teaching**. Published by the Department of Education and Training. State of Victoria.

Cooper, J., Basson, J., & Schaap, P. (2006). A training programme based on the principles of social constructivism and focused on developing people for the future world of work: **An evaluation. Human Resource Development International**, 9(4), 467-483.

Correia, A. M. R., & Mesquita, A. (2007). Learning in Higher Education: Strategies to Overcome Challenges Faced by Adult Students—Lessons Drawn from Two Case Studies in Portugal. **International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)**, 3(2), 1-14.



- Freed, P. E., & McLaughlin, D. E. (2011). Futures thinking: Preparing nurses to think for tomorrow. **Nursing education perspectives**, 32(3), 173-178.
- Glatthorn, A .A., Boschee, F., Whitehead ,B.M., & Boschee, B.F.(2015). **Curriculum leadership:Strategies for development and implementation**. (4th ed.). Sage publication.
- Parrish, D. R. (2016). Principles and a model for advancing future-oriented and student-focused teaching and learning. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 228, 311-315.
- Rawson, M. (2000). Learning to learn: more than a skill set. **Studies in Higher Education**, 25(2), 225-238.
- Siraj, S., & Abdullah, M. R. T. L. (2011). **Development of Future Curriculum via Futures Studies**. Online Submission.
- Thomas, S. (2017). Teacher Empowerment: A Focused Ethnographic **Study in Brunei**

تربیت معلمان آینده: بهبود کیفیت آموزش

عصمت مطهرنژاد*^۱، سارا تقی زاده^۲

^۱ گروه علوم تربیتی، پردیس فاطمه زهرا، دانشگاه فرهنگیان، اهواز، ایران

^۲ آموزش و پرورش ناحیه ۲ استان خوزستان، اهواز، مربی امور تربیتی، کارشناس مشاوره

چکیده

هدف از این مطالعه، بررسی روش های کیفیت بخشی به آموزش به عنوان کلید اصلی کیفیت زندگی بشر در آینده و ایجاد جهانی مبتنی بر آگاهی و نیل به توسعه پایدار است. عوامل بیشماری در کیفیت بخشی به آموزش تاثیرگذارند که یکی از مهمترین آنها مولفه معلم و کیفیت تربیت اوست. توسعه شایستگی های فردی و اجتماعی معلمان برای رسیدن به این اهداف کمک شایانی خواهد کرد. به عبارت دیگر شایستگی معلمان به معنای مجموعه دانش ها و تجارب و مهارت هایی است که بهبود و ارتقای کیفیت آموزش را به همراه دارد و معلمان باید به دانش ها، مهارت ها و نگرش هایی مجهز شوند که پاسخگوی نیازهای متنوع و پیچیده جوامع در حال رشد آینده باشند. در این مقاله شش بعد از ابعاد مربوط به اثربخشی معلمان شامل، خصوصیات زمینه ای، تمایلات شخصی معلم، طراحی درس، ایجاد محیط مطلوب یادگیری و برقراری ارتباط موثر با دانش آموزان، انتقال آموزش و ارزشیابی از و برای یادگیری مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت. این مطالعه از نوع مطالعات مروری است که در آن مهمترین ابعاد مربوط به شایستگی های معلمان ارائه خواهد شد.

کلیدواژه ها: آموزش با کیفیت، تربیت معلمان آینده، شایستگی های معلم.

مقدمه

آموزش با کیفیت یکی از ارکان اصلی توسعه پایدار است که هدف آن تضمین آموزش فراگیر و عادلانه و ارتقای فرصت های یادگیری مادام العمر برای همه است. این هدف کلی را می توان به برخی از روندهای کلی مؤثر بر آموزش در عصر اطلاعات مرتبط کرد. باید پذیرفت که آموزش کلید کیفیت زندگی بشر در آینده و پایداری جهان است. به طور کلی، آموزش در هر دو زمینه یادگیری رسمی و غیر رسمی توسط فناوری های جدید دیجیتال در حال تغییر است. به طور کلی، برخی از این نوآوری ها و چگونگی تغییر آموزش را می توان در جنبه های زیر خلاصه کرد. یکی از چالش های اصلی مرتبط با کیفیت زندگی آینده، آموزش است: نه تنها به این دلیل که آموزش خود راهی برای کیفیت بهتر زندگی است، بلکه به این دلیل که بسیاری از چالش های دیگر برای آینده پایدار (جمعیت، اشتغال، شهرنشینی، و غیره) مستقیماً بر آموزش تأثیر می گذارد و اگر بخواهیم با آن کنار بیاییم تا حد زیادی به آموزش بستگی دارد. در موضوع آموزش نیز مهمترین مولفه معلم و کیفیت تربیت اوست. در این راستا، مفهوم اصلی که به نظر می رسد در حال ظهور است، مفهوم شایستگی است (کریک، ۲۰۰۸). ایده شایستگی، بحث را بر این سؤال متمرکز می کند که معلمان باید قادر به انجام چه کارهایی باشند به جای اینکه فقط به آنچه معلمان نیاز به دانستن آنها دارند توجه کند. بنابراین شایستگی حرفه ای به مجموعه دانش ها و تجارب شخصی، مهارت ها و گرایش های معلم که از طریق آن ها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجاد کننده تجارب یادگیری برای همه دانش آموزان می باشند، گفته می شود (فربودی و همکاران، ۱۴۰۱).

هدف از این مطالعه بررسی راههای کیفیت بخشی به آموزش معلمان و رشد شایستگی حرفه ای آنها در جهت کیفیت بخشی به آموزش در نیل به توسعه پایدار است.

معلمان و تدریس :

معلمان موثرترین و قدرتمند ترین عامل مرتبط با آموزش هستند که حجم کلانی از بازده یادگیری دانش آموزان و عملکرد مدرسه به آنها مربوط است . معلمان برای بهبود کیفیت زندگی دانش آموزان ، فرصتهای بزرگی را عرضه می نمایند . اثرات قدرتمند مدارس بر پیشرفت دانش آموزان مربوط به کیفیت کار معلمان است. با استفاده از مدل سازی های پیچیده آماری حاصل از مطالعات طولی ، اثر مربوط به معلم کلاس روی پیشرفت دانش آموزان مشخص شده است . بسیاری از مطالعات انجام شده در ایالات متحده نشان داده اند که کیفیت معلم اثر بسیار مهمی روی پیشرفت دانش آموز دارد (استرانگ، گرت و ژو، 2015) . با این حال معلمان اثر بخش دارای ویژگی های مشترکی هستند که در ادامه آنها را دسته بندی و بررسی خواهیم کرد. بر پایه مطالعات و بررسی ادبیات تحقیق، اثرات مربوط به اثر بخشی معلم شامل خصوصیات زمینه ای، گرایشات معلم ، طراحی درس ، محیط کلاس ، نحوه ارائه درس و ارزشیابی کلاسی است .



مدل مفهومی شایستگی‌های معلمان اثر بخش (استرانگ و همکاران، ۲۰۱۵)

هر یک از عوامل مطرح شده در مدل بالا شامل چندین مولفه است که، جهت رعایت اختصار مهمترین مولفه‌ها را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

*خصوصیات زمینه‌ای

ویژگی‌های پیشگو

این شایستگی‌ها ویژگی‌هایی هستند که فرض می‌شود قبل از تدریس وجود دارند و وقتی فعال می‌شوند می‌توانند به صورت متقابل بر فرایند تدریس موثر باشند. این ویژگی‌ها عبارتند از: وضعیت گواهینامه تدریس، تجربه تدریس، دانش محتوایی، درجه تحصیلی، دوره‌های آموزشی، مهارت‌های کلامی، دانش موضوعی (تخصص رشته‌ای)، پیشرفت تحصیلی و اعتبار موسسه تربیت معلم در توضیح این ویژگی‌ها به دو مورد "دانش محتوایی" و "توانایی کلامی" خواهیم پرداخت:

دانش محتوایی: به درک معلم از موضوع، مفاهیم، اصول و روش‌ها اشاره دارد. اینکه ترکیب شناختی این عوامل تعیین کننده تفکر آموزشی معلم و مبنایی برای تصمیم‌گیری‌ها توسط او است. مطالعات انجام شده نتایج با ثباتی را نشان می‌دهند که دانش محتوایی و دانش محتوای آموزشی درباره بعضی از معلمان دارای تأثیر قاطع بر موفقیت دانش آموزان در درس ریاضیات می‌باشد.

توانایی کلامی معلم: تحلیل ویژگی‌های زمینه‌ای معلم نشان می‌دهد که معلمان با توانایی کلامی بالا، موجب یادگیری بیشتری در دانش آموزان می‌شوند نسبت به دانش آموزانی که معلمانشان توانایی کلامی پایینی دارند (روان و دیگران، ۱۹۹۷). تدریس (ضمن امور دیگر) عبارت است از توضیح دادن و یک فرایند کلامی است. بنابراین بین وضوح (توانایی) کلامی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یک ارتباط موثر و قابل تمایزی وجود دارد.

*تمایلات معلم

تمایلات معلم به جنبه‌های ناپیدا و غیرقابل مشاهده ویژگی‌های معلم اشاره دارد که عبارتند از تمایلات، نگرش‌ها، شیوه‌ها و تکنیک‌های کلاس‌داری آنها. گولد هابر (۲۰۰۲)، به نقل از استرانگ و همکاران، (۲۰۱۵) نشان داده است که فقط حدود سه درصد از سهم معلمان در ساختن یادگیری دانش آموزان به تجربه معلم، سطح آموزشی، وضعیت گواهی نامه (مدرک) و سایر ویژگی‌هایی که به آسانی قابل مشاهده هستند مربوط است. نود و هفت درصد باقی مانده تأثیر معلمان بر پیشرفت دانش آموزان به جنبه‌های نا آشکار ویژگی‌های معلم

مربوط می‌شود. تمایلات مهمی که در ادبیات تحقیق بررسی شده‌اند عبارتند از: توجه و مراقبت، حس خودکارآمدی، انگیزش و اشتیاق و رشد حرفه‌ای.

توجه و مراقبت: توجه به دانش آموزان و احترام به آنها به عنوان افراد در ادبیات مربوط به توصیف اثر بخشی معلمان امری متداول است. معلمان خوب اغلب به عنوان افرادی گرم و صمیمی با رفتاری دوستانه توصیف می‌شوند. برعکس معلمان غیرموثر اغلب دارای کلاسی پر تنش هستند و به عنوان افرادی سرد، بد زبان (با رفتار آهانت آمیز) و غیرمتوجه توصیف می‌شوند.

دانش آموزانی که در کلاس درس توسط معلمان دلسوز و مراقب حمایت می‌شوند، احتمالاً بیشتر به سوالات پاسخ می‌دهند، از فرصت‌ها بهتر استفاده کرده و در نوشتن خلاصه از افکارشان سود می‌برند و از سایر اشکال ابراز وجود استفاده می‌کنند.

تمامی عوامل ذکر شده در نتیجه برقراری ارتباط موثر بین معلم و دانش آموزان تحقق می‌یابد. دیبایی صابر و همکاران (۱۳۹۸) نیز در تایید این مدعا بیان می‌کنند که روابط موثر معلم و دانش آموز، درگیری دانش آموز در فرایند تعلیم و تربیت را موجب می‌شود که این امر خود در دانش آموزان ایجاد علاقه می‌کند و زندگی تحصیلی آنان را بهبود می‌بخشد.

از دیگر نکات مهم در خصوص توجه معلم به دانش آموزان، ارتباط با والدین آنها و آگاهی از وضعیت دانش آموز در خانواده می‌باشد تا معلم بتواند متناسب با شرایط ویژه وی در امور درسی و سایر موارد تربیتی تدابیر لازم را بیندیشد.

باور خودکارآمدی: همانگونه که خودکارآمدی برای دانش آموزان کاربردی و مهم است برای معلمان نیز قابل اجراست. خودکارآمدی معلمان (یا خودکارآمدی آموزشی) به باور آنها نسبت به توانایی‌هایشان برای کمک به دانش آموزان در جهت یادگیری اشاره دارد. خودکارآمدی باید فعالیتها، تلاشها، استقامت و پایداری معلمان را تحت تأثیر قرار دهد. بررسی تحقیقات (شانک و دیننتو، ۲۰۱۵) مربوط به خودکارآمدی معلم نشان می‌دهد که باور خودکارآمدی معلم با فعالیت‌های تدریس در کلاس و بازده کار دانش آموزان از قبیل باورهای خودکارآمدی آنها، تعهدات، انگیزش و پیشرفت آنها رابطه دارد. در مقایسه با معلمان با خودکارآمدی پایین، معلمینی که ادراک قوی‌تری از خودکارآمدی خود دارند، به استفاده از تکنیک‌های تدریس چالش بر انگیز گرایش دارند، سعی می‌کنند در راهبردهای تدریس نوآوری داشته باشند و کلاس‌های آنها بیشتر سازمان‌یافته و بهتر برنامه‌ریزی شده است. کلاس این قبیل معلمان دانش آموز محور و انسانی‌تر است.

خودکارآمدی برای معلمان یک منبع شخصی است که می‌تواند آنها را از تجربیات استرس آور و فرسودگی شغلی محافظت نماید. کارآمدی معلم از ترکیبی از تجربه تسلط، تجربه جانشینی، اقناع اجتماعی و حالات فیزیولوژیکی و عاطفی ایجاد می‌شود (ویتی، ۲۰۱۹). تجربه تسلط، قدرتمندترین منبع خودکارآمدی، از طریق دستاوردهای موفق گذشته توسعه می‌یابد. تجربه جانشین، دومین منبع قدرتمند اثربخشی، از طریق آنچه معلمان مشاهده می‌کنند، می‌شنوند و می‌خوانند به دست می‌آید. کارآمدی معلم زمانی تقویت می‌شود که معلمان آموزش مؤثر همتایان خود را مشاهده کنند. اقناع اجتماعی نیز تأثیر زیادی بر خودکارآمدی معلم دارد. بازخورد صمیمانه و واقعی از سوی رهبران و همکاران حامی در مدرسه، تأیید والدین از عملکرد معلم، و نمایش اشتیاق دانش آموزان در یادگیری، همگی اشکال متقاعدسازی اجتماعی هستند. همچنین کارآمدی معلم از طریق تفسیرهای مثبت از حالات فیزیولوژیکی و عاطفی ایجاد می‌شود. به عنوان مثال، زمانی که معلمان قبل از معرفی یک موضوع جدید، احساس هیجان و یا احساس لذت و رضایت از ارائه یک درس موفق را تجربه می‌کنند، خودکارآمدی آنها افزایش می‌یابد.

انگیزش و اشتیاق: معلمانی که نسبت به تدریس اشتیاق نشان می‌دهند، رفتارهای آموزشی باکیفیتی دارند. انگیزش معلم به شکل‌های مختلفی ابراز می‌شود که برای یادگیری دانش آموزان سودمند است. مثل، اشتیاق نسبت به موضوعی که تدریس می‌شود، علاقه به نیازهای رشدی و فردی دانش آموزان، مشارکت در فعالیت‌های مرتبط با درس و خارج از وقت کلاس و نشان دادن ارزش و هیجان نسبت به دانش آموزان.

معلمانی که نسبت به کلاس اشتیاق و انرژی نشان می‌دهند اغلب موجب افزایش علاقه و انگیزه دانش آموزان نسبت به یادگیری می‌شوند. ضمن تأثیر متغیرهای مختلف بر اثر بخشی معلم، اشتیاق معلم عامل پیش بین قدرتمند منحصر به فردی برای پیش‌بینی انگیزش

درونی و سرزندگی دانش آموزان است. دانش آموزانی که آموزش را از یک معلم مشتاق دریافت می کنند، انگیزش درونی بیشتری برای یادگیری موضوعی درسی داشته و سطح بالایی از سرزندگی و نشاط را تجربه می کنند.

حرفه ای گری و رشد حرفه ای: ویژگی کلیدی دیگری برای اثر بخشی معلم، عبارت است از تعهد به بهبود و پیشرفت مداوم و پایدار یادگیری. شواهد نشان می دهد، معلمانی که دارای رشد حرفه ای معتبری هستند بیشتر می توانند به پیشرفت دانش آموزان کمک کنند. همچنین آنها در مسیر رشد حرفه ای باید قادر باشند با همکاران خود برای تقویت یادگیری و تدریس خود همکاری کنند. آموزش و رشد حرفه ای باید آنها را برای دسترسی، تجزیه و تحلیل، اعتبارسنجی، تأمل و انتقال دانش و استفاده مؤثر از فناوری در صورت لزوم مجهز کند و اعتماد آنها به استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات باید به آنها اجازه دهد که آن را به طور مؤثر در یادگیری و آموزش ادغام کنند (بیستا، ۲۰۱۷). برای رقابت در دنیای دیجیتال جدید، معلمان مدرن باید مهارت های آموزشی دیجیتال را برای پیشرفت خود و دانش آموزانشان توسعه دهند و شایستگی دیجیتال به عنوان مجموعه ای از مهارت ها، دانش و نگرش ها تعریف می شود که فرد را قادر می سازد در موقعیت های مختلف با استفاده از فناوری های دیجیتال به اهداف مورد نظر دست یابد (چانا و ساهیتو، ۲۰۲۲). در نتیجه تغییرات تکنولوژیکی، مربیان با دو چالش روبرو هستند: اول، آنها باید مهارت های دیجیتال خود را توسعه دهند، و دوم، آنها باید فعالیت های آموزشی ایجاد کنند که مهارت های لازم را برای همه دانش آموزان فراهم کند (چانا و ساهیتو، ۲۰۲۲).

*** طراحی درس**

تدریس فعالیت پیچیده ای است که شامل آماده سازی و برنامه ریزی دقیق برای اهداف کوتاه مدت و اهداف بلند مدت یادگیری می باشد. عناصر کلیدی یک طراحی اثر بخش توسط معلم عبارتند از:

- ۱- اولویت دادن به آموزش به عنوان بخشی از فعالیتهای تدریس
- ۲- حفظ انتظارات دانش آموزان در سطح بالا
- ۳- رشد خودکاری و خط مشی های برنامه ریزی در دانش آموزان
- ۴- بهبود و ارتقاء اهداف صریح یادگیری
- ۵- ایجاد و خلق تکالیف کیفی و خلاقانه
- ۶- برنامه ریزی برای آموزش و دوره تحصیلی منظم

به طور کلی یک طرح درس خوب سازمان یافته، نقشه راهی است که به معلمان کمک می کند که رهبرانی اثر بخش باشند. تدریس اثربخش از جمله مهم ترین ویژگی های یک معلم شایسته می باشد که انعطاف پذیری روش ها از ویژگی های آن می باشد. دیبایی صابر و همکاران (۱۳۹۸) در این خصوص بیان می کنند که موفق ترین معلمان کسانی هستند که می توانند روش های تدریس خود را تغییر دهند، یعنی روش های تدریس آنها آنقدر انعطاف پذیر است که می تواند به سهولت با موقعیت های مختلف تطبیق پیدا کند.

*** محیط یادگیری**

مفهوم یک محیط یادگیری مثبت به کمک ویژگی هایی مثل "مراقب، حمایت گر، امن، چالشی، علمی، قدرتمند" توصیف می شود که دانش آموز را به سوی موفقیت هدایت می کند. رایج ترین ملاک های مورد استفاده برای تعریف محیط یادگیری عبارتند از: آرایش فیزیکی کلاس درس، اصول انضباطی و رویه ها، سازمان دهی فعالیتهای یادگیری و نحوه درگیر شدن دانش آموزان با تکالیف. دانش آموزان به یک محیط یادگیری پربار و مهیج برای رشد و پیشرفت نیاز دارند. معلمان موثر برای دستیابی به چنین محیط غنی و رفتارهای مورد انتظار، راهبردهایی را ترسیم نموده و بر رفتار دانش آموزان نظارت می کنند. آنها همچنین توجه دانش آموزان را نسبت به تکالیف حفظ نموده و آنها را برمی انگیزانند تا نسبت به تعاملات کلاسی، توجه و احترام نشان دهند. همچنین با توسعه فضای مساعد موجب مشارکت دانش آموزان در یادگیری می شوند. نتیجه اینکه، یک محیط یادگیری مثبت می تواند در حوزه های شناختی، انگیزشی، هیجانی و رفتاری نتایج اثربخشی داشته باشد.

*** انتقال آموزش**

انتقال آموزش عبارت است از فرآیندی که در آن معلمان مجموعه ای از راهبردهای آموزشی را برای تعامل و ارتباط برقرار کردن با دانش آموزان در زمینه محتوای آموزشی به کار می گیرند و از مشارکت دانش آموزان در فعالیتهای یادگیری حمایت می کنند. فعالیت واقعی تدریس عامل مهمی برای یادگیری دانش آموز محسوب می شود.

از عوامل موثر در انتقال درس می توان به افتراق (توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان)، ایجاد چالش های شناختی، درگیر کردن دانش آموز با فعالیتهای یادگیری، پرسشگری، ایجاد ارتباط اشاره نمود. همچنین آنها باید بتوانند با یادگیرندگان به عنوان افرادی از جامعه کار کنند و از آنها حمایت کنند تا به اعضای کاملاً مشارکت کننده و فعال جامعه تبدیل شوند.

*** ارزشیابی از و برای یادگیری**

در چرخه آموزش، فرآیند ارزشیابی از پیشرفتهای دانش آموزان به عنوان پایه ای برای آموزش و یادگیری اثر بخش محسوب می شود. ارزیابی با کیفیت بالا (اثر بخش) اطلاعاتی در باره میزان دستیابی دانش آموزان به بازده های یادگیری در اختیار معلم قرار می دهد و به تصمیم گیری درست معلم در خصوص آموزش کمک می کند. (چه چیزی تدریس کنم و چگونه تدریس کنم). این فرایند شامل فعالیتهای ارزشیابی تکوینی، نظارت بر پیشرفت دانش آموز و تصمیم گیری مبتنی بر پیشرفت، و ارائه بازخوردهای معنا دار می باشد.

بحث و نتیجه گیری

در پایان این بحث می توان چنین نتیجه گرفت که توجه به کسب شایستگی های لازم برای معلمان از عوامل اصلی کیفیت بخشی به آموزش است. ایده شایستگی به عنوان یک کل یکپارچه به دانش، مهارتها و عملی اشاره دارد که معلمان برای آموزش موثر باید بر آنها تسلط یابند و معلمان شایسته کسانی هستند که به دانش آموزان یاد می دهند چگونه بخوانند، فکر کنند و چگونه زندگی کنند و به خودسازی و تربیت خود توجه کنند و دارای ویژگی های شخصیتی مانند شوخ طبعی، انعطاف پذیری، صبر، اشتیاق، خلاقیت باشند؛ زیرا به گفته معصومی و همکاران (۱۴۰۰) خود معلمان معتقدند که اثربخشی آنها نه تنها با کسب دانش و مهارت قابل اطمینان است بلکه به شخصیت آنها نیز بستگی دارد. معلمان شایسته درک خوبی از دانش موضوعی دارند و یادگیری را یک سفر مادام العمر می دانند. همچنین مهارت های عملی و نظری آنها باید به آنها اجازه دهد تا از تجربیات خود بیاموزند و طیف وسیعی از راهبردهای آموزش و یادگیری را با نیازهای فراگیران مطابقت دهند.

در پایان این جمع بندی مفید خواهد بود که بدانیم، معلمان اثر بخش و شایسته از این راهبردها استفاده می کنند : برنامه ریزی دقیق، تعیین اهداف برای دانش آموزان با مشارکت آنها، حفظ سرزندگی دانش آموزان، ارزشیابی منظم از کار دانش آموز، استفاده از راهبردهای گوناگون تدریس، استفاده بهینه از وقت کلاس و داشتن استراتژی های منطقی و منسجم، باور به توانایی دانش آموزان برای یادگیری، مسئولیت پذیری برای کمک به دانش آموزان.

منابع

- دیبايي صابر، محسن، عباسي، عفت و همکاران (۱۳۹۸). شناسایی شایستگی های اصلی معلمان دوره متوسطه از دیدگاه خبرگان تعلیم و تربیت. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، دوره ۸، شماره ۲، ۱۱۱-۸۳.
- فرمودی، فاطمه، اکرمی سمیه و اوجی نژاد، احمد رضا (۱۴۰۱). نقش شایستگی حرفه ای معلمان در فرآیند یاددهی یادگیری دانش آموزان، چهارمین کنفرانس بین المللی مدیریت، علوم انسانی و رفتاری در ایران و جهان. تهران.
- کدیور، پروین (۱۳۹۲). روانشناسی یادگیری (از نظریه تا عمل). تهران، انتشارات سمت.
- معصومی، سید سجاد، کاشفی، زهرا و همکاران (۱۴۰۰). معیارهای شایستگی معلمان و رویکردهای توسعه آن. اولین کنفرانس بین المللی مطالعات میان رشته ای علوم بهداشتی، روانشناسی، مدیریت و علوم تربیتی. آلمان، هامبورگ.

Biesta, G. (2017). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. In *A companion to research in teacher education* (pp. 435-453). Springer, Singapore.



- Channa, W. M., & Sahito, Z. (2022). Pedagogical Competencies Of Teachers And The Achievement Of Students: Explorations Of Best Practices Through A Literature Review. *Webology*, 19(3), 2927-2943
- Crick, R. D. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Strong, J. H; Grant, L.W, & Xu, X. (2015) "Teacher Behaviours and student outcomes ". *international Encyclopedia of the social & Behavioral science* , 2nd edition , Volume 24.
- Schunk, D.H & dibenetto, M.K.D (2015). " Self Efficacy : education aspects ." *international Encyclopedia of the social & Behavioral science* , 2nd edition , Volume 21
- Withy, H. (2019). Strategies for developing and maintaining self-efficacy in teachers. *The Education Hub*.

تجربه زیسته دانشجومعلم از آموزش مجازی

مرضیه معتمدی*

گروه برنامه ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب زیسته دانشجومعلم از آموزش مجازی در دوران کرونا بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی انجام شد. به این منظور مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۲ نفر از دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان اصفهان انجام شد. نمونه‌گیری به صورت هدفمند تا رسیدن به اشباع اطلاعات ادامه یافت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون صورت پذیرفت. جهت اطمینان از اعتبار پژوهش از راهبرد مرور همتا استفاده شد. نتایج به دست آمده حاکی از وجود دو مضمون کلی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی در تجربه زیسته دانشجومعلم بود. چالش‌های آموزش مجازی شامل کاهش انگیزه دانشجومعلم، تدریس نامناسب، ضعف برنامه درسی، ضعف زیرساخت‌های فیزیکی و عدم کسب شایستگی‌های معلمی است و فرصت‌های آن شامل رشد سواد فناورانه، افزایش دسترسی به محتوا و کاهش هزینه می‌باشد. بنابراین لازم است برای اثربخشی آموزش مجازی در دوران پساکرونا با تاکید بر فرصت‌ها، چالش‌های آموزش مجازی تعدیل و کنترل شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش مجازی، تجربه زیسته، کرونا.

مقدمه

تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد، آرمان هر نظام آموزشی است (زارع‌صفت، ۱۳۹۶). نظام‌های آموزش عالی، به عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، نقش اصلی را در تربیت و تأمین نیروی انسانی کارآمد بر عهده دارند. این نظام‌ها نقشی تعیین‌کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارند. لذا اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن‌ها به منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی ضرورتی انکارناپذیر دارد. (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶؛ به نقل از رضایی، دالور، احدی و درتاج، ۱۳۸۹). از بین مؤسسات آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان نقشی متفاوت به عهده دارد. ارتقای شایستگی‌های عمومی دانشجویان به‌عنوان شهروندان تحصیل کرده از یک سو و دستیابی دانشجویان به شایستگی‌های حرفه معلمی از سوی دیگر، جایگاه این دانشگاه را نشان می‌دهد (الماسی و همکاران، ۱۳۹۶). لذا می‌توان این دانشگاه را از جمله مهم‌ترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت به‌شمار آورد، چرا که موفقیت یا شکست نظام‌های آموزشی منوط به توسعه توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی تعلیم و تربیت هستند (جعفریان و محمودی، ۱۳۹۸). بنابراین کیفیت بخشی به برنامه‌های درسی و شیوه‌های اجرای آن در دانشگاه فرهنگیان ضرورت ویژه‌ای دارد. با اوج‌گیری بیماری کوید ۱۹ در کشورهای مختلف، تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها برای تحقق دغدغه فاصله‌گذاری اجتماعی مطرح شد (فرانسیس و پگ، ۲۰۲۰). که این امر شیوه آموزش را با چالش‌های جدی مواجه کرد. با تعطیلی دانشگاه‌ها در ایران، تدریس به صورت آنلاین مطرح شد و آموزش الکترونیکی مورد تأکید قرار گرفت. همگام با این رویدادها، تمامی دانشگاه‌ها از جمله دانشگاه فرهنگیان سامانه‌های آموزش مجازی برای دانشجویان راه‌اندازی کردند و کلاس‌ها در بستر سامانه‌های مجازی تشکیل شد (رضایی، ۱۳۹۹).

در قالب آموزش‌های مجازی ضمن تعامل یادگیرندگان و تشویق یادگیری همیارانه در موقعیت‌های یادگیری آنلاین، زمینه برای ساختن، به اشتراک گذاردن و فهمیدن دانش بیش از پیش فراهم می‌شود (سیموندیس و چایلد، ۲۰۱۵). تعامل بین دانشجویان و استادان تسریع می‌شود (بورا و آمد، ۲۰۱۳). امکان پیگیری عملکرد یادگیرنده فراهم می‌شود (کرانس، ۲۰۱۲) و زمان و هزینه مسافرت برای دانشجویان را کاهش می‌یابد (کرانس، ۲۰۱۲؛ بورا و آمد، ۲۰۱۳) در کنار این مزایا، آموزش الکترونیکی از نقاط ضعف مهمی نیز رنج می‌برد (محسنی زنوزی، ۱۳۹۳). تدریس به صورت مجازی برای معلمان، استادان و مراکز آموزشی مشکلاتی از جمله ناآشنایی با فناوری جدید را به همراه دارد (ماگیو و همکاران، ۲۰۱۸). موفقیت آموزش در این روش بستگی به توانایی یادگیرندگان در استفاده از رایانه دارد. فراگیران به سطوح بالاتری از توجه و انگیزه نیاز دارند و حصول اطمینان از کیفیت آن دشوار است. علاوه بر آن سامانه‌های آموزش مجازی دچار ایرادهای فنی هستند و درس‌های عملی با سامانه‌های مجازی به خوبی قابل آموزش نمی‌باشند (رضایی، ۱۳۹۹).

پژوهش‌های متعددی برای شناخت ابعاد متعدد آموزش مجازی در دوران کرونا و تاثیر آن بر یادگیری در داخل و خارج از کشور انجام شده است. کید و موری (۲۰۲۰) در پژوهش خود به بررسی تاثیرات کویید ۱۹ بر تربیت معلم پرداختند و بر لزوم انعطاف‌پذیری برای تطبیق با شرایط جدید تأکید کردند. مورهایس (۲۰۲۰) چالش‌های اساتید تربیت معلم را در دوران کرونا بررسی کرده است. لانگفورد و دمسا (۲۰۲۰) به تاثیرات مثبت آموزش مجازی شامل تدریس متنوع و تعاملی، سمینارهای سازمان‌یافته و بحث‌های گروهی کوچک‌تر، استفاده از نرم‌افزارهای نوین و فضای بیشتر برای ارتباط نوشتاری و دیداری اشاره کردند. ولی و همکاران (۲۰۲۰) با بررسی چالش‌ها آموزش مجازی نتیجه گرفتند که مجازی‌سازی آموزش باعث افزایش عدالت آموزشی و افزایش زمان برای مطالعه و تأمل شده است اما با از بین رفتن فرصت تدریس عملی باید برنامه آموزشی به روش متفاوت ادامه یابد. در داخل ایران نیز، البرزی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود در کنار فرصت‌های آموزشی و روانشناختی آموزش مجازی در دوران کرونا به کمبود تجهیزات و زیرساخت‌ها، موانع ارتباطی و ضعف نگرشی به عنوان چالش‌های غیرسازنده آن اشاره کردند. بر اساس پژوهش بنیسی و همکاران (۱۴۰۰) مزایای آموزش مجازی شامل تداوم یادگیری، بدون نیاز به حضور فیزیکی، ورود فناوری‌های نوین به آموزش و به روزرسانی دانش اساتید می‌باشد. سلیمی و فردین (۱۳۹۹) چالش‌ها فرصت‌های آموزش مجازی را سطوح کلان و میانی طبقه‌بندی کردند. در سطح کلان چالش‌های نداشتن تفکر راهبردی، مدیران و برنامه ریزان، سیاست‌گذاری و مدیریت ناکارآمد؛ در سطح میانی چالش ضعف فناوری، نداشتن استقلال و آزادی عمل و برهم خوردن بودجه‌بندی مطرح شد.

شناخت چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی برای دستیابی به چشم‌اندازهای جدید آموزش در دوران پسا کرونا کمک می‌کند. تجربه آموزش مجازی برای ما تجربه‌ای جدید قلمداد می‌شود. از آنجایی که اجرای مجازی آموزش در مدت زمان کوتاه بدون فراهم‌سازی زیرساخت‌های کافی و برنامه‌ریزی دقیق انجام شد چالش‌های مضاعفی در این زمینه ایجاد شده که نیازمند مطالعه همه‌جانبه است. با توجه به نقش اساسی دانشگاه فرهنگیان در تربیت و آماده سازی نیروی مورد نیاز برای تربیت نسل آینده، ارائه آموزش باکیفیت به دانشجویان معلمان اهمیت ویژه‌ای دارد. شناخت تجارب دانشجویان معلمان از آموزش مجازی در دوران کرونا امکان استفاده از فرصت‌ها و رفع محدودیت‌های آن را برای استفاده در آینده فراهم می‌کند. لذا پژوهش حاضر به بررسی تجارب زیسته دانشجویان معلمان از آموزش مجازی در دوران کرونا می‌پردازد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و بر اساس روش پدیدارشناسی انجام شد. پدیدارشناسی روشی است که در آن با توصیف چپستی و چگونگی تجربه افراد، به توضیح، تجزیه و تحلیل و توصیف پدیده می‌پردازد (کالری و دیگران، ۲۰۱۵). این پژوهش با تمرکز بر تجربه زیسته دانشجویان معلمان از آموزش مجازی در دوران کرونا انجام شد. به این منظور مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۲ نفر از دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان اصفهان انجام شد. نمونه‌گیری از نوع هدفمند تا رسیدن به اشباع اطلاعات ادامه یافت. ملاک انتخاب دانشجویان، داشتن تجربه آموزش مجازی بود و هر مصاحبه به مدت ۴۰ تا ۵۰ دقیقه به طول انجامید. برای تحلیل اطلاعات، از روش کدگذاری استفاده شد. به این ترتیب پس از پیاده سازی متن مصاحبه‌ها، جملاتی که با موضوع پژوهش مرتبط بودند جداسازی شدند و به هر کدام مفهومی اختصاص داده شد. سپس مفاهیم مرتبط، حول محور مشترکی قرار گرفتند و مقوله‌ها به دست آمدند. سپس مقوله‌ها بر اساس اشتراکات معنایی طبقه‌بندی شدند و یکی از طبقات به منزله مضمون اصلی گزینش شد و سایر طبقات در ارتباط با آن شکل گرفتند. به منظور حصول اطمینان از موثق بودن یافته‌ها از روش بازگشت به اعضا استفاده شد. همچنین جهت اطمینان از اعتبار پژوهش، بر اساس راهبرد مرور همتا از دو تحلیلگر کیفی و آشنا با موضوع پژوهش خواسته شد به کدگذاری ۶ مصاحبه که به صورت تصادفی گزینش شدند بپردازند که توافق ۸۰ درصدی نتایج به دست آمده حاکی از وجود هماهنگی بین کدگذاری‌ها بود.

۲. یافته‌های پژوهش

با تحلیل پاسخ‌های ارائه شده، برای هر یک از مصاحبه‌ها، مفاهیمی که با موضوع مرتبط بود در قالب کدهای اولیه شناسایی شدند و در گام بعد بر اساس کدهای استخراج شده، مقوله‌ها شکل گرفتند و در گام سوم مقوله‌های به دست آمده در قالب دو مضمون اصلی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی طبقه بندی شدند که در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱. نتایج کدگذاری متن مصاحبه

مضامین	مقوله‌ها	مفاهیم
کاهش انگیزه دانشجویان معلمان	کاهش انگیزه دانشجویان معلمان	کاهش اعتماد به نفس دانشجویان، نارضایتی از تجربه آموزش، احساس بی کفایتی برای تدریس حضوری
	تدریس نامناسب	بی تجربه بودن اساتید، تبدیل کلاس عملی به تئوری، عدم نظارت کافی استاد بر کلاس، کمبود زمان در ارائه بازخورد، ناتوانی مدرس در ارائه، استفاده از روش‌های تدریس نامطلوب، ناتوانی در برقراری ارتباط اساتید و دانشجویان
	ضعف برنامه درسی	عدم تناسب برنامه درسی با آموزش مجازی، حجم بالای تکالیف، رعایت نشدن زمان بندی مناسب برای هر درس، تغییرات زیاد در برنامه زمانی، عدم تناسب آموزش مجازی با دروس عملی
	ضعف زیرساخت‌های فیزیکی	ضعف اینترنت و گوشی هوشمند، مشکلات سامانه lms، هزینه بر بودن اینترنت

عدم کسب شایستگی‌های معلمی	عدم آمادگی برای تدریس حضوری، ناتوانی در مواجهه با موقعیت‌های از پیش تعیین نشده کلاس درس، ناتوانی در حل مسائل روزمره کلاس، عدم آشنایی با ارزشیابی و ابزارهای آن، عدم آشنایی با مدیریت کلاس
رشد سواد فناورانه	آشنایی با ابزار الکترونیک، افزایش توانایی در کار با ابزار فناوری، کار با برنامه‌های تولید محتوا، استفاده از نرم‌افزارهای آموزش از راه دور
افزایش دسترسی به محتوا	دسترسی بدون محدودیت زمانی به تدریس اساتید، امکان استفاده مجدد از محتوا، توسعه بانک‌های محتوایی در فضای مجازی
کاهش هزینه	کاهش هزینه رفت و آمد دانشجویان، کاهش هزینه‌های خوابگاه دانشجویی

بحث و نتیجه گیری

با شیوع بیماری کرونا و جایگزینی آموزش مجازی، روند آموزش در تمامی سطوح با چالش‌هایی مواجه شد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب دانشجومعلمین از آموزش مجازی دانشگاه فرهنگیان برای دستیابی به چشم‌اندازهای جدید آموزش در دوران پساکرونا انجام شد. بر اساس نتایج به دست آمده تجربه دانشجویان را می‌توان در قالب دو مضمون کلی فرصت‌ها و چالش‌ها طبقه‌بندی کرد. فرصت‌های آموزش مجازی کارورزی شامل رشد سواد فناورانه، دسترسی به محتوا و کاهش هزینه‌هاست که با نتایج پژوهش‌های البرزی و همکاران (۱۴۰۰)، بنیسی و همکاران (۱۴۰۰) و سلیمی و فردین (۱۳۹۹) مبنی بر فرصت‌های متعدد آموزش مجازی شامل تسلط بر نرم‌افزارهای نوین و رفع محدودیت زمانی هماهنگی دارد. در کنار این فرصت‌ها، آموزش مجازی چالش‌هایی را نیز به دنبال دارد. یکی از آن‌ها کاهش انگیزه دانشجومعلمین و عدم کسب شایستگی‌های معلمی است به عبارتی دانشجومعلمین به اندازه کافی برای تدریس واقعی در کلاس درس آمادگی کسب نمی‌کنند. علت اصلی این امر نبود ارتباط رودررو و کسب تجارب عینی و مستقیم است. نتایج این بخش با پژوهش‌های مایو (۲۰۲۰) و موری (۲۰۲۰) مبنی بر تأثیرات نامطلوب آموزش مجازی بر مهارت معلمی دانشجویان همسویی دارد. از دیگر چالش‌های مطرح شده، تدریس نامطلوب است که ناشی از بی‌تجربگی برخی اساتید و ناتوانی در کاربرد روش‌های تدریس متناسب با فضای مجازی است. از طرفی عدم تناسب برنامه درسی تعیین شده با شرایط آموزش مجازی از نظر حجم و زمان‌بندی از دیگر چالش‌های آموزش غیرحضوری به شمار می‌رود که در پژوهش‌های نامداری و مولایی (۱۳۹۵)، صفرنواده و همکاران (۱۳۹۸) و اسلامی و همکاران (۱۳۹۹) نیز تحت عنوان فقر شایستگی کارگزاران و ضعف عملکرد کارکنان اجرایی به آن اشاره شده است. به علاوه فراهم نبودن زیرساخت‌های فیزیکی همچون اینترنت پرسرعت، گوشی هوشمند مناسب و مشکلات سامانه‌های آموزش مجازی دانشگاه، از دیگر مشکلاتی است که آموزش مجازی را دچار اختلال کرده است.

ضرورت پذیرش آموزش مجازی با تمامی محاسن مربوط به آن و حذف نقاط ضعف و مشکلات آن امری انکارناپذیر است که نیازمند مداخلات مناسب در ارائه آموزش‌ها و ایجاد مهارت و نگرش لازم برای پذیرش آموزش مجازی می‌باشد. گرچه برخی از چالش‌های ایجاد شده به واسطه همه‌گیری کووید ۱۹ اجتناب ناپذیرند؛ با این وجود برخی دیگر از این مشکلات را می‌توان کنترل کرد و به حداقل رساند. از جمله چالش‌های قابل تعدیل، مشکلات تدریس است. ارائه آموزش‌های مناسب به اساتید در خصوص چگونگی تدریس در فضای مجازی و نحوه مدیریت کلاس و نوع ارتباط با دانشجویان می‌تواند بخشی از مشکلات آموزش مجازی را کاهش دهد. همچنین پیشنهاد می‌شود برنامه درسی هم از نظر محتوا و هم زمان آموزش با شرایط مجازی هماهنگ شود و بر فعالیت‌هایی تمرکز شود که امکان اجرا و ارائه به صورت غیرحضوری دارند. و به صورت تکلیف‌مدار قابل اجرا هستند از طرفی برای استفاد از فرصت‌هایی که آموزش مجازی برای دانشجومعلمین ایجاد می‌کند پیشنهاد می‌شود در آینده نیز امکان اجرای بخشی از برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به صورت غیرحضوری فراهم شود تا در کنار بهره‌مندی از مزایای آموزش حضوری، فرصت استفاده از مزایای آموزش مجازی نیز ایجاد گردد.

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، تجربه زیسته، کرونا.

منابع

البرزی، محبوبه؛ محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا؛ صفری، مریم و فاطمه میرغفاری. (۱۴۰۰). تجارب معلمان دوره ابتدایی از چالش‌های تغییر آموزش سنتی به آموزش مجازی در دوران شیوع ویروس کرونا. **مطالعات آموزش و یادگیری**. ۱۳ (۱)، ۱-۱۹.

بنیسی، پریانا؛ طرفه نژاد، نرگس و سانازسادات طاهائی. (۱۴۰۰). فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا. **رویکردی نو در علوم تربیتی**. ۴ (۲)، ۲۷-۱۱۶.

جعفریان، وحیده و محمودی، فیروز. (۱۳۹۸). پدیدارشناسی تجارب معلمان راهنمای کارورزی از طرح جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی. **تدریس پژوهی**. ۷ (۲)، ۶۹-۵۴.

رضایی، علی محمد (۱۳۹۹). ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا چالش‌ها و راهکارها. **روانشناسی تربیتی**. سال ۱۶، شماره ۵۶، ۲۱۴-۱۷۹.

رضایی، علی محمد؛ دالور، علی؛ احدی، حسن و درتاج، فریبرز (۱۳۸۹). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ایرانی ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی. **اندازه‌گیری تربیتی**. ۱ (۱)، ۱-۲۵.

زارع‌صفت، صادق (۱۳۹۶). واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی. **نظریه و عمل در برنامه درسی**. سال پنجم، شماره ۹، ۶۸-۳۷.

سلیمی، سمانه و فردین، محمدعلی. (۱۳۹۹). نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی با تاکید بر فرصت‌ها و چالش‌ها. **پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی**. ۸ (۲)، ۶۰-۴۹.

صفرنواده، مریم؛ موسی پور، نعمت‌اله؛ اظهري، محبوبه و محمدشفیعی، عبدالسعید (۱۳۹۸). تجربه ی زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. **مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**. دوره ۱۰، شماره ۱۹، ۱۴۹-۱۶۹.

الماسی، حجت‌اله. زارعی زوارکی، اسماعیل. نیلی، محمدرضا و دلاور، علی (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه‌درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان براساس مدل ارزشیابی هدف محور تایلر. **تدریس پژوهی**. ۵ (۱)، ۱-۲۴.

محسنی زنوزی، هاشم (۱۳۹۳). **تکنولوژی آموزشی**. تهران: نشر یسپرون.

محمدرضایی، علی. (۱۴۰۰). ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا: چالش‌ها و راهکارها. **روانشناسی تربیتی**. سال ۱۶، شماره ۵۵، ۲۱۴-۱۷۹.

نامداری پژمان، مهدی و مولایی علی آبادی، حسین (۱۳۹۵). آسیب شناسی برنامه کارورزی از دیدگاه استادان راهنمای آن: مطالعه ای کیفی. **دومین همایش ملی تربیت بدنی**.

- Bora, U. J., & Ahmed, M. (2013). E-learning using cloud computing. *International Journal of Science and Modern Engineering*, 1(2), 9-12
- Francis, N. N., & Pegg, S. (2020). Socially distanced school-based nutrition program under COVID 19 in the rural Niger Delta. *The Extractive Industries and Society*, 21-30.
- internships on job marketability: The employers' Duey, M. (2010). Effects of business Gault, J., Leach, E., & *Education & Training*, 52(1), 76-88. perspective.
- Kidd, W., Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4): 542-558
- Langford, M., & Damşa, C. (2020). *Online teaching in the time of COVID-19: Academics' experience in Norway*. Centre for Experiential Legal Learning (CELL), University of Oslo.
- Transition to Onlinee D. M. (2018). Honoring Thyself in the Maggio, L. A., Daley, B. J., Pratt, D. D., & Torre, *Medicine*, 93 (8), 1129-1134. Teaching. *Academic*
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 609-611.
- Moyo, N. (2020). Covid- 19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 536-545.
- Symeonides, R., & Childs, C. (2015). The personal experience of online learning: An interpretative phenomenological analysis. *Computers in Human Behavior*, 51, 539-545.



Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities, *Journal of Education for Teaching*, 46(4): 596-608.

تعیین ارتباط بین برخورداری دانش ICDL و کیفیت تدریس اثربخش در میان اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان

مرجان معیری*

عضو هیات علمی گروه آموزش ریاضی دانشگاه فرهنگیان هرمزگان، استادیار گروه آموزش ریاضی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

این مطالعه با هدف تعیین رابطه ی بین برخورداری دانش ICDL با کیفیت تدریس در بین اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان انجام شد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش آن توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تدریس هستند، به تعداد ۸۷۶ نفر بودند. حجم نمونه با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان ۱۵۵ نفر و با استفاده از روش نمونه گیری طبقه ای انتخاب شد. ابزار پژوهش پرسشنامه کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۲) و پرسشنامه محقق ساخته برای برخورداری از دانش ICDL بود. تجزیه و تحلیل داده ها در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون) انجام شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین برخورداری دانش ICDL و کیفیت تدریس اساتید ریاضی رابطه معناداری وجود دارد ($r = 0/421$ ، $p < 0/01$) معنادار می باشد. به عبارت دیگر هر چه میزان برخورداری از دانش ICDL در اساتید بالاتر باشد، به احتمال بیشتری کیفیت تدریس آنها نیز بالاتر خواهد بود. نتایج معادله رگرسیونی نیز نشان داد که برخورداری از دانش ICDL قدرت پیش بینی کنندگی کیفیت تدریس را دارد (مقدار پیش بینی $0/181$)، به این معنا که در صورت ثابت بودن سایر شرایط با افزایش یک واحد در دانش ICDL، کیفیت تدریس به اندازه $0/421$ افزایش خواهد داشت. نتایج حاصل از همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون نشان داد رابطه معناداری بین برخورداری از دانش ICDL و کیفیت تدریس اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان وجود دارد.

کلیدواژه ها: دانش ICDL، کیفیت تدریس، اساتید ریاضی، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

تعلیم و تربیت فراگیران در هر نظام آموزشی در چرخه هایی از فرایند تدریس و یادگیری تحقق می یابد. بطوری که تحت تأثیر افکار سنتی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی، انتظار می رود بیشترین میزان یادگیری و تغییرات رفتاری دانشجویان در هنگام تدریس شکل گیرد [10]. لازمه این امر توجه به امر کیفیت روش تدریس به عنوان یکی از مهمترین مؤلفه های برنامه درسی است، تا با در نظر گرفتن مؤلفه های کیفیت آموزشی ابزاری مفید برای ایجاد یادگیری با معنا در یادگیرندگان باشد [17]. مقوله ی ارتقای کیفیت آموزشی در دانشگاه ها و مراکز آموزش دنیا در چند دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است. به گونه ای که در سال ۲۰۰۵ بیش از ۷۰ سازمان تخصصی این حوزه در ۴۸ کشور جهان ایجاد شده است [16]. بنابراین یکی از مقوله های مهم در اعتباربخشی و رسالت مهم دانشگاه ها یعنی تحقق امر یادگیری مؤثر، وابسته به امر کیفیت آموزش و تدریس می باشد. پژوهش درباره کیفیت تدریس در دانشگاه از جمله مهمترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی های راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندرکاران آموزش عالی قرار می دهد و از سوی دیگر، مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه ها و روش های آموزشی، ارزشیابی آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند [15]. کیفیت تدریس آن چیزی است که دانشجویان و اعضای هیأت علمی آن را تدریس اثربخش می دانند که مؤلفه های کلی تدریس و یادگیری را در بر دارد [12]. برخی دیگر بر این باورند که منظور از کیفیت بخشی تدریس، بررسی میزان مؤثر بودن فعالیت های آموزشی است که شامل مهارت های تدریس، انگیزش، شخصیت رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد می شود [14]. در آموزش عالی اعضای هیأت علمی بزرگترین نقش را در بهبود کیفیت آموزش ایفا می کنند و بدیهی است که دانش تخصصی استادن هنگامی می تواند کارایی خوبی داشته باشد که با سبک ها و باید و نبایدهای مورد بهره برداری مخاطبان قرار گیرد [6].

ICDL یک گواهینامه بین المللی است که توانایی دارندگان این گواهینامه را در مهارتهای کامپیوتری، تایید می کند. این گواهینامه فناوری اطلاعات برای همه شهروندان است و برای همه کسانی که به آن نیاز دارند و یا علاقمندان به آن هستند، دانش فنی استفاده از کامپیوتر شخصی را می آموزد. این گواهینامه برای همه مردم در هر کار، و افراد جویای کار در هر سنی، مناسب است. گواهینامه بین المللی کار برای کامپیوتر (گواهینامه مهارتهای هفتگانه) یکی از روشها و استانداردهایی است که نخستین بار در کشور فنلاند در اروپا طراحی و به کار بسته شد. این گواهینامه در بیش از ۷۰ کشور جهان به عنوان معتبرترین گواهینامه مرتبط با مهارتهای کاربردی کامپیوتر پذیرفته شده است. گواهینامه بین المللی ICDL یکی از روشها و استانداردهایی است که نخستین بار در کشور فنلاند در اروپا طراحی و به کار بسته شد و هم اکنون در بیش از هفتاد کشور جهان به عنوان معتبرترین گواهینامه مرتبط با مهارتهای کاربردی رایانه پذیرفته شده است. ICDL یک روش ابتکاری و ملموس برای اندازه گیری و تایید مهارتهای فرد، یک الگو برای آموزش و یادگیری در جامعه اطلاعاتی، یک مدل بسیار مؤثر برای ارزیابی فارغ التحصیلان آموزش فناوری اطلاعات، اطلاع رسانی به عموم برای مشارکت فعال در تولید و توزیع اطلاعات و در انتها به عنوان یک صلاحیتنامه منعطف و قابل دسترسی فرض میشود که امکان تحریک پویایی دارنده آن را افزایش می دهد [2]. گواهینامه کاربری کامپیوتر در اروپا (ECDL) که در سطح بین المللی ICDL نامیده می شود تضمین می کند که دارنده آن، دانش و مفاهیم پایه ای فناوری اطلاعات را دارد و دارای صلاحیت و توانایی استفاده از کامپیوتر شخصی و کاربردهای عمومی کامپیوتر می باشد. به بیان دیگر این گواهینامه، نشان می دهد که دارنده آن یک امتحان تئوری که دانش او را در مفاهیم پایه ای فناوری اطلاعات ارزیابی می کند و شش امتحان عملی که شایستگی فرد را در استفاده از کامپیوترهای شخصی و کاربردهای عمومی کامپیوتر ارزیابی می کند با موفقیت گذرانده است [4].

باتوجه به پیشرفت علم و افزایش استفاده از تکنولوژی و ورود تکنولوژی کامپیوتر در فعالیتهای سازمانها اعم از صنعتی، شرکتهای دولتی و غیر دولتی اهمیت و لزوم انجام کارها با کامپیوتر در دو دهه ی اخیر از اهمیت بسیار زیادی برخوردار شده است، در کشور ما نیز این موضوع در چند سال گذشته باعث شد تا برای کارکنان دستگاههای دولتی دوره هایی تحت عنوان دوره های آموزشی ICDL در نظر گرفته شود. از آنجایی که نیروی انسانی هر کشور سهم عمده ای در پیشرفت علمی و اقتصادی آن کشور دارد، شناخت عوامل مؤثر بر دانش و مهارت شغلی و نگرش ها، انگیزه ها، علایق و خواسته های آن در سازمان ها حائز اهمیت است. در این بین آموزش به عنوان

یکی از مهم ترین روش های توسعه ی منابع انسانی سازمانها مطرح می باشد. پس از آزمایش های اولیه در اتحادیه ی اروپا، ۱۳۷ کشور در سراسر جهان به برنامه ی آموزش کارکنان پرداختند، که به استناد ماده ی ۱۵ مصوبه ی شماره ی ۱۳/۷۲۲ مورخ ۱۳۸۱/۴/۲۲ شورای عالی اداری موضوع تحقق دولت الکترونیک و نظام آموزشی کارکنان دولت، هفت مهارت و ساعات لازم برای آموزش آنها، به شرح ذیل میباشد:

(کالزارس، مارس، لویسا و اسکارابوتولو، ۲۰۰۷)

- مفاهیم پایه ی فناوری اطلاعات و ارتباطات (۲ ساعت عملی و ۱۰ ساعت نظری)
- استفاده از رایانه و مدیریت فایل ها (۷ ساعت عملی و ۲ ساعت نظری)
- واژه پرداز ورد (۲۴ ساعت عملی و ۲ ساعت نظری)
- صفحه گستره اکسل (۲۴ ساعت عملی و ۲ ساعت نظری)
- ارائه ی مطالب به کمک رایانه پاورپوینت (۱۸ ساعت عملی و ۲ ساعت نظری)
- بانک های اطلاعاتی اکسس (۲۴ ساعت عملی و ۲ ساعت نظری)
- اطلاعات و ارتباطات اینترنت (۱۰ ساعت عملی و ۲ ساعت نظری)

هدف از تشکیل این دوره ها آشنایی کارکنان با سخت افزار و نرم افزار و استفاده ی آن ها در امور آموزش و اجرایی است [7].

لذا با تکیه بر موضوع پژوهش، نمونه هایی از مطالعات پیشین در این رابطه مطرح می گردد:

معین السادات (۱۳۸۶) تحقیقی با هدف بررسی آشنایی و استفاده اعضای هیأت علمی دانشگاه های آزاد اسلامی از فن آوری اطلاعات و ارتباطات انجام داد. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که میزان آشنایی و استفاده اعضای هیأت علمی از ویندوز در سطح نامطلوب، از مبانی کامپیوتر در حد متوسط و از اینترنت و Word در حد مطلوب قرار داشت.

اخوتی (۱۳۷۷) نیز در پژوهشی با عنوان بررسی وضعیت استفاده از اینترنت توسط اعضای هیأت علمی دانشگاه های علوم پزشکی ایران، تهران و شهید بهشتی میزان استفاده اعضای هیأت علمی از شبکه اینترنت را ۲۰/۷٪ عنوان کرد که اکثریت آنان نیز سابقه کاری کمتر از ۵ سال داشتند.

اوزلم و آتیلدان (۲۰۰۶) پژوهشی را تحت عنوان میزان استفاده اعضای هیأت علمی دانشگاه آنکارا از کتابخانه دیجیتال انجام دادند. بر اساس نتایج به دست آمده اکثر اعضای هیأت علمی ۲۶ دانشکده مورد بررسی از وجود کتابخانه دیجیتالی مطلع بودند و بسیاری از آنان از پایگاه های اطلاعاتی استفاده می کردند. این پژوهش همچنین نشان داد که به منظور تشویق به استفاده بیشتر از پایگاه های اطلاعاتی نیاز به صرف تلاش بیشتری است و دستیاران محققان از نظر استفاده از پایگاه های اطلاعاتی بعد از دانشیاران و استادیاران قرار داشتند.

نتایج پژوهش گارسیا و همکاران (۲۰۰۴) در دانشگاه تگزاس با عنوان بررسی میزان استفاده اعضای هیأت علمی از اینترنت نشان داد که میزان استفاده ی اعضای هیأت علمی جوانتر از اینترنت بیشتر است. همچنین برخی از اساتید از فن آوری اطلاعات استفاده نمی کردند، زیرا بعضی از آنان معتقد بودند که روش های قدیمی و سنتی آموزش، تأثیر و کارایی بیشتر و بهتری دارند و بعضی دیگر نمی خواستند برای یادگیری اینترنت زمان صرف کنند.

نتایج پژوهش ان ایچوران (۱۹۹۸) طی مطالعه ای با عنوان ضرورت گذراندن دوره مبانی کامپیوتری در میان اعضای هیأت علمی دانشگاه پیتزبورگ به این نتیجه رسید که این واحد را نمی گذرانند (فانگ سالونی، ۱۹۹۱).

نتایج پژوهش گیلومر (۱۹۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش IT بر روی علائق و گرایش های اعضای هیأت علمی دانشگاه در دانشگاه تگزاس نشان داد که اعضای هیأت علمی که تحت آموزش IT قرار گرفته بودند، در مقایسه با آن دسته از اعضای هیأت علمی که آموزش ندیده بودند انگیزه و تمایل بیشتری نسبت به تدریس داشتند، سواد اطلاعاتی آن ها نیز افزایش پیدا کرده است.

نتایج پژوهش پاک مهر و همکاران (۲۰۱۳) در مورد نقش کیفیت تدریس و مولفه های آن در توسعه تفکر انتقادی دانشجویان دریافتند که از بین مولفه های کیفیت تدریس، روابط بین فردی بیشترین ارتباط را با تفکر انتقادی دانشجویان داشته و ۳۰ درصد تغییرات مربوط به آن را پیش بینی می کرده است.

بنابراین با توجه به موارد مطرح شده محقق در این تحقیق به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا رابطه معناداری بین برخورداری از دانش ICDL و کیفیت تدریس اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان وجود دارد ؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش آن توصیفی - همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمام اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تدریس به تعداد؟ نفر هستند، بودند، که از بین آن ها ؟ با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. روش اجرا بدین صورت بود که پژوهشگر پس از تعیین جامعه آماری خود (کلیه اساتید ریاضی مشغول به تدریس دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱)، بعد از تعیین حجم نمونه، به محیط پژوهش مراجعه شد و پس از بیان اهمیت و اهداف پژوهش از کلیه اساتید ریاضی درخواست شد تا پرسشنامه را به دقت تکمیل نمایند. پس از موافقت اساتید، توضیحات لازم را درباره محرمانه ماندن اطلاعات داده شد و به آنها اطمینان داده شد که داده ها بدون نام و فقط برای استفاده در پژوهش جمع آوری می شوند. اجرای هر پرسشنامه بر روی هر آزمودنی به طور متوسط ۱۵ تا ۱۰ دقیقه طول کشید و طول مدت اجرای پرسشنامه ۸ روز بود. رعایت صداقت در ثبت اطلاعات و تجزیه و تحلیل داده ها، رعایت اخلاق در انتشار نتایج و رعایت مالکیت مادی و معنوی نتایج پژوهش و ارائه گزارش به نمونه ها در صورت تمایل و قدردانی از کلیه اساتید انجام گردید. با توجه به حضور مستمر پژوهشگر و همکاری شایسته اساتید در طی ۱۴ روز همه پرسشنامه ها جمع آوری شدند (نرخ پاسخ دهی ۱۰۰ بود و ریزشی وجود نداشت). برای تجزیه و تحلیل داده ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد و برای تحلیل داده ها از نسخه SPSS 19 استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۲): پرسشنامه کیفیت تدریسی که در این پژوهش استفاده شده است، از پرسشنامه کیفیت تدریس سراج اقتباس شده است. به منظور نمره گذاری این مقیاس ۲۱ ماده ای برای هر یک از پنج گزینه: خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم به ترتیب مقادیر ۵ تا ۱ در نظر گرفته شده است که هر یک از گویه های این پرسشنامه چهار بعد طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس، روابط بین فردی را در بر می گیرند. شعبانی ورکی و حسین قلی زاده در پژوهشی روایی این ابزار را با استفاده از روایی سازه بررسی کردند و بر مبنای چهار ویژگی اصلی کیفیت تدریس از تحلیل عاملی با چرخش واریماکس متعامد استفاده شد و مؤلفه های چهارگانه با عنوان عوامل و با در نظر گرفتن ارزش ویژه یک به عنوان نقطه برش برای هر زیرمجموعه از گویه ها چهار عامل اصلی به دست آمد. ضریب پایایی پرسشنامه نیز در نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۸۶/۵۵ بدست آمد [۱]. در این مطالعه برای تأیید روایی محتوایی پرسشنامه از نظرات ۳ متخصصین ریاضی گرایش آموزش ریاضی (دو نفر استاد تمام و یک نفر دانشیار) استفاده شده است که روایی آن توسط آنها مورد تأیید قرار گرفت، و پایایی پرسشنامه نیز با کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه محقق ساخته برای برخورداری از دانش ICDL:

پرسشنامه محقق ساخته که برای برخورداری از دانش ICDL در این پژوهش استفاده شد با سوالات بسته پاسخ در طیف پنج گزینه ای لیکرت بود. هفت مهارت با زیرگروه های Word، ویندوز، پاورپوینت، Access، Excel، مبنای کامپیوتر. اینترنت در پرسشنامه محقق ساخته مورد بررسی قرار گرفت و به منظور اندازه گیری هر بعد، ۴ سوال در نظر گرفته شد. روایی صوری و محتوایی سوالات توسط متخصصان و مدرسان مهارت های ICDL مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و به منظور بررسی پایایی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن ۰/۸۶ به دست آمد.

یافته ها

جدول (۱) شاخصه های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. بر این اساس میانگین متغیر کیفیت تدریس ۸۶/۰۴ می باشد. میانگین متغیر برخورداری از دانش ICDL ۱۶۹/۶۸ می باشد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد
کیفیت تدریس	۸۶/۰۴	۴/۳۵
برخورداری از دانش ICDL	۱۶۹/۶۸	۱۵/۶۰

آزمون آماری فرضیه

بررسی فرضیه ی تحقیق نیازمند استفاده از آزمون های پارامتریک همبستگی و رگرسیون است که خود دارای پیش فرض نرمال بودن توزیع پراکندگی نمرات و خطی بودن رابطه متغیر پیش بین و مالک می باشد. برای بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنف استفاده شد که نتایج آن نشان داد با توجه به مشخص بودن مقدار آماره Z و سطح معناداری، از آنجایی که مقدار آماره Z برای هیچ یک از متغیرهای کیفیت تدریس، برخورداری از دانش ICDL معنادار نمی باشد ($P > 0.05$)، می توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات متغیرها نرمال می باشد. برای بررسی رابطه ی خطی بودن متغیرها نیز نتایج آزمون خطی نشان داد که از آنجا که مقدار F در عامل خطی بودن برای برخورداری از دانش ICDL از ۰/۰۵ بیشتر نشده است، می توان نتیجه گرفت که بین متغیر پیش بین (برخورداری از دانش ICDL) و متغیر ملاک (کیفیت تدریس) رابطه خطی وجود ندارد.

فرضیه پژوهش: برخورداری از دانش ICDL قابلیت پیش بینی کیفیت تدریس اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان را دارد.

برای بررسی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده گردید. جدول (۲) نتایج همبستگی پیرسون بین برخورداری از دانش ICDL و کیفیت تدریس را نشان می دهد که بر اساس آن رابطه کیفیت تدریس با برخورداری از دانش ICDL برابر با ۰/۴۲۱ می باشد که این مقدار در سطح معناداری $P < 0.01$ معنادار می باشد. همبستگی مثبت بین کیفیت تدریس و برخورداری از دانش ICDL نشان می دهد که هرچه برخورداری از دانش ICDL در اساتید بالاتر باشد، به احتمال بیشتری کیفیت تدریس آنها بالاتر خواهد بود. با توجه به این نتایج فرضیه تحقیق که بیان می کند "بین برخورداری از دانش ICDL و کیفیت تدریس در میان اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، تایید می گردد.

جدول ۲. همبستگی بین متغیر برخورداری از دانش ICDL و کیفیت تدریس

متغیر	کیفیت تدریس	
	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری
برخورداری از دانش ICDL	۰/۴۲۱	۰/۰۰۱

به منظور تعیین برخورداری از دانش ICDL در پیش بینی کیفیت تدریس نیز از تحلیل رگرسیون استفاده گردید که نتایج آن در ادامه آورده شده است. در جدول (۳) مقدار R همبستگی بین متغیر پیش بین با متغیر ملاک را نشان می دهد و R^2 مقدار ضریب تعیین یا به عبارتی مقدار واریانس از متغیر ملاک است که توسط متغیر پیش بین تبیین می شود. با توجه به این توضیحات، برخورداری از دانش ICDL وارد معادله گردیده است و مقدار همبستگی آن با متغیر کیفیت تدریس ۰/۴۲۱ می باشد و ۰/۱۸۱ از تغییرات کیفیت تدریس را تبیین می نماید. براساس آماره F و سطح معناداری آن در جدول فوق که به این سؤال پاسخ می دهد که آیا مقدار واریانس تبیین شده توسط متغیر پیش بین به لحاظ آماری معنادار می باشد یا خیر، ملاحظه می گردد که با توجه به مقدار آن ۳۷/۰۵ که در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار می باشند، میزان ضریب همبستگی چندگانه و ضریب تبیین بدست آمده معنادار می باشند.

جدول ۳. خلاصه نتیجه معادله رگرسیون با متغیر ملاک کیفیت تدریس

متغیر وارد شده به معادله	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R ²)	F	سطح معناداری
ICDL از دانش	۰/۴۲۱	۰/۱۸۱	۳۷/۰۵	۰/۰۰۱

بر اساس اطلاعات جدول (۴) و مقدار ضریب استاندارد β ملاحظه می شود که تأثیر برخورداری از دانش ICDL در پیش بینی کیفیت تدریس مثبت و به اندازه ۰/۴۲۱ می باشد که با توجه به مقدار آزمون t و سطح معناداری آن، این مقدار معنادار می باشد. مقدار β برای این متغیر نشان می دهد که در صورت ثابت بودن سایر شرایط با افزایش یک واحد در برخورداری از دانش ICDL به اندازه ۰/۴۲۱ واحد افزایش در نمره کیفیت تدریس خواهیم داشت.

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی استاندارد و غیر استاندارد متغیر پیش بین

	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		
	B	خطای استاندارد	β	آماره T	سطح معناداری
مقدار ثابت	۵۹/۷۶	۳/۱۴	-	۱۳/۷۵	۰/۰۰۱
برخورداری از دانش ICDL	۰/۱۲۷	۰/۰۱۹	۰/۴۲۱	۶/۳۲	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی ارتباط بین برخورداری از دانش ICDL و کیفیت تدریس اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان انجام شد. یافته ها نشان داد که بین برخورداری از دانش ICDL و کیفیت تدریس اساتید ریاضی دانشگاه فرهنگیان رابطه ی مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر نتایج نشان داد که هر چه میزان برخورداری از دانش ICDL استادان بیشتر باشد، به احتمال بیشتری کیفیت تدریس آنها بیشتر و با اثربخش تر خواهد بود. نتایج پیش بینی این مطالعه نیز نشان داد که متغیر برخورداری از دانش ICDL قادر به پیش بینی تغییرات متغیر کیفیت تدریس است. به عبارت دیگر در صورت ثابت بودن سایر شرایط، با افزایش میزان برخورداری از دانش ICDL اساتید می توان پیش بینی کرد که کیفیت تدریس آنها بیشتر شده است. برای بررسی همخوانی یا عدم همخوانی نتایج این یافته با نتایج پژوهشی یافته های پیشین، موردی پیدا نشد.

به دلیل سرعت فزاینده تولید دانش و توسعه شبکه های جهانی ارتباطات، فراهم ساختن بسترو زمینه استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در دانشگاه ها به منظور کمک به بهبود کیفیت آموزش، تدریس و یادگیری اساسی ترین نقش آن به حساب می آید. بدین سبب لازم است جایگاه فن آوری های جدید در نظام آموزشی مشخص گردد و استادان و دانشجویان نسبت به استفاده از آن در فرآیند تدریس و یادگیری آماده گردند، بر این اساس پیشنهاد می گردد که بر آموزش مهارت های فن آوری اطلاعات و ارتباطات به استادان و دانشجویان با توجه به زمان کافی در طول دوره تحصیلی تأکید گردد و همچنین انگیزه ی دانشجویان نسبت به یادگیری این مهارت ها، همچنین انگیزه استادان برای استفاده بیشتر از فن آوری اطلاعات و ارتباطات تقویت گردد؛ سعی شود تا کلاس های هوشمند در دانشگاه های فرهنگیان تشکیل گردد زیرا که می تواند باعث ایجاد انگیزه در زمینه یادگیری و استفاده بیشتر از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در دانشجویان و آشنایی با روشهای مختلف استفاده از این فن آوری در تدریس استادان شود؛ بر بعد محتوای آموزشی و نحوه استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در دوره های آموزشی فن آوری اطلاعات و ارتباطات تأکید گردد و در آخرینکه روش تدریس هر درس اختصاصی با استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات، به صورت ویژه و همراه با نمونه عملی و عینی برای دانشجویان ارائه شود، به عبارت دیگر، کاربردهای فن آوری اطلاعات و ارتباطات در هر درس، به طور اختصاصی به دانشجویان معرفی شوند. پیشنهادانی در زمینه های پژوهشی ارائه می گردد. از جمله؛ رابطه بین آموزش ICDL و کیفیت تدریس اساتید دیگر در رشته های دیگر از دانشگاه بررسی و ارزیابی گردد. رابطه بین آموزش ICDL و کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه های دیگر بررسی و مقایسه گردد و نتایج مقایسه شوند و در نهایت موارد تشابه و تفاوت بیان و



ارائه گردد. همچنین پیشنهادهای کاربردی به صورت زیر مطرح می شود: با توجه به نتایج به دست آمده از رابطه بین آموزش ICDL و کیفیت تدریس اساتید، می توان دوره های آموزشی ضمن خدمت در جهت آشنایی با مهارت و دانش ICDL در مواجهه با مسائل پیچیده ریاضی برای اساتید ترتیب داد تا نحوه تدریس آن ها در این حوزه ارتقا یابد.

منابع :

۱. اخوتی، مریم. (۱۳۷۷). بررسی وضعیت استفاده از اینترنت توسط اعضای هیأت علمی دانشگاه های علوم پزشکی ایران، تهران، شهید بهشتی. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی ایران
۲. ایزدی، صمد. کریمی، سلیمان. (۱۳۸۷). تاثیر دوره های آموزشی فناوری اطلاعات بر بهبود عملکرد کارکنان. پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی مدیریت. سال هشتم، شماره ۴.
۳. پاک مهر، حمیده؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ کارشکی، حسین. (۲۰۱۳). نقش کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه های آن در توسعه تفکر انتقادی دانشجویان: فرصتها و چالشهای برنامه درسی در آموزش عالی؛ مطالعات روان شناسی تربیتی- سیستان و بلوچستان، ۹ (۱۶): ۱۷-۳۹.
۴. حسومی، ط. (۱۳۸۶). رابطه سطح آشنائی با گواهینامه مهارت های کامپیوتر (ICDL) اعضای هیئت علمی با میزان تولید علم توسط آنان، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۲.
۵. معین السادات، سیده حوریه، (۱۳۸۶). بررسی میزان آشنایی و استفاده اعضای هیأت علمی دانشگاه های آزاد استان مازندران از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در فعالیتهای آموزشی آنان. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
6. Biggs B. Teaching for quality learning at university: What the student does. McGraw-Hill Educ; 2011.
7. Calzaross, M., Ciancarini, P., Maresc, P., Luisa Mich, L., & Scarabottolo, NT. (2007). The ECDL programme in Italian Universities, Computers & Education, 49 (2), 514-529.
8. Fu. Yu fang Salony. (OyyO) Computer litracy among faculty in higher education (Disssertation). United states – Texas. University of Northon Texas. <http://proquest.umi.com>.
9. Garcia, j., Wingenbach, G., Pina, M., and Hamilton, W. (2004). Internet use in the Texas Mexico Initiative. Proceeding of the 20th annual conference of the association for international.
10. Gholami Kh, Asadi M. Professional experience of professors in relation to the phenomenon of effective teaching in higher education. J Theory Practice in Curric. 2014;1(2):5-26.
11. Gilmor, Elizabet Lee. (Oyyb). Impact of training on the information technology attitudes of university faculty (Disssertation). University of Northon Texas. <http://proquest.umi.com>. • <http://www.irannew.blogfa.com>.
12. Marsh H.W, Muthén B, Asparouhov T, Lüdtke O, Robitzsch A, Morin A, Trautwein U. Exploratory Structural Equation Modeling, Integrating CFA and EFA: Application to Students' Evaluations of University Teaching. Structural Equa Model. 2009;16:439–476.
13. Ozlem, B. & Atildan, D. (2006). An evaluation of faculty of the digital library at Ankara University, Turkey. The Journal of Academic Librarianship, 32(1), 86- 93.
14. Pakmehr H, Jafari sani H, Saeedi rezvani M, Kareshki H. The Role of Teaching Teachers and Its Contributors in Developing Students' Critical Thinking: Opportunities and Challenges of the Curriculum in Higher Education. J Educ Psychol Stud. 2013;9(16):17-39.
15. Shabanivaraki B, Hossein gholizadeh R. Examining the quality of teaching at the University of Science. J Res Plan High Educ. 2007;12(1):1-22.
16. Teeroovengadam T, Ashley k. Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). Qual Assuran Educ. 2016;24(2):244-258.
17. Zin abadi H, Abas zadegan B. Citizenship Behavior in Teaching: Reflection on the Role of Professor's Professional Ethics. Journal Curri Stud High Educ. 2016;6(12):27-46.

نقش شایستگی های حرفه ای معلمان در پیش بینی رابطه معلم- شاگرد

مینو مکی^{۱*}، راضیه صمیمی^۲، گیتی مکی^۳

^۱ کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی/دانشگاه فرهنگیان کازرون، کازرون، ایران

^۲ کارشناسی ارشد روانشناسی / دانشگاه فرهنگیان کازرون، کازرون، ایران

^۳ کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی/ دبیر آموزش و پرورش کازرون

چکیده

چکیده هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی بررسی نقش شایستگی های حرفه ای معلمان در پیش بینی رابطه معلم شاگرد بود. پژوهش حاضر مطالعه به صورت توصیفی و پیمایشی انجام شد. جامعه آماری آن شامل تمامی معلمان بود که حال آموزش به دانش آموزان مقطع متوسطه دوم به دانش آموزان در شهر کازرون بودند. پژوهش حاضر به صورت توصیفی و پیمایشی انجام شد. جامعه آماری در این مطالعه، کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کازرون می باشد. نمونه آماری بر اساس جدول مورگان و گرجسی (۱۹۷۰) شامل ۳۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کازرون است که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای و به وسیله پرسشنامه های شایستگی های حرفه ای معلمان و مقیاس رابطه معلم-شاگرد مورد آزمون قرار گرفتند. داده های به دست آمده با استفاده از نرم افزار SPSS در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون همزمان) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین متغیرهای شایستگی های حرفه ای معلمان و مقیاس رابطه معلم-شاگرد رابطه و معنادار و همچنین شایستگی های حرفه ای معلمان به عنوان متغیرهای مستقل، قادر به پیش بینی رابطه معلم-شاگرد می باشد. پژوهش های بیشتر در زمینه شایستگی های حرفه ای و روابط دانش آموز و معلم می تواند ابعاد مهمی از این مقوله را روشن سازد.

کلیدواژه ها: رابطه معلم-شاگرد و شایستگی های حرفه ای معلمان.

مقدمه

کارکنان مهم‌ترین سرمایه‌های سازمان هستند که نقش محوری در تحول سازمان ایفا می‌کنند تعادل بین کار و زندگی یکی از متغیرهایی است که اخیراً به لحاظ اهمیت، مورد توجه بسیاری از مدیران که درصدد ارتقا کیفیت منابع انسانی خود هستند، قرار گرفته است؛ هنگامی که سازمان کیفیت زندگی کاری به کارکنان خود ارائه می‌دهد، یک رویکرد عالی در جهت جذب و حفظ کارمندان خود انجام داده است (رجبی فرجاد و موسوی فرد، ۱۳۹۶).

در عصر حاضر، سازمان‌ها به بخشی مهم از زندگی بسیاری از افراد جامعه تبدیل شده‌اند، به طوری که افراد با استخدام و عضویت در سازمان‌ها ساعات زیادی از عمر خود را در این محیط‌های کاری سپری می‌کنند و کیفیت گذران این ساعات طولانی هم برای افراد و هم برای سازمان‌ها، مسئله‌ای بسیار با اهمیت است. از شاخص‌های برتری یک سازمان نسبت به سازمان دیگر، داشتن نیروی توانمند و متعهد است. نیروی انسانی متعهد، فراتر از وظایف و مسئولیت‌های شغلی خود فعالیت می‌کند و می‌تواند عامل مهمی در موفقیت سازمانی باشد (کرمی، میرکمالی و پورکرمی، ۱۳۹۵).

سازمان‌های آموزشی در هر جامعه‌ای سنگ بنای پیشرفت در تمامی حوزه‌های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی می‌باشند و با انتقال آداب و رسوم، اعتقادات و ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌ها وظیفه تربیت نیروی انسانی متعهد و متخصص مورد نیاز جامعه را بر عهده دارند (نبیئی و حسینی، ۱۳۹۴).

توانایی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان مهمترین عامل در نظام آموزش و پرورش می‌باشد. بنابراین باید افرادی به عنوان معلمان جامعه انتخاب شوند که هم از حیث استعداد و توانایی و هم از جهت علاقه و رغبت برای تربیت و کسب تخصص آمادگی بیشتری داشته باشند (جعفریان و محمودی، ۱۳۹۸).

در جهان امروز، معلمی می‌تواند در عرصه عمل به خوبی ایفای نقش کند که بدانند به چه کسی می‌آموزد، چه می‌آموزد و چگونه باید بیاموزد. وظیفه معلم در عصر حاضر تنها انتقال معلومات آن به فراگیران نیست؛ بلکه وظیفه شخصیت‌سازی فراگیران را نیز برعهده دارد (عبدالهی و صفری، ۱۳۹۵).

اصطلاح شایستگی دارای تعاریف چندگانه‌ای است که تاریخچه گسترده مفهوم را نشان می‌دهد. استعمال جاری این اصطلاح در ادبیات سازمانی به مک کلند بر می‌گردد که شایستگی‌ها را به عنوان مؤلفه‌های عملکرد مرتبط با پیامدهای مهم زندگی و یک ویژگی سنتی و رویکردی هوشمندانه برای پیش‌بینی عملکرد انسان توصیف می‌کند. نکته‌ای که وجود دارد این است که شایستگی‌ها از یک نوع و از یک جنس نیستند و انواعی از شایستگی‌ها وجود دارد (اثباتی، ۱۳۸۵) و به رفتارهای قابل بروزی اشاره دارند که یک فرد برای انجام موفقیت آمیز نقش خود باید دارا باشد و بر پایه دانش، مهارت، توانایی و سایر ویژگی‌های فردی شکل می‌گیرند (مینگ لی مونیکا، ۲۰۱۰).

آرمسترانگ (۱۹۹۵) بیان می‌دارد مفهوم شایستگی بسیار گیج‌کننده است. در تعریف آرمسترانگ (۲۰۰۶)، شایستگی‌ها مبین دانش، مهارت و توانایی‌های لازم برای انجام رفتار مطلوب می‌باشند. اصطلاح شایستگی برای توصیف مجموعه‌ای از رفتارها به کار می‌رود که ترکیب واحدی از دانش، مهارت، توانایی‌ها و انگیزه‌ها را منعکس می‌کند و با عملکرد در یک نقش سازمانی مرتبط است (صالحی عمران، ایزدی و قربانی، ۱۳۸۹).

شایستگی‌های حرفه‌ای به مجموعه دانش‌ها و تجارب شخصی، مهارت‌ها و گرایش‌های معلم که از طریق آنها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت شطح بالا و ایجادکننده تجارب یادگیری برای همه دانش‌آموزان می‌باشند، گفته می‌شود (استرانگ، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهد رابطه معلم-شاگرد متأثر از بسیاری از ویژگی‌ها یا مهارت‌های معلم است که می‌تواند در قالب شایستگی‌های معلم نمود پیدا کند.

واله، شکری و اسدزاده (۱۴۰۰) نشان دادند که در کوتاه مدت و بلندمدت، برنامه توانمندسازی روان شناختی معلم در افزایش هیجانات مثبت معلم، خوش‌بینی تحصیلی معلمان، وجوه انطباقی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم دانش‌آموزان و در نهایت، در کاهش هیجانات منفی معلم و وجوه غیرانطباقی مدل رفتار رابطه بین فردی معلم دانش‌آموز، به طور تجربی، مؤثر بود.

لاری، حجازی، جوکار و اژه ای (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان داد که حمایت از خودمختاری در مقابل کنترل کنندگی، شایستگی، تقویت اهداف تبحری دانش آموز، مراقبت، علاقه و مشارکت، اعتماد متقابل و حمایت از ساختار کلاس مضامین اصلی ویژگی ها و کنش هایی است که از نظر دانش آموز بر ارتباط معلم- دانش آموز اثر می گذارد.

وظیفه شناس، پنیق و پران دوجی (۱۳۹۵) نتایج پژوهش خود را چنین گزارش دادند که رشد تحصیلی و تربیتی دانش آموزان در گرو توجه به سلامت روانی آنها است؛ و با توجه به اینکه همواره از رفتارها و کردار معلم تاثیر می پذیرد، سلامت روان دانش آموز تا اندازه زیادی در گرو سلامت روان معلم است.

سپاه منصور، براتی و بهزادی (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که مسیر رابطه معلم-شاگرد بر تاب آوری تحصیلی، مثبت و معنادار بوده است.

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، بنیادی و از نظر روش، توصیفی و همبستگی است. روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه معلمان که در حال تدریس در مقطع متوسطه دوم در شهر کازرون بودند. نمونه های آماری شامل ۳۰۰ نفر از معلمان زن و مشغول به کار در مقطع متوسطه دوم شهرستان است که از طریق روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. داده های به دست آمده از طریق نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش از پرسشنامه های استاندارد استفاده شد. در ادامه به معرفی پرسشنامه های مورد نظر (پرسشنامه شایستگی های حرفه ای معلمان و پرسشنامه معلم-شاگرد) پرداخته می شود.

الف) پرسشنامه شایستگی های حرفه ای معلمان: مقیاس شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش توسط عبدالهی، دادجوی توکلی و یوسلانی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان: شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش، مورد طراحی قرار گرفت. در این پژوهش پس از انجام تحلیل عاملی روی آزمون، ۹۸ شایستگی و یا صلاحیت در ۷ بعد یا مولفه اصلی، پیش نیازهای معلم، ویژگی های شخصی معلم، برنامه ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آموزش و تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش آموزان، مسئولیت های حرفه ای شناسایی شد.

ب) پرسشنامه رابطه دانش آموز-معلم (STRS): نسخه نهایی این ابزار به هدف اندازه گیری ادراک معلم از رابطه اش با یک دانش آموز مشخص، در سال ۱۹۹۹ به وسیله پیاندا (۲۰۰۱؛ پیاندا و استولمان، ۲۰۰۴) طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۲۸ پرسش و سه خرده مقیاس تعارض (۱۲ ماده)، وابستگی (۱۱ ماده) و نزدیکی (۵ ماده) است که در آن معلم درباره رابطه اش با هر یک از دانش آموزان نظر می دهد. روایی و پایایی پرسشنامه یاد شده در پژوهش سپاه منصور، براتی و بهزادی (۱۳۹۵) مطلوب گزارش شد.

یافته ها

جهت برآورد فرضیه های پژوهش از آزمون های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد. در ادامه به بررسی این سه فرضیه پژوهشی پرداخته می شود.

فرضیه شماره یک پژوهش: ۱- بین شایستگی های حرفه ای معلمان و رابطه معلم-شاگرد رابطه معناداری وجود دارد.

به منظور آزمون فرضیه ارتباط بین شایستگی های حرفه ای معلمان (خرده مقیاس ها: پیش نیازهای معلم، ویژگی های شخصی معلم، برنامه ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آموزش و تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش آموزان، مسئولیت های حرفه ای) و رابطه معلم-شاگرد (خرده مقیاس ها: تعارض، وابستگی و نزدیکی) از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱: ضرائب همبستگی پیرسون در بین شایستگی های حرفه ای معلمان و رابطه معلم-شاگرد

پیش نیازهای معلم	ویژگی های شخصی معلم	برنامه ریزی و آمادگی	مدیریت و سازماندهی	آموزش و تدریس	نظارت بر پیشرفت	مسئولیت حرفه ای	تعارض	وابستگی	نزدیکی
پیش نیازهای معلم	۱								
ویژگی های شخصی معلم	۰/۳۴۷**	۱							
برنامه ریزی و آمادگی	۰/۴۸۶**	۰/۲۳۴**	۱						
مدیریت و سازماندهی	۰/۲۴۹**	۰/۴۲۱**	۰/۳۳۲**	۱					
آموزش و تدریس	۰/۲۰۴**	۰/۱۷۷**	۰/۱۸۷**	۰/۲۰۴**	۱				
نظارت بر پیشرفت و توان	۰/۱۹۵**	۰/۷۸۰**	۰/۵۴۰**	۰/۴۶۵**	۰/۶۶۳**	۱			
مسئولیت های حرفه ای	۰/۱۶۷**	۰/۱۸۱**	۰/۲۶۳**	۰/۳۴۵**	۰/۲۹۷**	۰/۳۵۳**	۱		
تعارض	-۰/۱۴۷*	-۰/۱۸۹**	-۰/۱۴۳*	-۰/۱۳۸*	-۰/۱۵۷*	-۰/۱۲۷*	-۰/۱۲۹*	۱	
وابستگی	۰/۲۲۴*	۰/۳۳۹*	۰/۱۵۷*	۰/۱۶۸*	۰/۲۱۹*	۰/۱۴۰*	۰/۱۷۶*	۰/۱۸۵**	۱
نزدیکی	۰/۲۷۶*	۰/۲۶۳*	۰/۱۶۳*	۰/۱۲۹*	۰/۱۳۵*	۰/۱۴۳*	۰/۱۵۳*	۰/۳۳۴**	۰/۶۵۴**

همانطور که در جدول ۱ قابل مشاهده است، همبستگی بین متغیرهای شایستگی های حرفه ای معلمان و رابطه معلم-شاگرد با توجه به جهت و شدت همبستگی به تفکیک آورده شده است. نتایج این جدول نشان می دهد که بین شایستگی های حرفه ای معلمان و رابطه معلم-شاگرد رابطه معناداری وجود دارد.

در ادامه به منظور بررسی نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون بر اساس فرضیه پژوهش، نتایج حاصل از رگرسیون همزمان به منظور تبیین رابطه معلم-شاگرد از طریق خرده مقیاس های متغیر شایستگی های حرفه ای معلمان در ادامه در جدول ۲ قابل مشاهده است.

فرضیه شماره دو پژوهش: ۲- شایستگی های حرفه ای معلمان قادر به پیش بینی رابطه معلم-شاگرد می باشد.
به منظور آزمون فرضیه پیش بینی رابطه معلم-شاگرد با استفاده از شایستگی های حرفه ای معلمان از آزمون رگرسیون استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲: رگرسیون چندگانه به روش همزمان جهت پیش بینی رابطه معلم-شاگرد با استفاده از شایستگی های حرفه ای معلمان

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	R	R ²	F	β
------------	---------------	---	----------------	---	---

۰/۳۰۳**	۱۳۹/۸۴۱***	۰/۴۱۱	۰/۶۴۳	پیش نیاز های معلم	تعارض
۰/۳۲۴**				ویژگی های شخصی معلم	
۰/۳۰۱**				برنامه ریزی و آمادگی	
۰/۳۲۶**				مدیریت و سازماندهی	
۰/۳۶۱**				آموزش و تدریس	
۰/۴۹۸**				نظارت بر پیشرفت	
۰/۴۵۵**				مسئولیت حرفه ای	
۰/۳۲۴**	۸۸/۸۸۲**	۰/۴۰۲	۰/۵۲۲	پیش نیاز های معلم	وابستگی
۰/۴۵۶**				ویژگی های شخصی معلم	
۰/۳۲۶**				برنامه ریزی و آمادگی	
۰/۴۶۸**				مدیریت و سازماندهی	
۰/۲۷۸**				آموزش و تدریس	
۰/۳۱۷**				نظارت بر پیشرفت	
۰/۴۱۲**				مسئولیت حرفه ای	
۰/۳۰۳**	۶۱/۰۰۳**	۰/۳۴۱	۰/۴۸۷	پیش نیاز های معلم	نزدیکی
۰/۳۲۴**				ویژگی های شخصی معلم	
۰/۳۰۱**				برنامه ریزی و آمادگی	
۰/۳۲۶**				مدیریت و سازماندهی	
۰/۳۶۱**				آموزش و تدریس	
۰/۴۹۸**				نظارت بر پیشرفت	
۰/۴۵۵**				مسئولیت حرفه ای	

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود، با توجه به معنی داری مقدار F در سطح خطای کوچکتر از ۰/۰۰۱ در هر سه مدل رگرسیونی، می توان نتیجه گرفت که مدل رگرسیونی تحقیق مرکب از متغیرهای پیش بین (خرده مقیاس های شایستگی های حرفه ای معلمان) و متغیرهای وابسته (تعارض، وابستگی و نزدیکی) مدل خوبی بوده و مجموعه متغیرهای مستقل قادرند تغییرات رابطه معلم-شاگرد را تبیین کنند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش شایستگی های حرفه ای معلمان در پیش بینی رابطه معلم- شاگرد در میان معلمان مقطع متوسطه دوم شهر کازرون انجام شد. نتایج به دست آمده با پژوهش های واله و همکاران (۱۴۰۰)، لاری و همکاران (۱۳۹۹)، وظیفه شناس و همکاران (۱۳۹۵) و سپاه منصور و همکاران (۱۳۹۵) همسو می باشد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین شایستگی های حرفه ای معلمان و رابطه معلم - شاگرد، رابطه معناداری وجود دارد. به این صورت که بین خرده مقیاس تعارض (از مقیاس رابطه معلم-شاگرد) و شایستگی های حرفه ای معلمان رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. بدین ترتیب هر چقدر شایستگی های حرفه ای در معلم از سطح پایین تری برخوردار باشد، کیفیت رابطه معلم - شاگرد را تحت تاثیر قرار داده و تعارض میان معلم و دانش آموز را بیشتر خواهد کرد.

دیگر نتیجه به دست آمده، نشان می دهد که بین شایستگی های حرفه ای معلم و خرده مقیاس های وابستگی و نزدیکی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

همچنین خرده مقیاس های شایستگی های حرفه ای معلمان قادر به پیش بینی رابطه معلم-شاگرد بودند. معلمان موثر معلمانی هستند که به دنبال دستیابی به اهداف خاصی هستند، ولو اینکه این اهداف توسط خودشان و یا دیگران معین شده باشد. بدین ترتیب معلمان باید بتوانند دانش و مهارت های مورد نیاز را در جهت نیل به اهدافشان را کسب کرده و با روش های بهینه و مطلوب از آن بهره ببرند.

شایستگی معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه ای تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می شود به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیج ولت، بیجارد، برکلیمانس، و رلاپ و واپلس، ۲۰۰۵).

به نظر می رسد وجود شایستگی های حرفه ای زمینه ساز بروز رابطه مثبت میان معلم و دانش آموز شده و این رابطه را بهبود می بخشد و می تواند به عنوان یکی از عامل های مهم تسهیل کننده در ارتقای کیفیت تحصیلی و روابط مثبت بین معلم و دانش آموزان باشد. در واقع، دانش آموز در صورت دریافت و ادراک حمایت از سوی معلم به عنوان یکی از منابع حمایتی موجود در مدرسه با توانی بیشتر به عبور از آنها می پردازد. این رابطه مستلزم ایجاد وابستگی بین معلم و دانش آموز از نوع مثبت آن است و تعارض را کاهش خواهد داد. بررسی بیشتر در ابعاد شایستگی های حرفه ای معلمان و روابط معلم-شاگرد می تواند کیفیت تحصیلی و هیجانی و اجتماعی را در بین دانش آموزان و معلمان بهبود بخشد. را بهبود بخشد. پیشنهاد می شود برای روشن شدن هر چه دقیق تر ابعاد این عامل ها، پژوهش های بیشتری در این زمینه در جوامع مختلف آموزشی انجام شود.

منابع

- اثباتی، زینب. (۱۳۸۵). شایستگی ها در مدیریت و رهبری و بومی سازی آن. مجموعه مقالات اولین همایش توسعه شایسته سالاری در سازمان ها. تهران: جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران.
- رجبی فرجاد، حاجیه و موسوی فرد، لیل. (۱۳۹۶). بررسی رابطه تعادل بین کار و زندگی و عملکرد سازمانی. فصلنامه مهندسی مدیریت نوین، ۶(۱۵)، ۶۳۰-۵۱.
- سپاه منصور، مژگان. براتی، زهرا. بهزادی، ساره. (۱۳۹۵). مدل تاب آوری بر اساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم-شاگرد. مجله روش ها و مدل های روانشناختی، ۷(۲۵)، صص ۴۴-۲۵.
- صالحی عمران، ابراهیم، ایزدی، صمد. قربانی، عادل. (۱۳۸۹). جامعه، کار و مشاغل؛ مروری بر نقش مهارت های اشتغال زا در بازار کار. تهران: انتشارات سمت.
- عبداللهی، بیژن. دادجوی توکلی، عطیه. یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۴۹(۱۳)، صص ۴۸-۲۵.
- عبداللهی، بیژن. صفری، اکرم. (۱۳۹۵). بررسی موانع اساسی فراروی رشد حرفه ای معلمان. مجله نوآوری های آموزشی، ۱۵(۶۸)، صص ۹۹-۱۳۴.



- کرمی، محمدرضا؛ میرکمالی، سیدمحمد. پورکریمی، جواد. (۱۳۹۵). بررسی و تبیین رهبری اخلاقی و ابعاد آن مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه تهران. رسالت مدیریت دولتی، ۷(۲۲)، ۱۷-۳۴.
- لاری، نرجس. حجازی، الهه. جوکار، بهرام. اژه ای، جواد. (۱۳۹۹). تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش آموزان از ویژگی ها و کنش های مؤثر معلم در رابطه معلم-دانش آموز. مجله روانشناسی ۹۳. ۲۴(۱). صص ۲۲-۳.
- واله مونا، شکری امید، اسدزاده حسن. (۱۴۰۰). تأثیر برنامه توانمندسازی روان شناختی معلم بر تعامل معلم دانش آموز، هیجانات و خوش بینی تحصیلی معلمان. نشریه: آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی). ۱۴(۵۵). صص ۱۴۵-۱۱۱.
- وظیفه شناس، حمید. پناق، مائده. پیران دوجی، سعیده. (۱۳۹۵). بررسی رابطه سلامت روان دانش آموز با سلامت روان معلم. کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم سال: ۱۳۹۵.
- Armstrong, M (1995) 'Demystifying Competence'. In Human Resources, November/December, pp 49-50.
- Meng-lei Monica, Hu. (2010). Developing a core competency model of innovative culinary development. International journal of hospitality management. - Amsterdam [u.a.]: Elsevier, ISSN 0278-4319, ZDB-ID 1074264-5. - Vol. 29.2010, 4, p. 582-590.
- Nijveldt, M., Mieke, B., Douwe, B., Nico, V. & Theo, W. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process, International Journal of Educational Research, (43), 89102.
- Pianta, R. C. (2001). STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. School Psychology Review, 33, 444-458.
- Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers (2nd edition) Teacher. Alexandri, Av: Association for supervision and curriculum development.

تجربه زیسته معلم دهه ۸۰ از آموزش در زمینه دانش آموزش محتوا

نسرین مهدوی^{۱*}، سعیده افضلی^۲

^۱ دانش آموخته دانشگاه خوارزمی، کارشناس مسئول معاونت پژوهش دانشگاه فرهنگیان

^۲ دانش آموخته دانشگاه علامه، رئیس اداره معاونت پژوهش دانشگاه فرهنگیان

چکیده

تجربه زیسته محقق از دوران تربیت معلم، دوران آموزگاری و معاون آموزشی است. هویت معلمی من در سالهای نخست تدریسم، متأثر از برنامه‌های درسی و تدریس استادانم در مرکز تربیت معلم داشت در آن سالها به من آموخته بودند معلمی اثرگذار است که بتواند با استراتژیهای آموزش داده شده، مفاهیم و محتوای کتاب‌های درسی را به نحو احسن به فراگیرانش بیاموزد با ادامه تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد تا حد زیادی نگاهم تغییر کرد، همزمان با تحصیل، تدریس هم میکردم تعامل بیشتر دانش‌آموزانم و بیان مثال‌هایی که نشأت از تجارب زیسته آن‌ها داشت من را به دنیا و بافت زندگی آن‌ها نزدیک کرد و این مهم باعث تغییر در نگرش و روشها و استراتژیهای آموزشی من در کلاس شد. تا این که معاون آموزشی دبستان تقوی واقع در شهرستان پاکدشت از توابع استان تهران شدم که دارای یازده کلاس و تعداد ۳۰۰ دانش آموز با آموزگاران با مدرک لیسانس، فوق دیپلم، دیپلم و سابقه ۱۰ تا ۳۰ سال که از دانش کافی در زمینه روشهای فعال تدریس و کاربرد آنها نبوده و دانش آموزان نیز انگیزه لازم جهت شرکت در فعالیتهای جمعی را نداشتند. هنگام بازدید در برخی از کلاسها همان نحوه تدریس سال‌های اولیه خود را مشاهده کردم. تصمیم گرفتم با ایجاد فضایی توأم با اطمینان، شورای آموزشی مدرسه را امکانی برای بحث و تبادل نظر در زمینه آن چه در کلاسها اتفاق می افتاد تبدیل کنم.

کلیدواژه ها: دانش آموزش محتوا، روش تدریس فعال.

مقدمه:

شولمن، در سال ۱۹۸۳، دانش آموزش محتوا را نوع خاصی از دانش و حاصل برهم آمیختن دانش آموزش و دانش موضوع درسی می دانست او دانش آموزش محتوا را وجه ممیزه معلم حرفه‌ای از متخصص دانش موضوعی و شرط لازم برای تدریس مؤثر قلمداد می کرد (بری، لوگران و ون دریل، ۲۰۰۸). در قلب این نوع فهم، دانش خاصی وجود دارد که به معلمان تعلق دارد و آنان را از دانشمندان متمایز می سازد و وجه ممیزه معلم از دیگر متخصصان موضوعی است (کارامان، ۲۰۱۲).

بافت و موقعیت تجربه:

تجربه زیسته محقق از دوران تربیت معلم، دوران آموزگاری و معاون آموزشی است. هویت معلمی من در سال‌های نخست تدریس، متأثر از برنامه‌های درسی و تدریس استادانم در مرکز تربیت معلم داشت در آن سال‌ها به من آموخته بودند معلمی اثرگذار است که بتواند با استراتژی‌های آموزش داده شده، مفاهیم و محتوای کتاب‌های درسی را به نحو احسن به فراگیرانش بیاموزد. با ادامه تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد تا حد زیادی نگاهم تغییر کرد، هم‌زمان با تحصیل، تدریس هم می کردم تعامل بیشتر دانش آموزانم و بیان مثال‌هایی که نشأت از تجارب زیسته آن‌ها داشت من را به دنیا و بافت زندگی آن‌ها نزدیک کرد و این مهم باعث تغییر در نگرش و روش‌ها و استراتژی‌های آموزشی من در کلاس شد.

تا این که معاون آموزشی دبستان تقوی واقع در شهرستان پاکدشت از توابع استان تهران شدم که دارای یازده کلاس و تعداد ۳۰۰ دانش آموز با آموزگاران با مدرک لیسانس، فوق دیپلم، دیپلم و سابقه ۱۰ تا ۳۰ سال که از دانش کافی در زمینه روش‌های فعال تدریس و کاربرد آن‌ها نبوده و دانش آموزان نیز انگیزه لازم جهت شرکت در فعالیت‌های جمعی را نداشتند. هنگام بازدید در برخی از کلاس‌ها همان نحوه تدریس سال‌های اولیه خود را مشاهده کردم. تصمیم گرفتم با ایجاد فضایی توأم با اطمینان، شورای آموزشی مدرسه امکانی برای بحث و تبادل نظر در زمینه آنچه در کلاس‌ها اتفاق می افتاد تبدیل کنم؛ بنابراین با موافقت همکارانم از تدریس معلمان در کلاس فیلم برداری کردم و در شورا نمایش دادم و به بحث گذاشتم. همین امر باعث شد شش سال بعد، باور معلمان نسبت به تدریس و راهبردهای آموزشی، توانایی‌های دانش آموزان تغییر کند.

جزئیات تجربه:

در سال ۸۴ برنامه شورای آموزگاران به آموزش شیوه همیاری اختصاص داده شد چنانکه به نظر می رسد آموزش نحوه گروه بندی دانش آموزان و چگونگی آموزش دانش آموزان در گروه آمادگی لازم برای اجرای دیگر روش‌های فعال را فراهم می نماید از این رو آموزگاری روش مربوطه را با استفاده از دو کتاب (یادگیری از طریق همیاری نوشته لیلی محمدحسین و همکاران و یادگیری با همیاری نوشته عبدالله کمالی) آموزش داد زیرا به نظرمی رسد آموزش از سوی آموزگاران احساسات مثبت تری را در دیگر آموزگاران ایجاد می کند و در انتها خلاصه‌ای از کتاب‌ها تهیه و در اختیار آموزگاران گذاشته شد.

جهت ارزیابی از روش مربوطه میانگین نمرات دروس فارسی، ریاضی و علوم و در پایه سوم و چهارم قبل و بعد از اجرای روش مورد تحلیل قرار گرفت و با تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مشاهده (رسمی) تدریس آموزگاران در دروس مختلف نتایج زیر به دست آمد.

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دروس مختلف، ارتقا سطح علمی آموزگاران در زمینه روش همیاری ترغیب آموزگاران به اجرای روش همیاری، انتقال تجربیات همکاران به یکدیگر، افزایش میل و رغبت در دانش آموزان جهت شرکت در فعالیت‌های تیمی، افزایش خودباوری و اعتماد به نفس در دانش آموزان کمرو

در سال بعد اکثر آموزگاران در دبستان مشغول به تدریس بودند بنابراین در اولین جلسه شورای آموزگاران مدیر دبستان خواستار ادامه فعالیت در زمینه آموزش روش‌های فعال تدریس شدند. با معرفی کتاب آموزش راههای یادگیری (استقرایی، ایفای نقش و...) نوشته خانم حاجی اسحاق از همکاران خواسته شد هر یک روشی را انتخاب و پس از مطالعه در کلاس اجرا و در صورت تمایل فیلم برداری از نحوه اجرا صورت گرفته چنانکه بیشتر همکاران موافقت خود را اعلام کردند. هر جلسه شورا به آموزگاری اختصاص داده شد پس از ارائه مفاهیم نظری و گام به گام روش، فیلم از نحوه تدریس آموزگار پخش شد تا آموزگاران به طور عملی نحوه اجرا را مشاهده کنند در انتهای جلسه، همکاران با طرح سؤالات به بحث و تبادل نظر در زمینه روش تدریس پرداختند و مدیریت دبستان خواستار اجرای روش توسط دیگر

همکاران و بیان موانع و مشکلات در حین اجرا در جلسات بعدی شدند همچنین نظارت به شیوه کلینیکی همانند سال ۸۴ توسط مدیر و معاون انجام شد.

بازدیدهای مستمر از فعالیت آموزگاران در کلاسها تغییر نگرش آنان نسبت به اجرای روشها را نشان می داد چنانکه آموزگاری با سی سال سابقه با توجه به آنکه در اولین جلسه تمایلی به اجرای روشها نداشت پس از اجرای روش بدیعه پردازی در درس انشا در جلسه شورا اذعان داشت که دانش آموزانش با شور و شوق فراوان انشا نوشتند و با این روش کلاس انشای خوبی را تجربه کرده است چنانکه دانش آموزانی که همیشه در انشا اشکال داشتند جملات زیبایی را در وصف بهار نوشتند.

در ادامه در سال ۸۸-۸۷ با توجه به آنکه تسلط همکاران در زمینه روشهای فعال بیشتر شده بود در اولین جلسه شورا برگزاری جشنواره تدریس مطرح شد که مورد استقبال همکاران قرار گرفت. فرمی جهت ارزیابی از نحوه تدریس با نظرخواهی از همکاران تهیه که نکات مربوط به اجرای روش تدریس فعال در آن پیش بینی شده بود هر همکار درسی رابه شیوه روشهای فعال تدریس اجرا نموده و آموزگاران طبق فرم، یکدیگر را مورد ارزیابی قرار دادند و در نهایت بعد از یازده جلسه سه آموزگار به عنوان آموزگاران برگزیده مورد تقدیر تشکر مدیر قرار گرفتند.

نتیجه گیری :

با توجه به داده های حاصل از مشاهده در سال اول و با بررسی علل و عوامل عدم بهره مندی آموزگاران از روشهای فعال تدریس مهمترین عامل، عدم آگاهی و شناخت کافی آموزگاران از روشهای فعال و چگونگی اجرا و نگرش منفی آنان نسبت به اجرای روشهای فعال تا حد قابل ملاحظه ای کاهش یافت زیرا اطلاعات لازم در زمینه روشهای فعال تدریس از طریق شورا به آموزگاران داده شد و با توجه به آنکه آموزگاران نقش فعالی در آموزش داشتند بنابراین افزایش انگیزه در اجرا نشان دهنده نگرش مثبت به اجرای روشها بود همچنین در سال ۸۷ طی بازدیدهای بعمل آمده مشاهده شد که :

- دانش آموزان نقش فعالی در فرایند یاددهی - یادگیری دارند و آموزگاران بعنوان هادی و رهبر به ایفای نقش می پردازند.

- همکاری گروهی و احساس دوستی در بین دانش آموزان افزایش یافته بود.

- هراس دانش آموزان خجالتی برای صحبت کردن در حضور جمع کاهش یافته بود.

نکته مهم در آموزش دانش آموزان محتوای آن است که تغییر در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان اگرچه اقدام، بسیار مهم و جهت گیری مناسبی در راستای مأموریت خاص دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم محسوب می شود، اما در امر خطیر تربیت معلم به هیچ وجه بسنده نیست؛ زیرا دانشجو معلمان، بیش از آنکه متأثر از برنامه های درسی قصد شده باشند، از برنامه درسی اجرا شده و عمل آموزشگران دانشگاه فرهنگیان در دوران تحصیل خود متأثر می شوند. از این رو، بررسی و فهم عمل و چگونگی آموزش آموزشگران دانشگاه فرهنگیان و عوامل مؤثر بر آن قلمرو پژوهشی بسیار مهمی محسوب می شود.

منابع فارسی و انگلیسی :

حاجی اسحاق، سهیلا (۱۳۸۹). آموزش راههای یادگیری. (ویراست دوم). تهران: موسسه انتشارات کوروش

کمالی، عبد الله (۱۳۸۳). یادگیری با همیاری. تهران: نی

محمدحسین، لیلی و همکاران (۱۳۸۳). یادگیری از طریق همیاری. تهران: نی.

Berry, A., Loughran, J., & van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge

Karaman, A. (2012). The place of pedagogical content knowledge in teacher education. Atlas Journal of Science Education, 2(1), 56-60

نقش خودارزشیابی مرکزی در موفقیت شغلی اساتید

ایرج مهدیزاده^۱، سید علیرضا قاسمی^{۲*}، مهدی سالارصادقی^۳

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

^۲ دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

^۳ دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

چکیده

موفقیت در هر شغل و حرفه ای نقطه اوجی است که افراد می خواهند به آن برسند و عاملی بسیار مهم و تأثیرگذار در پیشرفت کاری کارکنان از جمله اساتید دانشگاه محسوب می شود. در همین راستا یکی از عواملی که به نظر می رسد با موفقیت شغلی در ارتباط باشد، مفهوم خودارزشیابی مرکزی است. لذا پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش خودارزشیابی مرکزی در موفقیت شغلی اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی انجام گرفت. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش حاضر تمامی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی بودند که تعدادشان ۲۱ نفر بود. بنابراین تمامی کلیه افراد جامعه به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات پژوهش شامل پرسش نامه های موفقیت شغلی ادراک شده نبی (۲۰۰۱) و خودارزشیابی جاج و همکاران (۲۰۰۳) بود. جهت تحلیل داده ها از آزمون همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. نتایج بررسی ها نشان داد میان خودارزشیابی مرکزی ($r=0/539$) و موفقیت شغلی اساتید دانشگاه فرهنگیان، ارتباط مستقیم و معنی داری وجود داشت ($P<0/01$)؛ و مؤلفه خودارزشیابی مرکزی، ۲۵/۳ درصد از موفقیت شغلی اساتید را تبیین می کند. بنابراین یافته های پژوهش زمینه برای پژوهش های آموزشی بیشتر و عمیق تر در حوزه اهمیت به خودارزشیابی مرکزی و بررسی نقش آن در سایر مؤلفه های سازمانی و شغلی فراهم می کند.

کلیدواژه ها: خودارزشیابی مرکزی، موفقیت شغلی، هیئت علمی، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

موفقیت در شغل همواره مورد توجه بسیاری از متخصصان حوزه روان‌شناسی صنعتی، سازمانی و مدیریت بوده است. عامل مؤثر در اشتغال موفق، موفقیت شغلی است. موفقیت شغلی به عنوان ادراک پیشرفت واقعی و به نتایج تجربه کاری افراد تلقی می‌شود (حق شناس و ابوالمعالی حسینی، ۱۴۰۱). موفقیت شغلی در واقع یک راه برای افراد برای دستیابی نیازهای خود برای موفقیت و قدرت در مسیر شغلی است. به گونه‌ای که تحقیقات نشان داده‌اند موفقیت شغلی نقش مهمی در خشنودی و یا به عبارتی، رضایت شغلی دارد (باکوتیک، ۲۰۱۶). بر اساس اهمیتی که موفقیت شغلی برای دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی و اساتید، به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش عالی می‌تواند داشته باشد (لطفی و تقی زاده کرمان، ۱۳۹۹)، بررسی عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر موفقیت شغلی آنان، علی‌الخصوص در دانشگاه فرهنگیان به عنوان تنها دانشگاهی که تربیت‌کننده معلمان آینده کشور است (خادمی و سلیمانی، ۱۳۹۹؛ صالحی زاده، قورچیان و محمد داوودی، ۱۳۹۹)، بسیار حائز اهمیت است.

یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت شغلی کارکنان از جمله اساتید یک دانشگاه، خودارزشیابی مرکزی است (شاکلیو همکاران، ۲۰۱۶). خودارزشیابی مرکزی، یک ویژگی شخصیتی گسترده است که ارزشیابی‌های بنیادی یک شخص را از توانایی، شایستگی و ارزش‌های خود نشان می‌دهد (جاج و همکاران، ۲۰۰۵). خودارزشیابی مرکزی در قالب یک سازه شخصیتی یکپارچه، منعکس‌کننده باورهای بنیادین افراد درباره خود و کنش ورزی دنیای خویش است که در ارزشیابی از قابلیت‌ها و صلاحیت‌های خویش و حس کلی زندگی خوب و همچنین به عنوان یک متغیر پیش‌بین پیامدهای عاطفی و عینی، متجلی می‌شود (جاج، ۲۰۰۹؛ نعمت طاووسی و حسین پورثالث، ۱۳۹۶). نتایج بررسی‌های فراتحلیلی نشان داده‌اند که افرادی که دارای خودارزشیابی یا هسته ارزشیابی مثبت هستند در موقعیت‌های مختلف و شیوه برخورد با محیط به خود اطمینان دارند و با جست‌وجوی موقعیت‌های چالش‌برانگیز و پاداش‌دهنده از زندگی و شغل خود رضایت بیشتری دارند (اوززل، همارتا و دنیز، ۲۰۱۶). در همین راستا می‌توان این گونه اظهار داشت که موفقیت شغلی مفهومی ارزیابی‌کننده و رابطه‌ای است که بین پیشرفت کنونی فرد و ایده‌آل‌های آینده‌اش در زمینه اشتغال وجود دارد (راما سوامی، کاتر و درهر، ۲۰۱۶). جاج و هارست (۲۰۰۸) در پژوهش خود، نشان دادند هرچه خودارزشیابی یک فرد مثبت‌تر یا بالاتر باشد، به دلیل انگیزه بیشتر، میزان موفقیت کاری و شغلی‌اش نیز بیشتر است. بنابراین، می‌توان گفت که موفقیت در مسیر شغلی یکی از عوامل مهم و حائز اهمیت، برای برداشتن گام‌های بلند به سوی ساختن پیشرفت و بهره‌وری معلمان و اساتید دانشگاه‌ها تلقی می‌گردد.

با عنایت به توضیحات فوق و از آنجایی که به نظر می‌رسد خودارزشیابی مرکزی می‌تواند سبب بهبود وضعیت شغلی اساتید دانشگاه شود، پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش خودارزشیابی مرکزی در موفقیت شغلی اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی صورت گرفت. پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که آیا خودارزشیابی مرکزی در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه می‌تواند پیش‌بین موفقیت شغلی آنان باشد یا خیر؟

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه مورد پژوهش، شامل تمامی اساتید عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند (۲۱ نفر)؛ که بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۲۱ عضو هیئت علمی به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به شیوه مجازی به پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دادند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های زیر بودند:

پرسشنامه موفقیت شغلی نبی: برای بررسی موفقیت شغلی از مقیاس موفقیت شغلی نبی (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه متشکل از ۷ سؤال برای سنجش موفقیت درون‌زاد (سؤالات ۱ تا ۷) و پنج سؤال برای سنجش موفقیت شغلی برون‌زاد (سؤالات ۸ تا ۱۲) است. مقیاس پنج‌درجه‌ای برای پاسخگویی این پرسشنامه (هرگز تا همیشه) مورد استفاده قرار می‌گیرد. در پژوهش نبی (۲۰۰۱) باهدف پیش‌بینی موفقیت شغلی زنان و مردان، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد و جهت تعیین پایایی پرسشنامه، آلفای کرونباخ موفقیت شغلی درون‌زاد ۰/۸۲ و موفقیت شغلی برون‌زاد ۰/۸۲ گزارش شد. روایی سازه این پرسشنامه تأیید شده است و بررسی روایی سازه برای این دو عامل ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه خودارزشیابی مرکزی جاج و همکاران (۲۰۰۳): نمره گذاری مقیاس این پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه ای (بسیار مخالفم تا بسیار موافقم) صورت می گیرد و نمره بیشتر حکایت از خودارزشیابی های مرکزی بالاتر دارد. روایی و پایایی مقیاس خودارزشیابی های مرکزی در پژوهش های متعدد بررسی شده است. برای مثال جاج و همکاران (۲۰۰۳) در پژوهش خود، روایی مقیاس را با استفاده از روش های تحلیل عوامل اکتشافی و تأییدی بررسی کردند، نتایج حکایت از وجود یک عامل عمومی داشت. در این پژوهش همچنین پایایی مقیاس از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ برآورد گردید.

روش اجرای پژوهش بدین صورت بود که ابتدا پرسشنامه ها به صورت آنلاین طراحی شد؛ در گام بعد پس از شناسایی کانال های ارتباطی اساتید، پرسشنامه آنلاین به صورت گسترده توزیع شد. توضیحات لازم از جمله هدف از پژوهش، نحوه پاسخ دهی به سؤالات و اهمیت همکاری داوطلبان در این پژوهش، در متن تکمیلی همراه پرسشنامه ارائه شد و افراد به صورت کاملاً داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. همچنین تمامی اصول اخلاقی پژوهش از جمله محرمانه بودن پرسشنامه ها، رضایت آگاهانه شرکت کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش، رعایت شده است. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و با کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد.

یافته ها

در جدول شماره ۱ اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به اعضای نمونه مورد مطالعه، شامل سن و جنسیت، ارائه شده است.
جدول ۱: نتایج مربوط به اطلاعات جمعیت شناختی اعضای نمونه پژوهش

سن	درصد	فراوانی
• ۴۵ تا ۵۰ سال	۵۷/۲	۱۲
• ۵۱ تا ۵۵ سال	۳۳/۳	۷
• ۵۶ تا ۶۰ سال	۹/۵	۲
جنسیت	درصد	فراوانی
• مرد	۶۶/۶۷	۱۴
• زن	۳۳/۳۳	۷

از بین افراد حاضر در پژوهش ۱۲ نفر (۵۷/۲ درصد) بین ۴۵ تا ۵۰ سال، ۷ نفر (۳۳/۳ درصد) بین ۵۱ تا ۵۵ سال و ۲ نفر (۹/۵ درصد) بین ۵۶ تا ۶۰ سال سن دارند. ۱۷ نفر مرد (۸۱ درصد) و ۴ نفر (۱۹ درصد) نیز زن هستند.

جدول ۲: یافته های توصیفی و ضریب همبستگی بین خودارزشیابی مرکزی و موفقیت شغلی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲
۱- خودارزشیابی مرکزی	۴۴/۶۷	۴/۲۴۷	۱	
۲- موفقیت شغلی	۳۷/۷۶	۵/۶۴۷	۰/۵۳۹*	۱

* معنی داری در سطح ۰/۰۵ ** معنی داری در سطح ۰/۰۱

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۲، ضریب همبستگی محاسبه شده بین خودارزشیابی مرکزی با موفقیت شغلی مثبت بوده و در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار است ($p < 0.05$). مثبت بودن ضریب به دست آمده نشان می دهد که بین خودارزشیابی مرکزی و موفقیت شغلی ارتباط مستقیم وجود دارد.

برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج به دست آمده در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر	Z کالموگروف اسمیرنوف	سطح معنی داری
خودارزشیابی مرکزی	۰/۱۱۱	۰/۹۳۵

موفقیت شغلی

۰/۱۰۱

۰/۹۶۹

در جدول ۳، نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، سطح معنی داری آماره محاسبه شده برای هر دو متغیر بزرگتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرض نرمال بودن توزیع نمرات پذیرفته می شود.

به منظور بررسی نقش خودارزشیابی مرکزی در موفقیت شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، از آزمون رگرسیون استفاده شد. برای بررسی استقلال باقی مانده ها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد. با توجه به اینکه مقدار آن (۱/۶۵۵) در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد می توان گفت پیش فرض استقلال باقی مانده ها رعایت شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش بینی موفقیت شغلی از طریق خودارزشیابی مرکزی

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده		خطای استاندارد		مقدار F		مقدار R		مقدار T	
	B		Beta		استاندارد		مقدار احتمال		مقدار احتمال		مقدار احتمال	
ثابت	۵/۷۶۹	۱۱/۵۳۱	۰/۵۳۹	۲/۷۸۷	۰/۱۲	۰/۱۲	۷/۷۶۵	۰/۲۵۳	۰/۵۳۹	۰/۶۲۳	۰/۵۰۰	۰/۱۲
خودارزشیابی مرکزی	۰/۷۱۶	۰/۲۵۷	۰/۵۳۹	۲/۷۸۷	۰/۱۲	۰/۱۲	۷/۷۶۵	۰/۲۵۳	۰/۵۳۹	۰/۶۲۳	۰/۵۰۰	۰/۱۲

در جدول ۴ مقدار F به دست آمده برای بررسی مدل رگرسیونی برابر با ۷/۷۶۵ بود که در سطح آلفای کوچکتر از ۰/۰۵ معنی دار بود، که نشان داد خودارزشیابی مرکزی می تواند تغییرات مربوط به موفقیت شغلی را به خوبی تبیین کند و نشان دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارائه شده بود. مقدار مجذور R تعدیل شده برابر با ۰/۲۵۳ به دست آمد که نشان داد خودارزشیابی مرکزی، ۲۵/۳ درصد از واریانس موفقیت شغلی را تبیین می کند. مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده (Beta) برای خودارزشیابی مرکزی ($\beta=0.539, p<0.05$) است. لذا نتیجه گرفته شد که خودارزشیابی مرکزی به شکل مثبت و معنی داری موفقیت شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان را پیش بینی می کند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات جاج و هارست (۲۰۰۸)، استامپو همکاران (۲۰۱۰)، واهات (۲۰۱۰)، ارشدی، نیسی و دادرس (۱۳۹۱)، قراچه، دیره و بهروزی (۱۳۹۶) و طهماسب زاده شیخدار، عظیم پور و شیخی (۱۳۹۸)، در خصوص ارتباط میان خودارزشیابی مرکزی و موفقیت شغلی همسو است.

یافته های پژوهش حاکی از این است که خودارزشیابی مرکزی رابطه مثبت و معنی داری با موفقیت شغلی اساتید دانشگاه فرهنگیان داشته و می تواند موفقیت شغلی آن ها را به خوبی پیش بینی کند. بنابراین پاسخ پرسش مطرح شده، مثبت است و خودارزشیابی مرکزی مثبت، موجبات افزایش موفقیت شغلی اساتید دانشگاه فرهنگیان را فراهم خواهد آورد. بنابراین پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی به بررسی نقش خودارزشیابی مرکزی در مؤلفه های سازمانی، شغلی و البته تحصیلی پرداخته شود. همچنین پیشنهاد کاربردی پژوهش حاضر به اساتید دانشگاه هاست. پیشنهاد می شود اساتید دانشگاه ها علی الخصوص دانشگاه فرهنگیان در راستای افزایش اعتماد به نفس، ایجاد انگیزه و اتکا و اعتقاد به خود در عرصه های مختلف تحصیلی، علمی و پژوهشی کوشیده تا ضمن بهره مندی از پیامدهای روانی مثبت آن، موجبات موفقیت هرچه بیشتر در شغل خود و تربیت نسلی بالنده از معلمان آینده کشور را فراهم آورند.

منابع

ارشدی، نسرین؛ نیسی، عبدالکازم؛ و دادرش، مهسا. (۱۳۹۱). اثر مستقیم و غیرمستقیم خودارزشیابی‌های محوری بر خشنودی شغلی، تعهد سازمانی و عملکرد شغلی. دوفصلنامه روانشناسی معاصر، ۷(۱)، ۳۸-۴۵.

حق شناس، سارا؛ و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۴۰۱). طراحی الگوی مفهومی تبیین موفقیت شغلی مشاوران مدارس. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۳(۴۹)، ۷۷-۹۴.

خادمی، یوسف؛ و سلیمانی، توران. (۱۳۹۹). بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان از کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان اردبیل. مطالعات سیاست گذاری تربیت معلم، ۳(۱)، ۱۲۷-۱۳۹.

صالحی زاده، مریم؛ قورچیان، نادرقلی؛ محمد داودی، امیر حسین. (۱۳۹۹). ارائه مدل مفهومی عوامل موثر بر کیفیت تدریس حرفه ای اساتید دانشگاه فرهنگیان با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد، دومانه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱(۴۳)، ۹۲-۶۲.

طهماسب زاده شیخدار، داود؛ عظیم پور، احسان؛ شیخی، موریس. (۱۳۹۸). مدل تأثیر علی خودارزشیابی محوری، استقلال شغلی و سرسختی شغلی بر عملکرد شغلی معلمان. مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۹(۲۵)، ۱۹۹-۲۲۸.

قراچه، سیف الله؛ دیره، عزت؛ و بهروزی، محمد. (۱۳۹۶). تعیین رابطه بین خودارزشیابی‌های محوری با اشتیاق شغلی در زنان شاغل سرپرست خانوار کم‌توان امداد شهر اهواز. فصلنامه علمی-پژوهشی زن و جامعه، ۸(۲۹)، ۳۷-۵۷.

لطفی، حمیده؛ و تقی زاده کرمان، نفیسه. (۱۳۹۹). تأثیر شرایط کاری بر موفقیت شغلی با نقش میانجی اعتیاد به کار میان اعضای هیئت علمی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۶(۴)، ۱۷۰-۱۴۳.

نعمت طاووسی، محترم؛ و حسین پورثالث، سمیه. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین هسته ارزشیابی خود و سخت‌کوشی با رضایت از زندگی. دوفصلنامه روانشناسی معاصر، ۱۱(۲)، ۶۶-۵۲.

Bakotic, D. (2016). Relationship between job satisfaction and organisational performance. Economic research-Ekonomska istrazivanja, 29(1), 118-130.

Judge, T. A. (2009). Core self-evaluations and work success. Current Directions in Psychological Science, 18(1), 58-62.

Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and Job and Life Satisfaction: The Role of Self-Concordance and Goal Attainment. University of Maryland. Journal of Applied Psychology Copyright 2005 by the American Psychological Association, 2, 257-268.

Judge, T. A., & Hurst, C. (2008). How the rich (and happy) get richer (and happier): relationship of core self-evaluations to trajectories in attaining work success. Journal of applied psychology, 93(4), 849-863.

Nabi, G. R. (2001). The relationship between HRM, social support and subjective career success among men and women. International Journal of Manpower, 22, 475-474.

Ozer1, E., Hamarta, F., & Deniz, E. (2016). Emotional intelligence, core self-evaluation, and life satisfaction. Psychology, 7, 145-153.

Ramaswami, A, Carter, N. M, & Dreher, G. F. (2016). Expatriation and career success: A human capital perspective. Human Relations, 69, 1959-1987.

Shockley, K. M.; Ureksoy, H.; Rodopman, O. B.; Poteat, L. F., & Dullaghan, T. R. (2016). Development of a new scale to measure subjective career success: a mixedmethods study. Journal of Organizational Behavior, 37(1), 128-153.

Stumpp, T., Muck, P. M., Hulsheger, U. R., Judge, T. A., & Maier, G. W. (2010). Core self-evaluations in Germany: Validation of a German measure and its relationships with career success. Applied Psychology, 59(4), 674-700.

Wahat, N.W.A. (2010). Fit perceptions, core self-evaluation and career success of people with disabilities. Journal of Global Business Management, 6(2), 1-8.

بررسی تاثیر فناوری های نوین آموزشی بر نوآوری و خلاقیت معلمان: شواهدی از ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری

سید کاظم میرجعفری^۱، مرضیه دباغ^۲، شعبان محمدی^{۳*}، حسین سیفی^۴، علی سلطانی^۵
^۱ دکتری شیمی کاربردی، مقطع متوسطه، اداره آموزش و پرورش شهرستان قوچان، قوچان، ایران
^۲ کارشناسی پرستاری، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، اداره شبکه بهداشت قوچان، قوچان، ایران
^۳ دکتری ریاضی، دبیر ریاضی مقطع متوسطه، آموزش و پرورش منطقه سرولايت، شهرچکنه، ایران
^۴ کارشناسی ریاضی، دبیر ریاضی مقطع متوسطه، آموزش و پرورش منطقه سرولايت، شهرچکنه، ایران
^۵ کارشناسی ارشد فقه و حقوق، کارشناس مقطع متوسطه، آموزش و پرورش خراسان رضوی، اداره آموزش و پرورش منطقه سرولايت، چکنه، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر فناوری های نوین آموزشی بر نوآوری و خلاقیت معلمان در استان خراسان رضوی با استفاده از روش معادلات ساختاری است. این پژوهش کاربردی و از نوع توصیفی همبستگی، مبتنی بر مدل معادلات ساختاری است. نمونه مورد مطالعه از معلمان شاغل در آموزش و پرورش شهرستان مشهد در سال ۱۴۰۱ انتخاب شد. با توجه به حجم جامعه در دسترس و باتوجه به فرمول تعیین حجم نمونه کوکران تعداد ۳۴۴ پرسشنامه بین معلمان توزیع شد که از این میان تعداد ۳۴۴ پرسشنامه دریافت شد. نرخ بازگشت پرسشنامه ها ۱۰۰ درصد است. جهت آزمون فرضیه ها و بررسی معنی داری پارامترها از نرم افزار اسمارت پی ال اس استفاده گردید. نتایج نشان می دهد، استفاده از اینترنت بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد. استفاده از نرم افزارهای تخصصی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد. استفاده از پایگاه داده های علمی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد. استفاده از رسانه های اجتماعی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد. استفاده از فناوری های نوین آموزشی تأثیرات مطلوب تری را نسبت به سیستم های سنتی در آموزش و پرورش نشان داده و درصد موفقیت بیشتری را در پیشرفت معلمان به خود اختصاص داده است. کیفیت آموزش به بهره گیری مناسب و مستمر از فناوری های نوین آموزشی بستگی دارد.

کلیدواژه ها: فناوری های نوین آموزشی، خلاقیت، ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری.

مقدمه:

دنایای امروز دنیایی است که علم در آن با سرعت بسیار در حال گسترش است و همزمان با آن، ادغام این دانش در مهارتها و شغل های جدید را طلب می کند. اگر فناوری در فرآیند های آموزشی فعلی ادغام شود، می تواند نقش مؤثری را در محیط های آموزشی داشته باشد. تکنولوژی های نوین آموزشی و فناوری اطلاعات با ورود در عرصه و فرایند یاددهی و یادگیری، فضای جدیدی از جریان علم آموزی و کیفیت یادگیری را رقم زده و با نقش آفرینی در روند آموزش، آن را از خود متأثر نموده و از قبل آن پیامدهای متفاوتی را بوجود آورده است (پیرخانی، ۱۳۸۷). تکنولوژی آموزشی و رسانه های مورد استفاده در این دوره با گذشته متفاوت است امروزه دانش آموزان در دنیای شنیداری و دیداری و جنبشی متولد می شوند بنا براین تلاش برای آموزش آنان با بهره گیری از روشها و رسانه های آموزشی دوره ی گذشته بی نتیجه خواهد بود یا نتیجه چندانی به همراه نخواهد داشت معلمان باید درباره تکنولوژی و رسانه های نوین آموزشی اطلاع کافی داشته باشند و با نگرشی مثبت نیز با آن برخورد کنند طی سالهای اخیر توجه بسیاری به بهره گیری از رسانه های نوین در امر آموزش شده است رسانه های جدید با فراهم آوردن فرصت های مناسب برای تشخیص استعداد ها و علایق شخصی فراگیران به بهبود نظام آموزشی کمک شایانی می کنند (کندری هراتی پور، ۱۴۰۱). معمولاً خلاقیت در نظام تعلیم و تربیت موضوعی فراموش شده بوده است. با این حال از سال ۱۹۸۰ نقش و جایگاه مدرسه در پرورش خلاقیت اهمیت بیشتری پیدا کرد مدرسه در نظام تعلیم و تربیت نقشی مهم در ایجاد نوآوری سازنده در معلمان و ایجاد نگرش های نوین در آنان دارد. امروزه در قرن بیست و یکم با توجه به حجم عظیم اطلاعات، افراد به سوی مدیریت اطلاعات هدایت می شوند، بر اساس یافته های روانشناسی یادگیری، معلمان از طریق دیدن وبه کارگیری وسایل مختلف، مطالب درسی را راحتتر آموزش می دهند، زیرا وسایل کمک آموزشی به سبب فعال کردن حواس مختلف دانش آموزان، امر آموزش را عملی تر و دلپذیرتر می سازند. ظهور پدیده شگفت انگیز فناوری اطلاعات در دو دهه آخر قرن بیستم و توسعه آن در نظام رسمی آموزش و پرورش کشورهای پیشرو باعث گسترش فرصت های یادگیری و شده است (کیانی ده کیانی، ۱۴۰۱). مفهوم (CCR) CreativeClassRoom که به معنی کلاس درس خلاقانه می باشد، مبتنی بر شیوه های نوآوری در آموزش و خلاقیت در یادگیری از قبیل: یادگیری شخصی سازی شده، یادگیری مشارکتی و یادگیری کارآفرینانه و ... است. استفاده از نوآوری در آموزش، نوعی از آموزش است که به خلاقیت پرداخته و آن را در شیوه های آموزش و مطالب آموزشی به کار می برد، در حالی که یادگیری خلاق این امکان را برای یادگیرندگان فراهم می کند تا مهارت های تفکر و یادگیری خود را به روشی خلاقانه توسعه بخشند. نوآوری در آموزش شامل فرآیندهای آموزش از طریق خلاقیت و نوآوری است. منظور از فرآیندهای آموزش خلاقیت هرگونه آموزشی است که سعی در ایجاد تفکر و عملکرد خلاقانه دانش آموزان دارد. در حالی که آموزش نوآورانه به اجرای شیوه های نوآوری در آموزش اشاره دارد تا یادگیری را برای دانش آموزان جالب تر و مؤثرتر کند. نوآوری در آموزش و خلاقیت در یادگیری، نقش های جدید و مهمی را برای یادگیرنده و معلم پیش بینی می کند که عمدتاً به عنوان مربی، مدرس و تسهیل گر در فرآیند یادگیری عمل می نماید (میکائیلی آب خیز، ۱۴۰۱). پایگاه داده در مفهوم عام آن، به مجموعه ای از اطلاعات با ساختار منظم و سازمان یافته گفته می شود. در این مفهوم، ذخیره سازی ساده اطلاعات در یک پرونده را نیز می توان نوعی پایگاه داده دانست. اما در مفهوم خاص، منظور از پایگاه داده مجموعه ای از این اطلاعات است که در قالبی ذخیره شده که توسط ابزارهای الکترونیکی قابل خواندن و دسترسی است. موارد ذیل از جمله تعاریف آکادمیک ارائه شده از این مفهوم هستند. چنین تصادفی داده ها را نمی توان یک پایگاه داده در معنای خاص آن تلقی نمود؛ چراکه پایگاه داده برای هدفی خاص ساخته و جمع آوری شده، کاربران مشخصی را مخاطب قرار می دهد و کاربردی ویژه از سوی طراحان برای آن مدنظر قرار داده می شود. در ایران، قوانین موجود به حمایت از پایگاه داده اشاره ای ندارند. با وجود این می توان حمایت از این پایگاه ها را از ماده ۲ قانون حمایت حقوق مولفان، مصنفان و هنرمندان برداشت نمود. ماده مذکور پس از ذکر انواع آثار مورد حمایت، مقرر می دارد که "هرگونه اثر مبتکرانه دیگر که از ترکیب چند اثر از آثار نامبرده در این فصل پدید آمده باشد، مورد حمایت قرار خواهد گرفت". بنابراین چنانچه پایگاه داده مورد نظر حاوی مجموعه ای از آثار مستقل از پیش موجود باشد و عنصر ابتکار نیز آن گونه که قانون بیان داشته در آن مشاهده شود، می توان آن را از آثار مورد حمایت قانون دانست (قراییان خواجه ای، ۱۳۹۷؛ چوپانی و همکاران، ۱۳۹۹). لایحه جامع حمایت از حقوق مالکیت ادبی، هنری و حقوق مرتبط (در دست تصویب)، پایگاه داده را به این صورت تعریف می کند: «مجموعه ای از آثار، داده ها یا دیگر عناصر مستقل که به طور روشمند

تنظیم شده و به طور مجزی از طریق الکترونیکی، کاغذی یا هر وسیله دیگر قابل دسترسی باشد.» در این لایحه، پایگاه داده‌ای که از حیث چیدمان و گزینش داده‌ها دارای اصالت است، مورد حمایت دانسته شده است. همچنین به موجب ماده ۳ پیش نویس لایحه «قانون حمایت از سازندگان پایگاه‌های داده»، تنظیم‌شده توسط دبیرخانه شورای عالی انفورماتیک کشور، «پایگاه داده مجموعه‌ای از مطالب مستقل، داده یا اطلاعاتی است که به طور منظم یا روشمند ترتیب یافته - که در این قانون به آن اثر نیز اطلاق می‌شود- و توسط ابزارهای الکترونیکی یا هر واسط دیگر قابل دستیابی است.» به موجب ماده ۱ این پیش‌نویس، از پایگاه‌های داده‌ای که در ساخت آن‌ها از روشهای ابداعی تجمع و آرایش و یا سرمایه گذاری صرف اقتصادی استفاده شده باشد، حمایت به عمل می‌آید. همانند اغلب اسناد حقوقی مرتبط در این زمینه، حمایت‌های قانونی شامل برنامه و نرم افزارهای رایانه‌ای که برای ساخت یا عملیات پایگاه داده مورد استفاده قرار گرفته نخواهد شد. سازنده پایگاه داده ممکن است شخصی حقیقی یا حقوقی باشد که از حقوق انحصاری تکثیر، ترجمه، تغییر، توزیع، نمایش و اجرای عمومی پایگاه داده برخوردار خواهد بود (پورحقیقی و همکاران، ۱۳۹۹؛ توانایی شاهرودی و مهرا، ۱۳۸۹). نرم‌افزار به مجموعه‌ای از برنامه‌ها اشاره دارد که قادر به انجام برخی از وظایف خاص در یک سیستم کامپیوتری هستند. نرم افزار، مجموعه‌ای از برنامه‌های رایانه‌ای، رویه‌ها و مستندات است که انجام کارهای مختلف بر روی یک سیستم رایانه‌ای را بر عهده دارد. عبارت «نرم افزار» برای نخستین بار توسط جان توکی در سال ۱۹۵۸ مورد استفاده قرار گرفت. در سطح بسیار ابتدایی، نرم افزار کامپیوتر، متشکل از زبان ماشین است که شامل گروهی از مقادیر دودویی بوده و دستورالعمل پردازنده را تعیین می‌کند. دستورالعمل پردازنده تغییر بیان از سخت افزار کامپیوتر در یک توالی از پیش تعریف شده می‌باشد. به طور خلاصه، نرم افزار کامپیوتر، زبانی است که اصطلاحاً به وسیله آن یک رایانه، صحبت می‌کند. انواع مختلفی از نرم افزارهای رایانه‌ای وجود دارد و باید دید اقسام اصلی آنها کدامند. نرم افزارها از منظرهای مختلفی قابل دسته بندی و تقسیم می‌باشند و متخصصین علوم رایانه‌ای با توجه به ابعاد مختلف نرم افزار به ارائه تقسیم بندی‌های متفاوتی از این پدیده فناورانه پرداخته‌اند (فرزانجو، ۱۳۹۶). با توجه به این نکته که هر تقسیم بندی می‌بایستی فلسفه و فایده‌ای داشته باشد و از طرفی نرم افزار از دو بعد فنی و حقوقی نیز امکان دسته بندی دارد، آنچه در پی می‌آید بر آن است که نرم افزار را از منظرهای متفاوتی مورد دسته بندی و تحلیل قرار دهد تا زوایا و ابعاد فنی و حقوقی نرم افزار، قدری روشن تر گردد؛ زیرا به نظر می‌رسد، میزان و شکل حمایت حقوقی با توجه به اجزا، مراحل و اقسام نرم افزار، متفاوت خواهد بود. نرم‌افزارها به طور کلی به دو دسته نرم‌افزارهای سیستمی و نرم‌افزارهای تخصصی تقسیم می‌شوند. نرم‌افزارهای تخصصی یک کار خاص را در سیستم انجام می‌دهند. انواع مختلفی از نرم‌افزارهای تخصصی وجود دارد. آنها فقط برای انجام نیازهای خاصی کار می‌کنند و هدف مشخصی دارند (پور محمدباقر، ۱۳۸۷). رسانه‌های اجتماعی مجموعه‌ای از کانال‌های ارتباطی آنلاین است که به ورودی، تعامل، به اشتراک گذاری محتوا و همکاری مبتنی بر جامعه اختصاص یافته است. وب سایت‌ها و برنامه‌های کاربردی اختصاص داده شده به انجمن‌ها، میکرو بلاگینگ، شبکه‌های اجتماعی، اجتماعی نشانه، گزینش اجتماعی، و ویکی در میان انواع مختلف رسانه‌های اجتماعی هستند. ویژگی اصلی رسانه‌ها (همه‌جا) بودن آن‌هاست. بر خلاف مدرسه و دیگر ارکان حیات انسانی، رسانه‌ها امری فراگیرند آن‌ها می‌توانند یک کلاس بی دیوار با میلیاردها مستمع تشکیل دهند. رسانه‌ها وظیفه حراست از محیط را به عهده دارند آن‌ها باید همبستگی کلی را بین اجزاء جامعه در پاسخ به نیازهای محیطی ایجاد کنند و مسئولیت انتقال میراث اجتماعی از نسلی به نسل دیگر را به عهده دارند. سه کارکرد عمده برای رسانه‌ها به شرح زیر هستند: نظارت بر محیط به معنی جمع‌آوری و توزیع اطلاعات در مورد رویدادهای محیط اطراف، همبستگی بخشی از جامعه در واکنش به محیط، انتقال میراث اجتماعی از نسلی به نسل دیگر. اگرچه در گذشته‌ای نچندان دور، وب‌سایت‌ها و ابزارهای دنیای مجازی روزگاری موضوعی جدید و حاشیه‌ای محسوب می‌شدند. اما حالا این ابزارها به پدیده‌ای فراگیر و جزئی از زندگی همه ما تبدیل شده‌اند. این ابزارها که تحولات شبکه‌های ارتباطی در گسترش آنها نقش داشته‌اند؛ این‌روزها از طریق «اینترنت همراه» هم به سادگی قابل دسترس هستند (جاریانی، ۱۳۸۹). ابعاد مثبت اینترنت اطلاع رسانی به سریع‌ترین، گسترده‌ترین و کاراترین شکل و صرفه جویی در وقت و هزینه از طریق تجارب اینترنتی و همچنین از ابعاد منفی استفاده از اینترنت می‌توان به تغییر دادن سبک زندگی به منظور صرف زمان بیشتر در اینترنت، بی توجهی به سلامت خود، ابتدا از فعالیت‌های مهم زندگی، کاهش روابط اجتماعی، نادیده گرفتن خانواده و دوستان، مشکلات مالی ناشی از هزینه‌های بهره بردن از اینترنت به مشکلات تحصیلی نام برد. می‌توان گفت که با همه مواردی که فضای مجازی

دارد مدیریت آن برای کاهش آسیب های اجتماعی ضروری می نماید (رستمی، ۱۳۹۷). خسارت های وارده ناشی از جرم در حقوق ایران از جمله در ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری جدید به مادی، معنوی و منافع ممکن الحصول تقسیم شده است. با توجه به تصویب این قانون که تحولی در پاره ای از قواعد مسئولیت مدنی می باشد، از موارد قابل انتقاد آن خارج کردن خسارت ناشی از جرائم موجب دیه و تعزیرات منصوص شرعی از شمول اصل جبران کامل خسارات است، بدون آنکه تعریفی جامع از خسارت معنوی و تعزیرات منصوص شرعی ارائه داده باشد. مطالبه خسارت معنوی و منافع ممکن الحصول در جرائم موجب تعزیرات منصوص شرعی و دیه فقط در مواردی که حکم به خسارت مالی نباشد، امکان پذیر است. محدودیت اعمال شده در تبصره ۲ ماده ۱۴ ق.د.ک. جدید شامل منفعت از دست رفته در جرائم علیه اموال نبوده و می توان آن را مطالبه کرد و مصادیق تعزیرات منصوص شرعی با توجه به روایات، نمی تواند شامل از دست رفتن منافع ممکن الحصول شود و در جرائم موجب قصاص، حد و تعزیر غیر منصوص، منافع ممکن الحصول و خسارت معنوی قابل مطالبه و مطابق ماده ۱۴ منظور مقنن جبران خسارت معنوی به وجه مادی و غیر آن است (رحیمی، ۱۳۹۷؛ افکار، ۱۳۹۶؛ هدایتی محبوب و اسدی، ۱۳۹۸). هر روزه تعاملات به صورت گسترده در فضای مجازی بین افراد صورت می گیرد. گاه ممکن است این تعاملات منجر به تخلفاتی همچون کلاهبرداری، سرقت، انتشار محتوای مجرمانه و یا جعل مجازی شود. موارد مذکور جزو مهمترین تخلفات در فضای مجازی محسوب می شوند. از سوی دیگر گاهی بسیاری از افراد سود جو و فرصت طلب از بستر فضای مجازی استفاده کرده و با هویت جعلی به نقض حریم خصوصی کاربران فضای مجازی می پردازند. جرم رایانه ای و یا جرایم فضای مجازی به جرایمی چه زمانی تحقق می یابد؟ زمانی که جرمی در فضای مجازی با سوء استفاده از یک سامانه رایانه ای و برخلاف قانون رخ دهد. در همین راستا قانون جرایم رایانه ای در سال ۱۳۸۸ برای تعیین مصادیق استفاده مجرمانه از سامانه های رایانه ای و مخابراتی به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید. باید بدانیم که بیشتر این قوانین مجازات را در خصوص حمایت مالی و معنوی از اشخاص تعیین کرده است که از این طریق به مراقبت از فعالیت های فضای انتشار اطلاعات با حفظ اموال می پردازد. همان طور که می دانید مجازات براساس جرم تعیین می شود به طوری که هر چه جرایم فضای مجازی سنگین تر باشد، فرد باید منتظر واکنش های قانونی سخت تری باشد (رحیمی، ۱۳۹۷). فناوری را کاربرد علمی دانش مهندسی برای درک و توسعه ی محصولات، خدمات فرایند ها و عملیات تعریف می کنند. فناوری آموزشی بنا به تعریف هیات فناوری آموزشی اکادمی ملی مهندسان مجموعه ای علمی است از کاربرد علم تدریس و یادگیری در دنیای واقعی کلاس همراه با ابزار و روش هایی که برای کمک به این کاربردها گسترش یافته اند. زندگی در دنیای امروز نیازمند شناخت کامل و کسب مهارت های استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات است، انگونه که بدون داشتن چنین ابزاری زندگی و بدنبال آن رقابت بسیار مشکل و مستلزم از دست دادن فرصت های زیادی در زندگی روزمره است. به عبارت دیگر پیشبینی میشود که تمام کارهای روزانه از طریق رایانه و اینترنت قابل انجام خواهد بود و تنها افرادی خواهند توانست از آن استفاده کنند که آموزش های لازم را کسب کرده باشند (پور محمدباقر، ۱۳۸۷). با توجه به تعریف جدید یونسکو از فرد باسواد مبنی بر ضرورت داشتن سواد رایانه ای، توجه عمیق تر به مبانی آموزش و محتوای آموزش بدیهی می باشد. در این راستا کشور های زیادی در دنیا به ویژه کشور های پیشرفته دیر زمانی است که توجه خاصی به نقش فناوری در سیستم آموزش و هزینه های هنگفتی در این زمینه داشته اند. در کشور ما هم به دلیل این که از این فناوری ها عقب نباش ند در چند سال گذشته دست به تغییر در نظام آموزشی خود زده است. و استفاده از فناوری را جزو یکی از برنامه های ضروری نظام آموزشی خود قرار داده است و در این خصوص بودجه ای اختصاص داده است (رحمان پور و همکاران، ۱۳۸۸). مدارس هوشمند به مجموعه هی هز مدارس اطلاق می شود که از اینترنت و فناوری اطلاعات استفاده می کنند، تا در جهت آموزش به دانش آموزان چند عمل اساسی انجام دهند یعنی بتوانند در زمان کوتاه تری مطالب بیشتری را منتقل کنند و دست رسی فوری وانی دانش آموزان را به جواب بسیاری از مسائل که ممکن است در یک کلاس سنتی برای آنها به عنوان سوال باقی بماند فراهم کنند (رشید حاجی خواجه لو و همکاران، ۱۳۹۰؛ موغلی و همکاران، ۱۳۸۸). مدرسه هوشمند فضایی است که در آن برای تولید، توضیح و استفاده از اطلاعات، آموزش های لازم به دانش آموزان داده می شود تا آنها هم بتوانند در امور درس و هم برنامه های آینده ی خود در زمینه ی توسعه ی علمی و اشتغال برنامه کاری خود را فراهم کنند. آموزش و پرورش به رغم تلاش های صورت گرفته در حیطه ی برنامه ریزی تفصیلی آموزش و درس و نیز در حیطه های اجرایی واداری، دارای نظام متمرکز است. این تمرکز برنامه ی درسی یکسان و بدون انعطاف را از لحاظ محتوا، شیوه های آموزش و تدریس و نوع

ارزش یابی برای هر موضوع درسی و برای کلیه دانش آمو زان اعم از شهری و روستایی با هر نوع استعداد علاقه و خاستگاه اجتماعی و اقتصادی از هر جنس و نژاد و زبان و فرهنگ تجویز می کند. در چنین نظام هایی عملا هیچگونه نو آوری و ابتکار مؤثری امکان نهاده شده نمیباشد زیرا هراقدامی باید از بالا تصمیم گیری شده و به طور سراسری به اجرا گذاشته شود. بدنه ی اجرایی با هر چه از بالا بیایده صورت یک دستور اداری و از سر رفع تکلیف برخورد می کند و به مجرد برخورد با یک مانع پیش بینی نشده اجرای دستور را متوقف می کند در این شرایط کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش تنها در سطح حد اقل مثلا به صورت یک موضوع درسی امکان پذیر خواهد شد. افزون بر آن به واسطه این تمرکز توان برنامه ریزی درسی و رهبری فرایند یاد گیری که مهارت های اصلی در مکاربرده فنا وری درآموزش پرورش به شمار می رود، در معلمان رشد نمی یابد. پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوال است که آیا فناوری های نوین آموزشی بر نوآوری و خلاقیت معلمان تاثیر می گذارد یا خیر. و در صورت تاثیر گذاری، این تاثیر مثبت است یا منفی. همچنین نقش ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری را بررسی خواهیم کرد.

فرضیه های پژوهش:

فرضیه های پژوهش به شرح زیر بیان می گردد:

فرضیه ۱: استفاده از اینترنت بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد.

فرضیه ۲: استفاده از نرم افزارهای تخصصی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد.

فرضیه ۳: استفاده از پایگاه داده های علمی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد.

فرضیه ۴: استفاده از رسانه های اجتماعی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد.

فرضیه ۵: وجود ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری بر رابطه بین فناوری های نوین آموزشی و نوآوری و خلاقیت معلمان تاثیر معناداری دارد.

روش پژوهش:

روش تحقیق پژوهش حاضر توصیفی-پیمایشی با رویکرد کاربردی است. در این پژوهش از ابزار پرسشنامه رتبه بندی شده بر اساس طیف لیکرت پنج امتیازی برای بررسی نظرات پاسخ دهندگان استفاده می شود. جمع آوری داده های مرتبط با متغیرها در بخش تجربی و آزمون فرضیه های پژوهش از روش میدانی استفاده شد. داده های این پژوهش از طریق نظرخواهی می باشد و ابزار اصلی پرسشنامه است. این پژوهش مبتنی بر مدل معادلات ساختاری است.

جدول ۱. طیف لیکرت ۵ امتیازی

۵	۴	۳	۲	۱
کاملا موافق	موافق	نه موافق و نه مخالف	مخالف	کاملا مخالف

برای آزمون فرضیه های پژوهش از مدل سازی معادلات ساختاری به صورت زیر است:



نگاره (۱): مدل مفهومی پژوهش

۳-۱- گردآوری اطلاعات جامعه آماری، چگونگی نمونه‌گیری و نمونه‌ها
جامعه آماری تحقیق کلیه معلمان شهر مشهد است. از فرمول کوکران نمونه مورد نظر تعیین و محاسبه می‌شود.

$$N = \frac{Nz^2pq}{(N-1)d^2 + Z^2pq}$$

$$N = \frac{3300 \times 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}{(3300-1) \times 0.05^2 + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} = 344$$

N =حجم جامعه ، $Z=1.96$ ، $P=q=0.5$ ، $d=0.05$ ، ضریب اطمینان d =اشتباه قابل تحمل

با توجه به فرمول کوکران تعداد اعضای نمونه برابر ۳۴۴ نفر شد. برای گردآوری داده‌های از روش توزیع پرسشنامه بین معلمان، جدول سازی و ارائه مشخصات پاسخ دهنده استفاده شد. با استفاده از نرم افزار اسمارت پی ال اس به بررسی و برآورد مدل پرداخته می‌شود. متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش به شرح زیر اندازه‌گیری شده‌اند.

جدول ۲. متغیرهای پژوهش

متغیر	مستقل	وابسته	تعدیل کننده
استفاده از اینترنت	*		
استفاده از نرم افزارهای تخصصی	*		
استفاده از پایگاه داده های علمی	*		
استفاده از رسانه های اجتماعی	*		
خلاقیت و نوآوری معلمان		*	
وجود ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کفتری			*

نتایج آزمون فرضیه ها و ارئه یافته های پژوهش:

در جدول (۳)، برخی از مشخصات پاسخ دهندگان شده است.

جدول (۳): مشخصات پاسخ دهندگان

جنسیت	شاخص	آقا	خانم	-	-
فراوانی	۲۴۴	۱۰۰	-	-	-
تخصصیات	شاخص	پایه دهم	پایه یازدهم	پایه دوازدهم	-
فراوانی	۱۴۴	۱۲۰	۸۰	-	-
شاخص	بین ۳۰ تا ۲۵	بین ۳۵ تا ۳۱	بین ۴۵ تا ۳۶	بیشتر از ۴۵	-

سن	فراوانی	۸۰	۱۴۴	۱۱۰	۱۰
رشته تحصیلی	شاخص	تجربی	انسانی	ریاضی	
	فراوانی	۱۱۲	۸۲	۱۵۰	

بررسی آمار استنباطی متغیرها طی دوره پژوهش

۴-۲- بررسی نرمال بودن داده ها

برای آزمون نرمال بودن متغیرها، از آزمون چولگی و کشیدگی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. باتوجه به اینکه بازه اعداد چولگی و کشیدگی بین ۱ و ۱- می باشد، در نتیجه فرض نرمال بودن داده ها تایید می شود.

جدول ۴. نتایج نرمال بودن داده ها

ردیف	متغیر	چولگی	کشیدگی
۱	استفاده از اینترنت	۰,۴۵	۰,۲۱
۲	استفاده از نرم افزارهای تخصصی	-۰,۶۸	۰,۱۴
۳	استفاده از پایگاه داده های علمی	-۰,۷۸	۰,۱۶
۴	استفاده از رسانه های اجتماعی	۰,۷۱	۰,۱۹
۵	خلاقیت و نوآوری معلمان	۰,۶۹	۰,۱۸
۶	وجود ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری	۰,۶۸	۰,۲۱

۴-۳- بررسی مدل اندازه گیری و مدل ساختاری پژوهش

در این پژوهش روایی پرسشنامه براساس نظر اساتید و استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی بررسی گردید. همچنین برای تعیین پایایی یا قابلیت اعتماد نتایج از ضریب آلفای کرونباخ بیشتر از ۰,۷ استفاده شد. برای تحلیل داده های پژوهش از روش دو مرحله ای مدل یابی به روش حداقل مربعات جزئی استفاده شده است. مرحله اول شامل اندازه گیری از طریق برآورد روایی و پایایی و مرحله دوم تعیین مدل ساختاری از طریق تحلیل شاخص برازندگی، وضرایب تعیین و تحلیل مسیر است که با استفاده از نرم افزار های اسمارت پی ال ای و اس پی اس اس استفاده شده است.

جدول ۵. نتایج مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی گویه های پرسشنامه

متغیر	گویه ها	بار عاملی مرحله	معناداری آزمون بارتلت	درجه آزادی	مقدار تقریبی آماره خی دو	شاخص کیفیت نمونه گیری
استفاده از اینترنت	۱	۰,۶۱	۰,۰۰	۲۰	۵۵۲,۴۵	۰,۸۸
	۲	۰,۵۵				
	۳	۰,۴۹				
	۴	۰,۵۷				
	۱	۰,۵۸				

استفاده از نرم افزارهای تخصصی	۲	۰,۶۳	۰,۰۰	۱	۸۶,۵۴	۰,۸۴
	۳	۰,۵۴				
	۴	۰,۵۳				
استفاده از پایگاه داده های علمی	۱	۰,۶۸	۰,۰۰	۶	۴۱۲,۶۹	۰,۷۷
	۲	۰,۷۱				
	۳	۰,۶۵				
	۴	۰,۶۴				
استفاده از رسانه های اجتماعی	۱	۰,۸۴	۰,۰۰	۶	۶۳۰,۰۱	۰,۸۳
	۲	۰,۷۶				
	۳	۰,۸۲				
	۴	۰,۸۱				
خلاقیت و نوآوری معلمان	۱	۰,۸۶	۰,۰۰	۶	۵۸۴,۰۲	۰,۸۱
	۲	۰,۸۵				
	۳	۰,۸۸				
	۴	۰,۸۱				
	۲	۰,۷۹				
	۳	۰,۷۴				
	۴	۰,۷۶				

مقدار شاخص کفایت نمونه گیری برای تمام متغیرها بیشتر از ۰,۳ و سطح معناداری آزمون بارتلت کمتر از ۰,۰۵ است. بنابراین هر دو شاخص در وضعیت مناسبی هستند.

۴-۴-روایی (اعتبار) همگرا

در روش PLS برای بررسی روایی همگرا از معیار میانگین واریانس استخراج شده استفاده می شود. در شرایط با مقادیر بیش از ۰,۵ حداقل ۵۰ درصد واریانس یک سازه توسط نشانگرهایش تعریف می شود. نتایج در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. روایی همگرای متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	میانگین واریانس استخراج شده
۱	استفاده از اینترنت	۰,۷۷
۲	استفاده از نرم افزارهای تخصصی	۰,۶۹
۳	استفاده از پایگاه داده های علمی	۰,۷۲
۴	استفاده از رسانه های اجتماعی	۰,۷۵
۵	خلاقیت و نوآوری معلمان	۰,۷۱

۶	وجود ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری	۰,۷۳
---	--------------------------------------	------

جدول ۶ نشان می دهد که مدل اندازه گیری از روایی مناسب برخوردار است.

۴-۵- پایایی متغیرهای پژوهش (تحلیل عاملی اکتشافی)

پایایی در مدل PLS توسط میزان بارهای عاملی مشخص می شود. که این مقدار باید بیشتر از ۰,۵ باشد که در جدول ۷ مشخص شده است.

جدول ۷. ارزش بارهای عاملی

شبکه دانش آموزی شاد	استفاده از تخته هوشمند	استفاده از پروژکتور	استفاده از نرم افزار مایکروسافت آفیس	اضطراب دانش آموزان در درس ریاضی	T-Value	p-value
۰,۹۲	-	-	-	-	۳۶,۲۸	۰,۰۲۱
۰,۹۱	-	-	-	-	۳۶,۵۸	۰,۰۳۲
۰,۹۰	-	-	-	-	۳۵,۱۹	۰,۰۴۱
۰,۸۹	-	-	-	-	۳۵,۰۱	۰,۰۴۵
-	۰,۸۸	-	-	-	۴,۷۵	۰,۰۳۸
-	۰,۸۵	-	-	-	۴,۶۵	۰,۰۳۸
-	۰,۸۳	-	-	-	۴,۳۷	۰,۰۲۹
-	۰,۸۲	-	-	-	۴,۱۹	۰,۰۴۷
-	-	۰,۶۳	-	-	۳,۴۹	۰,۰۳۴
-	-	۰,۶۴	-	-	۳,۵۸	۰,۰۳۹
-	-	۰,۶۵	-	-	۳,۶۱	۰,۰۴۷
-	-	۰,۶۶	-	-	۳,۷۷	۰,۰۳۵
-	-	-	۰,۶۱	-	۳,۳۹	۰,۰۲۶
-	-	-	۰,۵۹	-	۳,۳۱	۰,۰۲۷
-	-	-	۰,۵۷	-	۳,۳۶	۰,۰۲۸
-	-	-	۰,۵۶	-	۳,۲۸	۰,۰۳۲
-	-	-	-	۰,۷۷	۴,۷۵	۰,۰۳۱
-	-	-	-	۰,۷۵	۴,۷۱	۰,۰۲۸
-	-	-	-	۰,۷۸	۴,۸۹	۰,۰۳۴
-	-	-	-	۰,۷۶	۴,۷۳	۰,۰۳۷

با توجه به جدول ۷ کلیه مقادیر از ۰,۵ بیشتر است در نتیجه مدل پایایی کافی دارد و همچنین سطح معناداری کمتر از ۰,۰۵ است

۴-۶- پایایی سازه

برای اندازه گیری پایای در مدل از روش شاخص پایایی ترکیبی در مدل PLS بر اساس آلفای کرونباخ محاسبه می شود که این مقدار باید بیشتر از ۰,۷ باشد. جدول ۸ این مقادیر را نشان می دهد.

جدول ۸. پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ متغیر های پژوهش

ردیف	متغیر	آلفای کرونباخ نمونه اولیه	آلفای کرونباخ کل نمونه	پایای ترکیبی
۱	استفاده از اینترنت	۰,۷۷	۰,۷۳	۰,۷۴
۲	استفاده از نرم افزارهای تخصصی	۰,۸۲	۰,۸۴	۰,۷۱
۳	استفاده از پایگاه داده های علمی	۰,۸۱	۰,۷۳	۰,۷۲
۴	استفاده از رسانه های اجتماعی	۰,۸۹	۰,۷۹	۰,۹۲
۵	خلاقیت و نوآوری معلمان	۰,۸۸	۰,۷۴	۰,۸۱
۶	وجود ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری	۰,۸۳	۰,۷۱	۰,۸۰

مشخص است که مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی در جدول ۸ بیشتر از ۰,۷ است بنابراین مدل پایایی مناسبی دارد.

۴-۷- بررسی مدل معادلات ساختاری پژوهش

با بررسی و تحلیل نتایج آماری در مورد تایید یا رد فرضیه بحث شده و نتایج تایید یا رد می شود. با تجزیه و تحلیل داده ها، مدل معادلات ساختاری زیر حاصل شده است:

جدول ۹. خلاصه ای از برآورد پارامترها مدل ساختاری استاندارد

مسیر	ضرایب	T-value	نتایج
استفاده از اینترنت بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد.	۰,۳۳	۲,۴۱	تایید
استفاده از نرم افزارهای تخصصی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد.	۰,۲۶	۲,۲۰	تایید
استفاده از پایگاه داده های علمی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد.	۰,۳۰	۲,۳۸	تایید
استفاده از رسانه های اجتماعی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد	۰,۲۵	۲,۱۹	تایید
وجود ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری بر رابطه بین فناوری های نوین آموزشی و نوآوری و خلاقیت معلمان تاثیر معناداری دارد	۰,۲۱	۲,۱۴	تایید

بررسی نتایج فرضیه های پژوهش

برای تایید یا رد فرضیه های پژوهش از مقدار احتمال T-Value استفاده می شود. اگر مقدار آن بزرگتر از بازه (۱,۹۶ و -۱,۹۶) باشد فرضیه در سطح خطای ۰,۰۵ تایید می شود. همانطور که در جدول ۹ مشخص است، در مورد فرضیه ۱ پژوهش، ضریب مسیر برابر ۰,۳۳ بوده و مقدار احتمال برابر ۲,۴۱ می باشد که در خارج بازه (۱,۹۶ و -۱,۹۶) قرار دارد که از سطح معناداری ۰,۰۵ کوچکتر است بنابراین می توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰,۰۵ معنی دار است. لذا فرضیه اول پژوهش تایید می گردد. در رابطه با فرضیه دوم پژوهش، ضریب مسیر برابر ۰,۲۶ بوده و مقدار احتمال برابر ۲,۲۰ می باشد که در خارج بازه (۱,۹۶ و -۱,۹۶) قرار دارد که از سطح معناداری ۰,۰۵ کوچکتر است بنابراین می توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰,۰۵ معنی دار است. لذا فرضیه دوم پژوهش تایید می گردد. در رابطه با فرضیه سوم پژوهش، همانطور که در جدول ۹ مشخص است، ضریب مسیر برابر ۰,۳۰ بوده و مقدار احتمال برابر ۲,۳۸ می باشد که در خارج بازه (۱,۹۶ و -۱,۹۶) قرار دارد که از سطح معناداری ۰,۰۵ کوچکتر است بنابراین می توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰,۰۵ معنی دار است. در رابطه با فرضیه پنجم، همانطور که در جدول ۹ مشخص است، ضریب مسیر برابر ۰,۲۱ بوده و مقدار احتمال برابر ۲,۱۴ می باشد که در خارج بازه (۱,۹۶ و -۱,۹۶) قرار دارد که از سطح معناداری ۰,۰۵ کوچکتر است بنابراین می توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰,۰۵ معنی دار است

بررسی شاخص های برازش مدل

آزمون های گوناگونی برای بررسی شاخص های برازندگی وجود دارد. این شاخص ها به شیوه های مختلف طبقه بندی شده اند که یکی از عمده ترین طبقه بندی ها به صورت مطلق، نسبی و برازش بیرونی و درونی می باشد. برای بررسی کیفیت یا اعتبار مدل از بررسی اعتبار که شامل بررسی اعتبار اشتراک و شاخص بررسی اعتبار حشو یا افزونگی می باشد، استفاده شده است. شاخص اشتراک کیفیت مدل اندازه گیری هر بلوک را می سنجد. شاخص حشو نیز که به آن Q استون-گیسر نیز می گویند، با در نظر گرفتن مدل اندازه گیری کیفیت مدل ساختاری را برای هر بلوک درون زاداندازه گیری می کند. مقادیر مثبت این شاخص ها نشانگر کیفیت مناسب و قابل قبول مدل اندازه گیری ساختاری باشد. نتایج برازش در جدول ۱۰ ارائه گردیده است.

جدول ۱۰. شاخص اشتراک (CV Com) و شاخص افزونگی (CV Red)

ردیف	متغیر	اشتراکی	افزونگی
۱	استفاده از اینترنت	۰,۵۷	۰,۵۳
۲	استفاده از نرم افزارهای تخصصی	۰,۵۲	۰,۵۱
۳	استفاده از پایگاه داده های علمی	۰,۵۵	۰,۵۷
۴	استفاده از رسانه های اجتماعی	۰,۶۳	۰,۶۴

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی تاثیر فناوری های نوین آموزشی بر نوآوری و خلاقیت معلمان در استان خراسان رضوی است. در این پژوهش در سال ۱۴۰۱ در سطح ۹۵٪ مورد آزمون قرار گرفت. برای تحلیل داده های پژوهش از روش دو مرحله ای مدل یابی به

روش حداقل مربعات جزئی استفاده شده است. مرحله اول شامل اندازه گیری از طریق برآورد روایی و پایایی و مرحله دوم تعیین مدل ساختاری از طریق تحلیل شاخص برازندگی، ضرایب تعیین و تحلیل مسیر است که با استفاده از نرم افزار های اسمارت پی ال ای و اس پی اس اس استفاده شده است. نتایج آزمون فرضیه های پژوهش نشان می دهد که استفاده از اینترنت بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد. استفاده از نرم افزار های تخصصی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد. استفاده از پایگاه داده های علمی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد. استفاده از رسانه های اجتماعی بر خلاقیت و نوآوری معلمان تاثیر معناداری دارد. وجود ماده ۱۴ قانون آیین دادرسی کیفری بر رابطه بین فناوری های نوین آموزشی و نوآوری و خلاقیت معلمان تاثیر معناداری دارد. در پژوهش حاضر، محدودیت هایی به شرح زیر موجود بود: تعداد کم افرادی که به پرسشنامه پاسخ دادند (بدلیل اینکه اعضای نمونه فقط شامل معلمان متوسطه دوره دوم است) ممکن است قابلیت اتکا به نتایج را کمتر کند که این موضوع باید مد نظر قرار گیرد. وجود مشکلات و موانع زیاد بر سر راه دسترسی به معلمان با وجود شرایط حاد شیوع بیماری کرونا و توزیع پرسشنامه بین آنها بصورت مجازی و اینترنتی و اینکه در مواردی این پرسشنامه کامل یا صحیح پر و تکمیل نگردید که باعث شد تا پرسشنامه های تکمیل نشده و ناقص، از نمونه حذف شود. مسئله ضرورت توجه به فناوری های نوین در کشور را گوشزد میکند، به ویژه آنکه بر اساس سند چشم انداز بیست ساله کشور، کشور ایران باید در سال ۱۴۰۴ به قدرت برتر منطقه در عرصه های علمی و فناوری تبدیل شود و این هدف جز با فراهم آوردن امکان رشد حداکثری و رفع موانع شکوفایی این استعدادها در نظام آموزشی کشور محقق نخواهد شد. با توجه به رشد، ورود و حضور بیش از پیش فناوری ها در عرصه آموزش و از جایی که این فناوری ها به راحتی در دسترس و مورد استفاده دانش آموزان قرار گرفته اند و با عنایت به اینکه امروزه بسته های یادگیری بستر مناسب پاسخ گویی به نیازهای دانش آموزان هستند و در محیط های آموزشی رسمی و غیررسمی جای خود را باز کرده اند، بسیار هوشمندانه و منطقی است که این فناوری ها را برای به کارگیری و طراحی در بسته های یادگیری برای دانش آموزان برنامه ریزی و آماده سازی کنیم. از جمله این فناوری ها، واقعیت افزوده، واقعیت مجازی، شبیه سازی آموزشی، چندرسانه ای آموزشی و پادکست هستند که هر کدام می تواند با هدفی که انتظار تحقق آن را داریم، متناسب سازی شود.

منابع:

- کندری، فاطمه و هراتی پور، شریف، (۱۴۰۱)، بررسی نقش مدیران در ایجاد خلاقیت و نوآوری و توسعه تفکر پژوهشی برای معلمان و دانش آموزان، سومین کنفرانس بین المللی مدیریت و صنعت.
- میکائیلی منبع، فرزانه و آب خیز، شلر، (۱۴۰۱)، پیشبینی خستگی هیجانی معلمان براساس خودکارآمدی شغلی، رضایت شغلی، تناسب شخص/سازمان، تناسب نیاز/منابع، حمایت از هدف شغلی، حمایت از خلاقیت، تامین منابع جهت نوآوری سازمان و حمایت اجتماعی، چهارمین همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب.
- کیانی ده کیانی، کورش، (۱۴۰۱)، مطالعه تعریف، مفاهیم خلاقیت و نوآوری و مدیریت آن در جامعه خلاق دانش آموزی توسط معلمان، چهارمین همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب.
- پورحقیقی، وحید و جوادیان، حامد و اسدآبادی، معصومه، (۱۳۹۹)، جایگاه و نقش معلمان پژوهنده و مدرسه در پرورش خلاقیت و نوآوری در دانش آموزان و ایجاد فضای آموزشی مطلوب در مدارس، کنفرانس ملی پژوهش در روانشناسی، ساری.
- فرزانجو، محمد، (۱۳۹۶)، شناسایی مولفه های سازنده صلاحیت های حرفه ای معلمان در یادگیری و خلاقیت دانش آموزان ابتدایی شهرستان خاش، کنفرانس ملی پژوهش های نوین در مدیریت و حسابداری، اصفهان.
- قراپیان، محمد جعفر و خواجه ای، سعید، (۱۳۹۷)، رابطه فناوری اطلاعات و ارتباطات با خلاقیت و اثربخشی عملکرد معلمان مدارس ابتدایی غیر دولتی منطقه ۱۲ شهر تهران، چهارمین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران، تهران.
- چوپانی پاریزی، فاطمه و اسلامی نژاد، طاهره و سعید، نسیم، (۱۳۹۹)، بررسی رابطه استفاده از فناوری ارتباطات و اطلاعات فاوا با خلاقیت معلمان متوسطه دوم شهرستان رفسنجان، همایش ملی مطالعات برنامه درسی در هزاره سوم، کرمان.

پور محمدباقر، لطیفه و الهه (۱۳۸۷). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش مراکز دانشگاهی، مجله ی فناوری و آموزش، سال سوم، جلد ۳، شماره ی ۱، پاییز، صص ۶۷-۷۵.

پیرخائفی، علیرضا (۱۳۸۷). کتاب پرورش خلاقیت «مبانی و روشها»، چاپ دوم، صص ۱۴-۱۶.

توانایی شاهرودی، عفت؛ مهram، بهروز (۱۳۸۹). بررسی میزان توانمندی معلمان مقطع ابتدایی و رابطه آن با مؤلفه های آن. جاریانی، ابولقاسم (۱۳۸۹). «فناوری اطلاعات و ارتباطات». فصلنامه ی تازه های تکنولوژی آموزشی، سال چهارم، شماره ۲، صص ۱-۲۴.

بررسی رابطه بین استفاده کارکنان از فناوری اطلاعات با بهره وری آنان (مطالعه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی قزوین). فصلنامه مدیریت توسعه و تحول ۷، صص ۴۹-۵۸.

علیرضا؛ رشیدحاجی خواجه لو، صالح؛ افرایی، هادی؛ زنگوئی، شهناز (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان نسبت به کاربرد فناوری های آموزشی در فرایند تدریس. نشریه علمی و پژوهشی فناوری آموزش، ۱۵۹-۱۶۵-۲.

رحمان پور، محمد؛ لیاقت دار، محمد؛ افشار، ابراهیم (۱۳۸۸). بررسی وضعیت توسعه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در ایران و جهان، مدیریت، مدیریت فرهنگ سازمانی، بهار و تابستان - شماره ۱۹، صص ۵۷ تا ۸۶.

موغلی، علیرضا؛ حسن پور، اکبر؛ حسن پور، محمد (۱۳۸۸). بررسی ارتباط بین توانمندسازی و تعهد سازمانی کارکنان در مناطق نوزده گانه سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، نشریه مدیریت دولتی، ۱(۲)، ۱۳۲-۱۱۹.

رستمی، رضا (۱۳۹۷)، راهکارهای عملی مدیریت رسانه با هدف بالا بردن ظرفیت ترویج معارف دینی در فضای مجازی، فصلنامه حیات طیبه، دوره: ۵، شماره: ۱۴.

رحیمی، حبیب اله (۱۳۹۷)، تحولات مسئولیت مدنی دولت به سبب صدور و اجرای آرای قضایی با تصویب قانون مجازات اسلامی و قانون آیین دادرسی کیفری جدید، فصلنامه پژوهش حقوق عمومی، دوره: ۲۰، شماره ۵۹.

افکار، حمید (۱۳۹۶)، تمایزهای کارشناسی در قانون آیین دادرسی مدنی و کیفری، دومین کنفرانس پژوهش در فقه، حقوق و علوم اسلامی، تهران.

کارورزی در تربیت معلم ایران و جهان

اشرف میرحیدری*

عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران، کانادا، استرالیا و سنگاپور بوده است. مطالعه از نوع کیفی و با روش تطبیقی به کمک الگوی بردی صورت گرفته است. جامعه آماری دانشگاه های دارای دوره کارورزی رشته آموزش ابتدایی این کشورها می باشد که از طریق نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. جهت تحلیل محتوا و تایید روایی و پایایی داده ها از دیدگاه استادان با تجربه درس کارورزی استفاده شده است. یافته های پژوهش نشان داده است که شباهت بین عناصر چهارگانه برنامه درسی کارورزی در کشورهای مورد مطالعه کم و تفاوت های عمده ای در اهداف از نظر توالی و انسجام، عدم پیوستگی محتوی، روش های اجرایی پراکنده و عدم وجود ارزشیابی جامع وجود دارد. با توجه به یافته های پژوهش به برنامه ریزان برنامه درسی کارورزی پیشنهاد می گردد، تجدید نظر در تنظیم جدول اهداف و محتوی، توجه بیشتر به عملکرد دانشجومعلم و نظارت جدی بر فرایند اجرای کارورزی مورد توجه قرار دهند.

کلیدواژه ها: برنامه درسی، کارورزی، آموزش ابتدایی.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



مقدمه

یکی از چالشهای اصلی نظام تربیت معلم در جهان و همچنین ایران، ایجاد ارتباطی منسجم و اثربخش میان اردوگاه نظر(دانشگاه) و اردوگاه عمل(مدرسه) است(ایوانز، ۱۹۹۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲). قلب برنامه تربیت معلم کارورزی است، فرصتی

مغتنم برای یادگیری عملی تا دانشجویان نظریه های آموخته شده را به اجرا بگذارند. لیو (۲۰۱۴) معتقد است که برنامه درسی تربیت معلم بایستی به گونه ای تدوین شود تا بتواند معلمانی با درک چشم انداز آموزشی در حال و دارای قابلیت تطبیق با تغییرات جدید باشد.

وارد و مک کاتر (۲۰۰۴) معتقدند دانشجویان در مرحله تامل در درس کارورزی بیشتر نگران حضور بدون دردرس خود در کلاس هستند و موضوع تامل آن ها بیشتر کنترل دانش آموزان، کنترل زمان و حجم کار است.

شون (۱۹۸۷) عامل تامل در کارورزی را مواجهه با یک رویداد تعجب آمیزی داند که با دانش حرفه ای ضمنی فرد در تناقض می باشد.

نظری (۱۳۹۹) در مقاله کارورزی در سنگاپور بیان داشته که تامل و ارتباط مستمر دانشجویان با کلاس درس، شناخت وظایف معلمی و دریافت باز خوردهای اصلاحی از نقاط قوت برنامه کارورزی این کشور است.

ملکی (۱۳۹۹) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که کارورزی تاملی در دانشگاه فرهنگیان فاصله بسیار زیادی با کارورزی تاملی در سایر کشورهایی که این رویکرد را محور کار خود قرار داده اند، دارد.

کارورزی تاملی که تفکر تاملی را در مرکز فعالیتهای خود قرار می دهد در سالهای اخیر در بسیاری از کشورها از جمله کشور ما مورد توجه قرار گرفته است. لذا پژوهش حاضر با هدف مطالعه مقایسه ای برنامه درسی کارورزی در چند کشور جهان که این رویکرد را سرلوحه کارورزی خود قرار داده اند صورت گرفته است و در پی پاسخگویی به سوال زیر می باشد:

-اهداف، محتوی، روش اجرا و شیوه ارزشیابی برنامه درسی کارورزی در ایران و کشورهای مورد مطالعه چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش با روش تطبیقی به کمک الگوی بردی (آقازاده، ۱۳۸۶) برنامه کارورزی تاملی دانشگاه فرهنگیان را با کارورزی تاملی سه کشور مقایسه و از سوی دیگر فاصله و کاستی های این برنامه در ارتباط با تجارب جهانی را با روش تحلیلی - استنباطی تحلیل می کند. جامعه آماری در این مطالعه کلیه اسناد مربوط به برنامه درسی کارورزی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه های تربیت معلم فرهنگیان، کانادا، سنگاپور و استرالیا که تامل را در مرکز فعالیتهای خود قرار داده اند، می باشد. نمونه گیری هدفمند بوده و مهمترین دانشگاه تربیت معلم هر کشور به عنوان منبع اصلی اطلاعات انتخاب شده است. روایی و پایایی داده ها از دیدگاه استادان برجسته درس مورد تایید قرار گرفت.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



² Ward, J.R. & Mc cotter



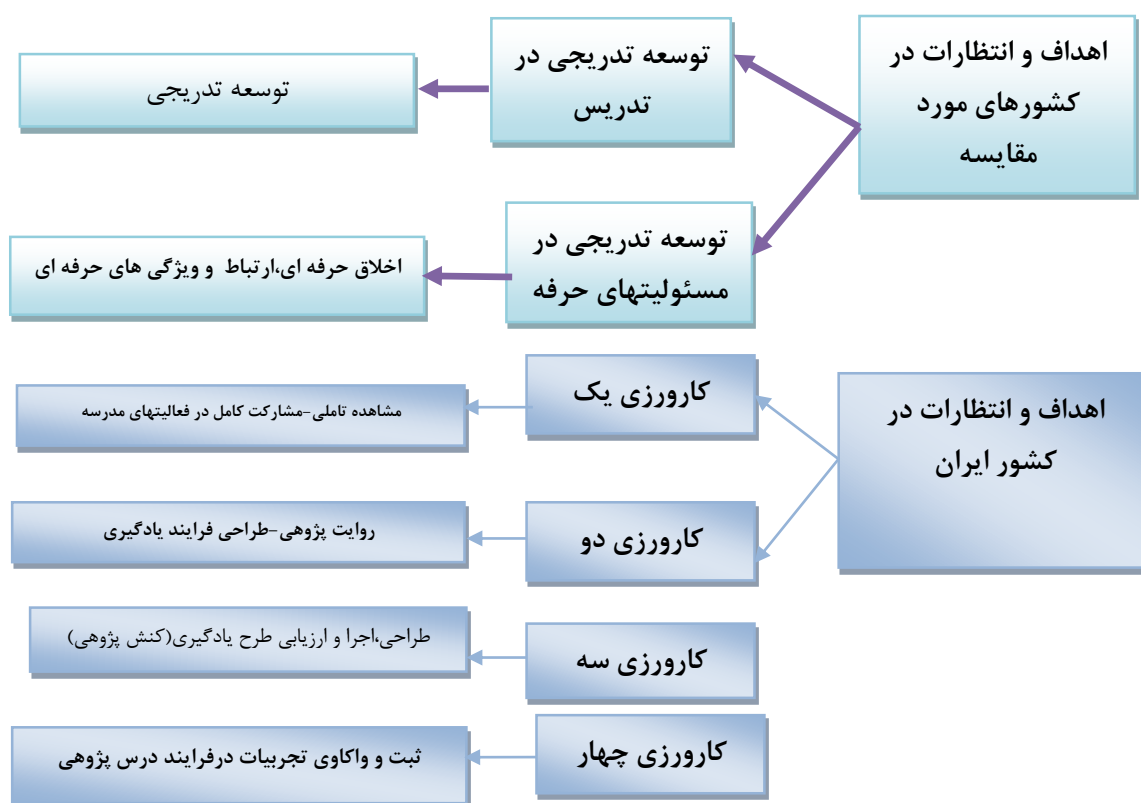
ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



یافته ها

به علت محدودیت مقاله، چهار عنصر اساسی برنامه درسی (اهداف، محتوی، روش اجرا، ارزشیابی) مورد تحلیل قرار خواهد گرفت. با تذکر این نکته مهم که برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان در حال بازنگری بوده و برنامه کارورزی یک مطابق با سرفصل جدید ارایه شده است.

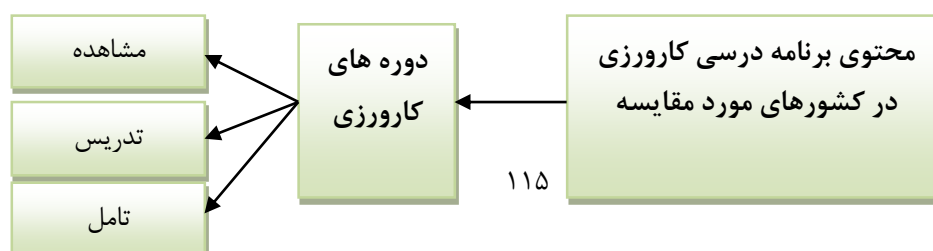
۱- اهداف



شکل ۱- اهداف کارورزی

همانطور که از شکل (۱) برداشت می شود اهداف برنامه درسی کارورزی در کشورهای مورد مطالعه به صورت یکسان وجود داشته، اما در ایران در هر دوره از کارورزی هدفی مشخص و جداگانه وجود دارد که از جزئیات زیاد و پیچیدگی خاص خود برخوردار و بعضاً این اهداف با یکدیگر ارتباطی ندارند.

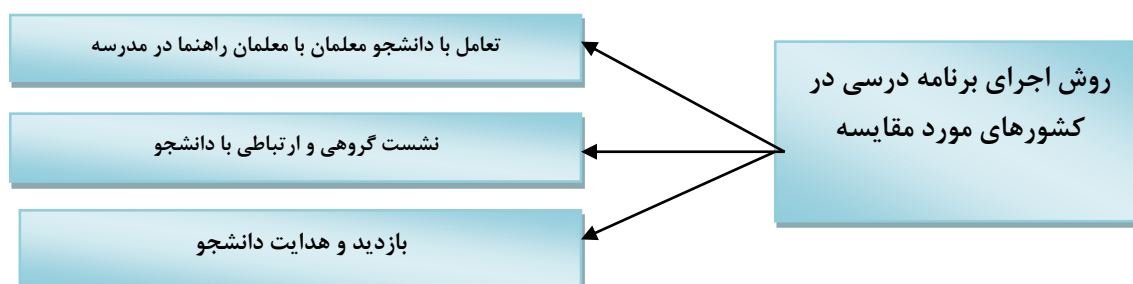
۲- محتوی



شکل ۲- محتوی کارورزی

با توجه به شکل (۲) محتوی برنامه درسی کارورزی در کشورهای مورد مقایسه یکسان است. اما در ایران محتوی برنامه درسی کارورزی در هر دوره مستقل بوده و نه تنها سطوح تامل در آن رعایت نمی شود بلکه با توجه به اهداف در هر دوره محتوی متفاوت دارد.

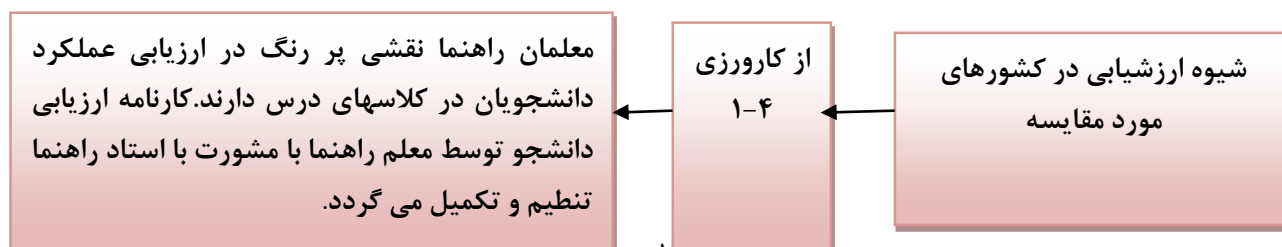
۳- روش اجرا



شکل ۳- روش اجرای کارورزی

با توجه به شکل (۳) روش اجرای برنامه درسی در تمامی کشورهای مورد مطالعه حضور بیشتر در مدرسه و ارتباط مستمر و مداوم با دانشجویان و معلمان راهنمای آنان می باشد. در ایران علاوه بر تعامل با دانشجو معلمان در مدرسه و دانشگاه تهیه گزارشهای مکتوب و مفصل در هر دوره با جزئیاتی کامل مد نظر می باشد. اجرای تدریس در هر دوره از کارورزی به شکل توسعه یابنده و فرایند مستمر حرفه ای شدن در روش اجرای برنامه درسی کارورزی کشورهای مورد مطالعه دیده می شود اما در دانشگاه فرهنگیان در کارورزی یک مشاهده تاملی و یادداشت برداری تاملی و درسایر دوره ها تدریس مستقل و به عهده گرفتن کلاس درس با روندی کند صورت می گیرد. در واقع عملکرد دانشجو کمتر مدنظر بوده و تمرکز بیشتر بر روی گزارشات مکتوب و مفصل دانشجویان می باشد.

۴- ارزشیابی



شکل ۴- نحوه ارزشیابی کارورزی

همانگونه که از شکل (۴) برداشت می شود نحوه ارزشیابی در کشورهای مورد مقایسه توسط معلمان راهنما و از طریق کارنامه عملکرد دانشجو در مدرسه صورت می گیرد. در ایران ارزیابی توسط استادان راهنما و از طریق فرمهای متعدد و گزارشات مکتوب انجام می شود. با توجه به اینکه کارورزی در مدارس انجام می شود و در ساعات حضور دانشجو در مدرسه معلم راهنما در کنار آنهاست و بر عملکرد آنان نظارت دارد، متأسفانه در ارزشیابی نهایی از دانشجویان نظر معلمان راهنما کمتر مورد توجه قرار گرفته و استادان بیشتر به گزارشها و فرمهای تکمیل شده توسط دانشجو، مدیر و معلم راهنما توجه دارند.

نتیجه گیری

با توجه به یکسان بودن رویکرد تاملی در برنامه درسی کارورزی در تمامی کشورهای مورد مطالعه، انتظار می رفت که همگی این کشورها شباهتهای زیادی در عناصر چهار گانه برنامه درسی کارورزی داشته باشند، اما یافته ها نشان داد ایران در تمامی عناصر مورد مطالعه اختلاف بسیاری با سایر کشورها دارد. این یافته با یافته های ملکی (۱۳۹۹) همسو می باشد. در طراحی و اجرای برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان اصول کلی تامل در نظر گرفته نشده است و بیشتر به فرمها و جزئیات گزارشهای مکتوب توجه می گردد و دانشجو توانمندی لازم جهت ارائه تدریس، مدیریت کلاس و نحوه برقراری ارتباط با فراگیران را کسب نمی نمایند، این یافته نیز با یافته های نظری (۱۳۹۹) همسو است.

با توجه به یافته های پژوهش پیشنهادات ذیل به برنامه ریزان برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ارائه می گردد:

- بازنگری جدی در تنظیم جدول اهداف و محتوی برنامه درسی کارورزی

- افزایش روزهای کارورزی و روشن ساختن وظایف استادان راهنما



-تدوین وظایف معلمان راهنما و پررنگ کردن نقش آنان در امر ارزشیابی

-تغییر در شیوه ارزشیابی و توجه به نحوه عملکرد دانشجویان در کلاسهای درس

منابع

آقازاده، احمد (۱۳۸۶). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سمت.

طلایی، ابراهیم؛ فهیمه گندمی (۱۳۹۴). واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و آرایه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران. فصلنامه علمی مطالعات کارورزی در تربیت معلم.

ملکی و همکاران (۱۳۹۹). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از منظر تجارب جهانی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. سال هشتم. شماره ۱۵.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. سال اول. شماره ۱.

نظری، خسرو؛ محمد واشقانی (۱۳۹۹). کارورزی در سنگاپور: چشم انداز کلی. فصلنامه علمی مطالعات کارورزی در تربیت معلم. دانشگاه فرهنگیان. سال دوم. شماره ۲.

Evans, L., Abbot, I., Goodyear, R. & Printchard, A. (1996). Is there a role for higher education in initial teacher training? A consideration of some of the main issues in the current debate. Higher education quarterly, 50(2).

Liu, W. c., Tan, G. c. I., & Hairon, S. (2014). Development teacher competency through practice in Singapore. INJ. calvo de mora & k.

National institute of Education (NIE). (2018). Practicum Handbook. Nanyang Technology university. Singapore.

Schon, D. A. (1987). Education the reflective practitioner: towards a new design for teaching & learning in the profession. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ward, J. R. & McCotter, S. S. (2004). Reflection as visible outcome for preservice teacher. Teaching and teacher education, 20(3).

الزامات تعلیم و تربیت در پسا کرونا

اشرف میرحیدری*

عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی الزامات تعلیم و تربیت در پسا کرونا انجام گرفته است. روش پژوهش کیفی و از نظر ماهیت از نوع پدیدارشناسی اکتشافی است. جامعه پژوهش شامل کلیه اساتید دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بوده است. روش نمونه گیری هدفمند و تا حد رسیدن به حد اشباع در جمع آوری داده ها ادامه پیدا کرده است. تعداد اساتید شرکت کننده در پژوهش ۲۰ نفر و با بهره گیری از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته اطلاعات مورد نیاز جمع آوری گردیده و مصاحبه ها ضبط و سپس بر روی کاغذ پیاده و برای تجزیه و تحلیل داده های حاصل از مصاحبه از روش تحلیل مضمون استقرایی استفاده شد. یافته های پژوهش نشان داده است که در پسا کرونا آموزش و پرورش باید به گسترش زیرساخت های آموزشی در زمان و مکانهای متفاوت، تلفیق آموزشهای حضوری و آموزش های الکترونیکی به منظور صرفه جویی در زمان و هزینه ها، آشنایی بیشتر با فناوری IT، کاهش اضطراب ارزشیابی و تولید بسته های آموزش محتوا متناسب با شرایط تدریس بپردازد.

کلیدواژه ها: آموزش های مجازی، پسا کرونا، تعلیم و تربیت.

مقدمه

شیوع ویروس کرونا ضعف های سیستم آموزشی ما را در ابعاد مختلف مالی، فنی و فرهنگی اثبات و تشدید کرد. درمبارزه با کرونا ویروس، برخی از کشورها آموزش از راه دور را جایگزین آموزش سنتی کردند. بررسی پژوهش های انجام شده نشان می دهد که آموزش مجازی به افزایش انگیزه یادگیری کمک می کند (هوانگ، ۲۰۱۹)؛ کیو، ۲۰۱۸؛ سوتو، ۲۰۲۰). آموزش مجازی می تواند انگیزش درونی و علاقمندی دانش آموزان را افزایش دهد (فرات، ۲۰۱۸). محیط های یادگیری مجازی دارای ظرفیت ایجاد فرصت هایی برای تجارب فعال، انعطاف پذیر و افزایش یادگیری فردی هستند (آینلی و آرماتاس، ۲۰۰۶).

عباسی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان بررسی چالشهای آموزش مجازی در دوران شیوع کرونا از دیدگاه معلمان به این نتیجه دست یافت که چالشهای آموزش مجازی به چالشهای آموزشی، زیرساختی - فنی، فرهنگی - اجتماعی، اخلاقی، سازمانی - مدیریتی و مالی - حقوقی تقسیم می شود.

جزینی (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان "تاثیر دوره های آموزش مجازی دانشگاهها و موسسات غیر انتفاعی بر توسعه دانش" به این نتیجه دست یافت که دوره های آموزش مجازی انعطاف پذیری یادگیرندگان در کنترل بر شیوه یادگیری خود و روش ارزشیابی موثر بوده است.

زمانی (۱۳۹۴) در پژوهش خود چالشهای ارزشیابی الکترونیکی را بر حسب شاخصهای اخلاقی، روانی، پداگوژیکو فنی بررسی قرار داد.

مرتضوی (۲۰۲۱) در پژوهشی کیفی دیدگاه های دانشجویان در مورد چالش های آموزش مجازی در شرایط همه گیری ویروس کرونا را بررسی و نارضایتی از آموزش مجازی را در عدم بازخورد، مشکلات کانال ارتباطی، عدم آمادگی گیرنده پیام و ضعف در محتوای آموزشی استخراج کرد.

رودیگز (۲۰۱۸) در مروری بر فرایند ارزیابی در جریان آموزش الکترونیکی به این نتیجه دست یافت که برای دستیابی به کیفیت بالاتر در این محیط، لازم است که فرایند یادگیری و تدریس و ارزیابی استادان پیوسته مورد ارزیابی قرار گیرد. در دوران پسا کرونا ممکن است مراکز آموزش عالی و مدارس خاص، آموزش مجازی را به طور کامل جایگزین مدارس سنتی کرده یا به شکل ترکیبی از آن استفاده نمایند؛ لذا پژوهش حاضر با هدف شناسایی الزامات تعلیم و تربیت در پسا کرونا انجام گرفته و در پی پاسخگویی به سوالات ذیل می باشد:

۱- نقاط قوت و ضعف اجرای آموزشهای مجازی در دوران کرونا بر اساس مدل SWOT از دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان کدام است؟

۲- فرصتها و تهدیدات پیش آمده ناشی از اجرای آموزشهای مجازی در دوران کرونا بر اساس مدل SWOT از دیدگاه اساتید دانشگاه فرهنگیان کدام است؟

روش پژوهش

روش پژوهش کیفی و از نظر ماهیت از نوع پدیدارشناسی اکتشافی است. جامعه پژوهش شامل اساتید دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ می باشد. روش نمونه گیری هدفمند و تا حد رسیدن به حد اشباع در جمع آوری داده

ها ادامه پیدا کرده است. تعداد اساتید شرکت کننده در پژوهش ۲۰ نفر و با بهره گیری از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته اطلاعات مورد نیاز جمع آوری گردیده و مصاحبه ها ضبط و سپس بر روی کاغذ پیاده و برای تجزیه و تحلیل داده های حاصل از مصاحبه از روش تحلیل مضمون استقرایی استفاده شد. روایی با بهره گیری از نظرات اساتید مجرب حاصل و پایایی داده ها نیز با عودت نتایج مصاحبه به هر استاد و استفاده از نظریات اصلاحی آنان به دست آمده است.

یافته ها

جدول ۱- اطلاعات جمعیت شناختی

ردیف	جنسیت	فراوانی	درصد
۱	زن	۱۴	۷۰
۲	مرد	۶	۳۰
-	-	۲۰	۱۰۰

جدول ۲- مضامین اصلی و فرعی مستخرج از مصاحبه با اساتید

مضامین فرعی				
مضامین اصلی	زیر ساخت ها	آموزش محتوا	تعامل و ارتباط	ارزشیابی
Swot				
قوت	غنی تر شدن سخت افزار و نرم افزارها، به روز شدن فناوری در کلاسها	امکان تکرار تدریس، ذخیره مطالب درسی، دسترسی آسان در هر زمان و مکان به محتوا	برقراری ارتباط در هر زمان و مکان، تجربه کسب نوع ارتباط جدید	برگزاری ارزشیابی به شیوه جدید، صرفه جویی در طراحی و تصحیح سوالات آزمون
ضعف	اختلال در وب سایت دانشگاه، کم بودن تعداد سرورهای دانشگاه و قوی نبودن سرورها	عدم تحقق یادگیری عمیق، عدم برنامه ریزی منسجم، متناسب با فضای مجازی، محدودیت در ارائه دروس عملی و کارگاهی	عدم حس حضور، آسیب به چشم و گردن، عدم ارتباط چهره به چهره	امکان تقلب در آزمونها، عدم نظارت بر ارزشیابی و نحوه تدریس اساتید
فرصت	کاهش ترافیک و آلودگی هوا، جلوگیری از انتشار ویروس کرونا	تعمیم محتوا در شرایط مجازی به مباحث گوناگون، دسترسی به حجم وسیعی از اطلاعات حین تدریس	امکان برقراری ارتباط با سایر مراکز آموزشی و سایت های علمی معتبر	بهره گیری از تجارب نحوه ارزشیابی سایر مراکز آموزشی

تهدید	قطع شدن اینترنت و برق شهری، پایین بودن سرعت اینترنت	کپی برداری، سرقت ادبی و علمی فایل های آموزشی	نگرانی از گسترش بداخلاقی های موجود در فضای مجازی و جامعه، حضور بیش از حد در فضای مجازی	امکان وجود مقایسه نحوه ارزشیابی در دانشگاه با سایر مراکز آموزش عالی
-------	---	--	--	---

جدول شماره ۳- مفاهیم مستخرج از مصاحبه با اساتید

مفاهیم				
Swot	زیر ساخت ها	آموزش محتوا	تعامل و ارتباط	ارزشیابی
قوتها	امروزه گوشی همراه به عنوان یک جزء جدایی ناپذیر از زندگی افراد است و این باعث شده که آموزش در هر لحظه از زمان و در هر نقطه مکانی امکان پذیر گردد. با گسترش آموزش مجازی بخشی از هزینه های مراکز دانشگاهی و بخشی از سبد خانوار به خرید سیستم، لب تاب، یا گوشی های مجهز، خرید دوربین، هدست و به روز کردن سیستم های رایانه ای اختصاص یافته (استاد شماره ۴ و ۶ و ۱۴ و ۱۹)	با مجازی شدن کلاسها کل زمان گرفته شده از دانشجو به ارایه محتوا اختصاص یافته و ساعات خالی بین کلاسها از بین رفته است. آنان می توانند در هر زمانی که تمایل داشتند دروس ضبط شده در سامانه ها را بارها گوش کرده و امکان تکرار و تمرین تدریس استاد برای آنان فراهم شده است (استاد شماره ۲ و ۴ و ۶ و ۷ و ۸ و ۹ و ۱۱ و ۱۳ و ۱۴ و ۱۸ و ۲۰)	تجربه ی برقرار ارتباط در فضایی جدید برای استاد و دانشجو بوجود آمده و برای دانشجویانی که مشکل ارتباط چهره به چهره داشتند و به هر علتی قادر به اظهار نظر در کلاسهای حضوری نبودند این مشکل مرتفع شد. (استاد شماره ۱ و ۵ و ۶ و ۱۷ و ۱۸ و ۱۹ و ۲۰)	آسان شدن امر ارزشیابی برای استادان و دانشجویان، کم شدن اضطراب ناشی از حضور در جلسه امتحان، دیر رسیدن به جلسه و داشتن گوشی همراه یا کتاب درسی. استادان به تهیه یک نمونه سوال و پخش آن در گروههای متعدد درسی پرداختند. صرفه جویی زمانی تصحیح اوراق امتحانی و تصحیح توسط سیستم (استاد شماره ۱ و ۲ و ۳ و ۵ و ۸ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ و ۱۵ و ۱۷)
ضعفها	وجود مشکل به هنگام برگزاری کلاس توسط استاد و دانشجو، سختی ورود و هنگ کردن مستمر، پرت شدن استاد و دانشجو از	عدم توجه به تفاوت های فردی و سبک یادگیری، عدم توجه به تغییر در نوع زمان و مکان و عدم حضور دانشجو و عدم	عدم حس حضور و منفعل بودن تعدادی از دانشجویان به طور کامل در فضای مجازی، عدم وجود شرایط مناسب در	امکان برگزاری ارزشیابی هایی سالم و بدور از هر گونه تقلب و یا جعل از اساتید سلب شده ، یکسان شدن شیوه ارزشیابی ، رجوع مکرر به بانک سوالات و بار گذاری سوالات

<p>سامانه در ساعات شلوغی و سرعت کم برای دانلود فایلها(استادشماره ۲ و ۷ و ۹ و ۱۳ و ۱۶)</p>	<p>تغییر محتوی،عدم معرفی منابع معتبر علمی (استاد شماره ۱ و ۳ و ۴ و ۵ و ۸ و ۹ و ۱۲ و ۱۵ و ۱۷ و ۲۰)</p>	<p>فضای مجازی جهت طرح سوال و رفع اشکالات متعدد دانشجویان چهره به چهره نبودن استاد و دانشجو و عدم دریافت بازخوردهای لازم(استاد شماره ۸ و ۹)</p>	<p>مشترک برای گروههای درسی مختلف.عدم نظارت بر نحوه تدریس و شیوه ارزشیابی(استادشماره ۴ و ۷ و ۱۳ و ۱۴ و ۱۸ و ۱۹ و ۲۰)</p>
<p>فرصتها</p> <p>جلوگیری از انتشار ویروس کرونا،کاهش آلودگی هواو ترافیک و بهبود شرایط محیط زیست(استاد شماره ۱ و ۳ و ۱۱ و ۱۶ و ۱۸ و ۱۹ و ۲۰)</p>	<p>به دلیل برگزاری کلاسهای درس در زمان های شناور و مکان های بسیار امکان بهره گیری از محتوا توسط همگان امکان پذیر بوده و چه بسا خانه را تبدیل به یک دانشگاه ساخته و آگاهی والدین و اعضای خانواده دانشجو را از محتوا بالاتربرد(استاد شماره ۳ و ۷ و ۹)</p>	<p>حضور در فضای مجازی و برقراری ارتباط به شکل گسترده تر موجب گردید تا جمع آوری اطلاعات به شکلی وسیع و در حجم بسیار زیاد در اختیار ما قرار گیرد. ارتباط با سایر مراکز آموزش عالی و تدریس در دانشگاه های متعدد این زمینه را فراهم ساخت تا تجربیات موفق اجرای آموزش و ارتباط موفق با دانشجو تعمیم داده شود(استاد شماره ۴ و ۸ و ۹ و ۱۳ و ۱۵ و ۱۹)</p>	<p>استفاده از انواع نرم افزارهای جدید جهت برگزاری آزمونها و طراحی سوالات و تصحیح آنها(استاد شماره ۶ و ۷ و ۱۴ و ۱۵ و ۱۹ و ۲۰)</p>
<p>تهدیدها</p> <p>آشنا نبودن والدین و جامعه با فضای مجازی و تکنولوژی روز، بالاتر رفتن هزینه خانواده ها به جهت تهیه سخت افزارها و نرم افزارها، حضور بیش از حد دانشجویان در خانه و کم رنگ شدن عواطف و افزایش پر خاشگیری و عصبانیت. کندی بسیار آزار دهنده شبکه و اختلال در بارگذاری فایل ها و سرگردان شدن در فضای مجازی(استاد شماره ۱ و ۵ و ۸ و ۱۹)</p>	<p>بارگذاری محتوای آموزشی در فضای مجازی و دسترسی راحت آن توسط خانواده ها و سایر مراکز علمی، نظرات شخصی خانواده که عده زیادی هم متخصص درسی نبوده و اطلاعات کمی در مورد محتواهای دانشگاهی دارند باعث قضاوت نادرست راجع به آموخته های دانشگاهی شده(استادشماره ۱ و ۲ و ۴ و ۷ و ۸ و ۱۱ و ۱۸)</p>	<p>برقراری ارتباط های ناخواسته و پیش بینی نشده. گسترش ارتباطات غیر اخلاقی و ورود به حریم خصوصی دیگران ، ارسال استیکر هایی که در شان استاد و دانشجو نیست(استاد شماره ۴ و ۵ و ۱۴ و ۱۶ و ۱۹ و ۲۰)</p>	<p>قضاوت و داوری در مورد نحوه ارزشیابی در کلاسهای درس توسط نیروهای بیرون از دانشگاه اعم از خانواده، متخصصان تعلیم و تربیت. کنترل ارزشیابی های اساتید توسط افرادی که ذی صلاح نبوده و از فرایند آموزش و ارزیابی بی اطلاع هستند(استاد شماره ۲ و ۳ و ۴ و ۸ و ۱۳ و ۱۵ و ۱۸)</p>

نتیجه گیری

با توجه به نتایج حاصل از جدول شماره (۲) می توان اذعان داشت که مهمترین نقطه قوت آموزشهای مجازی امکان ذخیره سازی و تکرار محتوی در زمانها و مکانهای گوناگون بوده است. صرفه جویی در زمان، آشنایی با تکنولوژی جدید و آموزش در هر زمان و مکان، کاهش استرس امتحان، کسب تجربه جدیدی از تعاملات جزء نقاط قوت این آموزشها بوده است. یافته های پژوهش حاضر با یافته های جزینی (۱۳۹۷) و زمانی (۱۳۹۴) همسو می باشد. با توجه به نتایج حاصل از جدول شماره (۲) اختلال در وب سایت دانشگاه، عدم برنامه ریزی صحیح برای ارایه محتوی و کندی سرعت اینترنت بیشترین فراوانی را در میان نقاط ضعف درون سیستم آموزشی دانشگاه دارا هستند. عدم امکان ارتباط عاطفی به صورت چهره به چهره، کنترل ناقص حضور دانشجو در کلاس، امکان وجود تقلب در زمان برگزاری آزمونها و عدم نظارت بر نحوه تدریس و ارزیابی اساتید از دیگر نقاط ضعف مهم می باشد. نتایج حاصل از یافته حاضر پژوهش با نتایج مرتضوی (۲۰۲۱) و رودیگز (۲۰۱۸) همسو است. نتایج جدول شماره (۲ و ۳) نشان داده است که بیشترین فرصت حاصله از اجرای آموزشهای مجازی جلوگیری از انتشار ویروس کرونا، کاهش آلودگی محیط زیست و بهره گیری از تجارب آموزشی سایر دانشگاه ها بوده است. همچنین بیشترین تکرار پاسخدهی تهدیدهای بیرونی، قطع شدن اینترنت، کندی، سرعت پایین و هزینه بالا است. نتایج حاصله از این پژوهش نیز با پژوهش زمانی (۱۳۹۴) همسو می باشد.

لذا تجربیات کسب شده ناشی از اجرای آموزشهای مجازی در دوران شیوع کرونا بایستی در دوران پسا کرونا به کار گرفته شده و در دوران کنونی که آموزشها آرام آرام به روال قبلی خود باز می گردند از قوتها و فرصتها بهره گرفته و در جهت رفع نواقص و تهدیدات گفته شده تلاش نمود. در همین راستا پیشنهادات زیر به مسئولان و مجریان آموزشی ارایه می گردد:

- تلفیق آموزش حضوری و آموزش مجازی در دوران پسا کرونا جهت بهره گیری بیشتر از نقاط قوت این دو نوع آموزش.
- فرهنگ سازی حضور در فضای مجازی جهت پیشگیری از بروز مسائل اخلاقی و امنیتی جهت استادان و دانشجویان.
- ثبت تجربیات نقاط قوت و ضعف، فرصتها و تهدیدات پیش آمده در دوران آموزشهای مجازی و بهره گیری از آن در دوران پسا کرونا جهت ادامه آموزشهای الکترونیکی و عدم تکرار نواقص و ضعفهای موجود

منابع

- جزینی، علیرضا (۱۳۹۷). تاثیر دوره های آموزش مجازی دانشگاهها و موسسات غیرانتفاعی بر توسعه دانش. آموزش و توسعه منابع انسانی. (۱۶)۵.
- زمانی، بی بی عشرت و همکاران (۱۳۹۴). شناسایی چالش های ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان در دوره های الکترونیکی. فناوری و آموزش. ۹(۳).
- عباسی، محمد علی (۱۳۹۹). بررسی چالشهای آموزش مجازی در دوران شیوع کرونا از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی منطقه شرق اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فرهنگیان.



- Ainley, M. & Armatas, C. (2006) .Motivational perspectives on students' responses to learning in virtual learning environments. In *The international handbook of virtual learning environments*, 365-394.
- Soto Campos, M. N., Navas-Parejo, M. R., & Moreno Guerrero, A. J. (2020). Virtual reality and motivation in the educational context: Bibliometric study of the last twenty years from Scopus. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 47-60.
- Fırat, M. Kılınc, H. & Yüzer, T. V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in elearning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Huang, Y. C. Backman, S. J. Backman, K. F. McGuire, F. A. & Moore, D. (2019). An investigation of motivation and experience in virtual learning environments: a self-determination theory. *Education and Information Technologies*, 24(1), 591-6.
- Kew, S. N. Petsangsri, S. Ratanaolarn, T. & Tasir, Z. (2018). Examining the motivation level of students in e-learning in higher education institution in Thailand: A case study. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2947-2967.
- Mortazavi, f. Salehabadi, R., Sharifzadeh, M., & Ghardashi, f. (2021). Student perspectives on the virtual teaching challenges in the covid-19 pandemic. A qualitative study . *Journal of education and health promotion*, 10.
- Rodrigues, M. W., Isotani, S., & Zarate, L. E. (2018). Educational Data Mining: A review of evaluation process in the e-learning. *Telematics and Informatics*, 35(6), 1701-1717.
- Taylor D, Grant J, Hamdy H, Grant L, Marei H, Venkatramana M. (2020). Transformat ion to learning from a distance. *Med Ed Publish*. 9(1) .

تبیین الگوی یادگیری فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان_مدل ترکیبی

سید عباس میرشجاعیان حسینی^۱، سیده شیما میرشجاعیان حسینی^{۲*}، حسین بهرامی^۲
^۱ عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان رییس واحد ثامن الحجج (عج) دانشگاه فرهنگیان مشهد
^۲ آموزگار رسمی

چکیده

مطالعات متعددی پیرامون بررسی نقش فاوا در تعلیم و تربیت انجام شده است. اما پژوهشی که به نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان که منجر به طراحی الگوی نقش فاوا پرداخته باشد مغفول مانده است. هدف این پژوهش ترکیبی، توسعه و تبیین الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تبیینی بوده است. از دو بخش کمی و کیفی به صورت همزمان تشکیل شده است. روش پژوهش، ترکیبی به طور همزمان با استفاده از ابزار پرسشنامه محقق ساخته می باشد، که بر اساس پیشینه تحقیق، طراحی و اجرا گردید. پرسشنامه محقق ساخته توسط ۳ نفر از استادان با تجربه دانشگاه فرهنگیان مورد تعدیل، اصلاح و اعتباریابی قرار گرفت و در اختیار نمونه آماری ۲۴۸ نفر از نومعلمان آموزش ابتدایی که به صورت خوشه ای انتخاب شده بودند قرار گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات برای اعتبارسنجی و ارزیابی الگو، از مقیاس محقق ساخته که شامل ۳۰ گویه که دارای ۸ عامل زیربنایی نقش فاوا انجام گرفت. نتایج آن با استفاده از روش های آماری توصیفی-استنباطی تحلیل گردید عوامل عبارتند از: مولفه های تسهیل و خلاقیت یادگیری، طراحی، توسعه و ارزشیابی، مدل سازی برنامه های آموزشی، همکاری و مشارکت اثربخش، آموزش استانداردهای فناوری، ایده پردازی و ایده های اثرگذار رسانه ای، نمایش معنایی و تبحر در نظام های فناورانه و رشد و ارتقا تفکر و نیز سایر زیرمولفه ها را در بر می گیرد. نتایج بدست آمده حاکی از توجه به اولویت های ابعاد و مولفه های نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان که موجب اثربخشی و کارآمدی دانشگاه فرهنگیان می باشد.

کلیدواژه ها: دانشگاه فرهنگیان، نومعلمان، الگوی نقش فاوا، آموزش ابتدایی، توسعه و تبیین.

مقدمه

پیشرفت همه جانبه جوامع بشری مستلزم توجه به توسعه نظام تعلیم و تربیت است. در توسعه این نظام، ملاک ها و فاکتورهای متعددی نقش دارند که یکی از پدیده های اصلی عصر حاضر، فناوری اطلاعات است که در تمام ارتباطات و سازمان ها مورد استفاده قرار می گیرد. فناوری اطلاعات و ارتباطات، واسطه ای است که اجازه بین طیف گسترده ای از اطلاعات، اندیشه ها و پیام ها را فراهم می سازد. اهمیت و ضرورت فناوری اطلاعات و ارتباطات را می توان از چندین حیث مورد توجه قرار داد اعم از اینکه، خلق یک نظام آموزشی که قابلیت تربیت افراد برای زیستن در جهانی متغیر را داشته باشد از اولویت های جامعه مدرن است. بنابراین جای تعجب نیست که بسیاری از نظام های آموزشی قصد دارند فناوری های نوین آموزشی را در فرآیند تدریس و یادگیری به کار گیرند تا یک نظام آموزشی پیشرفته و به تبع آن ملتی پیشرفته تربیت نمایند چرا که موفقیت یک نظام آموزشی، وابسته به نظام تربیت معلم کارآمدی است که معلمان آینده را با کفایت لازم و برخوردار از مهارت های ضروری برای رهبری یادگیری دانش آموزان و تسهیل آن پرورش دهد (بی جامپ، ۲۰۱۵). بعضی از کشورها برای رسیدن به تعلیم و تربیت مطلوب، در زمینه فناوری اطلاعات سرمایه گذاری کرده اند و می خواهند فناوری را برای دستیابی، بهترین و جدیدترین روش ها به کار گیرند تا مزیت هایی برای تعلیم و تربیت داشته باشد؛ امروزه فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان محور توسعه در دانشگاه ها، مراکز علمی و تحقیقاتی مطرح است و دامنه نفوذ و گسترش آن نه فقط در کشورهای توسعه یافته نیست بلکه در کشورهای در حال توسعه از جمله ایران به عنوان یک اولویت اساسی در برنامه نظام آموزش عالی درآمده است. علاوه بر این می توان از لزوم فناوری اطلاعات و ارتباطات به این اشاره داشت که در دنیای امروز، نظام های آموزشی به دنبال رویکردهای نوینی هستند که در مواجهه با تحولات گسترده جهان، آنها را در بازسازی خویش یاری نماید و به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطی در یادگیری، فرد علاوه بر این مهارت های پایه نیازمند داشتن مهارت در استفاده از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی می باشد و یادگیری مبتنی بر فناوری های نوین اطلاعاتی با ایجاد تغییرات بنیادین در مفاهیم آموزش سنتی، توانسته است بسیاری از ناکارآمدی های نظام آموزشی را رفع کند و دگرگونی های اساسی را در آموزش به وجود آورد از این روی آموزش و پرورش باید هر چه بیشتر و بهتر از این پدیده جهت نیل به آرمان های خود استفاده نماید و از آنجا که آموزش و پرورش از طریق برنامه درسی، رسالت خود را انجام می دهد، برنامه های درسی جهت تحقق این هدف باید کارایی و اثربخشی لازم را داشته باشند و مقوله دیگری که اهمیت فناوری اطلاعات و ارتباطات را مضاعف می کند این است که فناوری اطلاعات، حصاری را که در نتیجه کمبود منابع در آموزش و پرورش وجود داشته، شکسته است. مأموریت نظام آموزشی، تربیت نیروی انسانی فرهیخته برای زیستن در جامعه آینده است که باید با رویکردی آینده نگر بتواند منابع مورد نیاز فردای انسان آینده را تشخیص داده، کشف نموده و به آزمون بگذارد. نظام آموزشی، دیگر یک نظام تک رسانه ای نیست؛ صحبت از چند رسانه ها است، مسئولیت یادگیری به خود دانش آموز منتقل شده است؛ معلم، نه به عنوان منبع دانش، بلکه در نقش تسهیل کننده دانش ظاهر شده است (رعنائی، ۱۴۰۰). در این میان اهداف و رسالت های ویژه آموزش عالی تربیت نیروی متخصص مورد نیاز کشور در تمام بخش های فرهنگی، صنعتی، اقتصادی و خدماتی کشور است بسیار پررنگ و قابل اهمیت است علی الخصوص در بین مراکز آموزش عالی کشور یکی از دانشگاه های مهم که نقش بنیادین و اساسی و تأثیرگذار در جامعه را دارد و از طرف دیگر مسئولیت ارتقای سطح توانمندی های حرفه ای معلمان را دارد، دانشگاه فرهنگیان می باشد، چرا که معلم، اساسی ترین عنصر در نظام آموزش و

پرورش می‌باشد و نقش الگو، مربی و راهنمای دانش‌آموزان و هدایت‌کننده فرآیند تعلیم و تربیت را برعهده دارد. در برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، آموزش از گام‌های مشخص تبعیت نمی‌کند. در این عصر برنامه‌های درسی از تأکید انحصاری بر کارکرد انتقال اطلاعات و معلومات در حوزه‌های گوناگون خارج می‌شود و با پیش گرفتن اعتدال، تکوین قضا یا سوخت ذهنی مناسب که فرد را قادر به تفسیر و فهم پدیده‌ها یا حل مسئله می‌کند، در کانون توجه قرار می‌دهد (مهرمحمدی، ۱۴۰۱). در این میان کیم (۲۰۲۱) در این زمینه بیان می‌کند که امروزه یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی در همه کشورهای جهان از جمله ایران به سرعت رو به گسترش است و هر روزه بر تعداد کشورهایی که این برنامه‌ها را به صورت اجباری ارائه می‌دهند افزوده می‌شود، لذا ضرورت توجه به عناصر برنامه درسی در محیط یادگیری الکترونیکی بیش از پیش احساس می‌گردد. کارشناسان یونسکو تأکید می‌کنند که اگر معلمان امروز الگوی کاربرد فناوری را در کلاس‌های خود تجربه نکنند، پرورش نسل جدید معلمانی که بتوانند از ابزارهای جدید فناوری اطلاعات و ارتباطات به نحو کارآمدی در یادگیری خود بهره‌گیرند، امکان‌پذیر نخواهد بود. در عصر اطلاعات و ارتباطات، معلم نه تنها روی دانش محتوایی تأثیر می‌گذارد، بلکه موجب می‌شود مهارت‌های شناختی در کلاس‌های درس در سطح بالاتری ایجاد شوند، سواد اطلاعاتی را ارتقاء می‌بخشد و از کار گروهی حمایت می‌کند و تمام این‌ها با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس تسهیل می‌گردد (یونسکو، ۲۰۱۰). هدف اصلی برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات را باید تربیت معلمانی دانست که بتوانند در مقام شهروندان جامعه‌ی اطلاعاتی ایفای نقش کنند و قادر باشند دانش‌آموزان خود را برای ایفای چنین نقشی تربیت نمایند. ایفای این نقش در بازار شغل ناپایدار و در حال تغییر، مستلزم کسب صلاحیت‌های عمیق و گسترده است. در پژوهش‌های نامی (۲۰۱۵) در دانشگاه هلستینکی فنلاند با عنوان به سوی یک جامعه یادگیرنده فنلاند: فاوا در تربیت معلم صورت گرفته است، ضمن اشاره به سیر تاریخی ورود فاوا در برنامه درسی تربیت معلم از سال ۱۹۹۰ ضمن مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و اساتید تربیت معلم به موضوع ادغام فاوا در برنامه تربیت معلم پرداخته شده است. همچنین توسعه زیرساخت‌های فنی، آموزشی، تولید محتوای مناسب و آموزش اساتید را از الزامات ادغام فاوا برشمرده است. که این نشان می‌دهد معلم باید توسعه‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌های درسی مدنظر قرار گیرد و این نکته نباید از نظر دور بماند که شرایط و منابع کشورها کاملاً متفاوت است؛ به طوری که این گونه تفاوت‌ها بر اجرای هر برنامه جدید فناوری اطلاعات و ارتباطی در نظام آموزشی کشور علاوه بر ملاحظات فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، تکنولوژی و ارزشی، مستلزم بستر سازی و آماده سازی دقیق، عالمانه، آگاهانه و همه جانبه نگر است (سونگ، ۲۰۱۲). از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه در یک کشور، کیفیت و کمیت بردن در نظام آموزشی است که آن هم به چگونگی نظام انتقال اطلاعات برنامه‌ریزی شده‌ی آموزشی به فراگیران و نیز بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری بستگی دارد و یکی از شاخص‌های ضروری برای اندازه‌گیری و رتبه‌بندی کشورها در میزان به کارگیری فاوا در مراکز آموزشی و ادغام آن در برنامه درسی، حجم بودجه مصرف شده در این حوزه است (دوتوییت، ۲۰۱۵). در این راستا امروزه این امر را فناوری آموزشی، به مثابه پیشرفته‌ترین نظام انتقال دانسته‌ها به یادگیرندگان در نظام آموزشی برعهده دارد. رسالت اصلی آموزش‌های فناوری به جای انتقال اطلاعات، پرورش مهارت‌های حل مسئله، تفکر انتقادی، مهارت مدیریت اطلاعات، قدرت برقراری ارتباط و مذاکره در دانش‌آموختگان است. فناوری اطلاعات و ارتباطات نه تنها شیوه‌های ذخیره دانش و روش‌های یادگیری را ارتقاء می‌بخشد بلکه تحلیل‌گری برای مقابله با موانع انعطاف‌ناپذیر ساختار سازمانی است. استفاده بهینه از فناوری آموزشی در جریان تدریس، به سبب فعال کردن حواس فراگیران، امر آموزش را واقعی‌تر کرده، ضمن غنی کردن کیفیت تدریس و یادگیری، کارآیی تعلیم و تربیت را ارتقاء

می‌بخشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۹). که این نشان می‌دهد معلمان نیازهای حرفه‌ای فراوانی را در مواجهه با کاربرد فناوری در آموزش به عنوان مدیران محیط یادگیری فناوری محور دارا می‌باشند. آنها باید طیف وسیعی از مهارت‌های فنی و آموزشی را در کاربرد به روز محتوای آموزشی و ایجاد مدل‌های جدید در خود ایجاد کنند. این مهارت‌ها می‌تواند از طریق ایجاد ارتباط الکترونیکی با همکاران در دیگر مدارس صورت پذیرد. فناوری اطلاعات و ارتباطات هم به عنوان هدف رشد حرفه‌ای معلم از یک سو و هم وسیله‌ای برای رسیدن به آن تبدیل شده است. بدون سرمایه‌گذاری کافی در توسعه رشد حرفه‌ای معلمان و ارتقاء فعالیت‌های حرفه‌ای آنها، اثربخشی فناوری در مدارس، هرگز ایجاد نخواهد شد. به عبارتی محیط یادگیری فناوری محور تلاش می‌کند تا فناوری اطلاعات و ارتباطات را در کنار فرآیند آموزش و یادگیری نگریسته و آن‌ها را مکمل یکدیگر تلقی کنند و بنا به اعتقاد راسنین اهداف اصلی آموزش فناوری عبارتند از: درک نقش معلم و فناوری در جامعه، تعادل بین فناوری و محیط، توسعه سواد فناورانه و توسعه مهارت‌هایی مثل برنامه‌ریزی، ساخت و ارزیابی، تفکر اجتماعی/وجدانی/اخلاقی، متکبر بودن، آگاهی، انعطاف و کارآفرینی می‌باشد که وی معتقد است که با روی کار آمدن فناوری‌های جدید یادگیری بهبود می‌یابد که شعبانی در این راستا تاکید می‌کند که ارتقای کیفیت روش‌های یاددهی-یادگیری مورد توجه خاصی قرار گیرد و فناوری اطلاعات و ارتباطات چهارچوب و یا ساختاری را به وجود می‌آورد که از این طریق کیفیت آموزش و پرورش ارتقا یافته، دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند با استفاده از این فناوری به منابع یادگیری و سببی دست یابند، انگیزه یادگیری خود را افزایش دهند و شکل‌های مختلف یادگیری را مورد استفاده قرار دهند.

امروزه در ایران، دانشگاه فرهنگیان، نخست با انجام اصلاحاتی در تربیت معلم، می‌تواند گام‌های اساسی در ایجاد تحول در نظام آموزشی را بردارد، همچنان که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، راهکار استقرار نظام ملی تربیت معلم و راهاندازی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های ذی‌ربط به منظور بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق منظم شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش پیشنهاد شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). لذا گسترش فناوری در آموزش، فرآیند یاددهی-یادگیری را تقویت می‌کند و برای رسیدن به بالاترین سطح فناوری اطلاعات یک مدرسه، نه تنها به نوسازی ابزار فناورانه بلکه به ایجاد تغییر در مدل‌های تدریس و همچنین نقش معلم نیاز است. فناوری آموزش به عنوان مکمل نظام آموزشی با نیازهای یادگیرندگان و جامعه تأثیرگذار می‌باشد. تربیت معلم نقش حیاتی در توسعه نهادهای آموزش و پرورش هر کشور ایفا می‌کند؛ به عبارتی، تحقیقات نشان می‌دهد برنامه‌های تربیت معلم در بهبود و توسعه آموزش و پرورش کشورها نقش بسزایی دارد. در این بین آگاهی از تجارب مختلف کشورهای گوناگون در خصوص تربیت معلم، زمینه‌های روشنی را در بهره‌گیری از تجارب آنها به منظور رشد و توسعه آموزش و پرورش هر کشوری ترسیم خواهد کرد (نوردین، جمیل و همکاران، ۲۰۱۴). نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در زمینه بررسی تربیت معلم کشورهای مختلف نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهمترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است، واضح است که ورود به این عرصه نیازمند بررسی پیشینه تحقیقات انجام شده در این زمینه می‌باشد. در همین راستا در پژوهشی در خصوص بررسی نظام تربیت معلم کشور فنلاند صورت گرفته است و نتایج پژوهش‌ها نشان داد کشور فنلاند به عنوان دارنده‌ی یکی از برترین نظام‌های آموزشی در دهه اخیر توجه بسیار

زیادی به پرورش معلمان خود به عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش و پرورش داشته است (فلاح زاده، کیانی، ۱۳۹۹). در این راستا، یافتن افراد مناسب برای حرفه معلمی، تربیت و آماده سازی معلمان و توسعه مهارت های انسانی آنها برای ایفای اثربخش مسئولیت های حرفه ای، از دلایل موفقیت نظام های پیشرو در جهان می باشد که مورد تأیید جدی و اندریسووا (۲۰۱۹) نیز قرار گرفته است. هدف کلیدی آموزش معلمان در بسیاری از کشورها، آموزش با کیفیت بالا از طریق دوره های دانشگاهی و سپس پشتیبانی از یادگیری حرفه ای معلمان است. کیفیت معلم، به طور معمول، از تجزیه و تحلیل پایگاه دانش حرفه ای معلم با نتایج فرآیندهای آموزش و یادگیری، همچون کیفیت آموخته ها در زمان دانش آموختگی به دست می آید (لاونون، ۲۰۱۸). از نظر لاکي و همکاران (۲۰۲۱)، هر تکامل و توسعه ای باید براساس رویکردها و نظریه های آموزشی دوران خود باشد. از نظر آنان، پیدایش فناوری های نوین و چالش های ناشی از بیماری همه گیر کووید ۱۹، رویکردهای پیوندگرایانه تری برای یادگیری ایجاد کرده است. (مورتریس، ۲۰۱۹) مورتریس، نیاز صنعت به تلفیق فناوری های عصر نوین دیجیتال با رویکردهای فعلی خود در ساختار تولید از یک طرف و گسترش شکاف بین عمل دانشگاهی و رفتارهای صنعتی را از سوی دیگر، نیازمند رویکردهای آموزشی متناسب دیده اند. افراد زیادی از جمله شرر (۲۰۲۰)، فراتحلیل شواهد مرتبط با اثربخشی رویکردهای آموزشی و شرایط یادگیری برنامه نویسی رایانه ای؛ ارزیابی رویکردهای آموزشی، رویکردهای آموزشی مبتنی بر فیس بوک در آموزش معلمان، رویکرد آموزشی یادگیرنده محور و ...، رویکردهای آموزشی را از نظر تصمیمات وابسته به زمینه در مورد شیوه های یاد دادن و یاد گرفتن مورد بررسی قرار داده اند. بسیاری از کشورها به این نتیجه دست یافتند که به منظور رشد و توسعه نظام آموزشی کشور باید به تربیت معلم آن کشور بها دهند و به غنی ساختن دوره های مذکور بپردازند (موندیا، ۲۰۱۴). از دلایل کاربرد فناوری در آموزش کمک به پیشبرد کیفیت آموزش است که این از طریق افزایش انگیزه برای یادگیری با استفاده از نرم افزارهای مختلف آموزشی صورت می پذیرد. در برنامه درسی تربیت معلم در عصر فناوری های نوین نه تنها دانش آموزان و مسائل زیربنایی توجه می شود؛ بلکه اهمیت معلمان برابر با اهمیت همه عوامل می باشد؛ به این دلیل که معلمان ستون اصلی سیستم آموزش ملی هستند و در فرآیند تدریس نقش بسزایی دارند. در واقع آنها می باید تغییر و دگرگونی را اجرایی کنند؛ از این رو تلاش ها باید در جهت رشد دانش، مهارت ها و نگرش مثبت معلمان در زمینه فناوری های نوین باشد (عباسی، ۱۳۹۹).

علاوه بر پژوهش های محدود ذکر شده که با محوریت اهمیت برنامه درسی فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت معلم بودند، سایر پژوهش های مرتبط با پژوهش حاضر را می توان در دو دسته قرار داد. دسته اول پژوهش هایی هستند که در آنها پژوهشگران به بررسی اصول، شیوه ها و ابزارهای موثر فناوری اطلاعات به طور کلی پرداخته اند. به عنوان مثال نوح (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر سواد دیجیتالی روی رفتار استفاده اطلاعات، آخرین شاخص های ارزیابی سواد دیجیتالی برای دانشجویان دانشگاه جهت ارزیابی سطح سواد دیجیتالی به کار رفته است. حوزه های ارزیابی به کار رفته در این مطالعه شامل سواد فنی، سواد بیت و سواد جامعه مجازی است و هریک از اینها پنج زیرگروه دارد. نتایج نشان داد که سواد بیت بیشترین رفتار استفاده از اطلاعات را تحت تأثیر قرار می دهد. در ادامه سواد جامعه مجازی و سواد فنی در آن منظور شد. شعبانی (۱۳۹۰)؛ در آموزش ICT باید به و سایل و ابزار مورد نیاز توجه کرد و مشخص نمود چه و سایل و تجهیزاتی برای این آموزش مورد نیاز است. در بسیاری از کشورها به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی به منظور ارتقای کیفیت روش های یاددهی - یادگیری مورد توجه خاصی قرار گرفته است. دوائی و همکاران (۱۳۹۲) نیز در مقاله ای با عنوان «بررسی و تدوین مهارت ها و صلاحیت های ICT مورد نیاز معلمان

در فرآیند آموزش و یادگیری» به کاربست و روش‌های تلفیق فاوا در آموزش پرداخته‌اند. از یافته‌های این مقاله می‌توان به ضرورت تلفیق فاوا با محتوا و فن آموزش اشاره کرد.

دسته دوم پژوهش‌های نسبتاً جدیدی هستند که پژوهشگران در آنها به ارزیابی آموزش‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات تربیت معلم پرداخته‌اند. به عنوان مثال برنامه‌های پیش از خدمت معلمان را آنگونه که آنها را به صورت مؤثر و مستمر برای مواجهه با چالش‌ها و مسائل آماده نماید؛ مورد توجه قرار داد تا قادر به پاسخگویی به نیازهای گوناگون دانش‌آموزان در عصر حاضر بوده و قادر به تعامل با والدین باشند. راسموسن و بایر (۲۰۱۴)، در مطالعه تطبیقی محتوای برنامه‌های تربیت معلم اول و دوم متوسطه در کشورهای کانادا، دانمارک، فنلاند و سنگاپور به این نتایج دست یافتند:

الف) اساس دانش حرفه‌ای تربیت معلم که بیشتر روایتی (نظری) می‌باشد. بخش گسترده‌ای از دانش حرفه‌ای تربیت معلم در دانمارک را تشکیل می‌دهد که در سه کشور دیگر مصداق ندارد.

ب) برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای کانادا و سنگاپور به طور وسیع پیشینه‌ای از دانش پژوهش‌محور و راهنمایی‌های عملی و تجارب را به کار می‌گیرد؛ در حالی که برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای دانمارک و فنلاند این اطلاعات را به طور مجزا ارائه می‌کنند.

رامبوسک، استیک و ونکو (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «محتوای سواد دیجیتالی از بعد معلمان و شاگردان» به ارزیابی بهبود مشخصات برنامه درسی فناوری اطلاعات و ارتباطات، جنبه‌های سازمانی و فرآیندی توسعه مهارت دیجیتالی دانش‌آموزان و تعیین وضعیت فعلی، ساختار و جهت‌گیری توسعه سواد دیجیتالی در مدارس ابتدایی و متوسطه پرداختند. این پژوهش که مبتنی بر نتایج یک بررسی نسبتاً بزرگ و اکتشافی است، ارزیابی محتوا و مفهوم موضوع‌های انفورماتیک در مدارس ابتدایی و متوسطه از دید معلمان و شاگردان را بسیار مهم می‌داند. هچتر و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «یکپارچه‌سازی فناوری در آموزش حرکت به سمت ارائه چهارچوب ادغام فناوری، روش و دانش محتوایی و کاربرد عملی آن در کلاس» به بررسی نحوه یکپارچه‌سازی فناوری و روش‌های آموزشی و محتوا جهت حداکثر بهره‌برداری در کلاس پرداخته‌اند. براساس نتایج این پژوهش معلمان درک پایینی از تلفیق عناصر ذکر شده دارند و صرفاً استفاده از تکنولوژی صورت می‌گیرد. در این پژوهش راهکارهایی از جمله: همسویی محتوا و روش‌های آموزشی آن و ضرورت بازنگری در همسویی آنها با فناوری مطرح شده است.

نتایج پژوهش آل رشید آل کندری و آل هاشم (۲۰۱۷) نیز نشان داد معلمان حین خدمت در برخی از جنبه‌های TPACK به کمک نیاز دارند و لازم است کارگاه‌های آموزشی برای آنها برگزار شود؛ چون نتایج آزمون‌های پس آزمون، اثر کارگاه‌های آموزشی را مثبت نشان داده است.

در مجموع بررسی پژوهش‌های انجام شده، بیانگر آن است که به رغم ضرورت و اهمیت و با ظهور پارادایم‌های جدید در نظام آموزشی، بر نیاز به فناوری اطلاعات در محیط‌های آموزش عالی تأکید می‌شود. با توجه به اهمیت فناوری اطلاعات در آموزش معلمان فکور مبتنی بر فاوا که کارگزاران تعلیم و تربیت باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند و مانند دیگر عرصه‌ها، پیشرفت و توسعه در عرصه فاوا، در کشورهای جهان با درجه‌های متفاوتی حاصل شده است. کشورهای گوناگون در برخورد با فاوا عملکردهای متفاوتی داشته و دستاوردهای گوناگون کسب کرده‌اند. بهره‌گیری از این دستاوردها برای کشورهایی که در ابتدای راه اند بسیار حائز اهمیت است. به این منظور، «اهداف» و «اصول» توسعه فاوا در تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان و از آنجایی که این خلاء پژوهشی در این زمینه وجود دارد؛ در قالب مطالعه‌ای تحلیلی-ترکیبی مورد بررسی قرار گرفت. همچنین با توجه به اینکه دانشجومعلمان رشته کارشناسی در دانشگاه فرهنگیان دروس مختلفی

مانند "کاربست فناوری در یادگیری"، "کاربرد فناوری در آموزش" را به طور اختصاصی آموزش می بینند و از سوی دیگر برخی پژوهشگران مانند واحدی کونجق و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان داده اند که فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان نسبت به معلمان فارغ التحصیل از سایر دانشگاه ها، توانمندی بیشتری در زمینه استفاده از فناوری در یادگیری دارند؛ بنابراین به نظر می رسد که بررسی نقش برنامه درسی فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت نومعلمان فارغ التحصیل آموزش ابتدایی از دانشگاه فرهنگیان دارای اهمیت قابل توجهی است و این پژوهش به نقش فناوری اطلاعات در آموزش معلم فکور و نقش دانشگاه فرهنگیان جهت کیفیت بخشی برنامه درسی فاو محور دانشجومعلمان و ایجاد این بستر می پردازد.

از این رو در پژوهش حاضر به این سوالات پاسخ داده خواهد شد:

پرسش کیفی

- مولفه های الگوی نقش فاوا در تربیت معلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از منظر نومعلمان کدام است؟

پرسش کمی

- مولفه های الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان دارای اعتبار است؟
- مولفه های الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان تا چه اندازه با یکدیگر تناسب دارند؟

پرسش های ترکیبی

- الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان تا چه اندازه از کفایت لازم برخوردار است؟

روش

روش پژوهش به صورت ترکیبی همزمان (کمی-کیفی) با رویکرد کاربردی است، جامعه آماری شامل ۷۶۰ نفر از نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی که فارغ التحصیل سال های ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ بوده اند که ۲۴۸ نفر از این نومعلمان به صورت خوشه ای هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار استفاده شده در این پژوهش پرسشنامه نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان محقق ساخته (۱۴۰۱) است که براساس بررسی پیشینه تحقیق طراحی و بررسی آن توسط ۳ نفر از اساتید و صاحب نظران با تجربه و آگاه دانشگاه فرهنگیان، تعدیل و اصلاح گردید و نهایتاً اعتباریابی لازم انجام پذیرفت، همچنین قبل از توزیع پرسشنامه بین افراد نمونه به منظور رفع اشکال های احتمالی آن، پرسشنامه اولیه بین ۳۰ نفر از اعضاء جامعه آماری، توزیع گردید و سپس نظرات ایشان در پرسشنامه نهایی اعمال گردید.

و در نهایت نتایج لازم گردآوری شده است که همسانی درونی گویه ها در ارتباط با مولفه ها مورد بررسی قرار گرفت و برای اطمینان بیشتر اعتبار و روایی پرسشنامه از تحلیل عامل استفاده گردید، و سپس به منظور اطمینان از پایا بودن پرسشنامه، در ابتدا تمامی ۳۰ گویه با شیوه تحلیل گویه و روایی سازه (شیوه همسانی درونی یا زیرمقیاس) و پایایی کل آزمون و تمامی خرده آزمون ها با روش آلفای کرانباخ مورد بررسی شد و در فرایند تعیین این مطلب که آیا عامل های شناخته شده با یکدیگر همبستگی دارند یا نه؟ با توجه به اینکه تمامی ضرایب معیارها بالای ۰,۴ می باشد؛ لذا گویه ها از اعتبار لازم برخوردار بوده است. در مرحله بعد برای اعتبار بخشی ابزار، روش تحلیل عاملی تاییدی و در ادامه تحلیل عامل مرتبه دوم مورد

استفاده قرار گرفته است. این مقیاس محقق ساخته شامل ۸ بعد نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی را در ۳۰ گویه می سنجد که از ۵ گزینه ای لیکرت است که از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) طبقه بندی شده است و در این مطالعه برای اعتبار و اعتماد بخشی به داده ها از قابلیت اعتبار، انتقال پذیری، قابلیت اعتماد و قابلیت تایید استفاده شده است. پرسشنامه نهایی در اختیار جامعه آماری با تعداد ۷۶۰ نفر بوده که از آن میان، نمونه آماری ۲۴۸ نفر از نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای و حجم نمونه انتخاب گردید. همچنین در بخش کیفی تحقیق، روش گردآوری داده ها و اطلاعات مورد استفاده در این بخش، از مشاهده مشارکتی و مصاحبه عمیق استفاده شد؛ نتایج برگرفته از پرسشنامه کمی و مصاحبه های کیفی با استفاده از فنون مناسب هر کدام مورد تحلیل قرار گرفتند. ملاک ورود به پژوهش عبارت بود از: نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان خراسان رضوی که فارغ التحصیلان مذکور از دانشگاه فرهنگیان، جزء اولین خروجی های این دانشگاه و از این رو دارای بیشترین سابقه خدمت در آموزش و پرورش بوده و بنابراین بهتر می توانستند براساس تجارب خود که حاصل از ادراک، بودن در فضای مدرسه و استفاده از فناوری و نقش آن در عرصه فعالیت حرفه ای خود، اطلاعاتی را در اختیار پژوهشگران قرار دهند و نیز رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش. همچنین ملاک خروج از پژوهش مخدوش بودن پرسشنامه بود، از آنجا که رعایت اصول اخلاقی در هر پژوهش از اهمیت بسزایی برخوردار است، در انجام مطالعه حاضر نیز موارد زیر در نظر گرفته شد: ۱. عقاید، فرهنگ، مذهب و... واحدهای مورد پژوهش محترم شمرده شد. ۲. حریم شخصی نومعلمان حفظ شده و به آنها در مورد بی خطر بودن مداخله اطمینان داده شد. ۳. در ثبت اطلاعات و آمار به دست آمده از پژوهش در زمان جمع آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها و استفاده از منابع دقت و امانت داری علمی به عمل آمد. در نهایت تحلیل داده ها تحلیل داده ها با استفاده از آزمون فریدمن، تحلیل عامل اکتشافی و ضریب همبستگی با استفاده از نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۳ و لیزرل انجام شد.

ابزار

ابزار پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته (۱۴۰۱) که مجموعاً ۳۰ گویه ۵ گزینه ای بوده و ۸ بعد نقش فاوا که عامل های تسهیل و خلاقیت یادگیری، طراحی، توسعه و ارزشیابی، مدل سازی برنامه های آموزشی، همکاری و مشارکت اثربخش، آموزش استانداردهای فناوری، ایده پردازی و ایده های اثرگذار رسانه ای، نمایش معنایی و تبحر در نظام های فناورانه، رشد و ارتقای تفکر را می سنجد و سؤال اصلی پژوهش این است که "مولفه های الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از منظر نومعلمان کدام است؟" که براساس طیف ۵ طبقه ای لیکرت از ۱ (بسیار کم) تا ۵ (بسیار زیاد)، ۸ بعد نقش فاوا را مورد ارزیابی قرار می دهد. گویه ها در قالب طیف لیکرت سازماندهی شده و توسط نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان پاسخ داده شد برای بررسی اولیه اعتبار و پایایی ابزار پژوهش، در ابتدا با شیوه تحلیل گویه و روایی سازه (شیوه همسانی درونی یا زیرمقیاس) و پایایی کل آزمون و تمامی خرده آزمون ها با روش آلفای کرانباخ، تمامی ۳۰ گویه مورد بررسی شد و در فرآیند تعیین این مطلب که آیا عامل های شناخته شده با یکدیگر همبستگی دارند یا نه؟، بررسی ها نشان داد که تمامی ضرایب معیارها بالای ۰/۴ قابل قبول و پایین تر از این ضریب حذف شده اند و مقیاس استفاده شده نیز دارای ۳۰ گویه بوده و به دلیل همبستگی معنادار گویه ها با نمره کل مقیاس مربوطه، میتوان گفت که هر یک از ابعاد این مقیاس از روایی بالایی برخوردار میباشد. برای محاسبه پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید و پایایی کل آزمون ۰/۹۷ است که نشان دهنده ساختار خوب پرسشنامه می باشد و مقیاس از ثبات درونی برخوردار بوده و برای اطمینان بیشتر اعتبار و روایی پرسشنامه از تحلیل عامل استفاده گردید، همچنین برای اعتباریابی کیفی از روش همسوسازی استفاده گردید و جهت تعیین قابلیت اعتماد از تکنیک های کنترل اعضا و بازبینی محقق نیز استفاده شد.

یافته ها

در این بخش به منظور پاسخ گویی به سوالات پژوهش از جمله "مولفه های الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از منظر نومعلمان کدام است؟"، "اولویت مولفه های الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟" و نیز

برای بیان روشن تر یافته های تحقیق از جداول استفاده گردید و با استفاده از روش های آمار استنباطی به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته شد و نیز برای تصمیم گیری در مورد تعداد عامل و میزان قدرت و توانایی آنها از هشت معیار کمک گرفته شد. یکی از ارزش ویژه بالاتر از یک بیشتر باشد به عبارتی هر عاملی که بار ارزشی و یا ارزش ویژه آن از یک بیشتر باشد به عنوان عامل اصلی در نظر گرفته می شود. معیارهای دیگر عامل های چرخش یافته هستند، در هر دو مورد تحلیل ها نشان داد چارچوب موردنظر در پژوهش (الگو) از هشت عامل اساسی تشکیل شده است، بنابراین هر هشت عامل که ابتدا حدس زده شده بود در اینجا مورد تأیید قرار گرفت.

۱. بررسی و تعیین اعتبار مؤلفه های الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

نتایج به دست آمده مندرج در جدول ۱ بیانگر آن است که همه گویه ها با ضریب همبستگی بالاتر از ۰/۴ با نمره کل از اعتبار لازم برخوردار است. اما در تحلیلی دقیق تر به بررسی همسانی درونی مقیاس طبق جدول زیر پرداخته شد. نتایج بدست آمده (جدول ۲) نشان می دهد که همبستگی درونی بالایی بین گویه های پژوهش برقرار می باشد.

اما جهت تعیین میزان کفایت و اعتبار مقیاس مذکور از روش های قوی و توانمند آماری مثل تحلیل عامل اکتشافی مرحله اول و مرحله دوم گرفته شد. در بخش اول تحلیل عامل از شاخص KMO استفاده گردید. براساس نتیجه آزمون کی ام ا (KMO) که مقدار آن برابر ۰/۸۵۷ می باشد، پس داده ها برای انجام تحلیل عاملی مناسب اند. همچنین، نتیجه آزمون بارتلت (E ۳۰/۴۸۸۳۱) که در سطح خطای کوچکتر از ۰/۰۰۱ معنی دار است نشان می دهد که از یک طرف بین گویه های داخل هر عامل همبستگی بالایی وجود دارد و از طرف دیگر بین گویه های یک عامل با گویه های عامل دیگر، هیچگونه همبستگی ندارد و به این مفهوم که فرض مخالف تأیید می شود؛ یعنی بین متغیرها همبستگی معنی دار وجود دارد. داده های پژوهش قابل تقلیل به تعدادی عامل های زیربنایی و بنیادی می باشد.

جدول ۱. نتیجه تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه های پژوهش

عوامل	مؤلفه ها	بار عامل ۱	بار عامل ۲
تسهیل و خلاقیت یادگیری	ارتقاء، پشتیبانی و مدل سازی تفکر خلاق، نوآورانه و مبتکرانه	۰.۸۲۳	—
	درگیر کردن دانش آموزان برای کشف موضوعات دنیای واقعی و حل مشکلات جدی با بهره گیری از ابزارها و منابع دیجیتال	۰.۸۳۲	—
	رشد و بالندگی تفکر دانش آموزان با استفاده از ابزارهای مشارکتی با هدف روشن نمودن تفکر و فهم انتزاعی	۰.۸۴۳	—
	آشکار سازی طراحی و فرآیندهای خلاقیت دانش آموزان با نرم افزارهای رایانه ای و کمک آموزشی	۰.۸۲۶	—
طراحی، توسعه و ارزشیابی	طراحی یا سازگاری تجربیات آموزشی با هدف رشد یادگیری و خلاقیت دانش آموزان با ابزارهای دیجیتالی	۰.۷۶۰	—
	توسعه فناوری، رشد و ارتقای حس کنجکاوی و کاوشگری دانش آموزان با کمک ابزارهای رایانه ای	۰.۸۳۲	—
	تجهیز دانش آموزان با ارزیابی های تلخیصی و قالب بندی شده، متنوع و چندگانه در راستای استانداردهای فناوری و محتوا	۰.۹۱۹	—
	مدل سازی ساخت دانش مشارکتی با ابزارها و نرم افزارهای رایانه ای	۰.۸۶۴	—

مؤلفه های نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

—	876.	همراهی و مشارکت در ساخت یادگیری دانش آموزان در محیط های مجازی و استفاده از نرم افزارها	مدل سازی برنامه های آموزشی
—	827.	شخصی سازی و فردی سازی فعالیت های آموزشی در راستای استفاده از ابزارهای و منابع دیجیتال	
810.	—	همکاری و مشارکت در کارآیی استفاده از ابزارها و منابع دیجیتال در یادگیری فراگیران	همکاری و مشارکت اثر بخش
882.	—	بازسازی حرفه ای خود در راستای بهبود و عملکرد مطلوب فکورانه در راستای یادگیری فراگیران	
885.	—	همکاری و ارتقاء سطح علمی فناوری فراگیران،اولیا در عصر دیجیتال	
—	778.	شرکت در اجتماعات آموزش شی محلی و جهانی برای کشف کاربردهای خلاقانه فناوری برای بهبود یادگیری دانش آموزان	آموزش استانداردهای فناوری
—	890.	رهبری کردن با عرضه چشم انداز آموزش فناوری،از طریق شرکت در اجتماعات آموزشی و توسعه بخش	
—	875.	ارزشیابی و بازتاب پژوهش های اخیر و عملکرد حرفه ای بر یک پایه عمومی برای استفاده موثر از ابزارها و منابع دیجیتال جدید موجود	
783.	—	قابلیت انطباق با ایده های جدید با تغییر و تحولات محیطی، جهانی	ایده پردازی و ایده های اثرگذار رسانه ای
925.	—	ارائه ایده های اثرگذار با استفاده از انواع متنوعی از رسانه ها و قالب های عصر دیجیتال	
838.	—	پذیرش ایده های موثر و خلاق و اجرای آنان در راستای بهبود عملکرد فناورانه خود	
841.	—	ایجاد محیط یادگیری اثرگذار برای دانش آموزان در راستای رشد ایده های مبتکرانه و نوآورانه آنان با استفاده از ابزارها و رسانه های دیجیتال	
—	819.	انتقال دانش کنونی به فناوری ها و موقعیت های نوین	نمایش معنایی و تبهر در نظام های فناورانه
—	920.	پشتیبانی از موفقیت ها و نوآوری دانش آموزان در راستای یادگیری های فناورانه	
—	799.	تجزیه و تحلیل و ارائه محتواهای پژوهش های فناوری به موقعیت های یادگیری دانش آموزان	
—	759.	همکاری با دانش آموزان،سایر آموزگاران و والدین در راستای یادگیری ابزارها و رسانه های دیجیتال	
—	761.	ارائه مطالب نمایشی جهت یادگیری کاربرد فناوری به فراگیران	
787.	—	تولید و کاربرد رسانه ها و ابزارهای فناوری در محیط یادگیری فراگیران	رشد و ارتقای تفکر
831.	—	مهارت های لازم و کافی برای کاربرد فناوری و نرم افزار های رایانه ای در محیط یادگیری فراگیران	
903.	—	تقویت عملکرد حرفه ای فناورانه خود	
748.	—	ایجاد محیط ارتقاء بخش برای خود، فراگیران و اولیا	

انطباق مفاهیم تئوری تا حد امکان به ابزارها و رسانه های فناوری	793
آماده کردن فراگیران برای مشارکت هوشمندانه و اندیشمندانه در فعالیتهای محیطی براساس کاربرد فناوری	838

جدول ۲. ضریب همبستگی مؤلفه های پژوهش

ضرایب همبستگی گویه ها	تسهیل و تسهیل و خلاقیت یادگیری	طراحی، توسعه و ارزشیابی	مدل سازی برنامه های آموزشی	همکاری و مشارکت اثربخش	آموزش استاندارد های فناوری	ایده پردازی و ایده های اثرگذار رسانه ای	نمایش معنایی و تبیین در نظام های فناورانه	رشد و ارتقای تفکر
تسهیل و خلاقیت یادگیری	۱							
طراحی، توسعه و ارزشیابی	۰/۶۶۹	۱						
مدل سازی برنامه های آموزشی	۰/۶۱۶	۰/۵۵۱	۱					
همکاری و مشارکت اثربخش	۰/۴۹۸	۰/۵۹۹	۰/۵۸۸	۱				
آموزش استاندارد های فناوری	۰/۴۶۴	۰/۳۷۲	۰/۴۷۵	۰/۵۱۶	۱			
ایده پردازی و ایده های اثرگذار رسانه ای	۰/۴۱۵	۰/۳۷۹	۰/۴۱۳	۰/۳۷۷	۰/۵۵۰	۱		
نمایش معنایی و تبیین در نظام های فناورانه	۰/۶۲۱	۰/۵۷۰	۰/۵۷۵	۰/۵۶۱	۰/۵۳۴	۰/۶۰۶	۱	
رشد و ارتقای تفکر	۰/۵۲۳	۰/۶۲۹	۰/۵۴۸	۰/۴۵۰	۰/۵۲۶	۰/۵۳۲	۰/۷۵۸	۱

با توجه به جدول ۳، در مجموع تمامی ۸ عامل نقش فاوا با مقادیر ویژه بالاتر از یک توانستند مقدار قابل توجهی از گویه مربوط به نقش فاوا را تبیین کنند. همچنین با توجه به جدول ۳ نشان داده شده است که مقدار ویژه هایی که از تحلیل عامل بدست آمده است بیانگر این نکته است گویه های گرد آمده در ذیل ۸ عامل بیشترین واریانس را تبیین می کنند. بنابراین این عوامل به عنوان عامل اصلی در مقیاس مربوط انتخاب گردیده و قویترین گویه ها را گردآورده است. به شکلی که هیچ کدام از این گویه ها بر روی هشت عامل بار عاملی مشترک ندارند و این نشان میدهد که مؤلفه های نقش فاوا با یکدیگر تناسب دارند.

جدول ۳- مقادیر ویژه و کل واریانس تبیین شده هشت عامل پاسخگویان نومعلمان آموزش ابتدایی (تحلیل عاملی اکتشافی) و ماتریس همبستگی دوران یافته (تحلیل عامل اکتشافی بعد از چرخش)

عامل	مقادیر ویژه اولیه	مجموع مجذورات بارهای عاملی استخراج شده	مجموع مجذورات بارهای عاملی چرخش یافته	کل	درصد	درصد تجمعی	کل	درصد	درصد تجمعی
۱	۱.۹۴۰	۱۶.۹۳۵	۱۶.۹۳۵	۱.۸۴۰	۱۶.۹۳۵	۱۶.۹۳۵	۴.۳۳۲	۱۶.۹۳۵	۱۶.۹۳۵
۲	۱.۶۶۹	۱۶.۰۸۲	۱۶.۰۸۲	۱.۶۶۹	۱۶.۰۸۲	۳۳.۰۳۷	۴.۰۲۰۵	۱۶.۰۸۲	۳۳.۰۳۷
۳	۱.۴۳۲	۱۲.۸۴۰	۱۵.۰۸۰	۱.۶۵۸	۱۵.۰۸۰	۴۸.۰۹۷	۳.۰۱۲۵	۱۵.۰۸۰	۴۸.۰۹۷

63.149	۱۵/۰۵۲	۳,۰۰۰	63.149	15.052	1.642	57.862	12.005	1.210	۴
76.241	۱۳/۰۹۲	۲,۰۵۹	76.241	13.092	1.540	68.919	11.057	1.200	۵
87.287	۱۱/۰۴۶	۲,۰۴۳	87.287	11.046	1.336	79.198	10.279	1.070	۶
95.327	۶/۰۰۸	۱,۰۱۰	95.327	6.080	1.122	87.358	8.160	1061	۷
100	۵/۰۰۲	۱,۰۰۱	100	5.002	1.069	95.405	8.047	1.008	۸

۲. بررسی اولویت مؤلفه های الگوی نقش فاوا نومعلمان دانشگاه فرهنگیان جهت بررسی سؤال پژوهش با عنوان "اولویت مؤلفه های الگوی نقش فاوا چگونه است؟" از آزمون فریدمن استفاده گردید و نتایج زیر بدست آمد.

جدول ۴- نتایج آزمون فریدمن جهت اولویت مؤلفه های نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

مؤلفه های شایستگی حرفه ای						
سطح معناداری	آماره خی دو	تعداد	درجه آزادی	میانگین	مؤلفه ها	مؤلفه ها
				8.78	تسهیل و خلاقیت یادگیری	Facilitation and Creativity
				8.11	طراحی، توسعه و ارزشیابی	Design, Development, Evaluation
				7.12	مدل سازی برنامه های آموزشی	Modeling Education Programs
				5.42	همکاری و مشارکت اثربخش	Effective Cooperation and Participation
۰,۰۴۸۸	۵۲,۱۵۷	۳۰	۳	5.11	آموزش استاندارد های فناوری	Teaching Technology Standards
				4.20	ایده پردازی و ایده های اثرگذار رسانه ای	Ideation and Effective media ideas
				3.27	نمایش معنایی و تبحر در نظام های فناورانه	Semantic representation and Proficiency in Technological Systems
				1.55	رشد و ارتقای تفکر	Growth and Promotion of Thinking

آزمون رتبه بندی فریدمن نشان می دهد که تفاوت معناداری بین مؤلفه ها از نظر میانگین رتبه ای وجود دارد. آماره خی دو و فریدمن ۱۵۷,۵۲ به دست آمده و معناداری به دست آمده ۰/۰۴۸ و کمتر از سطح خطای استاندارد می باشد. بنابراین به طور معناداری بین مؤلفه های الگوی نقش فاوا نومعلمان آموزش ابتدایی تفاوت وجود دارد به طوری که بالاترین میانگین مربوط به بعد تسهیل و خلاقیت یادگیری و کمترین میانگین مربوط به مؤلفه رشد و ارتقای تفکر بوده است. بنابراین با توجه به روش سلسله مراتبی؛ اولویت مؤلفه های نقش فاوا را نشان می دهد که این جدول به شکل

صریح اولویت نقش فاوا در تربیت نومعلمان دانشگاه فرهنگیان را در ابعاد و حوزه های اساسی اعم از بعد تسهیل و خلاقیت یادگیری، طراحی، توسعه و ارزشیابی و... را نشان می دهد. براین اساس اولویت وارجحیت نقش فاوا در تربیت نومعلمان دانشگاه فرهنگیان در بعد نخست؛ عوامل تسهیل و خلاقیت یادگیری با میانگین ۸/۷۸ اولویت اول، عوامل طراحی، توسعه و ارزشیابی با میانگین ۸/۱۱ اولویت دوم، عوامل مدل سازی برنامه های آموزشی با میانگین ۷/۱۲ اولویت سوم، عوامل مدل سازی برنامه های آموزشی با میانگین ۵/۴۲ اولویت چهارم و الی آخر که تمامی با درجه آزادی ۳ می باشد. از میان مؤلفه های نقش فاوا در تربیت نومعلمان دانشگاه فرهنگیان، عوامل تسهیل و خلاقیت یادگیری ۸/۷۸ به عنوان یکی از اولویت دارترین ابعاد را به خود اختصاص داده است، شناسایی شد.

۳. بررسی کفایت (اعتبار) لازم الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان دانشگاه فرهنگیان

قبل از تحلیل عامل شاخص KMO بررسی شد و همانطور که جدول ۵ نشان می دهد ضریب بدست آمده ۰/۸۲ است و کفایت لازم را برای تحلیل عامل دارد.

جدول ۵-آزمون بارتلت و KMO

Kaiser- Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.829
Bartlett's Test of Sphericity	1163.936
Approx. Chi-Square	28
Df	.000
Sig.	

و در ادامه براساس جدول ۶ و ۷ برای تحلیل عامل ها از ارزش ویژه و چرخش عامل ها استفاده گردید و نتایج بدست آمده نشان از این است که ۸ عامل زیربنایی برای الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان دانشگاه فرهنگیان با ارزش ویژه بالاتر از ۱ می باشد و به طور کلی این ابزار با واریانس های نشان داده شده، نقش فاوا در تربیت نومعلمان دانشگاه فرهنگیان را تبیین می کند.

جدول ۶. کل واریانس تبیین شده هشت عامل (Total Variance Explained)

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative%
1.	5.713	46.409	46.409
2.	3.308	16.349	62.758
3.	2.974	12.147	74.932
4.	2.516	6.453	81.386
5.	1.452	5.655	87.041

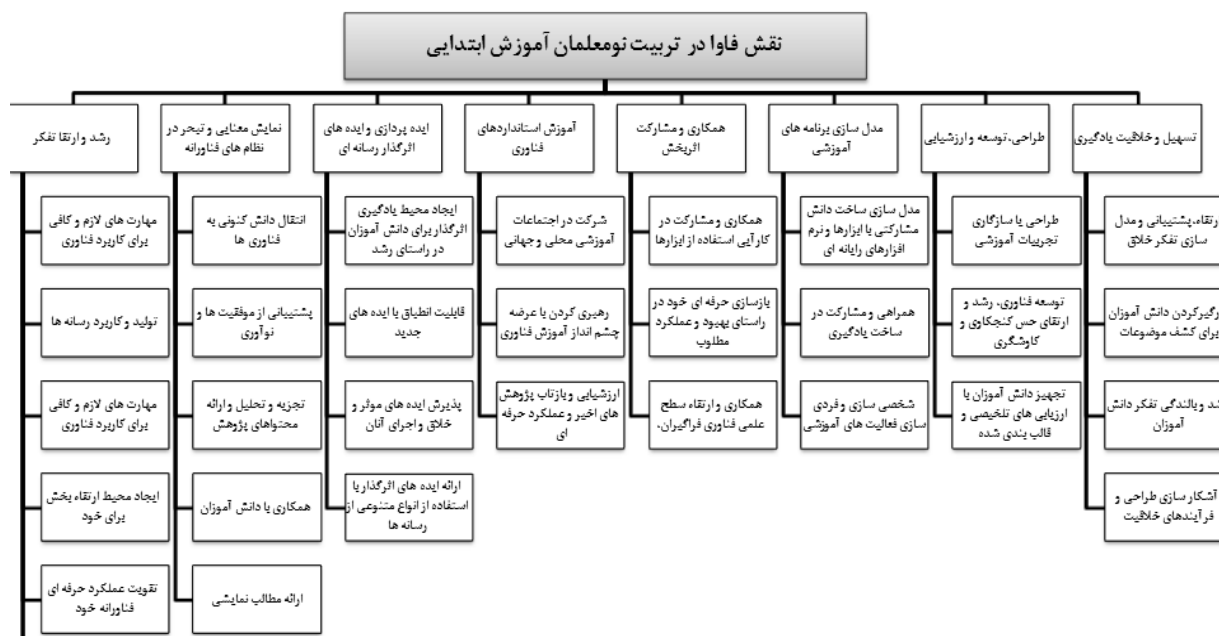
6.	1.439	5.491	92.532
7.	1.390	4.857	97.407
8.	1.207	2.593	100.000

جدول ۷. چرخش عامل ها (Total Variance Explained)

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative%
1.	6.235	89.443	80.443
2.	4.785	62.315	72.758
3.	4.085	49.795	61.563
4.	3.631	33.012	48.059
5.	3.047	30.010	45.140
6.	2.905	29.005	39.798
7.	1.961	21.347	25.402
8.	1.005	18.005	19.988

بر اساس جداول و مدل، اهتمام شاخص های برازش تطبیقی مدل تدوین شده بالای ۰/۹ می باشد و این نشان دهنده مقبول بودن مدل است. شاخص RMSEA نیز کمتر از ۰/۵ می باشد، که نشان دهنده برازش مطلوب مدل ارائه شده است. در کل با توجه به کلیه شاخص ها، مدل برازش مناسب و مطلوبی برخوردار می باشد و معناداری وزن های رگرسیون این مدل نیز نمایانگر روایی همگرایی آن است و شاخص های برازش آن نیز حکایت از تأیید مدل در سطح خطای ۱٪ دارند، همانگونه که از مدل قابل مشاهده است. با توجه به سطح معناداری پایین تر از ۰/۰۱ می باشد لذا نقش فاوا در تربیت نومعلممان توان تبیین ۸۵ درصد از عامل و ۶۷ درصد از عامل در سطح معناداری ۱ درصد را دارد و هر عامل اصلی به مؤلفه های دیگری تقسیم میشود. آنچه در این مدل مورد توجه است و نگاه توسعه ای دارد مجموع ای کامل تر نسبت به نتایج سایر پژوهش های انجام شده از عوامل و مؤلفه های مربوط به نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان را نشان می دهد.

چارچوب تأییدی طراحی و تبیین الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی



بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی الگوی نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به شیوه ترکیبی همزمان انجام شد. مقوله‌های به دست آمده از این پژوهش شامل هشت عامل اصلی، است که در ادامه به تبیین این مقوله‌ها پرداخته می‌شود از جمله مقوله‌های مهم در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی موثر می‌باشد، توجه به ابعاد خلاقیت، رشد و بالندگی عملکرد حرفه‌ای فناورانه است و از آنجایی که معلمان ابتدایی اصلی‌ترین عنصر و پایه اجرای برنامه در سی تعلیم و تربیت است که برای اجرای اثربخش وظایف خود به توسعه حرفه‌ای مداوم نیاز دارند. مطالعات صورت گرفته در زمینه نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی نیز مبین این مطلب است که توجه به نظام نامه حرفه‌ای و شایستگی‌های فناورانه معلمان در جلب رضایت و افزایش سطح پاسخگویی داشته است (ترک زاده، صادقیان سورکی و ع

افزایش کیفیت شایستگی فناوری به منزله عامل تاثیرگذار در نظام آموزشی منجر به افزایش قابلیت کارکردی شده است. (معروفی، کیامنش، مهرمحمدی و علی عسگری ۱۳۸۶). و این در نهایت پاسخگویی دانشگاه فرهنگیان را به میزان قابل توجهی افزایش می‌دهد. از آنجایی که آموزش و پرورش در خدمت تقویت ارزشهای موجود و تشویق به کاربرد آنهاست (بی شاپ، ۱۹۹۲). یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد اولویت مولفه‌های نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان را در ابعاد و حوزه‌های اساسی اعم از بعد همکاری و مشارکت اثربخش، طراحی، توسعه و ارزشیابی، تسهیل و خلاقیت یادگیری و... نشان می‌دهد. در این پژوهش، به منظور شناسایی ابعاد مورد نظر، براساس بررسی‌ها و مطالعات انجام شده تعیین شده و سعی گردیده تا ابعاد جمع آوری جامع بوده و با تحقیقات پژوهشگران پیشین همخوانی داشته و از سوی آن‌ها مورد تایید قرار گیرد. و از آنجایی که تغییرات سریع و گسترده مولفه‌هایی هستند که سازمان‌های آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌ها با آن مواجه‌اند. اگر می‌خواهند در محیط متحول و متغیر امروزی به انطباق خود با تغییرات پیش رو بپردازد و عملکرد خود را ارتقاء و در سطوح بالا حفظ نماید، باید از معلمین حرفه‌ای و شایسته در زمینه آموزش بهره‌مند باشند و این میسر نمی‌گردد مگر آنکه نگاه ویژه و اساسی به تربیت معلم داشته باشیم و بدانیم هر چه قدر در تربیت معلم روی عوامل و مولفه‌های نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان تاکید شود معلمین آینده زمینه برخورداری از شایستگی‌های حرفه‌ای بیشتری خواهند داشت.

نتایج نشان می‌دهد که سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات نومعلمان آموزش ابتدایی در برنامه درسی فاوا دانشگاه فرهنگیان در حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری، تا بسیار زیادی (۹۵ درصد) مورد توجه واقع شده است و بیشترین میانگین انطباق استانداردهای سواد فناوری از لحاظ صلاحیت‌های در نظر گرفته شده برای نومعلمان در برنامه درسی فاوا در حوزه تربیت و یادگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، به استاندارد مدل سازی فعالیت و یادگیری در عصر دیجیتال و درگیر شدن در رهبری و رشد حرفه‌ای تعلق دارد.

نتایج حاصله حاکی از آن است که ما بین استانداردهای سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات نومعلمان و انطباق آن با صلاحیت های در نظر گرفته شده، تفاوت معناداری وجود نداشته است. اجرای مطلوب برنامه درسی فاوا، در حوزه مربوطه، نیازمند مساعدت و توجه ویژه نومعلمان و بهره مندی از صلاحیت ها و شایستگی های حرفه ای و تخصصی مناسب در نظر گرفته شده در این برنامه می باشد، لذا مفاد آن باید در مهندسی نیروی انسانی و در برنامه های آموزشی، جذب و توانمند سازی و بازآموزی معلمان قبل از خدمت و در ضمن خدمت مورد توجه جدی قرار گیرد و با توجه به اینکه به محتوای آموزشی متناسب با امر تعلیم و تربیت که در زمینه سواد فاوا باید باشد لذا در تهیه و تدوین محتوای آموزشی، اعم از کتاب های درسی و کمک آموزشی رایانه ای و نرم افزاری، راهنمای برنامه های درسی و تولید بسته های آموزشی و... به مفاد و اهداف آن توجه کامل نمود. در ادامه پی شنهاد می شود پژوهش هایی در جهت توسعه الگوی بدست آمده انجام گیرد. چرا که آموزش و پرورش برای هم گامی با تحولات سریع و ژرفی که در اثر گسترش فاوا به وجود آمده، نیازمند معلمانی است که خود برای این مواجهه توانمند شده باشند، این هدف مستلزم آن است که این معلمان در دانشگاه فرهنگیان، برنامه های درسی مبتنی بر فاوا را تجربه کنند و علاوه بر این امر، باید امکانات و دسترس به ابزارهای الکترونیک و فناوری، اعم از نرم افزاری و سخت افزاری را برای دانشجومعلمان فراهم کنند و به کارگیری نرم افزارها برای تلفیق فناوری در محتوای آموزشی جهت تربیت معلمان حرفه ای فناوریانه مورد تاکید است. همچنین پی شنهاد می گردد: برای تنظیم برنامه های آموزشی و درسی تربیت معلم برای همه ی سطوح آموزشی، باید بر کاربرد فناوری اطلاعات تاکید شود و محتوای برنامه ها متناسب با کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش بازنگری شود و استفاده از امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات برای اجرای آموزش ضمن خدمت معلمان و در دانشگاه فرهنگیان سرمایه گذاری برای تهیه محتوای جذاب و موثر آموزشی جهت آماده نمودن معلمان آموزش ابتدایی برای کاربرد فاوا در آموزش و پرورش باید توجه شود. تجهیز و تهیه امکانات آموزشی و نرم افزارهای فناوری دوره ابتدایی برای دانشجو معلمان آموزش ابتدایی، تجهیز سایت و کارگاه های فناوری برای دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان، دوره های بالندگی فاوا مرتبط با دوره آموزش ابتدایی برای اساتید و کارکنان دانشگاه فرهنگیان منظور گردد. الگوی پیشنهادی محققان، به مثابه کلیدی ترین عامل ها نقش فاوا در تربیت نومعلمان آموزش ابتدایی، نقطه آغازی برای آشنایی هر چه بیشتر نومعلمان با تحولاتی است که در عصر فاوا در حوزه نظر و عمل دانشگاه فرهنگیان رخ داده است.

از جمله محدودیت های پژوهش حاضر می توان به داشتن ابهام در تعاریف دقیق و درک و تفسیر واژه های فاوا، تنوع دیدگاه در استفاده از فناوری، فقدان تحقیقات و پژوهش های همسو جامع با موضوع پژوهش اشاره کرد.

منابع

دوایی، امام جمعه، احمدی. (۱۳۹۲). بررسی و تدوین مهارت ها و صلاحیت های مورد نیاز معلمان در فرایند آموزش و یادگیری. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۱، ۱: ۱۴۶-۱۲۳.

رعنائی، مجید، مهرمحمدی، محمود، دلاور، علی، خسروی، بابادی، علی اکبر. (۱۴۰۰). «واکاوی مولفه های اجرای برنامه درسی ملی». فصلنامه تعلیم و تربیت. دوره ۳۷، شماره ۴، صفحه ۳۱ تا ۵۴.

شعبانی، حمید (1390). مهارت های آموزشی و پژوهشی. چاپ اول. تهران: سمت.

عباسی، فهیمه، حجازی، الهه، حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان از فرصت ها و چالش های تدریس در شبکه آموزشی دانش آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدار شناسی، تدریس پژوهی، ۸ (۳)، ۲۴-۱



فلاح زاده، زهرا، کیانی، روینا. (۱۳۹۹). بررسی نظام تربیت معلم کشور فنلاند، پنجمین همایش بین المللی افق های نوین در علوم تربیتی، روانشناسی و آسیب های اجتماعی، تهران.

کاظمی، فریبا و شه میرزادی، محسن. (1389) *نظام آموزش تربیت معل*. م تبریز: نشر رضا

معروفی، ی.، کیامنش، ع.، مهرمحمدی، م.، و علی عسکری، م. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه ها. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. ۱۱۲-۸۱(۵)۱.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۹). "برنامه درسی به عنوان یک رشته". *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*.

مهرمحمدی، محمود، محمدی، شاهرخ، علی عسگری، مجید، قادری، مصطفی. (۱۴۰۱). «مطالعه تجارب ژرف نگری معلمان متخصص دوره ابتدایی و ارائه الگویی برای توسعه آن در دانشجو-معلمان». *فصلنامه تعلیم و تربیت*. دوره ۳۸، شماره ۲، صفحه ۶۹ تا ۸۸.

واحدی کوچنق، حسین، کریمی، ناصره، ضایی، رسول، پورا سماعیل، ایوب. (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت های حرفه ای معلمان در بین فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان: تربیت معلم سابق و سایر دانشگاه ها. *فناوری و آموزش*. ۱۳(۱)، ۸۳-۹۰.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ص ۲۶.

Alexander, C, Fox, J. & Aspland, T. (2020) *Third wave politics in Teacher Education: moving Beyond Binaries*. Teacher Education in Globalized times, Local Responses in Action. Springer Nature Singapore

Alrwaished, N., Alkandari, A., & Alhashem, F. (2017). Exploring in- and pre- service science and mathematics teachers technology pedagogy content knowledge (TPACK): What next? *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13 (9), 6113-6131.

Andry save, P.B Chudy, S. (2019). *Comparative Analysis of Teacher Education Programs in selected countries*. The Turkish online Journal of Educational Technology, 18(4), 7-15

Bishop TR. (1992). Integrating business ethics into an undergraduate curriculum. *Journal of Business Ethics*; 13: 291-299.

Cantem porary pedagogies in Teacher Education and Development, Edited by Yehudith Weinberger and zipora Libman, DOI: IO.5772/intechopen.zz979.

Dahawy, Bayoumi Mohamed. "Pre-school Education in Egypt, Oman, and Japan: A Comparative Perspective." *Research/Technical Reports*(April 1993):1-38

DuToit, Jaco. (2015). Teacher training and usage of ict in education. New directions for the UIS global data collection in the post-2015 context. Unesco institute for statistics.

Hechter, Richard. Phyfe, Lynette. Vermette, Laurie. (2012). Integrating Technology in Education: Moving the TPCK Framework towards Practical Applications. *Educational reasearch and perpectives*. 39, 2012.

Implications for the Selection of Trainee Teachers. *The Educational Forum*, 76: 326–342,



- Jamil, Hazri, Abd, Nordin, Reena, Razak, Raju & Rashid, Abdul (2014). Teacher Professional Development in Malaysia: Issues and Challenges. available in: [Http://Aadcice.Hiroshima-U.Ac.Jp/J/Publications/Sosho4_2-08.Pdf](http://Aadcice.Hiroshima-U.Ac.Jp/J/Publications/Sosho4_2-08.Pdf)
- Kim, Y. C. (2021). Korean Institute of Medical Education and Evaluation Presidential Address: the role of KIMEE as a medical education accreditation agency during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18.
- Kim, Y. C. (2021). Korean Institute of Medical Education and Evaluation Presidential Address: the role of KIMEE as a medical education accreditation agency during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18.
- Lavonen, j. (2018). *Educating professional Teachers in Finland through the continuous improvement of teacher education programs. Procedia manufacturing*, 31 (2019), 45-51
- Lockey. A. Conaghan; P. Bland. A, & Astin, F. (2021). *Educational theory and its application to advanced life support courses: a narrative review. Resuscitation plus*, 5, 1-7
- Mourtzis, D.Tsakalos, D.Xanthi, F. Zogopoulos, V. (2019). *Optimization of highly automated production line: An advanced engineering educational approach.*
- Mundia, Lawrence (2014). Policy Changes in Brunei Teacher Education:
- Nieme,H. (2015). Towards a learning society in finland: information and communications technology in teacher education . University of Helsinki , Finland . *Technology, Pedagogy and Education*. Published online.
- Noh, Y. (2016). A study on the effect of digital literacy of information use behavior. *Journal of Librarianship and Information Science*. 1-31.
- Rambousek, V., Stipek, J. & Vankova, P. (2016). Content of digital literacy from the perspective of teachers and pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217. 354-362.
- Sung, Y.K. (2012). Are per-service teachers constructivist teacher Education program? *Australia Journal of Education Policy*,4(1), pp. 9-24.
- UNESCO. (2010). *ICT in Teacher Education: Policy, Open Educational Resources and Partnership*

طراحی الگوی شایستگی معلمان

مریم نادری*
دانشگاه فرهنگیان

چکیده

بقاء و کارآمدی نظام‌های آموزشی به دانش و تخصص‌های متنوع، توانایی‌ها و مهارت‌های منابع انسانی به ویژه معلمان آن‌ها بستگی دارد؛ به همین منظور یکی از امور ضروری در وزارت آموزش و پرورش، انتخاب افراد شایسته و دارای صلاحیت برای تعلیم و تربیت است. پژوهش حاضر با هدف تبیین الگوی شایستگی معلمان صورت گرفت. روش تحقیق این پژوهش از نوع کاربردی و روش انجام گرفتن آن زمینه‌ای یا پیمایشی است. جامعه پژوهشی شامل متون مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و محتوای سند تحول بنیادین می‌باشد که با توجه به ماهیت موضوع، از نمونه‌گیری صرف‌نظر و کل جامعه مورد بررسی واقع شده است. ابزارهای اندازه‌گیری، فرم فیش‌برداری و نیز سیاهه تحلیل محتوای محقق‌ساخته بود. داده‌ها به شیوه کیفی مورد بررسی قرار گرفتند. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که چارچوب مفهومی شایستگی معلمان را می‌توان بر اساس مدارک و مستندات مرتبط در پنج مؤلفه دانش، نگرش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی تدوین نمود که تحت عنوان‌های صلاحیت شناختی، عاطفی و مهارتی نیز آورده می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: سند تحول، شایستگی، صلاحیت عمومی، معلمان.

مقدمه

هر چه معلمان از صلاحیت، شایستگی و مهارت بیشتری برخوردار باشند، سهم بیش‌تری در ارتقای سطح کارآیی نظام‌ها خواهند داشت. در مقدمه سند تحول بنیادین که به نوعی قانون اساسی نظام آموزش و پرورش ایران است، آمده است: تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی مستلزم تلاش همه جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی، اقتصادی است و از آنجا که بین تعلیم و تربیت و شایستگی‌های معلم یک ارتباط قوی نهفته است، رشد در هر یک از این بخش‌ها متقابلاً کیفیت تعلیم و شایستگی‌ها را توسعه می‌دهد (سند تحول، ۱۳۹۱). معلم با توجه به هوش‌های فردی دانش‌آموزان، نظریه آموزشی ساخت‌گرایی و مفهوم شخصی‌سازی آموزش، موجب توسعه فردی و مفهوم خودراهبری دانش‌آموزان خواهد شد.

منظور از شایستگی حرفه‌ای مجموعه‌ای از صفات، آمادگی، انگیزه، توانمندی‌های اجرا و مهارت‌های فردی و جمعی برای به کارگیری روش‌های فعال و خلاقانه ذهن دانش‌آموزان است (کریمی، ۱۳۹۱). نظریه شایستگی‌های تحولی جدید در فهم رابطه عقل و عواطف و احساس‌ها است که در سند تحول مورد توجه واقع شده است. شایستگی‌های درون فردی که ویژگی‌هایی مانند خودشکوفایی، استقلال و خودآگاهی را شامل می‌شود و بین فردی که شایستگی‌هایی مانند مسئولیت اجتماعی را در بر می‌گیرد، سازش‌پذیری که ویژگی‌هایی از قبیل حل مسئله و واقعیت‌آزمایی را شامل می‌شود، نگرش در خصوص شایستگی اخلاقی که کنترل تکانش و تحمل روانی را در بر می‌گیرد و نیز خلق کلی که شامل شادمانی و خوش بینی است» (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

جهانی که در آن به سر می‌بریم عصر ارتباطات نامیده شده است که از ویژگی‌های آن توسعه شگفت‌آور فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات و فراگیر شدن شبکه جهانی اطلاعاتی و افزایش سرعت و کیفیت ارائه خدمات می‌باشد. در ایران اسلامی به دلیل تحولات سیاسی و اجتماعی در قرون اخیر و به هم خوردن ترکیب اقشار جامعه، نظام‌های اخلاقی سنتی، کارایی گذشته خود را از دست داده‌اند و بیش از هر زمان دیگر به بررسی و پژوهش در حوزه شایستگی‌ها نیاز هست. لذا این پژوهش درصدد است الگوی شایستگی معلمان را با بهره‌گیری از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در عصر جدید ارائه دهد.

روش پژوهش

روش تحقیق این پژوهش از نوع کاربردی و روش انجام گرفتن آن زمینه‌ای یا پیمایشی است. گرچه بیشتر تحقیقات زمینه‌یابی اهداف توصیفی دارند اما برخی هم به دنبال تبیین هستند. در این پژوهش نیز افعال، شایستگی‌ها و مهارت‌های یک معلم را با استفاده از کلمات و مفاهیم معنادار تفسیر می‌کنیم به طوری که مخاطبین آن را بفهمند و بپذیرند. به عبارتی در این پژوهش هدف محقق توجه به نکات و عوامل مهم و معناداری است که در شناخت دانش، مهارت و نگرش (شایستگی حرفه‌ای) معلمان موثر است و محقق را قادر خواهد ساخت تا به مطالعه و بررسی دقیق و عمیقی از متغیرهای شایستگی حرفه‌ای، به این دانش، مهارت و نگرش دست یابد و این هدف با هدف روش تحقیق زمینه‌ای تناسب دارد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶). بنابراین ابتدا اطلاعات در زمینه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان از طریق فیش برداری جمع‌آوری می‌شود و سپس به بررسی دیدگاه‌ها در مورد دانش، مهارت و نگرش جمع‌آوری شده بر اساس شایستگی‌ها که معلمان دارا باشند، می‌پردازد.

یافته‌های پژوهش

بلاسکووا، بلاسکو و کوزوبیکوا، کوزوبیک (۲۰۱۵)، معتقدند شایستگی معلمان در طول زندگی شغلی آن‌ها و از طریق تجربه و آموزش به دست می‌آید. آنها همچنین بیان می‌کنند صلاحیت و شایستگی توسط ملاک‌ها و استانداردهای حرفه‌ای که کیفیت را ارزیابی می‌کنند، حاصل می‌شود (حجازی، ۱۳۹۷).

براساس طراحی کلان برنامه درسی جدید دانشگاه فرهنگیان، صلاحیت یا شایستگی‌های حرفه‌ای معلم عبارتند از: صلاحیت‌های علمی، تربیتی، عمل تربیتی موضوعی و عمومی.

جدول ۱: انواع شایستگی‌های حرفه‌ای معلم

انواع شایستگی	صلاحیت	ابعاد اساسی صلاحیت
---------------	--------	--------------------

صلاحیت علمی	آگاه از دانش رشته‌ای توانا در تحقیق در آن رشته	تسلط بر دانش موضوعی (دستاوردهای علم یا علم به مثابه محصول قادر به بکارگیری دانش روشی (روش‌های علم یا علم به مثابه فرایند
صلاحیت تربیتی	آشنا با دانش تربیتی؛ مسلط بر خویش؛ قادر به تحلیل موقعیت تربیتی؛ توانا برای برنامه ریزی و اجرای برنامه درسی	فهم ماهیت تربیت؛ توانایی تحلیل موقعیت تربیتی (تحلیل واقعیت افراد درگیر در تربیت، وجوه فردی و جمعی و تحلیل حقیقت محیط دربردارنده فرایند تربیتی)؛ قابلیت تشخیص ماهیت فرصت‌های تربیتی و آثار آن
صلاحیت عمل تربیتی موضوعی	قادر به آموزش در رشته	آشنایی با دانش‌های ترکیبی رشته؛ تسلط بر برنامه‌ریزی درسی رشته؛ قادر به آموزش رشته؛ قابلیت خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته
صلاحیت عمومی	سواد دینی؛ سواد زبانی؛ حفظ سلامت؛ حفظ محیط زیست	آگاهی از دانش دینی؛ تسلط بر دانش زبان ملی (سواد زبانی)؛ توانایی تحلیل پدیده‌های فرهنگی-سیاسی؛ علاقمند به حفظ سلامت و محیط زیست؛ قادر به استفاده از زبان بین المللی

منبع: طراحی کلان برنامه درسی دانشگاه (۱۳۹۴، ص ۸)

صلاحیت‌های معلمی، مجموعه‌ی شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند (ملکی، ۱۳۸۴). ایشان صلاحیت‌های معلمی را در سه حیطه طبقه بندی نمود:

الف) صلاحیت‌های شناختی: مجموعه آگاهی‌ها، بینش‌ها و دانش ذهنی

ب) صلاحیت‌های عاطفی (نگرشی): مجموعه گرایش‌ها و علایقی معلم مانند عشق به معلمی، علاقه به تکریم دانش‌آموزان، تعلق خاطر به معنویت و پرورش آن در دانش‌آموزان، نوع‌دوستی و علاقه به دانش.

ج) صلاحیت مهارتی: آن دسته از صلاحیت‌هایی است که به مهارت‌ها و توانایی‌های عملی و قابل مشاهده معلم در فرآیند یادگیری مربوط می‌شود مانند توانایی در ارتباط، مهارت در ارزشیابی، مهارت در تدریس، مهارت در تهیه طرح درس، مهارت نوشتاری و ایجاد انگیزه در فراگیران. از مجموعه صلاحیت‌های سه‌گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود (ملکی، ۱۳۸۴، ص ۱۱-۱۴).

شورای تحقیقات آموزشی استرالیا (۲۰۱۰)، استانداردهای حرفه‌ای ملی برای معلمان را تحت عنوان «بیانیه‌ی ملی‌بورن تهیه، تدوین و اجرا نموده‌اند که مؤلفه‌های اصلی آن‌ها عبارتند از: شناختن دانش‌آموزان و چگونگی یادگیری آن‌ها؛ شناختن محتوی و چگونگی تدریس آن؛ برنامه‌ریزی و اجرای تدریس و یادگیری اثربخش

براساس سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و راهکارهای آن یک معلم در طراز جمهوری اسلامی دارای سه نوع شایستگی است که عبارتند از: الف) شایستگی‌های اخلاقی و تربیتی که می‌توان آن را به چهار دسته تقسیم نمود:

- ویژگی‌های معنوی و اخلاقی شامل: اخلاص و ایمان، رأفت و مهربانی،

- ویژگی‌های روان شناختی شامل: خلاقیت و نوآوری، استعداد و هوشیاری

- ویژگی‌های عاطفی شامل: احساس تعلق به فرهنگ اسلامی و ایرانی، همدلی و هم‌زبانی، مثبت نگری

- ویژگی‌های رفتاری: حسن خلق، توانایی ارتباطی، (فصل دوم، بیانیه ارزش‌ها).

ب) شایستگی های حرفه ای، معلم باید در کار و رشته تحصیلی خود متخصص و متعهد باشد. تعهد را می توانیم از ابعاد اخلاقی و نظام ارزشی حاکم بر الگوهای شناختی، عاطفی و رفتاری معلم دنبال کنیم. تخصص در حوزه کار معلمی را می توان از ابعاد متفاوتی مورد بررسی قرار داد که به شرح ذیل است:

- دانش و مهارت معلمی مانند: دانش در مورد برنامه درسی، دانش در مورد روش های تدریس و مهارت در کاربرد آنها و دانش در مورد روابط انسانی و مهارت در کاربرد آنها و غیره.

- اثر بخشی و کارایی، مانند: آشنایی با هدف های آموزش و پرورش، علاقه مند به حرفه معلمی، تسلط بر موضوعات درسی، مهارت در سازماندهی و مدیریت کلاس درس، مهارت در تهیه مواد و منابع درسی، شیوه ارایه درس، کنترل کلاسی و ارتباطات کلاسی، تلاش در جهت مشارکت جویی و ایجاد جو اعتماد در کلاس،

- تجربه کار و آشنایی با فرآیند فعالیت های فرهنگی، مانند: نحوه ارتباط، شناخت تفاوت های فرهنگی.

- شناخت جدیدترین فناوری های نوین و تکنولوژی اطلاعاتی و ارتباطی،

- قدرت بیان و انتقال مطلب،

- توان برنامه ریزی درسی و آموزشی، فرهنگی تولید فکر و ایده نو (فصل ۴ سند تحول).

ج) شایستگی ارتقای توانمندی ها: براساس سند تحول مولفه های زیر در ارتقای توانمندی معلمان موثر است:

- رشد و بالنگی حرفه ای؛ مطالعه و تحقیق انفرادی یا گروهی، ارتقای تحصیلی و شرکت در دوره های بازآموزی و دانش افزایی

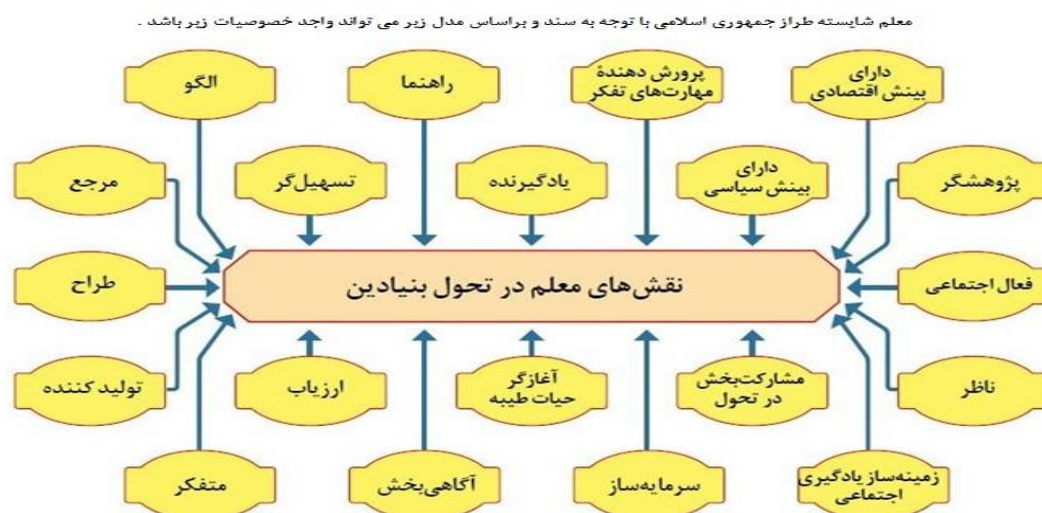
- توانایی نقد و نظریه پردازی علمی (تولید علم)؛

- نو سازی و به روز رسانی محتوایی؛

- تدوین کتاب و چاپ و ارائه مقالات؛

- آشنایی و بکارگیری فناوری های نو پدید

(مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی ج ۱، ۱۳۹۰، فصل ۶ راهبرد های کلان).



نمودار ۱: الگوی شایستگی و نقش های معلم براساس سند تحول آموزش و پرورش

کمیته تخصصی برنامه‌ریزی دروس تربیتی، تربیت معلم نیز صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را، در چهار حوزه، تحت عناوین صلاحیت‌های شناختی، صلاحیت‌های عاطفی، صلاحیت‌های عملکردی و صلاحیت‌های تأثیرگذاری تدوین نمود تا بر اساس آنها محتوا و سرفصل دروس جدید تربیتی طراحی و تولید شود.

الف- صلاحیت‌های شناختی شامل: شناخت خود؛ شناخت یادگیرنده؛ شناخت فرایند یاددهی- یادگیری

ب- صلاحیت‌های عاطفی شامل: صلاحیت‌های عاطفی مبتنی بر ارزشها؛ صلاحیت‌های عاطفی مبتنی بر نگرشها؛ صلاحیت‌های مبتنی بر علائق؛

ج- صلاحیت‌های عملکردی شامل: صلاحیت‌های عملکردی معلم در ارتباط با دانش آموز؛ صلاحیت‌های مرتبط به کلاس درس؛ صلاحیت‌های مرتبط با محیط مدرسه؛

چ- صلاحیت تأثیرگذاری: این صلاحیت ماحصل و نتیجه مجموعه صلاحیت‌های لازم برای یک معلم است (ملایی نژاد، ۱۳۹۱).

هویت حرفه‌ای معلم مبتنی بر باورهای اساسی وی و چارچوبی برای آنها در خصوص "چگونه بودن"، "چگونه عمل کردن" و "چگونه درک کردن" کار و نقش خود در جامعه فراهم می‌نماید (ساجز، ۲۰۰۵). سرکارانی هویت حرفه‌ای را توانایی معرفتی، نگرشی و مهارتی و روشهای موثر ایفای نقش‌های شغلی و اجتماعی مرتبط با شغل مدرس و معلم می‌داند (سرکارانی، ۱۳۸۸: ۴۴۷-۴۴۸). ایشان مهمترین مولفه‌هایی که هویت حرفه‌ای معلمان را شکل می‌دهند شامل: آشنایی با برنامه ریزی شغلی؛ انطباق عملکرد با ارزشهای اخلاقی- و استانداردهای شغلی؛ حس کارآمدی مثبت، احساس تعلق به حرفه؛ انگیزه درونی؛ اشتیاق برای پیشرفت حرفه‌ای؛ خودآگاهی در باره خویش و هویت حرفه‌ای معلم ترکیبی از معلم به مثابه متخصص موضوع درسی، معلم به عنوان متخصص آموزش و معلم به مثابه متخصص تربیتی می‌داند. (سرکار آرائی، ۱۳۹۴).

لاموت و انگلس (۲۰۱۰)، عامل مهمی دیگری را که در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای تأثیرگذار می‌دانند، عامل حرفه‌ای است؛ که آنها را از مشاغل دیگر متمایز می‌سازد و دارای چهاربعد: جهت‌گیری حرفه‌ای، وظیفه‌مداری، خودکارآمدی و تعهد حرفه‌ای می‌باشد. کانرینوس (۲۰۱۱) نیز بر این باور است که تعامل بین فرد و محیط و به دنبال آن احساس هویت حرفه‌ای که در نتیجه این تعامل بوجود می‌آید در رضایت شغلی، تعهد شغلی، خودکارآمدی و انگیزش شغلی، نمود پیدا می‌کند؛ بنابراین هویت حرفه‌ای معلم پاسخ به این سوالهای اساسی است که "من چه کسی هستم؟ و چه نوع معلمی می‌خواهم باشم؟" هویت معلمان به خودپنداره آنها محتوا و ساختار می‌دهد و آنها را به اجتماع مرتبط می‌کند و بر اعتقادات، صلاحیت‌ها و رفتارهای معلمان تأثیر می‌گذارد (حجازی، ۱۳۹۷).

نتیجه‌گیری

شایستگی‌ها و مهارت‌های معلمان در کارآمد بودن آنان و تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش نقش اساسی دارند شایسته سالاری یعنی قرار دادن افراد در پست‌ها و مسئولیت‌ها بر اساس مهارت‌ها و توانایی‌های آنان به گونه‌ای که بهره‌وری سازمان را افزایش دهد. در راهبرد ۳۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، توسعه شایستگی‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای، تخصصی و اخلاقی فرهنگیان در راستای تحقق اهدافی همچون برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدیریت منابع انسانی.... مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به متمرکز بودن نظام آموزش ایران، و لزوم اجرایی شدن اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین، متولیان و صاحبان امر آموزش و پرورش با دقت بیشتری مؤلفه‌های شایستگی را مد نظر قرار دهند و کمبود و کاستی‌ها را با غنی‌سازی برنامه‌های درسی در زمینه تربیت حرفه‌ای فراهم نمایند.

معلمان اعم از شاغل یا در حال تحصیل، باید شایستگی و صلاحیت پذیرش این حرفه را داشته باشند. معلمی کردن به رغم تصور برخی افراد، حرفه‌ای سنگین و پرمسئولیت است که شاغلان و متقاضیان ورود به آن باید کشش ذهنی و عاطفی لازم را داشته باشند. تشکیل قانونی و رسمی «سازمان نظام معلمی» زمینه هر نوع پراکنده کاری، موازی کاری، قیم مآبی و... را تا حد امکان از بین خواهد برد. همان قدر که عمل تربیتی یک معلم در کلاس درس باید آمیخته به اخلاق، عشق و هنر معلمی باشد همان اندازه نیز باید از ظرافت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای در عمل تدریس و تعلیم به منظور کارآمدی و اثربخشی برآیند تلاش‌ها برخوردار باشد تا به عنوان یک معلم حرفه‌ای کارآمد نمود یابد. لذا جای هیچ گونه تردیدی نیست که داشتن نگاه حرفه‌ای به کار معلم حتی‌الامکان با هدف تأمین انتظارات

نظام آموزشی از کارآمدی معلمان و تسریع تحقق اهداف کلان باید بخشی از رویکرد سیاست گذاران نظام آموزشی در تشکیل نهاد صنفی معلمان باشد.

منابع

حجازی، اسد (۱۳۹۷). تعیین ابعاد و مولفه‌های هویت حرفه‌ای معلم تراز جمهوری اسلامی ایران. راهبردهای نوین تربیت معلمان، سال چهارم، شماره ۶.

سرکار آرائی، محمدرضا (۱۳۹۴)، مجموعه کتاب‌های دانش‌افزایی- درس پژوهی- ایده‌ای جهانی برای بهسازی آموزش و غنی‌سازی یادگیری، تهران: مرآت.

سرمد، زهره ؛ بازرگان ، عباس و حجازی ، الهه (۱۳۷۶). روش های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: مؤسسه نشر آگاه.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). وزارت آموزش و پرورش.

شاه‌محمدی، نیره. (۱۳۹۳). صلاحیتها و شایستگی‌های آموزگار عصر حاضر. مجله رشد آموزش ابتدایی، ۱۸ (۱)، ۸-۱۳.

شورت، ادموند سی (۱۳۸۷). روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و سازمان مطالعه و تدوین (سمت).

عابدی، لطفعلی (۱۳۹۲). تأملی بر سطوح سه گانه آرمانی، رسمی، تجربه شده برنامه درسی تربیت معلم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۵-۷۱، صص ۸۷-۴۵.

غنی‌زاده، مهری ؛ جعفری، پیروش و قورچیان، نادرقلی (۱۳۹۶). تاثیر شایستگی‌های حرفه‌ای بر بهسازی معلمان مقطع متوسطه استان تهران. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، دوره ششم، شماره یک، صص ۷۲-۵۱.

کریمی، فریبا (۱۳۹۱). مطالعه صلاحیت های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال دوم، شماره ۱، صص ۳۶۶-۳۵۳.

ملایی نژاد، اعظم (۱۳۹۱). صلاحیت های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۴۴)، ۶۲-۳۳

ملکی، حسن، (۱۳۸۴). صلاحیت‌های حرفه معلمی. تهران، انتشارات مدرسه.

Blaskova, M. Blasko, R. Matuska, E. & Rosak-Szyrocka, J. (2015). Development of Key Competences of University Teachers and Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 187-196.

George Town College. (2011). Developing Scholars who are competent and caring educators, Committed to the spirit of service and learning. Conceptual framework, Department of education, teacher education program.

Koster, B., Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. *Experience from the Netherland. European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135- 149

Lumpe, A. Czerniak, C. Haney, J. & Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education*, 34(2), 153-166.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). London: Routledge.

مطالعه تطبیقی تضمین کیفیت تربیت معلم در کشورهای منتخب و دلالت پژوهی آن بر نظام تربیت معلم ایران

مهدی نامداری پژمان*

گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، ایران، تهران

چکیده

هدف از این مطالعه، بررسی تطبیقی عناصر تضمین کیفیت تربیت معلم در کشورهای منتخب بر اساس شاخص آموزش و دلالت شناسی آن بر نظام تربیت معلم ایران بود. پژوهش بر اساس رویکرد کیفی و روش مورد استفاده در این رویکرد، روش تطبیقی (مقایسه ای) است که از الگوی بردی مشتمل بر چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم جویی و مقایسه استفاده شده است. در این پژوهش، کشورهای ژاپن، اسلونی، فنلاند، آلمان، سنگاپور، چین تایپه و ایران به صورت هدفمند و بر اساس معیار شاخص آموزش انتخاب شدند. روش گردآوری داده ها، استفاده از اسناد مکتوب بود که بر اساس موضوع پژوهش، اسنادی که مرتبط بودند، شناسایی، گردآوری و تحلیل شدند. در نهایت پس از بررسی تحلیل عناصر تربیت معلم، نقاط ضعف برنامه ها، حوزه های تمرکز برنامه ها، و معیارهای مورد نظر در تضمین کیفیت شناسایی شدند و دلالت های آن ها بر نظام تربیت معلم ایران مورد تحلیل قرار گرفت. تمرکز بر جذب داوطلبان با ظرفیت، اعتبار و پایایی روش های سنجش ورودی، نظام جذب استادان، کیفیت برنامه های درسی، ارتباط مستمر با مدرسه، کیفیت کارورزی، سنجش مستمر صلاحیت ها و حمایت حرفه ای از نومعلم از جمله این دلالت هاست.

کلیدواژه ها: تضمین کیفیت، تربیت معلم، مطالعات تطبیقی تربیت معلم.

مقدمه

ماهیت عملکرد نظام تربیت معلم به عنوان یک سازمان در آماده سازی معلمان حرفه ای برای فعالیت در حساس ترین بخش جامعه، یعنی آموزش و پرورش اهمیت زیادی دارد و لازمه قضاوت درباره ماهیت عملکرد این نظام، تضمین کیفیت آن است. تضمین کیفیت در تربیت و آماده سازی معلم مشتمل بر عناصری شامل نحوه پذیرش، میزان ایجاد و توسعه حرفه ای در دانشجومعلمان، ارتباط با مدارس، تعهد مدیریت به کیفیت، ایجاد و تعریف استانداردها و شاخص های عملکردی، پاسخگویی اجتماعی و نظام ارزشیابی صلاحیتی ها (دلشاد و اقبال، ۲۰۱۰) و نیز درگیری و مشارکت دانشجومعلم در برنامه درسی، رضایت دانشگاه و دستیابی به صلاحیتی ها (چارچوب کیفیت آموزش استرالیا، ۲۰۰۷) می شود. با این نگاه، می توان گفت تضمین کیفیت بر اساس بافتار و ساختار هر نظام آموزشی تربیت معلم ممکن است ابعاد و زوایای خاص خود را داشته باشد. تمرکز بر اثربخشی یاددهی-یادگیری، توسعه شایستگی ها، رضایت ذی نفعان و ذی ربطان و یا حتی توفیق در آینده بر اساس مطالعات آینده پژوهی همه از وجود مترتب بر روح تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده سازی دانشجومعلمان به شمار می روند. بر این اساس، نظام تربیت معلم باید به طرحی دست یابد که از بطن وضعیت موجود و بر اساس اهداف مصرح در اسناد بالادستی برخاسته است. این پژوهش در نظر دارد با بررسی فعالیت ها و رویکردهای تضمین کیفیت در کشورهای دارای تجارب زیسته، افق روشنی از موضوع تضمین کیفیت در تربیت معلم را ارائه دهد.

روش

پژوهش حاضر بر اساس رویکرد کیفی و روش مورد استفاده در این رویکرد، روش تطبیقی (مقایسه ای) است که از الگوی بردی مشتمل بر چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم جوار و مقایسه استفاده شده است. در این پژوهش، کشورهای ژاپن، اسلونی، فنلاند، آلمان، سنگاپور، چین تایپه و ایران به صورت هدفمند و بر اساس معیار شاخص آموزش انتخاب شدند. سازمان ملل هر ساله، شاخص توسعه انسانی را منتشر می کند که شامل شاخص های امید به زندگی، آموزش و درآمد می شود. شاخص آموزش از طریق میانگین سال های مدرسه و سال های امید به مدرسه محاسبه می شود (برنامه توسعه سازمان ملل، ۲۰۱۷) و از این طریق کشورها را به لحاظ آموزش رتبه بندی می کند (۱۹۶ کشور). برای انتخاب کشورها از روش چارکی بهره گرفته شد. بر این اساس، از بین ۱۹۶ کشور و ۲۵ درصد بالا کشورهای ژاپن (رتبه ۴)، آلمان (رتبه ۷)، اسلونی (رتبه ۱۳)، فنلاند (رتبه ۲۳)، سنگاپور (رتبه ۴۶)، از ۲۵ درصد رتبه های متوسط چین تایپه (رتبه ۵۸) و ایران (رتبه ۸۵) انتخاب شدند. علاوه بر انتخاب به روش چارکی در دسترس بودن اطلاعات مربوط به کیفیت تربیت معلم کشورها نیز مد نظر بود. روش گردآوری و تحلیل داده ها با توجه به کیفی بودن رویکرد پژوهش، استفاده از تکنیک گردآوری اسناد مکتوب بود که بر اساس موضوع پژوهش، اسنادی که مرتبط بودند، شناسایی، گردآوری و تحلیل شدند. براساس سوالات پژوهشی، چارچوبی برای تحلیل داده ها در نظر گرفته شد. براساس این چارچوب، داده های مورد نیاز از منابع موجود، انتخاب، سازماندهی و سپس شباهت ها و تفاوت های آنها مشخص و با یکدیگر مقایسه و تفسیر شدند.

یافته ها

ژاپن: یکی از ویژگی های اصلی در تضمین کیفیت فرایند آماده سازی دانشجویان در نظام تربیت معلم ژاپن که با حساسیت بالایی انجام می شود، «اعطای گواهینامه معلمی» است. این گواهینامه ها، برای تصدی حرفه معلمی ضروری است و اختصاص به دوره مشخصی ندارد؛ بلکه در همه مدارس معلمان باید دارای گواهینامه معلمی باشند که توسط شوراهای آموزش و پرورش استان و در دو سطح ۱ و ۲ ارائه می شود. معلمان مدارس ابتدایی و دوره اول دبیرستان در صورتی که دوره دو ساله آموزشی را در یکی از مؤسسات آموزش عالی گذرانده باشند، گواهی درجه ۲ می گیرند و به معلمانی که دوره چهارساله دانشگاهی را گذرانده باشند، گواهی درجه ۱ داده می شود (اویاما، ۲۰۱۹).

بعد دیگر تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده سازی دانشجومعلمان در ژاپن، موضوع «مدارس جوار» است. مدارس عالی و دانشگاه های تربیت معلم ژاپن دارای یک یا چند مدرسه وابسته هستند تا تمرین دبیری دانشجویان در آن ها صورت گیرد و همچنین پژوهش های مربوط به آموزش و پرورش در آن ها انجام پذیرد.

در حال حاضر تربیت معلم در ژاپن، جزو وظایف دانشگاه‌هاست (سنگری و آخش، ۱۳۹۵). اسدی (۱۴۰۰) یکی از اصلاحات انجام شده در نظام تربیت معلم ژاپن را پذیرش و موفقیت مجدد معلمان در «آزمون‌های صلاحیت حرفه‌ای و قابلیت‌های تخصصی» به شمار آورده که مجوز ادامه کار معلمی و تدریس، پس از این موفقیت صادر می‌شود. وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری ژاپن (ورما، ۲۰۱۴)، نوآوری‌ها و ابتکارتی را در زمینه اصلاح و ارتقای کیفیت کار معلمان از طریق طرح‌های انجام شده سال ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹ تشریح کرده است.

اسلوونی: تربیت معلم از دهه ۱۹۸۰ به بعد در این کشور دچار تحول و وارد نظام دانشگاهی شد و به رسمیت جامعه علمی در آمد. دانشکده‌های علوم تربیتی تأسیس شدند، دوره‌های تربیت استادی و دکترای ایجاد شد و پژوهش در آموزش و تدریس رو به پیشرفت نهاد. در اسلوونی، این روند بین اواسط دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، طی دوره آشفتگی کشور رخ داده است (کوملجنویچ و زگاگا، ۲۰۱۲). پس از اصلاحات طاقت‌فرسای دهه‌های قبل، تربیت معلم به صورت "خسته" و بدون هیچ "استراحت" وارد دانشگاه‌ها شد و پاسخ‌گوی موج جدیدی از اصلاحات دانشگاهی در سطح اروپا شد. (زگاگا، ۲۰۱۰). قدمت تضمین کیفیت بیرونی در اسلوونی به قانون آموزش عالی در سال ۱۹۹۳ بر می‌گردد. شورای آموزش عالی مسئول «تضمین کیفیت بیرونی» بود و معیارها و روش‌های نوینی برای اعتبارسنجی تمام مؤسسات آموزش عالی ایجاد کرد. از سوی دیگر، دانشگاه‌ها «کمیسیون ملی کیفیت در آموزش عالی» برای ارتقاء و هماهنگی فرایندهای تضمین کیفیت درونی در سطح مؤسسات را تشکیل دادند. قانون آموزش عالی در اسلوونی چندین بار اصلاح شده اما سیستم تضمین کیفیت قریب به ۱۰ سال بدون تغییر باقی ماند (کوملجنویچ و زگاگا، ۲۰۱۲). روند دوم طی دوره ۲۰۰۵-۲۰۰۸ در دولت ظاهر شد که یک تصمیم سیاسی برای لغو شرط قانونی در آژانس گرفته شد و وظایف اعتبارسنجی به شورای آموزش عالی برگردانده شد، در حالی که ساختار و شرایط آن بیشتر با مدیریت وزارتی سازگار بود. این روند، تربیت معلم را تحت تأثیر قرار نداد. در نتیجه، دولت جدید در اواخر سال ۲۰۰۸ اصلاح قانون را مجدداً در دستور کار قرار داد و در نهایت «آژانس تضمین کیفیت اسلوونیایی» در بهار ۲۰۱۰ تأسیس شد.

فنلاند: سالبرگ (۲۰۱۱) بیان می‌کند وجود سطوح بالایی از استقلال حرفه‌ای و زمان برای برنامه‌ریزی و کار مشارکتی در بین معلمان فنلاندی، به آن‌ها اجازه می‌دهد بدون احساس ناکامی به اهداف خود دست یابند. بهترین و با استعدادترین افراد برای آموزش در دوره ابتدایی پذیرفته می‌شوند و ورود به تربیت معلم بسیار رقابتی است. دانشجویان باید به خوبی در آزمون پایانی عمل کنند و مهارت‌های فردی خود را به شکل عالی به نمایش بگذارند. فقط ده درصد متقاضیان برای دوره‌های آموزشی ابتدایی پذیرفته می‌شوند. داوطلبان تربیت معلم ابتدایی در سه حوزه اصلی تحصیل می‌کنند: نظریه‌های آموزش و پرورش، دانش محتوایی-تربیتی، آموزش موضوعی و عمل. هر دانشجوی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود را در آموزش یا موضوع مورد تدریس خود انجام می‌دهد. معلمان ابتدایی معمولاً پایان‌نامه خود را در زمینه آموزش به پایان می‌رسانند. تربیت معلم فنلاند به استانداردهای شبکه اروپایی تضمین کیفیت و دستورالعمل‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی اروپا (انجمن اروپایی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۰۹) وفادار است و بر اساس فرایند مستمر بولونیا توسعه یافته است. برنامه‌های درسی به طور جداگانه طراحی و در هر دانشگاه اجرا می‌شود، اما همه آن‌ها در سراسر کشور برای اطمینان از انسجام، هماهنگ هستند. در تربیت معلم فنلاند، پژوهش‌ها، تمام برنامه‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سالبرگ، ۲۰۱۰). همه دانش-آموزان دبیرستانی در فنلاند باید ۱۸ ماده درسی را بگذرانند، از جمله حداقل دو زبان خارجی، بیشتر داوطلبان تربیت معلم با دانش محض وارد آموزش می‌شوند (لاوونن و همکاران، ۲۰۰۷).

آلمان: یکی از وجوه تمرکز تضمین کیفیت آلمان تجربه زمینه‌ای است که دو جزء دارد: اول، نیاز دانشجویان-معلمان به صرف مدت زمان طولانی در مدرسه و رسیدن به درک محیط مدرسه است (کونینگ و بلومک، ۲۰۱۳). این جنبه طراحی شده تا به دانشجویان اجازه دهد درباره اینکه چرا می‌خواهند معلم شوند، تأمل کنند. معلمان راهنما به دانشجویان کمک می‌کنند تا بر عمل خود تأمل کنند و بنویسند. مدرس دانشگاه که کارآموزی را تدریس می‌کند، گزارش‌ها را ارزیابی می‌کند. تمرکز دومین جزء بر عمل تدریس است. دانشجویان-معلمان دوباره توسط معلم راهنما تحت ارشادگری قرار می‌گیرند. استاد راهنما او را مشاهده می‌کند که طی آن، تدریس دانشجوی مشاهده و گزارش کار آن‌ها در پایان کارآموزی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. این جزء دوم موضوع خاص است (بلومک و همکاران، ۲۰۱۲). در اولین دوره مطالعاتی، معلمان آینده حدود سه مرحله تجربه عملی داشتند که هر مرحله دوازده روز به طول می‌انجامد. هدف این مرحله، ادغام

تئوری و عمل است. دانشجو-معلمان زمان زیادی از تحصیل خود را به آموزش موضوع خاص و اعمال آن‌ها در تدریس خود صرف می‌کنند. آزمون ایالتی که در پایان این مرحله برگزار می‌شود، مستلزم مشاهده حداقل دو تدریس در دو موضوع مختلف است. همچنین شامل یک امتحان شفاهی و یک مقاله که در آن برنامه‌ریزی و تدریس مجموعه‌ای از دروس و توضیحاتی درباره تجزیه و تحلیل تجربیات آموخته شده را در بر دارد، می‌شود (تاپش، ۲۰۰۴).

سنگاپور: وزارت آموزش و پرورش، بر اساس سطح بالای دانش و عمل‌گرایی افرادی که در بهترین دانشگاه‌ها تحصیل کرده‌اند و در یک فرهنگ بهبود مستمر عمل می‌کند (استوارت، ۲۰۱۱). شرایط کاری خوب در مدارس، جذابیت این حرفه را برای افراد بالا برده است. معلمان حدود ۱۶ ساعت در هفته را صرف در آموزش چهره به چهره می‌کنند. بنابراین زمان کافی برای مشارکت و برنامه‌ریزی دارند. در سال‌های اخیر، وزارت طرح‌های حمایتی مختلفی ارائه کرده است، از جمله اشتغال دستیاران برای انجام وظایف معمول اداری، و طرح "فضای سفید" که معلمان را در زمانی اضافی برای کار مشارکتی گرد هم می‌آورد (شوئل و همکاران، ۲۰۱۳). شرایط ورود به حرفه معلمی بسیار دقیق است؛ برای اکثر متقاضیان عملکرد در سطح الف در امتحانات مورد نیاز است. برای هر برنامه، شرایط الزامات عمومی و الزامات تخصصی برای موضوعات خاص مانند ریاضیات وجود دارد. متقاضیان فهرست شده توسط هیئتی از معلمان و یا مدیران بازنشسته، مقامات وزارتی و کارکنان مؤسسه ملی آموزش مصاحبه می‌شوند. این هیئت بر اساس عملکرد تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی مطابق با معیارهای تعیین شده وزارت آموزش و پرورش ارزشیابی خود را انجام می‌دهند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۳). علی‌رغم نبودن اعتبارسنجی بیرونی، پیوند عمیق بین وزارت آموزش و پرورش و مؤسسه ملی آموزش، انسجام و پاسخگویی را تضمین کرده است. هدف خود ارزیابی مؤسسه ملی آموزش "حمایت از عملکرد آینده، و نه قضاوت در مورد گذشته" است (چانگ و هو، ۲۰۰۹: ۱۰). در سنگاپور، تعداد مؤسسات تربیت معلم بنا به تقاضا محدود است. این بدان معناست که چون افراد کمی در دوره‌ها وجود دارند، دولت سنگاپور می‌تواند منابع مالی بیشتر برای هر فرد در تربیت معلم صرف کند.

چین تایپه: در چین تایپه، ۵۹ دانشگاه در زمینه تربیت معلمان دوره متوسطه و ابتدایی فعالیت می‌کنند (هسیه و همکاران، ۲۰۱۳). به دلیل وجود شرایط مطلوب در مدارس و حرفه معلمی، ورود به حرفه تدریس در چین تایپه به شدت رقابتی است. انتخاب برای ورود به تربیت معلم بر عهده هر دانشگاه و در چارچوب ضوابط تعیین شده وزارت آموزش و پرورش است. فقط ده درصد از متقاضیان ورود به دوره‌های تربیت معلم پذیرفته می‌شوند. چین تایپه سازوکارهای روشن کنترل کیفیت در هر مرحله از تربیت معلم، از انتخاب تا صدور گواهینامه دارد. این سیستم توسط قانون تربیت معلم در سال ۲۰۰۲ و قوانین اجرایی معلم در سال ۱۹۹۵ تدوین شد. برای اجرای این قوانین، نیاز بود دولت کمیته بررسی تربیت معلم را با دو کارکرد ایجاد کند: (۱) کنترل کیفیت مؤسسات تربیت معلم و (۲) کنترل برنامه درسی تربیت معلم. بر اساس قانون تربیت معلم دانشجویان باید در سال دوم دانشگاه، پیش از آنکه بتوانند در برنامه تربیت معلم پذیرش شوند ثبت نام کنند. آنها واحدهای انتخابی مختلفی را می‌گذرانند که با توجه به نوع دانشگاه متفاوت است، اما تمامی این فرایندها تحت تأثیر دستورالعمل ابلاغ شده توسط وزارت آموزش و پرورش قرار دارد. پس از اتمام دوره تربیت معلم، دانش‌آموختگان وارد ارزیابی صلاحیت‌های معلمی توسط وزارت آموزش و پرورش می‌شوند، که دو ماه پس از اتمام دوره کارآموزی انجام می‌شود. پس از گذراندن این آزمون، دانش‌آموختگان با گواهینامه‌ای که تأیید می‌کند آن‌ها برای تدریس در یک زمینه خاص تبحر دارند وارد آموزش و پرورش می‌شوند. پیش از تعیین محل کار، آن‌ها باید در یک فرایند انتخابی که مدرسه یا منطقه تعیین می‌کند مشارکت کنند (هسیه و همکاران، ۲۰۱۳).

ایران: سال ۱۳۹۰ را باید نقطه عطفی در تاریخ آموزش و پرورش و تربیت معلم دانست. در این سال دو اتفاق بسیار مهم صورت گرفت: تأسیس دانشگاه فرهنگیان و تدوین نسخه نهایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هم‌سو با سند ملی آموزش و پرورش با نگاهی عمیق به موضوع تربیت معلم راهی به سوی کیفیت بخشی به آن را در پیش گرفته است. بر این اساس، فرایند آموزش و آماده‌سازی معلمان در مسیر جدید قرار گرفت و برنامه‌ها و روندهای خاصی در راستای دستیابی به کیفیت تنظیم شد که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از:

- بازنگری در برنامه درسی تربیت معلم



- منشور کیفیت آموزش
- تغییر تحولی برنامه کارورزی (سطوح چهارگانه)
- اجرای ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو-معلمان

نتیجه‌گیری

بررسی تضمین کیفیت در کشورهای مورد مطالعه حاکی از آن است که بر اساس متون و پژوهش‌های انجام شده می‌توان در سه حوزه نقاط ضعف، حوزه‌های تمرکز و استانداردهای برنامه آماده‌سازی معلمان مباحث را خلاصه کرد. **نقاط ضعف برنامه‌های تربیت معلم** عبارتند از نظارت سیستمی و تغییرات سریع (ژاپن)، عدم تناسب بین دانش موضوعی و صلاحیت‌های آموزشی، سطح نازل ارزیابی درونی (اسلوونی)، تفاوت‌های بین سطوح مدارس، تفاوت‌های قومیتی (آلمان)، فقدان اعتبارسنجی بیرونی (سنگاپور) و کیفیت پایین خروجی‌ها (ایران)

حوزه‌های تمرکز برنامه‌های تربیت معلم عبارتند از گواهینامه معلمی، گزینش، فرهنگ سازمانی کیفیت (ژاپن)، تضمین کیفیت درونی و بیرونی، تقویت فرهنگ کیفیت (اسلوونی)، فرهنگ یادگیری حرفه‌ای، دوره‌های حرفه‌ای معلمی (فنلاند)، کارآموزی، امتحانات جامع، تجربه زمینه‌ای (آلمان)، فرهنگ بهبود مستمر، مشارکت، ارزیابی درونی (سنگاپور)، کنترل کیفیت مؤسسات تربیت معلم، کنترل برنامه درسی تربیت معلم (چین تایپه)، جذب و گزینش اخلاقی، کنترل خروجی و کنترل آموزش (ایران)

معیارهای مورد نظر در تضمین کیفیت عبارتند از شایستگی معلمی، تأیید ذی‌صلاحان، کیفیت ورودی (ژاپن)، پژوهش، آموزش و تدریس، حرفه‌ای‌گری (اسلوونی)، برنامه درسی پژوهش محور، عملکرد بالینی، پژوهش، کارورزی (فنلاند)، پداگوژی موضوع محور، دوره‌های موضوعی، محتوای برنامه‌های درسی (آلمان)، تسلط بر محتوای موضوع، کارورزی، افزایش گفتمان علمی، مطالعات دانشگاهی (سنگاپور)، صلاحیت‌های معلمی، برنامه درسی، بازخوردهای مشاوره‌ای (چین تایپه) و کیفیت برنامه درسی، کیفیت کارورزی، ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای (ایران)

با بهره‌گیری از نتایج این مطالعه تطبیقی دلالت‌هایی می‌توان برای نظام تربیت معلم ایران استنباط نمود. تمرکز بر جذب داوطلبان با ظرفیت، اعتبار و پایایی روش‌های سنجش ورودی، نظام جذب استادان، کیفیت برنامه‌های درسی، ارتباط مستمر با مدرسه، کیفیت کارورزی، سنجش مستمر صلاحیت‌ها و حمایت حرفه‌ای از نومعلمان از جمله این دلالت‌هاست.

منابع

اسدی، مهری (۱۴۰۰). آینده‌پژوهی در نظام تربیت معلم ایران با مقایسه با برخی کشورهای جهان. همایش ملی تربیت در زیست‌بوم جدید، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

سنگری، محمود؛ آخش، سلمان. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. نامه آموزش عالی، ۱۳(۳۷)، ۳۲-۷.

Australian Quality Training Framework (2007). Quality indicators overview. Australia. AQTF.

Bloemeke, S., Suhl, U., Kaiser G., & Doehrmann, M., (2012). Family Background: entry, selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? An international comparison of fifteen countries. Teaching and Teacher Education, 28, 44-45.

Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programmes'. International Journal of Management in Education, 3(3/4), 302-314.

Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. Pakistan Journal of Social Sciences, 30(2), 401-411.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Helsinki: ENQA. Retrieved June 12, 2014 from http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf

Hsieh, F-J., Ling, P-J., Chao, G., & Wang, T-Y (2013). Preparing teachers of mathematics in Chinese, Taipei. In J. Schwiller, L. Ingvarson, and R. Holdgreve-Resendez (Eds.), TEDS-M Encyclopaedia: A guide to teacher education



- context, structure, and quality assurance in 17 countries (pp. 71-85). Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Koenig, J. & Bloemeke, S., (2013). Preparing teachers of mathematics in Germany. In J. Schwille, L. Ingvarson, and R. Holdgreve-Resendez (Eds.), TEDS-M Encyclopaedia: A guide to teacher education context, structure, and quality assurance in 17 countries. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Komljenović, J., & Zgaga, P. (2012). Quality assurance in Slovenian teacher education: between national regulation and internationalization. In J. Harford, B. Hudson & H. Niemi (Eds): Quality Assurance and Teacher Education: International Challenges & Expectations. Oxford: Peter Lang, pp. 1-11
- Lavonen, J., Krzywacki-Vaino, H., Aksela, M., Krokfors, L., Oikkonen, J., & Saarikko, H., (2007). Preservice teacher education in chemistry mathematics, and physics. In E. Pehkonen, M. Ahtee, & J. Lavonen (Eds), How Finns learn mathematics and science (pp 49-68), Rotterdam: Sense Publishers.
- Sahlberg, P. (2010). Educational change in Finland. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), second international handbook of educational change (pp. 323-328). New York: Springer.
- Schwille, J., Ingvarson, L. & Holdgreve-Resendez, R. (2013). TEDS-M Encyclopaedia: A guide to teacher education context, structure, and quality assurance in 17 countries. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Stewart, V. (2013). Singapore: A journey to the top, step by step. In M. Tucker (Ed.). Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems. Harvard Education Press. Cambridge Massachusetts.
- Topsch, W., (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Bloemke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Eds)), Handbuch Lehrerbildung (pp.275-290). Bad Heilbrunn, Bavaria, Klinkhardt-Westerman.
- Ueyama, T. (2019). How the Japanese Teacher Preparation Programs for Secondary Teachers Have Been Shaped Since the Meiji Period. Iranian Journal of Comparative Education, 2(2), 116-153.
- Verma, V. (2014). Quality assurance in teacher education system. Research Directions, 1(2), 1-5.
- Wong, K.Y., Lim-Teo, S.K, Lee, N.H., Boey, K. L., Koh, C., Dindyl, J., Teo, K.M., & Cheng, L.P. (2013). Preparing teachers of mathematics Singapore. In J. Schwille, L. Ingvarson, and R. Holdgreve-Resendez (Eds.), TEDS-M Encyclopaedia: A guide to teacher education context, structure, and quality assurance in 17 countries. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Zgaga, P. (2010). Between national higher education systems and internationalization: The case of teacher education in Europe'. In Geo-Jaja, Macleans A., Majhanovich, S. (Eds), Education, language, and economics: growing national and global dilemmas, pp. 167-179. Rotterdam: Sense

بررسی وضعیت فعلی مؤلفه‌های موردنظر برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان

سیدصادق نبوی^{۱*}، سیده زهرا نبوی^۲

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

^۲ معلم آموزش و پرورش

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی وضعیت فعلی مؤلفه‌های موردنظر برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود آن است. با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، روش پژوهش مورد استفاده کیفی از نوع نظریه داده بنیاد است. جامعه مورد مطالعه (مشارکت‌کنندگان) این پژوهش شامل کلیه اعضای هیات علمی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان استان تهران در رشته‌های مشاوره و روان‌شناسی بوده که از بین آنها نمونه‌ای به تعداد ۱۷ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند (از نوع خبره) انتخاب شدند. از ابزار مصاحبه (نیمه‌ساختاریافته) برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز استفاده شد. با استفاده از روش تحلیل مضمون مبتنی بر دو نوع کدگذاری باز و کدگذاری محوری، یافته‌های پژوهش تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان به دلیل زمان محدود مصاحبه و نبود ابزارهای لازم در حد خیلی کم شناسایی و مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. پیشنهاد می‌گردد به منظور پذیرش داوطلبانی برخوردار از سلامت روان برای تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و ورود به حرفه معلمی بایستی از نتایج آزمون‌های روانی معتبر در کنار مصاحبه تخصصی، برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان استفاده نمود و با حساسیت و دقت بیشتری مصاحبه داوطلبان انجام گیرد.

کلیدواژه‌ها: سلامت روان، تربیت معلم، مصاحبه.

مقدمه

امروزه بیشتر روان شناسان تربیتی معتقدند که کارکنان مدرسه در سلامت روان دانش آموزان دارای نقش های حساس و مهمی می باشند. آنها اعتقاد دارند معلمی که پیوسته با کودکان در مبارزه بر سر قدرت است و به رفتارهایی چون تمسخر، سرزنش، تحقیر و تنبیه دست می زند، نفرت را به جایی می رساند که اکثر دانش آموزان و حتی بچه های خوب کلاس را به شورش و رفتار خصمانه می کشاند. رفتار معلم نیز دلایل زیادی دارد که از جمله مهمترین آنها می توان عدم برخورداری از سلامت روانی دانست. بدیهی است که مسئولان آموزش و پرورش موظف هستند در حد امکان افراد شایسته و سالم را برای این شغل حساس استخدام و تربیت کنند (اصغری پور، ۱۳۸۱).

برخورداری از سلامت روان مناسب برای معلم مطابق با همه الزاماتی که یک فرد در فرایند تعلیم و تربیت به آن مقید می باشد ضروری است. امروزه انتظارات خیلی زیادی از معلم وجود دارد، او باید از نظر تکنیک مهارت بالایی داشته، از تعلیم و تربیت خوب، شایستگی های شخصیتی بالا و مهارت اجتماعی کافی برخوردار باشد به طوری که در ارتباطات اجتماعی آنها را بکار برد و در نهایت وی باید الگوی عملی خوبی برای دانش آموزان باشد (همرانوا، ۲۰۱۵).

سلامت روان دانشجومعلم از آنجا که ارتباط مستقیمی با عملکرد فردی و شغلی آنها در آینده دارد از اهمیت بسیاری برخوردار است. نتایج برخی از پژوهش های انجام شده (نبوی، ۱۳۹۵؛ ایزدی، ۱۳۹۴؛ خیاطان و همکاران، ۱۳۹۱؛ روئینی، ۱۳۹۰؛ رضاپور، ۱۳۹۰؛ اعتصامی فرد، ۱۳۸۹) در ایران و همچنین نتایج پژوهش گلووی و همکاران (۲۰۱۵) در نیوزیلند، ناگی میکی کو، جی. تاس چیا، کن جی؛ تولوپولو، تی موتیا؛ تاکی و نوری (۲۰۰۷) در ژاپن، نشان دهنده همبستگی مستقیم و مثبت بین سلامت روان و رضایت شغلی معلمان بوده است.

نتایج برخی از پژوهش های خارج از کشور از جمله نتایج پژوهش ساتل، بولز، هتی و آریفن (۲۰۱۵) نشان می دهد که شش سازه روان شناختی برون گرایی، گشودگی به تجربه، وجدان کاری، تاب آوری، خودتنظیمی و توانایی شناختی به طور مثبتی با گزینش داوطلبان برای حرفه معلمی رابطه مثبتی دارد و توانایی شناختی دارای بالاترین ارزش است. نتایج پژوهش کدهاری و مدناوت (۲۰۱۴) نشان می دهد که هوش هیجانی یک پیش بینی کننده مثبت معناداری برای خود ارزیابی مثبت و درک ابعاد واقعی سلامت روانی در میان معلمان مدارس خصوصی و دولتی است. یافته پژوهش لاورنس (۲۰۱۳) در مورد دانشجومعلم برونئی "نشان می دهد که برخورداری از سلامت روانی مناسب، شاخصی از بهزیستی روان شناختی مطلوب برای همه افراد، از جمله معلمان است. برای پیشگیری و محافظت کودکان از مواجهه شدن با معلمانی با سلامت روانی پایین، دانشجومعلم باید از نظر بهزیستی روان شناختی غربالگری شوند. همچنین نتایج پژوهش بائر و همکاران (۲۰۰۷) که بر روی نمونه ای از دانشجومعلم آلمانی انجام گرفته است نشان داد که تقریباً ۳۰٪ دانشجومعلم از مشکلات سلامت روان رنج می برند. علاوه بر آنها برخی نتایج پژوهش های داخل کشور از جمله نتایج پژوهش محمدی جلالی فراهانی (۱۳۹۵) نشان داد که ۵۲/۷ درصد از دانشجویان پسر و ۵۶/۱ درصد از دانشجویان دختر از سلامت روان لازم برخوردارند و ۴۷/۳ درصد از دانشجویان پسر و ۴۲/۱ درصد از دانشجویان دختر مشکوک به علائم مرضی هستند. همچنین یافته های پژوهش اصغری پور (۱۳۸۰) در مراکز تربیت معلم استان خراسان رضوی نشان داد که دانشجویان دختر با میانگین اختلال ۲۰/۳۱ از دانشجویان پسر با میانگین ۱۶/۲۴ دارای مشکل بیشتری بودند.

یکی از اهداف مهم تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تأمین و تربیت معلمان، مدیران و مربیان مؤمن، متعهد، و کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی ایران بوده است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). همچنین هدف عملیاتی ۲-۷ برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان بر استقرار نظام پذیرش دانشجو و سنجش صلاحیت‌های داوطلبان براساس نظام معیار اسلامی تأکید دارد (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). با توجه به اهداف مذکور، به نظر می‌رسد که انتخاب داوطلبان برای شغل معلمی باید با دقت و ظرافت خاصی انجام گیرد که ورودی‌های شایسته‌ای از نظر سلامت روان برای تحصیل در دانشگاه فرهنگیان پذیرفته شوند.

با توجه به مطالب مذکور به نظر می‌رسد که در انتخاب و گزینش داوطلبان جهت پذیرش در دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشجومعلم بایستی به سلامت روان آنها توجه بیشتری نمود تا ورودی‌های شایسته‌ای وارد دوره تربیت معلم بشوند. لذا با عنایت به موارد فوق، هدف اصلی این پژوهش بررسی وضعیت فعلی مؤلفه‌های موردنظر برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود آن است. همچنین پژوهشگر در جستجوی یافتن پاسخ علمی به سؤال زیر است:

- وضعیت فعلی مؤلفه‌های موردنظر برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

روش پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، روش پژوهش مورد استفاده کیفی از نوع نظریه داده بنیاد است. در این رویکرد پژوهشگر پس از جمع‌آوری داده‌ها به صورت نظام‌مند نسبت به انجام سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی جهت رسیدن به نظریه اقدام می‌نماید. همچنین در این رویکرد داده‌ها حاوی معنی می‌باشند و پژوهشگر با کدگذاری و اجرای طرح منظم، داده‌ها را معنادار می‌کند (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۶).

جامعه مورد مطالعه (مشارکت‌کنندگان) این پژوهش شامل کلیه اعضای هیات علمی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان استان تهران در رشته‌های مشاوره و روان‌شناسی بوده که از بین آنها نمونه‌ای به تعداد ۱۷ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند (از نوع خبره) انتخاب شدند. زیرا باید اطلاعات از افرادی به دست آید که متخصص مشاوره و روان‌شناسی بوده و با فرایند مصاحبه داوطلبان جهت پذیرش در دانشگاه فرهنگیان آشنا بوده و در این خصوص حداقل چهار سال تجربه زیسته داشته باشند. از ابزار مصاحبه (نیمه ساختاریافته)، برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز استفاده به عمل آمد.

با توجه به ماهیت و سؤال‌های پژوهش، از ابزار مصاحبه (نیمه ساختاریافته) برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز استفاده شد. داده‌های مورد نیاز این پژوهش شامل اطلاعاتی است که از طریق بررسی اسناد و مدارک، انجام مصاحبه با اعضای هیات علمی و مدرسان بدست آمد. مصاحبه به صورت انفرادی با اعضای هیات علمی و مدرسان انجام گرفت. البته قبل از انجام فرایند مصاحبه، توضیحات لازم برای جلب همکاری و رضایت مصاحبه‌شوندگان انجام شد. هر مصاحبه تقریباً ۳۰ الی ۴۵ دقیقه به طول انجامید و در بررسی ثبت اطلاعات حاصله از مصاحبه از ضبط صوت و یادداشت‌برداری استفاده شد. با اجرای مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته فرایند نمونه‌گیری پیش رفت و ابعاد مسئله پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. انجام مصاحبه با افراد نمونه ادامه یافت تا اینکه پس از مصاحبه با ۱۷ نفر عضو هیات علمی و مدرس به حد اشباع نظری رسید. به این معنی که با مصاحبه شونده‌گانی که در مراحل پایانی، مصاحبه انجام گرفت اطلاعات جدیدی از آنها بدست نیامد. بر اساس فرایندی که

شرح داده شد مصاحبه‌های ضبط شده، پس از پیاده‌سازی و تبدیل به متن نوشتاری، ویرایش و در قالب متن ورد تایپ شد. پس از تبدیل مصاحبه‌ها به متن نوشتاری بر روی داده‌های حاصله، کدگذاری باز و محوری صورت گرفت. پس از کدگذاری مضامین مشخص شد و بعد به تفسیر آن‌ها پرداخته شد.

یافته‌های پژوهش

با توجه به سؤال پژوهش، تحلیل کیفی داده‌ها و یافته‌ها در جداول زیر ارائه شده است.

سؤال پژوهش - وضعیت فعلی مؤلفه‌های موردنظر برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

در پاسخ به سؤال پژوهش، با اعضای هیات علمی و مدرسان مدعو دانشگاه فرهنگیان مصاحبه به عمل آمد که داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها مورد استخراج قرار گرفت. پس از استخراج ۳۹ کد باز به دست آمد که آنها به تفصیل در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱- کدهای شناسایی شده از مصاحبه با اعضای هیات علمی و مدرسان

شماره مصاحبه	پاسخ‌های مصاحبه شوندگان	کدهای باز استخراج شده
ع-۱	در حال حاضر مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان در حد بسیار کم شناسایی و مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. عدم زمان و ابزار کافی مخصوصاً در جهت شناخت مولفه‌های سلامت روان از مشکلات عمده می‌باشد. در برخی موارد در جریان مصاحبه ایفای نقش فرد مطلوب را شاهد هستیم.	۱- شناسایی و ارزیابی در حد بسیار کم مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان ۲- عدم وجود زمان و ابزار کافی در جهت شناخت مولفه‌های سلامت روان
ع-۲	بررسی سلامت روان یک عمل بسیار تخصصی و نیز زمانبر است که با این مصاحبه‌ای که در حال حاضر اجرا می‌گردد تقریباً هیچ توجهی نمی‌شود چرا که هیچ یک از لوازم آن مهیا نیست از جمله: نیروی متخصص، ابزار مناسب (مقیاس کنونی مصاحبه جایی برای سنجش سلامت روان ندارد)، زمان و فراغت کافی وجود ندارد تا با دقت به بررسی سلامت روان داوطلبان پرداخته شود، در همین حد هم که امکانش وجود دارد اغلب با مسامحه با این موضوع برخورد می‌شود.	۱- تخصصی بودن بررسی سلامت روان داوطلبان حرفه معلمی ۲- عدم توجه به ارزیابی سلامت روان داوطلبان حرفه معلمی ۳- مهیا نبودن لوازم ارزیابی سلامت روان در دانشگاه ۴- نبود نیروی متخصص، ۵- عدم وجود ابزار مناسب در فرایند مصاحبه ۶- عدم وجود زمان کافی برای بررسی سلامت روان داوطلبان
ع-۳	پایش و ارزیابی سلامت روان اصلاً انجام نمی‌شود و برای ارزیابی دقیق، حتماً یکی از پرسشنامه‌های معتبر حوزه بالینی مانند MMPI یا MCMI در این قسمت استفاده شود.	۱- انجام نشدن پایش و ارزیابی سلامت روان ۲- استفاده از یکی از پرسشنامه‌های معتبر حوزه بالینی برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان

ع-۴	<p>- مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان بسیار ضعیف ارزیابی می شود.</p> <p>چرا که سنجش مولفه های سلامت روان در یک بازه زمانی امکان پذیر نمی باشد. در بحران ها و موقعیت های متنوع باید مورد سنجش قرار گیرد.</p>	<p>۱- ارزیابی بسیار ضعیف مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان</p> <p>۲- امکان پذیر نبودن سنجش مولفه های سلامت روان در یک بازه زمانی</p> <p>۳- ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان در موقعیت های متنوع</p>
ع-۵	<p>- به طور محدود برخی ویژگیها بررسی می شود. سلامت را به داشتن عملکرد مناسب در چهار حوزه جسمانی، روانی، اجتماعی و معنوی تعریف می کنند و مفاهیمی چون احساس خوب بودن و اطمینان از خودکارآمدی، اتکا به خود، ظرفیت رقابت، خودشکوفایی توانایی های بالقوه ذهنی و هیجانی را در بر می گیرد و سلامت روان به عنوان یکی از ارکان سلامت، لازمه یک زندگی مفید، مؤثر و رضایت بخش است. لذا بررسی سلامت روان افراد فرایندی پیچیده و تخصصی است و معمولا به مصاحبه‌های عمیق تر و گاهی استفاده از آزمونهای معتبر روانشناختی نیاز دارد.</p>	<p>۱- بررسی و ارزیابی محدود برخی مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان</p> <p>۲- پیچیده و تخصصی بودن بررسی سلامت روان افراد</p> <p>۳- نیاز به مصاحبه‌های عمیق تر و گاهی استفاده از آزمونهای معتبر روان شناختی</p>
ع-۶	<p>- در طی جلسه کوتاه مصاحبه امکان بررسی دقیق وجود ندارد. در ضمن فرد مصاحبه شونده برای پذیرش سعی در پنهان کردن نشانه‌های عدم سلامت روانی دارد.</p>	<p>۱- عدم امکان بررسی دقیق سلامت روان داوطلبان طی جلسه کوتاه مصاحبه</p> <p>۲- سعی در پنهان کردن نشانه‌های عدم سلامت روانی توسط داوطلبان در مصاحبه ورودی</p>
ع-۷	<p>- زیاد مورد توجه قرار نمی گیرند زیرا مصاحبه‌گران به طور جدی مصاحبه نمی کنند.</p>	<p>۱- مورد توجه قرار نگرفتن سلامت روانی داوطلبان در حین فرایند مصاحبه ورودی</p>
ع-۸	<p>- تا حد کمی مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی و ارزیابی قرار می گیرد. پویایی های شناختی- هیجانی تا حدودی در فرایند مصاحبه مورد بررسی قرار می گیرد.</p>	<p>۱- مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفتن تا حد کمی از مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان</p>
ع-۹	<p>- مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان به طور دقیق و عمیق مورد توجه قرار نمی گیرند.</p>	<p>۱- به طور دقیق و عمیق مورد توجه قرار نگرفتن مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان</p>
ع-۱۰	<p>- در پاسخ به سؤال باید گفت بنده که چند سالی است پیوسته در جلسات مصاحبه حضور دارم، آنگونه که باید و شاید داوطلبان به لحاظ موضوع سلامت روان مورد ارزیابی علمی قرار نمی گیرند. در صورتی که در طول دوره چهارساله خیلی واقعیت ها برای ما و همکاران مشخص می شود و در آن زمان کاری نمی شود کرد.</p>	<p>۱- مورد ارزیابی علمی دقیق قرار نگرفتن داوطلبان به لحاظ موضوع سلامت روان</p> <p>۲- مورد ارزیابی علمی دقیق قرار دادن سلامت روان داوطلبان طی دوره چهارساله کارشناسی</p>
ع-۱۱	<p>- مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه خیلی کم مورد ارزیابی قرار می گیرد. زیرا اول اینکه مصاحبه گران شناخت کافی از ابعاد سلامت روان ندارند، دوم اینکه ابزارهای لازم برای شناسایی ابعاد</p>	<p>۱- مورد ارزیابی قرار گرفتن خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان</p>

	<p>سلامت روان بکار گرفته نمی شود، سوم اینکه ملاکهای تشخیصی کافی برای ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان در اختیار مصاحبه گران قرار ندارد.</p>	<p>۲- عدم شناخت کافی مصاحبه‌گران از ابعاد سلامت روان ۳- نبود ابزارهای لازم برای شناسایی ابعاد سلامت روان در فرایند مصاحبه ۴- در اختیار مصاحبه‌گران قرار ندادن ملاکهای تشخیصی کافی برای ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان</p>
ع-۱۲	<p>- با یکی و دو سوال پراکنده و با مشاهده رفتار ظاهری افراد در جلسه مصاحبه می توان حدس های زد ولی نمی توان دقیق سلامت روان را اندازه گیری کرد. باید از طریق اندازه‌گیریهای دقیق روان سنجی با استفاده از آزمونهای روانی معتبر مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان را در فرایند مصاحبه شناسایی و مورد ارزیابی قرار داد.</p>	<p>۱- مورد ارزیابی دقیق قرار نگرفتن مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ۲- شناسایی و مورد ارزیابی قرار دادن مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه با استفاده از آزمونهای روانی معتبر</p>
ع-۱۳	<p>-سلامت روان خیلی کم مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. آزمونهای شخصیتی و غربالگری مورد نیاز هست و روند مصاحبه و گزینش نباید به ابتدای تحصیل وابسته باشد باید دانشجویان طی چهار سال مورد ارزیابی قرار گیرند در سال سوم و چهارم دانشجویان شخصیت خودشان را نشان می دهند و بهتر است در پایان تحصیل نیز صلاحیت روانی آنها مورد ارزیابی قرار گیرد.</p>	<p>۱- ارزیابی خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان ۲- مورد ارزیابی علمی قرار دادن سلامت روان داوطلبان طی دوره چهارساله کارشناسی ۳- مورد ارزیابی قرار دادن صلاحیت روانی دانشجویان در پایان تحصیل</p>
م-۱۴	<p>- به طور دقیق و عمیق مورد توجه قرار نمی‌گیرند به دلیل اینکه اولاً زمان مصاحبه خیلی کم است (گاهی حدود ده دقیقه تا یک ربع). دوم اینکه از ابزار های مناسب مانند آزمون های روانی (تست‌ها) استفاده نمی‌شود.</p>	<p>۱- مورد توجه قرار ندادن دقیق مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان به دلیل وقت کم مصاحبه ۲- استفاده از آزمونهای معتبر روانی برای ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان</p>
م-۱۵	<p>-تا حدود کمی مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرد.</p>	<p>۱- ارزیابی خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان</p>
ع-۱۶	<p>- سلامت روان خیلی کم مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.</p>	<p>۱- ارزیابی خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان</p>
م-۱۷	<p>- مؤلفه‌های کمی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد با توجه به زمان کم و تعداد بالای ورودیها</p>	<p>۱- ارزیابی خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان ۲- زمان کم مصاحبه</p>
	مجموع کدهای استخراج شده	۳۹

به منظور اطلاع از نظرات اعضای هیات علمی و مدرسان پیرامون وضعیت فعلی مؤلفه‌های موردنظر برای ارزیابی سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان، کدگذاری محوری برای هر کدام از مصاحبه شوندگان جداگانه انجام شد و در نهایت به صورت تجمیعی کدگذاری انجام گرفت. با استفاده از روش تحلیل مضمون مبتنی بر دو نوع کدگذاری باز و کدگذاری محوری، یافته‌های پژوهش تحلیل شد. ابتدا داده‌ها بدون در نظر داشتن مبنای نظری کدگذاری شدند (کدگذاری باز). در مرحله بعد کدهای تکراری حذف شد و فرایند تلخیص و کاهش کدها تا جایی ادامه پیدا کرد که به مقوله‌ها و طبقه‌های کلی‌تری رسید (کدگذاری محوری). آن چه در جدول ۲ آمده، گزارشی از کدهای استخراج شده و مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه با اعضای هیات علمی و مدرسان است.

جدول ۲- مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه با اعضای هیات علمی و مدرسان

مقوله‌های فرعی	کدهای استخراج شده
شناسایی و ارزیابی خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان	شناسایی و ارزیابی در حد خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان (۱-ع؛ ۴-ع؛ ۵-ع؛ ۸-ع؛ ۱۱-ع؛ ۱۲-ع؛ ۱۳-ع؛ ۱۵-م؛ ۱۶-ع؛ ۱۷-م)،
عدم وجود زمان کافی	عدم وجود زمان کافی در جهت شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان (۱-ع؛ ۲-ع؛ ۱۴-م؛ ۱۷-م)،
عدم وجود ابزارهای لازم	نبود ابزارهای لازم برای شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان (۱-ع؛ ۲-ع؛ ۴-ع؛ ۱۱-ع)،
عدم ارزیابی دقیق مؤلفه‌های سلامت روان	مورد ارزیابی دقیق قرار نگرفتن مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان (۲-ع؛ ۳-ع؛ ۶-ع؛ ۷-ع؛ ۹-م؛ ۱۰-ع؛ ۱۲-ع؛ ۱۴-م)،
تخصصی بودن ارزیابی سلامت روان	تخصصی بودن بررسی و ارزیابی سلامت روان داوطلبان حرفه معلمی (۳-ع؛ ۵-ع)،
استفاده از آزمونهای روانی معتبر	استفاده از آزمونهای روانی معتبر برای ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان (۳-ع؛ ۵-ع؛ ۱۲-ع؛ ۱۴-م)،
نیاز به مصاحبه‌های عمیق	نیاز به مصاحبه‌های عمیق‌تر برای ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان (۵-ع)،
ارزیابی صلاحیت روانی در حین و پایان تحصیل	مورد ارزیابی قرار دادن صلاحیت روانی دانشجومعلمین در حین و پایان تحصیل (۱۳-ع؛ ۶-ع؛ ۱۰-ع؛ ۱۳-ع)،

بر اساس اطلاعات جدول ۲، هشت مقوله فرعی تحت عنوان "شناسایی و ارزیابی خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان، عدم وجود زمان کافی، عدم وجود ابزارهای لازم، عدم ارزیابی دقیق مؤلفه‌های سلامت روان، استفاده از آزمونهای روانی معتبر، تخصصی بودن ارزیابی سلامت روان، نیاز به مصاحبه‌های عمیق، ارزیابی صلاحیت روانی در حین و پایان تحصیل" استخراج شدند.

پس از کدگذاری محوری داده‌ها، یک تم کلی استخراج شد که در بردارنده ۲ مضمون (مقوله) اصلی و ۸ مقوله فرعی بود. آن چه در جدول ۳ آمده، گزارشی از نمونه کدهای استخراج شده، مقوله‌های فرعی، مضامین (مقوله‌ها) اصلی و تم اصلی پژوهش است.

جدول ۳- مضامین و مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه با اعضای هیات علمی و مدرسان

نمونه کدهای استخراج شده	کدهای محوری مقوله‌های فرعی	مضامین (مقوله-ها) اصلی	تم اصلی
شناسایی و ارزیابی در حد خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان (۱-ع؛ ۴-ع؛ ۵-ع؛ ۸-ع؛ ۱۱-ع؛ ۱۲-ع؛ ۱۳-ع؛ ۱۵-م؛ ۱۶-ع؛ ۱۷-م)،	شناسایی و ارزیابی خیلی کم مؤلفه‌های سلامت روان	شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان	
عدم وجود زمان کافی در جهت شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان (۱-ع؛ ۲-ع؛ ۱۴-م؛ ۱۷-م)،	عدم وجود زمان کافی		

مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان	نبود ابزارهای لازم برای شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان (۱-ع؛ ۲-ع؛ ۴-ع؛ ۱۱-ع)،	عدم وجود ابزارهای لازم
	مورد ارزیابی دقیق قرار نگرفتن مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان (۲-ع؛ ۳-ع؛ ۶-ع؛ ۷-ع؛ ۹-م؛ ۱۰-ع؛ ۱۲-ع؛ ۱۴-م)،	عدم ارزیابی دقیق مؤلفه‌های سلامت روان
	تخصصی بودن بررسی و ارزیابی سلامت روان داوطلبان حرفه معلمی (۳-ع؛ ۵-ع)،	تخصصی بودن ارزیابی سلامت روان
	استفاده از آزمونهای روانی معتبر برای ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان (۳-ع؛ ۵-ع؛ ۱۲-ع؛ ۱۴-م)،	استفاده از آزمونهای روانی معتبر
	نیاز به مصاحبه‌های عمیق‌تر برای برای ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان (۵-ع)،	نیاز به مصاحبه‌های عمیق
	مورد ارزیابی قرار دادن صلاحیت روانی دانشجومعلمین در حین و پایان تحصیل (۶-ع؛ ۱۰-ع؛ ۱۳-ع)،	ارزیابی صلاحیت روانی در حین و پایان تحصیل

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل کیفی داده‌ها (جدول ۳)، می‌توان اظهار داشت که پیرامون وضعیت فعلی مؤلفه‌های موردنظر برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه اعضای هیات علمی و مدرسان دانشگاه، دو مقوله اصلی تحت عنوان "شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان، و اقدامات متناسب"، شناسایی شدند. در مقوله شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان، صاحب‌نظران معتقد بودند که در حال حاضر مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان در حد خیلی کم شناسایی و مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، به منظور شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه زمان کافی برای مصاحبه‌گران در نظر گرفته نشده است، ابزارهای لازم برای شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان در فرایند مصاحبه داوطلبان در اختیار مصاحبه‌گران تخصصی قرار نمی‌گیرد. همچنین با توجه به وقت کم مصاحبه و در اختیار نداشتن ابزارهای لازم برای شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان توسط مصاحبه‌گران تخصصی در فرایند مصاحبه، ارزیابی دقیقی از مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان صورت نمی‌گیرد. در مقوله اقدامات متناسب، صاحب‌نظران معتقد بودند که بررسی و ارزیابی سلامت روان داوطلبان حرفه معلمی یک عمل بسیار تخصصی محسوب می‌شود که نیاز به نیروی متخصص مشاوره و روان‌شناسی بالینی در فرایند مصاحبه دارد، برای ارزیابی دقیق مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه از آزمونهای روانی معتبر باید استفاده گردد، بررسی سلامت روان داوطلبان فرایندی پیچیده و تخصصی است که به مصاحبه‌های عمیق‌تر نیاز دارد. همچنین برای ارزیابی سلامت روان دانشجومعلمین نباید به ابتدای تحصیل اکتفا شود باید سلامت روان ایشان طی چهار سال ارزیابی گردد و بهتر است در پایان تحصیل نیز صلاحیت روانی آنها مورد ارزیابی قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش بررسی وضعیت فعلی مؤلفه‌های موردنظر برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود آن بود. بر این اساس، سئوالاتی طرح گردید که پژوهشگر با جمع‌آوری داده‌ها به پاسخ‌گویی به آنها پرداخته است. در این بخش ابتدا به بیان یافته‌های حاصله، میزان همخوانی نتایج با یافته‌های

سایر پژوهشگران و همچنین تبیین یافته‌ها و در نهایت به آرایه پیشنهادهای کاربردی مبتنی بر نتایج پژوهش پرداخته می‌شود.

تحلیل کیفی داده‌های مرتبط با سؤال پژوهش نشان می‌دهد که از دیدگاه اعضای هیات علمی و مدرسان دانشگاه، دو مقوله اصلی تحت عنوان "شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان، و اقدامات متناسب"، شناسایی شدند. در مقوله شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های سلامت روان، صاحب‌نظران معتقد بودند که در حال حاضر مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان در فرایند مصاحبه ورود به دانشگاه فرهنگیان به دلیل زمان محدود مصاحبه و نبود ابزارهای لازم برای شناسایی و ارزیابی در حد خیلی کم شناسایی و مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، در مقوله اقدامات متناسب، صاحب‌نظران اعتقاد داشتند که بررسی و ارزیابی سلامت روان داوطلبان حرفه معلمی یک عمل بسیار تخصصی محسوب می‌شود که نیاز به نیروی متخصص مشاوره و روان‌شناسی بالینی در فرایند مصاحبه، استفاده از آزمونهای روانی معتبر و مصاحبه‌های عمیق‌تر دارد. همچنین باید سلامت روان دانشجویان طی چهار سال ارزیابی گردد.

این یافته با نتایج پژوهش کیم، دارینمرد و مک‌کان (۲۰۱۸) که نشان دادند شخصیت معلم، اندازه‌های ذهنی از اثربخشی معلم را پیش‌بینی می‌کند و مؤلفه شخصیت به عنوان بخشی از فرایند گزینش دانشجومعلم دوره ابتدایی باید مدنظر قرار بگیرد همسو است. با یافته‌های پژوهش ساتل، بولز، هتی و آریفن^۳ (۲۰۱۵) که نشان دادند شش سازه روان‌شناختی برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، وجدان‌کاری، تاب‌آوری، خودتنظیمی و توانایی‌شناختی به طور مثبتی با گزینش داوطلبان برای حرفه معلمی رابطه مثبتی داشته است همسویی دارد. با نتایج پژوهش لاورنس^۴ (۲۰۱۳) که نشان می‌دهد که برخورداری از سلامت روانی مناسب، شاخصی از بهزیستی روان‌شناختی مطلوب برای معلمان است و دانشجومعلم باید از نظر بهزیستی روان‌شناختی غربال‌گری شوند همخوانی دارد. با یافته‌های پژوهش شیربگی، غلامی و احمدی (۱۳۹۷) که نشان دادند در اولویت‌بندی مشکلات مصاحبه داوطلبان حرفه معلمی، رتبه نخست مربوط به مشکلات شخصی داوطلبان و سپس شاخص‌های روان‌سنجی است همسویی دارد. همچنین با نتایج پژوهش زیمرمن و همکاران^۵ (۲۰۱۴) که نشان دادند که ۴۴٪ از دانشجومعلم در دوره دوم تربیت معلم به نوعی دچار اختلال در سلامت روان هستند به طور غیرمستقیم همسو است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد از آنجایی که اعضای هیأت علمی و مدرسان مدعو دانشگاه فرهنگیان، تجربه طولانی مدت در فرایند مصاحبه از داوطلبان ورود به حرفه معلمی داشته و بیشترین ارتباط را با دانشجومعلم در طول تحصیل در پردیس‌های دانشگاه دارند شناخت ایشان از مؤلفه‌های سلامت روان دانشجومعلم همراه با واقع‌بینی بوده و همچنین با نتایج برخی از پژوهش‌های صورت گرفته (لاورنس، ۲۰۱۳؛ شیربگی، غلامی و احمدی، ۱۳۹۷) نیز همخوانی دارد و می‌تواند مورد استناد و ملاک عمل قرار گیرد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌های سلامت روان داوطلبان ورود به دوره تربیت معلم بنا به دلایل گوناگونی به طور دقیق توسط مصاحبه‌گران از طریق فرایند مصاحبه مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرد. لذا به منظور پذیرش داوطلبانی برخوردار از سلامت روان، برای تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و ورود به حرفه معلمی بایستی از نتایج آزمون‌های روانی معتبر در کنار مصاحبه تخصصی، برای ارزیابی سلامت روان داوطلبان استفاده نمود و با حساسیت و دقت بیشتری مصاحبه داوطلبان انجام گیرد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از اعضای هیأت علمی و مدرسان مدعو دانشگاه فرهنگیان به عنوان نمونه مورد مطالعه است که این موضوع می‌تواند از قابلیت تعمیم یافته‌ها بکاهد. همچنین عدم انجام پژوهشی مشابه در داخل کشور یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش بود. بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود به منظور اطمینان از سلامت روان داوطلبان، همزمان با مصاحبه تخصصی از نتایج آزمون‌های روانی معتبر برای غربالگری (که توسط مشاوران و روان‌شناسان مجرب اجرا می‌شود) استفاده گردد و نتایج آن همانند نتایج آزمایه‌های مرتبط با سلامت جسمانی به فرایند گزینش داوطلبان اضافه گردد.

منابع

اصغری پور، حمید. (۱۳۸۰). بررسی میزان سلامت روانی دانشجو معلمان ورودی سال ۱۳۸۰ مراکز تربیت معلم استان خراسان، طرح پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

اصغری پور، حمید. (۱۳۸۱). کلیات راهنمایی و مشاوره. مشهد: انتشارات تمرین.



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی





ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی



اعتصامی فرد، مرضیه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه سلامت روان و عزت نفس با رضایت شغلی معلمان مقاطع راهنمایی و دبیرستان شهرستان فسا. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تهران، تهران.

ایزدی، حمیدرضا. (۱۳۹۴). *رابطه سلامت روان با رضایت شغلی معلمان مرد شهر بسطام*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، شاهرود.

خنیفر، حسین؛ مسلمی، ناهید. (۱۳۹۶). اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی. تهران: انتشارات نگاه دانش.

خیاطان، فلور؛ احدی، حسن؛ کامکار، منوچهر و نفیسی، غلامرضا. (۱۳۹۱). الگوی ساختاری رابطه آسیب های روانی-سازمانی با فشارهای شغلی، رضایت زناشویی و سلامت روان با توجه نقش واسطه ای کمال گرایی شغلی در معلمان، فصلنامه دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۱۳(۴): ۱۸-۳۲.

دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۱). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۵). *برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

رضاپور، یوسف. (۱۳۹۰). پیش بینی رضامندی شغلی معلمان بر اساس باورهای دینی و سلامت روان شناختی. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۲۳، ۸۰-۶۷.

روئینی، ناهید. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی و سلامت عمومی با رضایت شغلی مربیان دوره پیش دبستانی شهرستان اسفراین*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

شیربگی، ناصر؛ غلامی، خلیل و احمدی، هایده. (۱۳۹۷). تحلیل کمی و کیفی تجارب و بازخورد شرکت کنندگان در مصاحبه های استخدامی آموزش و پرورش. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶(۲۵)، ص ۴۲-۲۳.

محمدی جلالی فراهانی، مجتبی. (۱۳۹۵). *بررسی وضعیت سلامت روانی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی و راه های ارتقای آن*. گزارش پژوهشی، دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی، اراک.

نبوی، سیدصادق. (۱۳۹۵). ارزیابی وضعیت سلامت روان، رضامندی زوجیت و رضایت شغلی معلمان به منظور آرایه مدل جامع سلامت روان. رساله دکتری، دانشگاه بین المللی امام رضا(ع).

Bauer, Joachim; Uterbrink, Thomas; Hack, Anna; Pfeifer, Ruth; Buhl-griebhaber, Veronika; Muller, Udo; Wesche, Helmut; Frommhold, Markus; Seibt, Reingard; Scheuch, Klaus; Wirsching, Michael. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of occupational and Environmental Health*, Vol. 80, Issue. 5, PP 442-449.

Choudhary, S; Madnawat, A V S. (2014). Psychosocial predictors of positive self-evaluation and perception of reality dimensions of mental health of teachers in government and private schools, *Indian Journal of Health and Wellbeing*, Vol: 5. Issue: 2, pp: 182-187.

Galloway, David; Panckhurst, Fay; Boswell, Kathleen; Boswell, Colin; Green, Kathy. (2015). Mental Health, Absences from Work, Stress and Satisfaction in a Sample of New Zealand Primary School Teachers, *School Mental Health*, 7(3), 193-211.



- Hamranová, Anežka. (2015). Content analysis of selected Slovak educational journals focusing on the issue of teacher's mental health. *Procedia - Social and Behavioral sciences*, (174), 2538 – 2542.
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309.
- Lawrence, Mundia. (2013). Relationship between mental health and teaching: evidence from Brunei Trainee teachers, *International Journal of mental health*, 42(2-3), 73-98.
- Nagai, M; J. Tsuchiya, K; Touloupoulou, Timothea; Takei, Nori. (2007). Poor Mental Health Associated with job dissatisfaction among school teachers in Japan, *Journal of Occupational Health*, Vol.49, pp. 515-530.
- Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J., & Arifin, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 4.
- Zimmermann, Linda; Uterbrink, Thomas; Pfeifer, Ruth; Wirsching, Michael; Ruse, Uwe; Stobel, Ulrich; Nubling, Matthias; Buhl-Griebhaber, Veronika; Frommhold, Markus; Schaarschmidt, Uwe; Bauer, Joachim. (2012). Mental health and patterns of work-related coping behaviour in a German sample of student teachers: a cross-sectional study, *Int Arch occup Environ health* (2012), Vol.85, pp 865-876.

آسیب‌شناسی تربیت اسلامی دانشجویان در دوران کرونا و پساکرونا

امین نصراله زاده حق‌گو*

دانشجوی کارشناسی پیوسته آموزش زیست‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، مرکز شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف شناخت و بررسی آسیب‌های تربیت اسلامی دانشجویان در دوران کرونا و پساکرونا به منظور ارائه راهکارها و روش‌های مناسب از دید صاحب‌نظران و متخصصان حوزه تربیت دینی انجام شده است. پژوهش از نوع کیفی و روش گردآوری داده‌ها میدانی، از نوع کتابخانه‌ای و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. در گام نخست اهداف غایی تربیت اسلامی دانشجویان در فضای مجازی با روش تحلیل محتوای اسنادی تحلیل و فهرست‌بندی شد. سپس با بهره‌گیری از مصاحبه، چالش‌ها، موانع و راهکارها و روش‌های تربیت اسلامی دانشجویان در دوران کرونا و پساکرونا از دیدگاه متخصصان مورد بررسی قرار گرفت و مطالب بیان شده در مصاحبه‌ها، جمع‌آوری شد و در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر، صاحب‌نظران حوزه تربیت دینی در آموزش عالی بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند با پانزده نفر از آنان مصاحبه به عمل آمد و روایی محتوایی آن، مورد تأیید متخصصان حوزه علوم دینی و تربیتی قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: آسیب‌شناسی، تربیت اسلامی، دانشجویان، راهکار، فضای مجازی.

مقدمه

تعلیم و تربیت یکی از نیازهای ضروری انسان‌ها برای قرار گرفتن در مسیر صحیح زندگی است. تحقق هدف آفرینش انسان تنها در پرتو تعلیم و تربیت میسر است. به این منظور خداوند متعال انسان را به نیروی عقل و ابزار معرفت تجهیز کرده است و پیامبرانی را با دلیل روشن، احکام و قوانین محکم برانگیخت و رسالت تعلیم و تربیت انسان را به آنان سپرد؛ از این رو تعلیم و تربیت مهم‌ترین بخش تعلیمات و معارف ادیان آسمانی، به خصوص اسلام را تشکیل می‌دهد (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷).

دین پدیده‌ای هماهنگ و همساز با فطرت انسانی و یکی از علایق کهن بشری است که همیشه به عنوان یک نیاز ضروری اساسی در میان انسان‌ها خودنمایی کرده است. یافته‌های دانشمندان بهترین گواه این مدعاست که تاریخ زندگی بشر با دین آمیخته است (حسین‌زاده و مشرفی، ۱۳۸۹). روان‌شناسان، دین و دین‌ورزی را دارای کارکردهایی؛ نظیر معنا بخشیدن به حیات، انسجام و تعادل شخصیت، کمک به تحمل فشارهای روانی، بهداشت، سلامت و آرامش روان، هدف‌بخشی و ایده‌آل‌پروری، سازگاری جهان درون و برون و کاهش اضطراب و ترس از مرگ می‌دانند. دین همچنین دارای کارکردهای اجتماعی؛ نظیر سالم‌سازی جامعه، عدالت‌پروری و قانون‌مداری است و پشتوانه‌ای محکم برای اخلاق اجتماعی می‌باشد (شاکرین، ۱۳۸۷).

تربیت اسلامی مجموعه دگرگونی‌هایی است که در فکر و عقیده فرد، به منظور ایجاد نوعی خاص از عمل و رفتار که متکی بر ضوابط دین اسلام باشد، انجام می‌گیرد. در سایه این دگرگونی‌ها، اخلاق، عادات، آداب، رفتار و روابط فردی و اجتماعی شخص، صورت مذهبی و اسلامی به خود می‌گیرد (شمس، ۱۳۹۸). آسیب‌شناسی معرفت و تربیت دینی عبارت است از شناخت و بررسی ناهنجاری‌ها، موانع، عایق‌ها، محدودیت‌های موجود در زمینه‌های ایجاد باور و اعتقاد دینی در متربیان و نیز عدم انطباق رفتار آنان با هنجارها و معیارهای دینی در کل جامعه، به‌ویژه در نظام تعلیم و تربیت کشور (کیومرثی، ۱۳۹۲).

فضای مجازی نسل جدیدی از فضای روابط اجتماعی است. تأثیرات و پیامدهای مثبت و منفی فضای مجازی به عنوان یک پدیده نوین در اجتماعات انسانی همواره در حال گسترش است. فضای مجازی موقعیتی است که نگهداری و نقل و انتقال اطلاعات بسیار ارزان و ساده انجام می‌شود؛ از این جهت برای فضای تربیتی و اخلاقی جامعه، هم تهدید محسوب می‌شود و هم به نوعی فرصت به شمار می‌رود. در این فضای چالشی باید برای تبدیل تهدید به فرصت یا برای کاهش تهدیدها در مقابل فرصت‌ها، فعالانه وارد عرصه تولید و انتقال اطلاعات شد (شکوهی و اصغرزاده طالبی، ۱۳۹۶). با در نظر گرفتن اهمیت موضوع تربیت و با توجه به ویژگی‌های فضای مجازی و اثرگذاری آن بر نسل جوان و نیز لزوم به‌کارگیری تمامی امکانات در جهت تربیت نسل جوان و مهم‌تر از همه، بهره‌گیری بالای عناصر ضدارزشی و ضدتربیتی از فضای مجازی در به انحراف کشیدن نسل جوان، به ضرورت بهره‌گیری هر چه بیشتر از این امکان برای تربیت نسل جوان پی برده می‌شود (حیدری دهکردی، ۱۳۹۶).

در پژوهش حاضر با توجه به ضرورت و اهمیت تربیت اسلامی جوانان به‌ویژه دانشجویان در دوران کرونا و پساکرونا، ابتدا به توضیح مختصری راجع به اهداف غایی تربیت اسلامی پرداخته‌ایم. در ادامه موانع و چالش‌های تربیت اسلامی دانشجویان در فضای مجازی در دوران کرونا را ذکر کرده و در نهایت به ارائه راهکارها و روش‌های آموزش این مفاهیم به دانشجویان می‌پردازیم.

روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ نوع در زمره پژوهش کیفی قرار دارد که با استفاده از روش کتابخانه‌ای و مصاحبه انجام شد. در مرحله اول، ابتدا با مراجعه و مطالعه منابع مربوط به پژوهش، اهداف غایی تربیت اسلامی دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت و فهرست‌بندی شد. در مرحله دوم، ناظر بر آسیب‌ها و چالش‌های تربیت اسلامی دانشجویان در دوران کرونا و ارائه راهکارها و روش‌ها، با صاحب‌نظران و متخصصان حوزه تربیت دینی در آموزش عالی مصاحبه انجام گرفت.

در این پژوهش، کفایت اطلاعات با پانزده مورد مصاحبه به دست آمد و اطلاعات موردنظر جمع‌آوری شد. این پانزده نفر شامل چهار نفر استاد گروه معارف دانشگاه فرهنگیان استان تهران، چهار نفر استاد علوم تربیتی از دانشگاه فرهنگیان استان تهران، دو نفر دانشجوی دکتری فقه و مبانی حقوق اسلامی و پنج نفر دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت بود. مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت که روایی محتوایی سؤالات مصاحبه، مورد تأیید متخصصان حوزه علوم دینی و تربیتی قرار گرفت و به اجرا در آمد. مصاحبه‌ها به طور متوسط نیم تا یک ساعت به طول انجامید و در فرآیند مصاحبه‌ها از روش یادداشت‌برداری استفاده شد. سپس مطالب بیان شده، در مصاحبه‌ها جمع‌آوری شد و در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در ذیل، نتایج مربوط به تحلیل محتوای اسنادی و مصاحبه ارائه می‌گردد که به تفکیک سؤالات انجام می‌شود.

سؤال اول

اهداف غایی تربیت اسلامی دانشجویان چیست؟

جدول ۱: اهداف غایی تربیت اسلامی دانشجویان

مؤلفه	توضیح و نمونه
عبودیت و اعتقاد قلبی به توحید (پرستش خداوند یگانه)	خداشناسی و پرستش خدا نه تنها حرکت دائمی انسان را به سوی کمال و رشد تضمین می‌کند؛ بلکه به صورتی اطمینان‌بخش جلوی انحراف فرد و جمع را می‌گیرد (شریعت‌مداری، ۱۳۹۰). خداوند در سوره ذاریات در مورد این مؤلفه می‌فرماید: «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ: وَ جَن و انس را نیافریدم جز برای آنکه مرا بپرستند.» (سوره ذاریات/۵۶)
قرب و رضوان	خداوند در سوره ق در مورد این مؤلفه می‌فرماید: «وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ: و ما به او از رگ گردن نزدیک‌تریم.» (سوره ق/۱۶) هر چه قدر توجه جوانان جامعه به‌ویژه دانشجویان به خداوند متعال عمیق‌تر و پایدارتر باشد، به همان میزان قرب بیشتری ایجاد می‌شود.
حیات طیبه	خداوند در سوره نحل در مورد این مؤلفه می‌فرماید: «مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَ هُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ: هر کس از مرد یا زن، کار شایسته کند و مؤمن باشد قطعاً او را با زندگی پاکیزه‌ای حیات [حقیقی] بخشیم و مسلماً به آنان بهتر از آنچه انجام می‌دادند، پاداش خواهیم داد.» (سوره نحل/۹۷) بنابراین دانشجویان می‌توانند با انجام کارهای شایسته در زمینه‌های علمی، فرهنگی، اخلاقی و ... به زندگی پاک و مطلوب برسند.

سؤال دوم

به نظر شما، چالش‌ها و موانع تربیت اسلامی دانشجویان در دوران کرونا چیست؟ (پرسش از مصاحبه‌شوندگان)

جدول ۲: چالش‌ها و موانع تربیت اسلامی دانشجویان

نقد دین اسلام، شخصیت‌ها و الگوهای دینی و ایجاد شبهه‌های معرفتی و دینی در اذهان دانشجویان	ترویج خرافه‌گرایی و ادعا‌های دروغین در مورد مسائل دینی مانند: انتشار خرافات، داستان‌ها و روایات ساختگی	گسترش دوست‌یابی‌های اینترنتی بین دانشجویان بدون اطلاع والدین و بدون شناخت کافی و منطقی از یکدیگر و فراهم‌شدن زمینه‌های روابط نامشروع
سوق دادن نوجوانان و جوانان به فساد اخلاقی و فحشا در فضای مجازی و برخی از پایگاه‌های اینترنتی	آموزش و ارائه راهکارهای مخالفت با والدین و اهمیت ندادن پندها و نصایح آن‌ها، به جوانان در فضای مجازی و رواج فرهنگ فرزندسالاری	ترویج فرهنگ‌های غربی و ضد دین اسلام در بین دانشجویان مانند: تغییر نوع پوشش دانشجویان به سبک فرهنگ غرب و شیطان‌پرستان
تشویق نوجوانان و جوانان به انجام کارهایی برخلاف هنجارهای جامعه اسلامی در شبکه‌های اجتماعی مانند: انتشار اکاذیب برای ایجاد تفرقه میان امت اسلامی (تشیع و تسنن)، ترویج خودکشی و ایجاد تمایل به آشوب‌گری و مهمانی‌های شبانه در بین دانشجویان	ترویج بازی‌های رایانه‌ای ضد شخصیت‌های مهم دین اسلام و اماکن مقدس و مذهبی مانند: تخریب اماکن مقدس و مذهبی و توهین به دین اسلام در بازی‌های رایانه‌ای و آنلاین	اعتماد به اینترنت و فضای مجازی، افزایش بیماری‌های جسمی (آسیب به چشم)، بیماری‌های روحی و روانی (افسردگی و انزوای فردی و اجتماعی) و کاهش رشد تربیتی دانشجویان بر مبنای اهداف و اصول تربیت اسلامی
عدم شکل‌گیری صحیح شخصیت دانشجویان، بروز مشکلات خانوادگی، کاهش ارتباطات خانوادگی و افزایش سطح توقع دانشجویان برای ازدواج و آغاز زندگی مشترک	الگوبرداری نامناسب نوجوانان و جوانان از افراد مشهور در فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی که تخصصی در زمینه دین اسلام و تعلیم و تربیت اسلامی ندارند.	نبود زمان کافی برای تدریس کتب معارف، نبود تعامل مناسب بین اساتید دروس معارف و دانشجویان در کلاس‌های مجازی و فعالیت‌های ناکافی نهادهای دانشجویی در دوران کرونا نسبت به دوران حضوری

سؤال سوم

با توجه به اهداف، موانع و چالش‌های تربیت اسلامی دانشجویان، راهکار شما برای تربیت اسلامی مطلوب در دوران کرونا و پساکرونا چیست؟ (پرسش از مصاحبه‌شوندگان)

جدول ۳: راهکارهای تربیت اسلامی دانشجویان

افزایش تولید و پخش فیلم‌ها، سریال‌ها، نمایش‌نامه‌های رادیویی و مستندهای دینی و تربیتی مورد پسند نوجوانان و جوانان در رسانه‌های ملی مانند: افزایش تولید فیلم‌هایی با موضوع پیامبران الهی و ائمه اطهار و شرح داستان‌های زندگی آن‌ها در قالب‌های صوتی و تصویری	آشنایی مربیان، مبلغان دینی و اساتید معارف دانشگاه‌ها با ویژگی‌های دانشجویان و به کارگیری روش‌های فعال تدریس؛ مانند شیوه تشویق، داستان‌گویی، پرسش و پاسخ و ... در کلاس‌های آنلاین، برای تعامل بیشتر دانشجویان با اساتید مربوطه	افزایش برگزاری مسابقات فرهنگی و هنری با محوریت قرآن کریم و معصومین (ع) در دانشگاه‌ها و اهدای جوایز متنوع برای ترغیب دانشجویان مانند: برگزاری جشنواره قرآن و عترت ویژه دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان
--	---	---

کنترل، نظارت و مدیریت والدین بر حضور نوجوانان و جوانان در فضای مجازی و استفاده آن‌ها از اینترنت مانند: سوق دادن دانشجویان توسط والدین، به شرکت در جلسات آموزشی و فعالیت‌های فرهنگی و قرآنی نهادهای دانشجویی	آگاه‌سازی خانواده‌ها، نوجوانان و جوانان از استفاده بیش از حد فضای مجازی و آسیب‌ها و خطرات فردی و اجتماعی در زمینه‌های جسمی، روحی و تربیتی	اصلاح نظام تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها بر مبنای تربیت اسلامی و با توجه به چالش‌ها و موانع آن
طراحی و تولید بازی‌های رایانه‌ای متنوع و جذاب، بر مبنای معیارهای تربیت اسلامی، انتقال فرهنگ اسلامی و قرآنی به نوجوانان و جوانان و حمایت از تولیدکنندگان بازی‌های رایانه‌ای و آنلاین	معرفی شخصیت‌ها و الگوهای دینی و تربیتی و آموزش مهارت‌های ضروری و کاربردی زندگی به نوجوانان و جوانان در رسانه‌های ملی	ایجاد اعتماد و فضاهای صمیمی بین والدین و دانشجویان و کنترل و مدیریت روابط دانشجویان در فضای مجازی
در نظر گرفتن زمان کافی و مناسب برای تدریس کتب معارف در دانشگاه‌ها و افزایش فعالیت‌های نهادهای دانشجویی مانند: افزایش برگزاری جلسات آموزشی و دعوت از اساتید برجسته در مورد مسائل تربیتی و دینی در فضای مجازی	برنامه‌ریزی منظم و دقیق، برای آموزش مسائل دینی طبق تفاوت‌های فردی دانشجویان در کلاس‌های آنلاین و تنظیم محتواهای دینی با توجه به اوضاع دانشجویان و رشد فکری آن‌ها	چاپ و انتشار کتاب‌ها، مقالات و مجلات، برگزاری سمینارها، کنفرانس‌ها و همایش‌های معتبر ملی و بین‌المللی به‌صورت مجازی در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی و ترغیب دانشجویان برای حضور و ارائه مقاله در این همایش‌ها و کنفرانس‌ها

بحث و نتیجه‌گیری

براساس آنچه که در این پژوهش به دست آمد، نظام تربیتی موجود در دانشگاه‌ها، موانع و چالش‌هایی را در دوران کرونا دارد که با بررسی دقیق‌تر این موانع و چالش‌ها، به این نتیجه می‌رسیم که عدم به‌کارگیری به موقع و مناسب اصول تربیت اسلامی و عدم توجه به آن در برنامه‌های دانشگاهی در دوران کرونا (از برنامه‌ریزی تا اهداف جزئی‌تر)، سبب ایجاد آسیب‌هایی شده است که گریبان‌گیر آن شده‌ایم. در بخش موانع و چالش‌ها، به بررسی آسیب‌هایی که دانشجویان در فضای مجازی روبه رو هستند، اشاره نموده‌ایم که به علت غیرحضور شدن کلاس‌های درس در دوران کرونا نسبت به گذشته، بیش از پیش استفاده از فضای مجازی در این قشر افزایش یافته است. به طور کلی موانع تربیت اسلامی دانشجویان، دو منشأ خارج و داخل از کلاس‌های دانشگاهی دارد که دانشجویان را از مسیر صحیح و کسب رضایت الهی دور می‌کند. راهکارها و روش‌های این پژوهش نیز نشان داد که با برنامه‌ریزی دقیق و به اجرا رساندن آن راهکارها، می‌توانیم با توجه به تجارب حاصل شده در دوران کرونا، زمینه برونرفت آسیب‌ها، چالش‌ها و موانع تربیت اسلامی دانشجویان را در دوران کرونا و پساکرونا فراهم سازیم تا هویت و شخصیت دانشجویان در این دوران به درستی شکل بگیرد.

فهرست منابع

قرآن کریم

حسین زاده، امیدعلی؛ مشرفی، هاشم. (۱۳۸۹)، «تحلیل عاملی عوامل آسیب‌زای تربیت دینی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر)»، فصلنامه علمی- پژوهشی زن و مطالعات خانواده، دوره ۲، شماره ۷، ص ۴۲.

- حیدری دهکردی، مرضیه. (۱۳۹۶)، «ظرفیت‌های فضای مجازی در تربیت دینی نسل جوان»، اولین کنفرانس بین‌المللی ظرفیت‌شناسی و تأثیرگذاری فضای مجازی در ارتقای آموزش‌های دینی، ص ۱.
- شاکرین، حمیدرضا. (۱۳۸۷)، چرا دین؟ چرا اسلام؟ چرا تشیع؟، قم: دفتر نشر معارف، ص ۱۶۴.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۰)، تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: انتشارات امیرکبیر، صص ۱۲۸-۱۲۹.
- شکوهی، صفورا؛ اصغرزاده طالبی، پریسا. (۱۳۹۶)، «تأثیر فضای مجازی بر تربیت دینی کودکان»، اولین کنفرانس بین‌المللی ظرفیت‌شناسی و تأثیرگذاری فضای مجازی در ارتقای آموزش‌های دینی، ص ۱.
- شمس، حسین. (۱۳۹۸)، «تحلیل و بررسی مبانی تربیت اسلامی در دوره پیش‌دبستانی»، سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و علوم انسانی. صوفیه- بلغارستان، دبیرخانه دائمی کنفرانس، ص ۱.
- صالحی، اکبر؛ یاراحمدی، مصطفی. (۱۳۸۷)، «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبائی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی»، فصلنامه علمی- تخصصی تربیت اسلامی، دوره ۳، شماره ۷، ص ۲۴.
- کیومرثی، غلامعلی. (۱۳۹۲)، مبانی و اصول تربیت دینی و تفاوت آن با تعلیمات دینی، تهران: انتشارات مدرسه، ص ۱۹۰.

بررسی میزان تاثیر نقش کتاب‌های درسی در آماده سازی دانش‌آموزان برای بازار کار

محمدباقر نصیری*

دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی زنجان

چکیده

مهارت اجتماعی در جریان تدریس محتوای کتب درسی، دانش‌آموز این فرصت را دارند که به شناخت بهتری نسبت به فرزند خود و استعدادهایش برسند. دانش‌آموز ممکن است در بازی نقش فردی در شغل‌های مختلف را ایفا کند و به کمک ذهن خلاقش آن نقش را پرورش دهد. دانش‌آموز خلاق ذهن پرسشگری دارد و مهارت اجتماعی باید با صبر و حوصله پاسخگوی سوالات دانش‌آموز هرچند که عجیب و خارق عادت باشد باشند و خود نیز به طرح سوال بپردازند و از او بخواهند که پاسخ دهد. محیط خانواده برای پرورش یک دانش‌آموز خلاق باید برپایه ارزش‌های اخلاقی استوار باشد نه اینکه قوانینی سخت گیرانه و در چارچوب برای دانش‌آموز تعریف شده باشد زیرا این کار از شکوفایی ذهن خلاق دانش‌آموز جلوگیری خواهد کرد. شخصیت دانش‌آموز بعنوان عضو مهمی از خانواده باید مورد توجه قرار گیرد. تحقیر، مقایسه و سرکوب قطعا به بروز خلاقیت در دانش‌آموز ختم نخواهد شد. سعی کنید تا هر حرکت خلاقانه دانش‌آموز را مورد تشویق قرار دهید اما از تفسیر بیش از اندازه آن خودداری کنید.

کلیدواژه‌ها: بازار کار، آماده سازی، اجتماع، دانش‌آموزان، کتاب.

مقدمه

ارتقای نقش نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و خانواده در رشد و تعالی کشور، بسط و اعتالی فرهنگ عمومی و زمینه سازی برای اقتدار و مرجعیت علمی و تکوین تمدن اسلامی - ایرانی در راستای تحقق جامعه جهانی عدل مهدوی با تأکید بر تعمیق معرفت و بصیرت دینی و سیاسی، التزام به ارزش های اخلاقی، وفاداری به نظام جمهوری اسلامی ایران، اعتقاد و التزام عملی به اصل ولایت مطلقه فقیه و مردم سالاری دینی، تحکیم وحدت ملی، تقویت روحیه علمی، رعایت حقوق و مسئولیت های اجتماعی، ارتقای آداب و آئین زندگی متعالی، بهداشتی و زیست محیطی. با وجود توجهی که اندیشمندان در دوره معاصر به زیبایی شناسی نشان داده اند، پرورش این بعد در نظام آموزش و پرورش ایران مغفول مانده است؛ برای نمونه می توان به غفلت از «هنر» که بیشترین تأثیر را در درک اشیاء و موقعیت ها برای تربیت زیبایی شناسی دارد، اشاره کرد. [18]

هنرهایی مانند طراحی، کارهای دستی، عکاسی، نمایش، آواز، موسیقی، حرکات موزون و نویسندگی در این نظام جایگاه وثیقی ندارند و حتی درس هایی چون نقاشی و ادبیات نیز به صورت اصولی تدریس نمی شوند. نتایج برخی از تحقیقات نیز بر این ادعا صحت می گذارد. در این زمینه، نبود هدف مشخص برای آموزش هنر در مدارس، غفلت از اصول و مبادی هنر گذشته ایران، تأکید بر مهارت و فن، فراموشی بعد محتوایی هنر، نبود فضای آموزشی مناسب و کج فهمی ها و بدفهمی های اساسی درباره ماهیت هنر به عنوان امری تفننی و سرگرم کننده و نه حوزه های برای گسترش تفکر، از دلایل اصلی ناکارآمدی آموزش هنر در مدارس ایران مطرح شده است. [13]

بین مهارت های ارتباطی معلمان و مهارت های اجتماعی دانش آموزان دوره ابتدایی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج به دست آمده از پژوهش هایی که در این زمینه انجام شده اند. در تبیین این یافته می توان گفت که معلم باید از دانش مرتبط با موضوعی که تدریس می کند برخوردار باشد و به مطالعه و تحقیق حرفه ای در خصوص دیدگاه های تئوریک متعدد پیرامون روش کلاس داری و تدریس بپردازد و نیز از دانش مرتبط با تفاوت های فردی دانش آموزان برای برنامه ریزی، یافته های حاصل از بررسی این فرضیه که بین مهارت های ارتباطی معلمان روش های معلمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. بین مهارت های ارتباطی معلمان روش های معلمی و سلامت روانی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد [۱۸].

بیان مسئله

تأثیرات آموزشی؛ کاربرد آموزشی الگوی آموزش مستقیم مستلزم آشنایی با مفاهیم دانش بیانی و دانش مرحله ای است. دانش بیانی اطلاعاتی است که دانش آموزان درباره چیزی دارند، در حالی که دانش مرحله ای، دانستن مراحل انجام دادن چیزی است. الگوی آموزش مستقیم به ویژه برای ارتقای یادگیری دانش آموز در زمینه ی دانش مرحله ای که برای انجام دادن مهارت های ساده و دشوار لازم است و نیز برای آن نوع از دانش بیانی که به خوبی برای آموزش های گام به گام سازمان یافته اند، طراحی شده است. امروزه برنامه ریزی در زندگی دانش آموزان پررنگ تر از گذشته صورت می گیرد و جایی برای بازی و اوقات فراغت باقی نمانده است. و مهارت اجتماعی حتی برای دانش آموزان بسیار کم سن و سال هم برنامه های آموزشی و ورزشی تدارک می بینند تا وقتی به سن مدرسه رسیدند و زمان آن رسید که در رقابت ها شرکت کنند، از آمادگی کافی برخوردار باشند. [14]

هنگامی که دانش‌آموزان به سن مدرسه می‌رسند، همان اوقات فراغت کم هم از آنان سلب می‌شود. از بچه‌ها انتظار می‌رود که سریع‌تر و بیشتر از گذشته بیاموزند. تکالیف بیشتر از جانب مدرسه برای کسب نمرات بالاتر در آزمون‌های تحصیلی موجب شده است که دیگر وقتی برای تفریح و بازی باقی نماند، گویی دانش‌آموز باید تمام وقت خود را وقف یادگیری کند. در برخی مدارس، دانش‌آموزان هر روز حدود دو ساعت برای رفت و برگشت به مدرسه در راه هستند. می‌توان ۵ روز در هفته از همین زمان برای بازی و تفریح استفاده کرد. فعالیت‌های فوق برنامه مانند ورزش و باشگاه‌های مختلف نیز بیش از گذشته جلوه رقابتی به خود گرفته‌اند به خصوص اگر بچه‌ها بخواهند به سطوح بالایی دست یابند، به تمرین بیشتری نیاز دارند. [9]

تعلیم و تربیت در دنیای امروز مفهومی متفاوت با گذشته دارد، هرگز نمی‌توان با طرز تلقی گذشته و سوگیری‌های قدیمی به دانش‌آموزان و تربیت آن‌ها نگریست. بنابراین، یکی از ضروری‌ترین تحولات در نظام‌های آموزشی، تحول در نگرش و نحوه تدریس معلمان و مدیران اجرایی نظام آموزشی است. برای دستیابی به چنین تحولی معلمان باید دانش و بینشی صحیح از نظریه‌ها و راهبردهای مختلف و جدید آموزشی داشته باشند. [18]

مهم‌ترین فعالیت‌های آموزشی و تربیتی توسط معلم و در کلاس درس صورت می‌گیرد، شکل دادن به هر فرایند آموزشی مستلزم بهره‌گیری از روش‌های مخصوص آن هست تا راه رسیدن به اهداف هموارتر شود. روش تدریس از مهم‌ترین عناصری است که در تحقق هدف‌های آموزشی به‌طور فزاینده‌ای مؤثر هست. مدارس باید توانایی تفکر منطقی و خلاق دانش‌آموزان را در آنچه می‌بینند، می‌شنوند و می‌خوانند پرورش دهند. دانش‌آموزان باید بیاموزند و بتوانند که معمار آموزش و پرورش خود باشند. صاحب‌نظران جدید تعلیم و تربیت، بر این باورند که معلم باید روش یادگیری را به دانش‌آموز بیاموزد نه اینکه صرفاً به انتقال فرمول‌ها و معلومات اکتفا کند. معلم باید دانش‌آموز را کمک کند تا خود تجربه کند و از طریق تجارب خود مطالب را فراگیرد، لذا توجه به کیفیت و شیوه تدریس معلمان باید امر بسیار ضروری و جدی تلقی شود و برنامه ریزان و مسئولان موظف‌اند که فرصت‌های لازم برای آشنایی هر چه بیشتر معلمان با روش‌ها و الگوهای جدید و خلاق تدریس را فراهم نموده، و شرایط و امکانات را برای اجرای موفقیت‌آمیز این روش‌ها آماده نمایند. [11]

عامل رقابت خود باعث بروز خلاقیت در بازی خواهد شد. شرکت کردن در بازی‌های گروهی توأم با یادگیری نکات آموزنده‌ای برای دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که مثل زنجیره به هم متصل هستند و رویکرد هر یک از اعضا بر دیگر همبازی‌هایش تأثیر می‌گذارد و باید آن را بپذیرند. یاد می‌گیرند که باید به نقطه نظرات دیگر اعضا توجه کنند و نکته‌های جدید را یاد بگیرند. نکته مهم در بروز خلاقیت در بازی‌های گروهی این است که روش و موضوع بازی باید برگرفته از ذهن دانش‌آموز باشد و بزرگ‌ترها نباید موضوعی را به آن‌ها تحمیل کنند زیرا در جریان بازی‌های ابتکاری است که خلاقیت دانش‌آموز فرصت ظهور پیدا می‌کند [۵].

پیشینه پژوهش

از جمله عواملی که در افزایش بهره‌وری در مطالعه و درک بهتر درس‌ها و موفقیت در تحصیل بسیار مؤثر است، داشتن تمرکز حواس به هنگام مطالعه است یعنی فرد در خود این توانایی را ایجاد کند که با اختیار و توجه دقت خود را بر روی موضوع یا کاری که انتخاب کرده با میل و اراده متمرکز نماید و از توجه به سایر موضوعات و کارها جلوگیری کند. تمرکز نسبی است یعنی تقریباً همه افراد تا حدودی از آن بهره‌مند هستند و کسی نمی‌تواند ادعا کند کاملاً بی‌دقت است و یا همیشه تمرکز حواس دارد. فراموش نکنیم تمرکز کارایی حافظه را افزایش می‌دهد. تمرکز یک امر اکتسابی است و با مهارت‌های لازم افزایش می‌یابد [۵]. تمرکز حواس یعنی عوامل حواس‌پرتی را به حداقل رساندن. پس برقراری تمرکز حواس به میزان کاهش عوامل

حواس پرتی بستگی دارد. یعنی هر چه عوامل مزاحم و مغل تمرکز بیشتر باشند توانایی حفظ تمرکز حواس کمتر است و برعکس. لذا با توجه به تعهد و مسئولیت خود در کلاس، با مشاهده‌ی حواس پرتی و عدم تمرکز یکی از دانش‌آموزان در کلاس سعی در حل کردن مشکل او شدم. زیرا بدون داشتن دقت و تمرکز حواس یادگیری صورت نمی‌گیرد. تمرکز حواس هنگام مطالعه کلید اصلی و اساسی درک و فهم مطالب است و کلید اساسی تمرکز حواس استفاده از روش‌هایی است که باعث تقویت و پرورش و مهارت در برقراری تمرکز حواس هنگام مطالعه می‌شوند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مصاحبه، پرسشنامه، مشاهده و اسناد و مدارک می‌باشد. با اطلاعات به دست آمده، مشخص شد مشکل دانش‌آموزان حواس پرتی یا عدم تمرکز در کلاس است که به دنبال عوامل ایجادکننده‌ی آن برآمدم و راهکارهای مناسب با توجه به اطلاعاتی که در کتاب‌ها، تحقیقات در این زمینه و تجربیات شخصی خودم بود ارائه شد. [9]

اختلال تحصیلی توانایی تفسیر آنچه را که فرد می‌بیند یا می‌شنود، و یا ارتباط دادن اطلاعات دریافتی از قسمت‌های مختلف مغز را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این محدودیت‌ها می‌توانند در قالب مشکلات خاص در خواندن و نوشتن، هماهنگی، خویشتن‌داری، یا توجه بروز پیدا کنند [۴]. اختلال‌های عصبی رشدی شامل مجموعه‌ای از اختلال‌های هستند که عموماً در اوایل دوران رشد تا پیش از سنین مدرسه آغاز و با نارسایی‌هایی در عملکرد فردی، اجتماعی، تحصیلی و یا شغلی همراه می‌شوند. گستره این نقایص رشدی، از محدودیت‌های خیلی خاص در تحصیلی یا مشکلات اساسی در مهارت کارکردهای اجرایی‌های اجتماعی یا هوش را در برمی‌گیرد. اهمیت الگوهای مفهومی در این است که توصیفی یکپارچه از اختلال تحصیلی و رویکردهای آموزشی ارائه می‌دهند و انجام پژوهش‌های علمی در این زمینه را ترغیب می‌کنند. پژوهش‌های علمی اثربخشی روش‌های آموزشی را بررسی می‌کنند و نتایج این پژوهش‌ها باید در دسترس معلمان و والدین قرار گیرد تا آن‌ها بتوانند مفیدترین روش را برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انتخاب کنند. این ویژگی‌های مداخله‌های اثربخش با رویکرد رفتاری، به‌ویژه روش دقیق. آموزی، هماهنگ است؛ زیرا در مداخله‌های رفتاری بر طراحی و اجرای دقیق آموزش و ارائه آموزش اثربخش تأکید می‌شود [۱۱]. درواقع، هدف اصلی دقیق آموزی استفاده از تمامی استراتژی‌هایی است که آموزش را اثربخش می‌سازند. معلمان بدون دانستن نتایج پژوهش درباره رویکردهای آموزشی پشتوانه مناسبی در تدریس نخواهند داشت. بدون آگاهی از این اطلاعات ممکن است آن‌ها از روش‌های آموزشی اشتباه استفاده کنند. بنابراین، در اختلال تحصیلی الگوهای مفهومی یا نظریه‌ها راهنمای راه پژوهشگران و زاینده فرضیه‌ها هستند که تأیید یا رد آن‌ها با انجام پژوهش‌های علمی مشخص می‌شود. پژوهشگران با الهام گرفتن از الگوهای مفهومی بین پژوهش و عمل ارتباط برقرار می‌کنند و از این طریق عیار هر الگوی مفهومی در عمل مشخص می‌شود. به نظر نگارنده، مباحث دستوری می‌بایست متناسب با زبان معیار امروزی تعریف و تدریس شود. مخاطب امروز و کاربر زبان هیچ نیازی ندارد که نکات پیچیده دستوری قرون گذشته را دریابد. [3]

درحالی‌که کتاب‌های فارسی جدید با چنین رویکردی دست تاجران و فرهنگ‌فروشان را آن‌قدر باز کرده‌اند که اسب سرکش خود را بی‌محابا در این وادی جولان می‌دهند و بسیاری از معلمان خام‌اندیش را نیز با خود همراه کرده‌اند. حرفی به‌گزارف نگفتم اگر اذعان کنم که در کل یک غزل یا یک متن ادبی شاید دستور - جز مواردی بسیار اندک - به کمک معنا نمی‌آید اما آرایه‌های ادبی هنر است و دریچه‌ای به روی معنا می‌گسترد. هرچه دانش‌آموز بیشتر به آرایه‌های ادبی مسلط باشد، دریافت او از مفهوم و حقیقت یک متن بیشتر خواهد شد. درعین حال، اوج زیبایی یک شعر زمانی بازیافته می‌شود که توان فوق طبیعی یک شاعر در چینش کلمه‌ها و اعجاز آرایه‌ها فراروی نگاه مخاطبان شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، تجزیه و تحلیل آرایه‌ها دریافت معنی و مقصود شعر است و نشر، همانی که هدف نهایی ادبیات است، کشف معنی و درک التذاذ ادبی. بر این اساس، نگارنده

جای دادن مباحث دستوری در قلمرو کتاب فارسی را نمی‌پسندد و پیشنهاد می‌کند که فصول جداگانه‌ای برای آن در نظر گرفته شود. [11]

تأثیرات آموزشی؛ کاربرد آموزشی الگوی آموزش مستقیم مستلزم آشنایی با مفاهیم دانش بیانی و دانش مرحله‌ای است. دانش بیانی اطلاعاتی است که دانش‌آموزان درباره چیزی دارند، درحالی‌که دانش مرحله‌ای، دانستن مراحل انجام دادن چیزی است. الگوی آموزش مستقیم به‌ویژه برای ارتقای یادگیری دانش‌آموز در زمینه‌ی دانش مرحله‌ای که برای انجام دادن مهارت‌های ساده و دشوار لازم است و نیز برای آن نوع از دانش بیانی که به‌خوبی برای آموزش‌های گام‌به‌گام سازمان‌یافته‌اند، طراحی شده است. امروزه برنامه‌ریزی در زندگی کودکان پر رنگ‌تر از گذشته صورت می‌گیرد و جایی برای بازی و اوقات فراغت باقی نمانده است. والدین حتی برای کودکان بسیار کم سن و سال هم برنامه‌های آموزشی و ورزشی تدارک می‌بینند تا وقتی به سن مدرسه رسیدند و زمان آن رسید که در رقابت‌ها شرکت کنند، از آمادگی کافی برخوردار باشند. [9]

و هنگامی که کودکان به سن مدرسه می‌رسند، همان اوقات فراغت کم هم از آنان سلب می‌شود. از بچه‌ها انتظار می‌رود که سریع‌تر و بیشتر از گذشته بیاموزند. تکالیف بیشتر از جانب مدرسه برای کسب نمرات بالاتر در آزمون‌های تحصیلی موجب شده است که دیگر وقتی برای تفریح و بازی باقی نماند، گویی دانش‌آموز باید تمام وقت خود را وقف یادگیری کند. در برخی مدارس، دانش‌آموزان هرروز حدود دو ساعت برای رفت‌وبرگشت به مدرسه در راه هستند. می‌توان ۵ روز در هفته از همین زمان برای بازی و تفریح استفاده کرد. فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند ورزش و باشگاه‌های مختلف نیز بیش از گذشته جلوه رقابتی به خود گرفته‌اند به‌خصوص اگر بچه‌ها بخواهند به سطوح بالایی دست یابند، به تمرین بیشتری نیاز دارند. [2]

برنامه‌های بعد از مدرسه نیز مختص کودکان کلید به دست (کودکانی که به دلیل مشغله والدین به‌تنهایی از مدرسه به منزل بازمی‌گردند و تا زمان بازگشت پدر و مادر تنها هستند) و آن عده که با تکالیف مدرسه مشکل دارند، اجرا می‌شود. [11]

آموزش زبان فارسی پایه اول با دو کتاب بخوانیم و بنویسیم انجام می‌گیرد. کتاب بخوانیم در قطع بزرگ‌تر تهیه‌شده و شامل فعالیت‌های شفاهی (گوش کردن، صحبت کردن و خواندن) است. در صفحه‌بندی کتب به عواطف و احساسات کودکانی دانش‌آموزان توجه شده و مملو از تصاویر گوناگون است. در رنگ بندی تصاویر نیز از رنگ‌های متنوع استفاده شده است. اگرچه تصاویر موجود در کتاب بخوانیم نسبت به کتاب قدیم از کیفیت بهتری چه از نظر رنگ و چه از نظر رسایی محتوا برخوردار است، اما در برخی موارد خالی از اشکال نیست. [8]

نظام‌های آموزشی همواره تلاش می‌کنند از شیوه‌ها و فنون متناسب با اصول و انتظارات برنامه‌های درسی، اهداف و محتوا را به‌درستی به مخاطبان انتقال دهند. برای نیل به این هدف مهم، معلمان از نقش بی‌بدیلی در نظام آموزشی برخوردارند، اگر آنان از فرایند علمی و منطقی آموزش مطلع نباشند و برای تحقق اهداف از شیوه‌هایی نامتناسب بهره بگیرند، همه فعالیت‌های تعلیم و تربیت بی‌ثمر خواهد بود. تعلیم و تربیت در دنیای امروز مفهومی متفاوت با گذشته دارد و ضروری است برای ایجاد تحول در نظام آموزشی، علاوه بر ایجاد تحول در خرده سیستم‌های مختلف، در نگرش و تدریس معلمان نیز تحولاتی ایجاد شود. برای دستیابی به چنین تحولی معلمان باید دانش و بینشی صحیح از نظریه‌ها و راهبردهای مختلف و جدید آموزشی داشته باشند. [2]

بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی مثل سیراتینک گودلد معتقدند که فقر تفکر دانش‌آموزان در نتیجه حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس است. گرایش معلم به‌روش‌های متکی به انتقال دانش به ذهن دانش‌آموزان، تمایل و وابستگی آنان را به معلم افزایش داده و منجر به وخیم‌تر شدن مشکلات یادگیری در زمینه‌های معلم نباید محتواهای گوناگون درسی را به ذهن محتواهای

گوناگون می‌شود. در بسیاری مواقع شاید این ۴ دانش‌آموز منتقل کند بلکه باید به او یاد بدهد چگونه یاد بگیرد (پالمر موضوع به دور از واقعیت نباشد که نه معلم می‌داند محتوایی را چرا باید درس بدهد و نه دانش‌آموز چرایی انتخاب محتوا را می‌داند. نه معلم می‌داند محتوا را به چه روش صحیح و سودمندی تدریس نماید و نه دانش‌آموز چگونه یادگرفتن را می‌داند. معلم صرفاً درس می‌دهد و فراگیران نیز به‌طور موقتی حفظ می‌کنند، ما فقط یاد گرفته‌ایم درس بدهیم و دانش‌آموزان نیز آموخته‌اند که تنها حفظ نمایند و بدون چون‌وچرا مطالب را از ما بپذیرند [۱۰]

با کاهش زمان بازی، کودکان مزایای عاطفی، اجتماعی، جسمی و شناختی بازی را از دست می‌دهند درواقع بازی بر رشد عصب‌شناختی کودک تأثیر به‌سزایی دارد. بازی مستقل (انفرادی) به کشف تخیلات کودک کمک می‌کند، به همین میزان بازی با همسالان نیز بسیار مهم است. کودک در بازی با سایر همسالان از مزایای بسیاری بهره‌مند شده و مهارت‌های ارزشمندی همچون اجتماعی شدن و حل اختلاف را می‌آموزد که فقط در زمان فراغت و بازی می‌توان آموخت. [2]

امروزه ملت‌ها به نیروهای انسانی جدید و متفکران نواندیش نیاز دارند. باآنکه آموختن مهارت‌هایی مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن هنوز مهم و اساسی‌اند، اما دیگر کافی به نظر نمی‌رسند. اکنون انتظار می‌رود دانش‌آموزانی تربیت شوند که از ادراک، دانش و مهارت برخوردار باشند و بتوانند معلومات خود را به کار ببرند، تحلیل کنند، پرسش کنند، کشف کنند، بیازمایند، بکاوند، مفاهیم را از دیدگاه‌های متعدد بنگرند، عملکرد مؤثر داشته باشند، اندیشه‌ها و نظرات را با استدلال‌های دقیق و به‌طور مستند ارزیابی کنند، از روش‌های تحقیقی برای بررسی مسائل بهره‌گیرند، باکیفیت به کار و تولید بپردازند، معیارهای عملکرد صحیح را بشناسند و مسائل جدید را در موقعیت‌های جدید حل کنند. دانش‌آموزان باید از یادگیری‌های سطحی و مبتنی بر حافظه و تکرار، فراتر رفته، به‌سوی مهارت‌های تجزیه‌وتحلیل، ترکیب و ارزشیابی و کاربرد در موقعیت‌های جدید، حرکت کنند. [7]

تردیدی نیست که نظام آموزشی نیازمند چنین افرادی بوده و می‌باشد. برای بهبود و ایجاد تغییرات اساسی در آموزش و پرورش، بایستی در روش تدریس معلمان تغییر به وجود آید، و به جنبه‌های کاربردی دروس بیشتر توجه شود. دانش‌آموزان باید در یادگیری به درجه‌ای برسند تا بتوانند از یافته‌های خود در مسائل جدید زندگی استفاده نمایند. لذا دانش‌آموزان باید در فرایند یاددهی و یادگیری به‌طور مستقل عمل کنند، پرسشگری نمایند، به کاوش و آزمایش بپردازند و چگونگی تفکر را بیاموزند و هرچه دانش‌آموزان برای درک به کاوش، جستجو، تفکر و بحث بپردازند، یادگیری در لایه‌های عمیق‌تر اتفاق می‌افتد و تا عمق جان و ذهن آن‌ها نفوذ می‌یابد، آنگاه می‌توانند از یادگیری‌های خود در موقعیت‌های جدید استفاده کرده و بهره‌مند شوند. [6]

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش صحیح که در قلب آن یادگیری مطلوب و در پی آن بادداری باثبات قرار دارد از مباحث مهم و حساس می‌باشد که در این تحقیق به‌طور مبسوط به آن تأکید شده است. شایان‌ذکر است معلم شکل‌دهنده جو کلاس است و مهم‌ترین نقش را در پرورش خلاقیت کودکان بر عهده دارد و می‌تواند این نقش را از طریق روش‌های تدریس در کلاس به انجام رساند. [7]

تدریس، تنها فعالیت معلم در کلاس درس نیست بلکه فعالیتی دو جانبه از طرف معلم و کودکان می باشد که در جریان آن، بین کودکان با یکدیگر و معلم تعامل وجود دارد [۱۶]. روش تدریس را می توان به دو گروه عمده تقسیم کرد: روش های تدریس فعال و روش های تدریس غیرفعال در روش تدریس غیرفعال، فقط معلم نقش فعالی را در جریان تدریس به عهده دارد و مطالبی را که از قبل تعیین شده است به طور شفاهی در کلاس بیان می کند و کودکان در این میان واکنش چندانی از خود نشان نمی دهند. بنابراین خلاقیت فقط جای اندکی در آموزش سنتی دارد، زیرا در آموزش سنتی کسب مهارت خواندن و نوشتن مهم است و ارائه مفاهیم به صورت شفاهی از طرف معلم و تکرار و حفظ کردن و پس دادن مطالب توسط شاگردان انجام می شود. بدین ترتیب ذهن شاگردان با جزئیات شتاب زده و نامربوط انباشته می شود و آن ها از یادگیری مطالب مهم درسی و قابل فهم محروم می گردند و تلاشی برای پاسخ های چالش انگیز وجود ندارد. شیوه های آموزش سنتی کودکان را با روش های شناختی که مرتبط با دنیای فردا است همراه نمی کند و چنین تدریس نامناسبی همراه با عدم طرح موضوعات بحث برانگیز، محیط آموزشی ملالت آوری را ایجاد می کند. در نتیجه باعث عدم کنجکاوی و سؤال و مشارکت از جانب کودک می شود. [8]

تاکنون متخصصان روش های مختلفی را برای پرورش تفکر خلاق پیشنهاد کرده اند که روش آموزش تدریس هنر یکی از آن هاست و هدف اصلی ما در این تحقیق قرار گرفته است. تدریس هنر یکی از روش های فعال یادگیری است که خلاقیت کودکان را افزایش می دهد. [4]

با توجه به گستردگی و رشد و اعتلای ادبیات داستانی ایران پس از مشروطه و همچنین علاقه مندی دانش آموزان به شعر و ادبیات معاصر جای خالی این بخش به شدت احساس می شود و معلم در برابر سؤالات مکرر دانش آموزان بی سلاح و پاسخ مانده است. همچنین، ذکر این نکته ضروری به نظر می رسد که با قرار دادن دو فصل ادبیات پایداری و انقلاب اسلامی در کتاب، چرا در فصل ادبیات جهان فارسی دهم شعر «سپیده دم» از نزار قبانی با درون مایه مقاومت و پایداری گذاشته شده است؟ در حالی که اشعار عاشقانه نزار قبانی در نوع خود در جهان طرفداران زیادی دارد. بر این اساس، می توان گفت کتاب های فارسی دهم و یازدهم در بخش های عمده ای به مفاهیمی چون مقاومت و جهاد و ادب پایداری پرداخته اند. [13]

نکته دیگر اینکه دانش آموزان در فصل ادبیات حماسی در فارسی پنجم ابتدایی ۸۹ بیت از شاهنامه فردوسی و در فارسی ششم ۴۶ بیت از فردوسی و ۲۸ بیت از باذل مشهدی را می خوانند و قرار است این ابیات در سه قلمرو بررسی و نقد شوند. بدیهی است حجم گسترده ابیات لذت و حلاوت خوانش شاهنامه را از دانش آموزان خواهد گرفت؛ چرا که آنان به این می اندیشند که می بایست تک تک این ابیات را بخوانند و بررسی کنند و در امتحان پاسخ گو باشند. می شد در این فصل برای کاستن از حجم ابیات، بخشی به شکل نثر و بخشی به شعر فراروی دانش آموزان قرار می گرفت و به این شکل، لذت خوانش شاهنامه برای آنان دو چندان می شد. [7]

انتخاب داستان «گرد آفرید» از شاهنامه دقیق و بجا بوده است اما هم این داستان و هم سایر داستان های انتخاب شده، درون مایه ای یکسان دارند؛ در حالی که بر همگان واضح و آشکار است که «شاهنامه فردوسی علاوه بر آنکه ترجمانی از تاریخ پرافتخار ایران و شناسنامه ای معتبر از پیشینه فرهنگ و ملت ماست، کارنامه روشن تربیت و اخلاق و آیین آرمان ها و مظاهر گوناگون زندگانی ملتی است که از نخستین طلایه داران فضیلت و آزادی در جهان است. در رابطه با کتاب های درسی می توان گفت که دستور زبان های انتهای هر درس جزیره ای است. آمیختن نکات دستوری با متن برای دانش آموز یک ذهنیت به هم ریخته درست کرده است. در نهایت هم دانش آموز به ذهنیت جامعی از دستور زبان نمی رسد. همچنین به علت این که در

امتحان‌ها، بخش قلمروی زبانی هفت را به خود اختصاص داده، رویکرد معلمان در تدریس ادبیات خواه‌ناخواه دستوری است. ضمن این‌که به نظر من کتاب جدید نسبت به نسخه‌های پیشین دچار نه ایستایی بلکه پسرفت شده است. درس‌هایی از نویسندگان بزرگ ایران و جهان حذف شده و درسی بسیار ضعیف‌تر با جذابیت بسیار پایین‌تر جایگزین آن شده است. در گذشته داستان‌های زیبایی داشتیم مثل گیله‌مرد و هدیه سال نو که همگی حذف شده‌اند و جایشان را به متون اخلاقی داده‌اند. [10]

ساختار کل کتاب‌های ادبیات تقریباً به هم شبیه هستند و مطالب در همه پایه‌ها با یکدیگر پیوستگی دارند. این کتاب‌ها تلفیق خوبی از ادبیات کلاسیک و معاصر را دارا هستند. یکی از نقاط بسیار مثبت کتاب‌ها درس آزاد است که به خلاقیت و نوشتن و اندیشیدن شاگرد کمک می‌کند. به نظرم بخش زیادی از کار، هنر معلم است که بچه‌ها را به درس ادبیات علاقه‌مند کند. معلم باید در مباحث کلاس از سبک‌های مختلف مثال بیاورد. من در کلاس خودم وقتی از شاعران مختلف برای بچه‌ها شعر می‌خوانم، آن‌ها کاملاً علاقه‌مند می‌شوند. پس علاقه‌مند کردن آن‌ها به ادبیات چندان کار سخت و دور از دسترسی نیست. [8]

اگر مؤلفین محترم، بنا را بر جستجوی اینترنتی دانش‌آموزان کنجکاو گذاشته‌اند، باید گفت بهتر است سری به ویکی‌پدیا بزنند که نوجوانان عمده اطلاعات اولیه از بیوگرافی‌ها را در آن مطالعه می‌کنند. در ویکی‌پدیا بیوگرافی خانم کاشانی فقط و فقط یک جمله است، حتی بدون تصویر ایشان! اما مثلاً واقعاً سیاهکل را در همین ویکی‌پدیا سرچ کنید، علاوه بر چندین صفحه توضیح و یک تابلوی نقاشی از بیژن جزنی به عنوان تصویر منتخب، تمام آثار هنری اعم از سینمایی و موزیک و نقاشی که درباره این حادثه خلق شده‌اند و یا حتی فقط ظن آن می‌رود که درباره این حادثه خلق شده باشند، همراه با لینک‌های مرتبط به مخاطب معرفی می‌شود. باید قبول کنیم ویکی‌پدیا که عمده اطلاعات پایه‌ای دانش‌آموزان نسل جدید و بسیاری دیگر از مردم را ارائه می‌دهد با وجود اعلام بی‌طرفی، هرگز بی‌طرف نیست و چهره‌ای اگر نگوییم منفی، خنثی و خاکستری را از وقایع مثبت مربوط به ایران بعد از سال ۵۷ نشان می‌دهد. پس مؤلفین حداقل در پاورقی‌ها از فرصت استفاده کنند تا دانش‌آموز را با ادبیات و هنر پیوند دهند و ارضا کردن کنجکاوی او را به فضای بی‌سروسامان مجازی نسپارند. [3]

همان‌گونه که در مقدمه کتاب فارسی آمده، یکی از اهداف گنجاندن «روان‌خوانی» در این کتاب تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به کتاب‌خوانی است اما به نظر می‌رسد «روان‌خوانی» به تنهایی این هدف را تأمین نمی‌کند؛ چرا که در کتاب درسی گنجانده شده و مانند سایر دروس، از یک نویسنده متنی برگزیده شده است و دانش‌آموزان آن را می‌خوانند و تنها تفاوت این است که از این بخش نباید سؤالی در امتحانات طرح شود؛ هر چند که بسیاری از طراحان سؤالات به این نکته نیز توجه چندانی نشان نداده‌اند. نظر نگارنده این است که کلاس درس ادبیات بستر مناسبی برای ترویج و گسترش فرهنگ کتاب‌خوانی است اما اگر تدابیری اندیشیده می‌شد که در فرصت اختصاص یافته به «روان‌خوانی»، دانش‌آموزان با کتابی جز کتاب درسی خود مواجهه مستقیم داشته باشند، زمینه تشویق آنان به کتاب‌خوانی بیش‌تر فراهم می‌شد. [10]

در این باره در این درس، نگارندگان می‌توانستند یک کتاب و نویسنده آن را معرفی کنند و معلم از دانش‌آموزان بخواهد که آن کتاب را با خود همراه داشته باشند و نقد و تحلیل کنند. بر اساس تجربه‌ای که در سالیان تدریس به دست آورده‌ام، بسیاری از دانش‌آموزان در انتخاب کتابی که می‌خواهند بخوانند مشکلات فراوانی دارند. دوست دارند کتاب بخوانند اما به محض خواندن چند صفحه از کتاب دل‌زده می‌شوند؛ چون کتاب به مقتضای حال و مقام آنان نیست. بر این اساس، معرفی و دعوت دانش‌آموزان به شکل مستقیم به خوانش کتاب و آشنا کردن آنان به‌طور عینی با انواع کتاب‌های متناسب با شرایط، سن و فرهنگ و ... آن‌ها، گامی مؤثر جهت تحقق اهداف کتاب‌خوانی در سطح جامعه‌ای خواهد بود که فرهنگ کتاب‌خواندن در آن بسیار کم‌رنگ است. [9]

درعین حال، بدیهی است که فرصت خوانش برای همه دانش آموزان فراهم نیست و لذت خواندن همیشه از آن چند دانش آموز همیشه داوطلب می شود. هر چند با سپردن هر بند به یک دانش آموز می توان عده بیشتری از دانش آموزان را سهیم کرد ولی خوانش نامناسب یک نفر در این میان، حلاوت متن را برای دیگران به تلخی بدل می کند و گسست فکر و اندیشه را در پی دارد. همچنین، در بخش روان خوانی می توان از دانش آموزان خواست که روزنامه ها و نشریات روزمره عمومی را مطالعه کنند؛ چرا که دیده شده است آنان متأسفانه در امر خواندن ضعیف اند و حتی متن معیار امروز را خوب نمی خوانند؛ به این ترتیب، چگونه می توان انتظار داشت که متون مربوط به سده های گذشته زبان فارسی را بخوانند؟ «خواندن» از جمله مواردی است که برای آموزش و ایجاد مهارت در آن بیش از پیش باید چاره اندیشی و برنامه ریزی شود. به عبارت جامع تر، ادبیات فارسی یعنی خوانش دقیق متن، که راه ورود به قلمرو فکری و ادبی است. پیش نیاز ورود به هر بحثی در حوزه ادبیات، خوانش است و اختصاص دادن فصلی جداگانه به روان خوانی، یعنی نادیده گرفتن این اصل مهم که ادبیات به معنای مهارت خواندن است و در نظر گرفتن این نکته که اگر دانش آموز با مهارت خواندن آشنا نباشد، هیچ یک از اهداف فارسی محقق نمی شود. به قول ژان پل سارتر، «همه گیری کلمات و زیبایی آن ها و توازن جملات وسیله ساز انفعالات خواننده است؛ یعنی زمینه های ذهنی او را بی آنکه هشیار شوند می چینند». با توجه به موارد یاد شده، ضرورت توجه به روان خوانی و مهارت خوانش دانش آموزان باید بیش از پیش حتی در ارزشیابی ها مورد توجه و اهتمام مؤلفان قرار گیرد. حتی شیوه ارزشیابی کتاب ها نیز باید تغییر کند. از آنجا که امر خواندن بسیار مهم است، حتماً بخشی از نمره تکوینی و پایانی دانش آموزان باید به این امر مهم اختصاص یابد؛ درحالی که این مورد هیچ جایی در نظام ارزشیابی دروس فارسی متوسطه دوم ندارد [۶].

فهرست منابع :

- [۱] اسپادک، برنارد. آموزش در دوران کودکی. ترجمه محمد حسین نظری نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۱.
- [۲] الهیاری، عباس، بررسی نقش عوامل روانشناختی در بروز نارساخوانی دانش آموزان دوره ابتدایی شهر تهران. تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۱.
- [۳] الن، آیلین و هارت، بتی. آموزش و پرورش در کودکان. ترجمه محمد حسین نظری نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۱.
- [۴] ایراک، استفان. راهنمای تحقیق و ارزشیابی در روان شناسی و علوم تربیتی، ترجمه علی دلاور، نشر ارسباران ۱۳۷۶.
- [۵] بست، جان. روش های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری. ترجمه حسن پاشا شریفی، نرگسی طالقانی- چاپخانه نور حکمت ۱۳۸۴.
- [۶] تبریزی، مصطفی و معصومه موسوی، آزمون پیشرفته ادراکی - بنیایی ماریان فراستیک، تشخیص و درمان. تهران، انتشارات فراوان، ۱۳۷۵.
- [۷] سره، صغری. روش فعال در کودکان چاپخانه پیروز، ۱۳۵۵.
- [۸] سیف، سوسن، کدیور، پروین، کرمی نوری، رضا، لطف آبادی، حسین. روانشناسی رشد (۱). قم: چاپ مهر، ۱۳۸۱.

- [۹] حاجی الفخانی، هادی، الهیارترکمن، علی، بررسی ویژگی‌های روانشناختی کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با کودکان عادی (پایان‌نامه) تهران، دانشگاه شاهد، ۱۳۷۳.
- [۱۰] حسینی مرویان، رضا، میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری در میان دانش‌آموزان شهر مشهد. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه مشهد، ۱۳۷۵.
- [۱۱] دادستان، پریخ، اختلال‌های زبان. روش‌های تشخیص و بازپروری (روان‌شناسی مرضی تحولی، تهران؛ انتشارات سمت، ۱۳۷۹.
- [۱۲] دلاکاتو، کارل (۱۳۷۰) دشواری‌های گفتاری و خواندن در کودکان. ترجمه محمدرضا فتاحی، تهران، انتشارات‌ها، ۱۳۷۰.
- [۱۳] سیف نراقی، مریم و نادری، عزت‌الله (۱۳۷۹) نارسایی‌های ویژه در یادگیری. تهران، انتشارات مکیال، ۱۳۷۹.
- [۱۴] گورمن، جین چنگ، اختلالات هیجانی و ناتوانی‌های یادگیری در کلاس‌های ابتدایی. ترجمه، محمد نریمانی و ناصر نورانی دگرماندرق، ۱۳۸۲، اردبیل؛ ناشر نیک آموز، ۲۰۰۱.
- [۱۵] گیچ، نیت ل - برالینر، دیویدسی. روانشناسی تربیتی. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: نشر پاژ - موسسه انتشارات حکیم فردوسی ۱۳۷۸.
- [۱۶] علاقه‌مند، علی. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، کتابخانه فروزمه‌ارت اجتماعی ۱۳۹۲.
- [۱۷] مایر، فردریک. تاریخ اندیشه‌های تربیت ج (۱). ترجمه: علی اصغر فیاض - دفتر نشر فرهنگ اسلامی سمت ۱۳۷۴.
- [۱۸] مفیدی، فرخنده. آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی. تهران، انتشارات پیام نور، ۱۳۸۸.
- [۱۹] محمدولی، مجید خزاعی، پایان‌نامه رشد اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی.

افزایش شایستگی های معلمان در عصر دیجیتال و دوران کرونا

زبیر نعمتی پشته ئی^۱، عبدالرحیم اسلامی آبقه ئی^{۲*}، علی قائینی پساوه ئی^۱

^۱آموزش و پرورش

^۲آموزگار ابتدایی

چکیده

دردنیای امروز اهمیت و ضرورت فهم درست از فناوری و مفاهیم آن ولزوم کسب عمیق قابلیت ها و مهارت های لازم برای استفاده از آن هر روز آشکارتر می شود. حاصل این شناخت درکشورهای پیشرفته تمایل و تقاضای بسیار زیاد برای گنجاندن آموزش فناوری در ردیف آموزش ها و برنامه های درسی اصلو معمول درهمه دوره های تحصیلی(ابتدایی، مبنای، دبیرستان) می باشد. مفهوم سواد با شیوه بهره گیری از فناوری رابطه ای استوار دارد و بدون آگاهی از فنون استفاده بهینه از فناوری نمی توان به اطلاعات سودمنددسترسی پیدا کرد. امروزه محیط های آموزشی پویا تلاش می کنند تا با فراهم ساختن زمینه ورود فناوری به کلاس های درس و استفاده از آنها در آموزش به گسترش این ابزار کارآمد درفعالیت های آموزشی و پژوهشی یاری رسانند. براین اساس بایدگفت که مفهوم سواد درعصر دیجیتال با نفوذ فناوری در زندگی حرفه ای پیوندی وسیع دارد. با توجه به مفهوم سواد فناوری توانایی و قابلیت فرد در فهم درست، اداره کردن، کاربرد و ارزیابی فناوری داشتن سواد فناوری مانند سواد خواندن ونوشتن لازم و ضروری محسوب می شود زیرا کار، تحصیل و زندگی همه افراد با فناوری مرتبط است. همه افراد درهر شغلی نیازمند به درک مفاهیم فناورانه، و توانایی استفاده از محصولات و سیستم های فناورانه هستند.

کلیدواژه ها: شایستگی های معلمان؛ کرونا؛ فناوری اطلاعات و ارتباطات.

مقدمه :

با جهانی شدن شیوع کرونا، آموزش و پرورش همانند سایر نهادها دچار شوکی ناگهانی و باور نکردنی شد. به ناگاه بیش از یک و نیم میلیارد دانش آموز در جهان از تحصیل بازماندند و بیشتر کشورها به فکر راه های جایگزین ارائه و ادامه آموزش افتادند. به همین دلیل، نهاد آموزش و پرورش تمامی کشورهای جهان مجبور به تغییر زیست بوم خود از رایج (حضور و چهره به چهره)، به دیجیتال (غیر حضوری و مجازی) و کوچ اجباری شدند.

در ایران نیز با شیوع ویروس کرونا و اتخاذ تصمیم آموزش مجازی دانش آموزان، به سرعت آموزش از طریق سامانه شاد برای کل دانش آموزان هر چهار دوره تحصیلی شروع شد و در بسترهای نرم افزاری و سخت افزاری لازم برای فراگیری تدریس مجازی در سرتاسر کشور استمرار و توسعه یافت. اما نکته ای که در این میان مورد غفلت و کم توجهی همگان قرار گرفت، صلاحیت ها و شایستگی های مورد نیاز معلمان و متعلمان برای حضور، فعالیت و تعامل در محیط یادگیری مجازی بود، چرا که اکثر معلمان و متعلمان، بدون کسب هیچ آموزش یا گذراندن دوره تخصصی، به حضور در محیط های یادگیری مجازی مجبور شدند. هدف این نوشتار بررسی صلاحیت ها و شایستگی های مورد نیاز معلمان و متعلمان در زیست بوم جدید آموزش و پرورش است.

صلاحیت ها و شایستگی های مورد نیاز زیست بوم جدید

بررسی های صورت گرفته توسط یونسکو (خلاصه گزارش سال ۲۰۲۰) در دوران تعطیلی اجباری مدرسه ها نشان می دهد حدود پنجاه درصد از یادگیرندگان به دستگاه های رایانه ای و ۴۳ درصد از آن ها نیز به اینترنت دسترسی ندارند و موضوع شکاف دیجیتال نه تنها در کشورهای در حال توسعه، بلکه در کشورهای پیشرفته هم وجود دارد. بر اساس شواهد جمع آوری شده در طول همه گیری کرونا، اکثر معلمان (۶۶ درصد) برای اولین بار از تدریس مجازی استفاده کرده اند و بسیاری از آن ها در دسترسی به فناوری مشکل داشته اند و فاقد صلاحیت ها و شایستگی های مورد نیاز بوده اند. همان طور که موری (۲۰۰۱) اشاره کرده است، محیط آموزش مجازی با محیط آموزش واقعی و چهره به چهره متفاوت است. لذا صلاحیت ها و راهبردهای یادگیری و آموزش آن ها نیز با یکدیگر متفاوت هستند. در نتیجه، یکی از تغییرهای رخ داده در زیست بوم جدید آموزش و پرورش، نسبت به زیست بوم قبلی آن، ضرورت شناسایی و پرورش مهارت ها و شایستگی های اختصاصی مورد نیاز این نوع از آموزش در کاربران است تا بتوانند از فناوری آموزش های مجازی به نحو احسن بهره گیرند، به یادگیری بپردازند و در آن موفقیت کسب کنند. برخی از این مهارت ها و شایستگی ها عبارتند از:

- مسئولیت پذیری و پاسخ گو بودن برای درگیری بالا در یادگیری خود.
 - انتظار عملکرد فعال داشتن از یادگیرندگان (و پرورش آن توسط معلمان).
 - یادگیری خودتنظیمی.
 - تعامل در ارتباط منظم و مؤثر.
 - یادگیری مشارکتی (پرورش یافتن با عمل تدریس)
 - مهارت های اطلاعاتی: جست و جو، انتخاب، تجزیه و تحلیل، تولید و انتشار اطلاعات و دانش (گونزالز و واگنار، ۲۰۰۳).
- از طرف دیگر، بورجس (۲۰۰۸) و بیرچ (۲۰۰۱) بر این باورند که نقش و مسئولیت یادگیرندگان و معلمان در زیست بوم جدید متفاوت و فراتر از نقش و مسئولیت های همپایان آن ها در آموزش های قدیمی است. لذا مهم ترین شایستگی های مورد نیاز کاربران محیط آموزش مجازی را شامل این موارد می دانند:

۱- عملیاتی: شایستگی عملیاتی به معنی استفاده بهینه از ابزارهای فاوا برای آموزش و یادگیری، برقراری ارتباط، همکاری و

خودراهبری است. به نظر می‌رسد، با توجه به سیستمی بودن، غیرحضوری بودن و انعطاف‌پذیری آموزش‌های مجازی، هدف از کسب شایستگی عملیاتی، رشد و تقویت مسئولیت‌پذیری کاربران و پاسخ‌گو کردن آن‌ها در قبال یادگیری و تکالیف خود است. مهارت‌های اصلی این شایستگی که کاربران باید کسب کنند، عبارت‌اند از: داشتن تخصص کافی در استفاده از ابزارهای فاوا برای برقراری ارتباط و همکاری با دیگران؛ کسب تخصص کافی در استفاده از ابزارهای فاوا برای جست‌وجو، بازیابی، تجزیه و تحلیل و انتشار اطلاعات و داده‌ها؛ آگاهی از چگونگی استفاده از ابزار، امکانات و جهت‌یابی در کل محیط آموزش‌های مجازی.

در مورد جایگاه این شایستگی در زیست‌بوم می‌توان گفت، با توجه به غیرحضوری بودن، مستقل و فعال بودن کاربران در آموزش‌های مجازی، و همچنین محور بودن آن‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری، شایستگی عملیاتی در صدد است مقدمات مستقل‌شدن یادگیری کاربران را از طریق آموزش نحوه استفاده از رایانه، اینترنت، کانال‌های ارتباطی و فناوری‌های نوین در محیط آموزش‌های مجازی فراهم کند تا کاربران بتوانند با معلمان، مدیران و هم‌کلاسی‌هایشان ارتباط و تعامل برقرار کنند، منابع و محتوای الکترونیکی دوره را خود به‌صورت مجازی دریافت و در آزمون‌ها و ارزیابی‌های میان‌دوره و پایان دوره شرکت کنند.

۲- شناختی: شایستگی شناختی به معنی یادگیری کارآمد از محتوای درس، استفاده از دانش و اطلاعات خود و درخواست کمک در صورت لزوم است. مهارت‌های اصلی شایستگی شناختی عبارت‌اند از دانستن اینکه: چگونه به اطلاعات دوره (طرح، محتوا، برنامه و راهنمای مطالعاتی دوره) دسترسی داشته باشید؛ چگونه به محتوای مواد دوره دسترسی یابید و آن را دریافت کنید؛ دیگر منابع دوره در کجا قرار دارند و چگونه آن‌ها را بازیابی و از آن‌ها استفاده کنید؛ چگونه به پشتیبان دوره دسترسی یابید و در صورت لزوم چگونه از او درخواست کمک کنید؛ چگونه در یادگیری در یک راه انعکاسی و با تفکر انتقادی مهارت کسب کنید، چگونه در استفاده از دانش خود و یا جست‌وجوی راه‌هایی برای به‌کارگیری دانش خود و برقراری ارتباط منظم با محیط یادگیری مجازی توانمند شوید.

در مورد جایگاه شایستگی شناختی آموزش‌های مجازی نیز می‌توان گفت، کسب این شایستگی و مهارت باعث افزایش دانش و آگاهی کاربران در مورد محیط یادگیری آنلاین، چگونگی ورود، شرکت در کلاس، بحث و تعامل و انجام تکالیف و خروج از آن است.

۳- همکاری: شایستگی همکاری به معنی ارتباط مؤثر و همکاری با هم‌کلاسی‌ها و مدرس در محیط یادگیری مجازی است. مهارت‌های اصلی این شایستگی عبارت‌اند از: تمایل به برقراری ارتباط، بیان ایده‌ها، نظرات و احساسات شخصی و نوشتن کارآمد برای درک مطلب و ارتباط؛ توانایی تعامل با هم‌کلاسی‌ها در یادگیری یا در کار گروهی، شرکت در بحث کلاسی و فعالیت‌های کلاس؛ آمادگی مذاکره معنادار و تلاش برای رسیدن به اجماع یا توافق؛ آمادگی دریافت بازخورد و آموختن از آن؛ آمادگی دادن بازخورد به منظور یادگیری؛ آگاهی از کلاس درس یا محیط یادگیری مجازی به‌عنوان اجتماعی از یادگیرندگان.

مورد جایگاه شایستگی همکاری می‌توان گفت، پرورش مسئولیت‌پذیری و قبول مسئولیت مستلزم همکاری با دیگران است و این همکاری و مشارکت زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که در آن احترام به دیگران، عقاید و نظرات آن‌ها، بدون

توجه به تفاوت‌های نژادی، زبانی و فرهنگی، وجود داشته باشد. لذا شایستگی همکاری این شرایط را برای کاربران فراهم کرده است. نیوبائور (۲۰۰۰) بر این موضوع تأکید دارد که با ظهور نظریه‌های یادگیری تعاملی، مشارکتی و فعال، و همچنین تأکید بر بُعد اجتماعی آموزش به جای بُعد شناختی آن، انقلابی در روش‌های آموزش و پرورش به وجود آمده است.

۴- شایستگی خودراهبری: شایستگی خودراهبری به معنی خودمدیریتی کارآمد، خود نظارتی و خودارزیابی در هنگام یادگیری مجازی و یکی از مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری است. مهارت و ویژگی‌های شخص خودراهبر برای یادگیری مجازی شامل این موارد می‌شود: آمادگی در توجه به ایده‌ها و انتقادات هم‌کلاسی‌ها و معلمان؛ آمادگی برای یادگیری از همکاران و هم‌کلاسی‌ها؛ آمادگی برای یادگیری از اشتباهات دیگران؛ مسئولیت‌پذیری برای یادگیری خود که به معنی مستقل بودن و فعال بودن به جای واکنش‌پذیر بودن است؛ ابتکارداشتن در کار خود، بدون تقلب یا استفاده از کار شخص دیگر؛ انعطاف‌داشتن در برابر شکست، ناامیدی و نبود قطعیت؛ تحمل عقاید دیگران و تساهل در برابر آنان؛ انتخاب روش‌هایی برای بیان خود و کار خویش.

۵- شایستگی نگرشی: عامل تأثیرگذار دیگر، نگرش معلمان به فناوری‌های نوظهور است. وات (۱۹۸۰) اظهار می‌دارد، عقاید و نگرش‌های معلمان در نحوه به کارگیری فناوری اطلاعات در کلاس درس نقشی اساسی دارند (به نقل از محمدی و جعفری، ۱۳۹۱). یکی از نکات بارز در این زمینه، معلم نسبت به فناوری و ورود آن به کلاس درس است. معلمان به راحتی تغییر را نمی‌پذیرند. برای کمک به آن‌ها باید نگرانی‌هایشان را مدنظر قرار داد. می‌توان گفت، زمانی معلمان آمادگی دریافت و ورود فناوری به کلاس خود را دارند که به دنیای فناوری وارد شوند و از بهره‌گیری این علوم بی‌نصیب نمانند. به این منظور، برنامه‌های مقدماتی و کار با اینترنت می‌تواند شروع خوبی باشد. با افزایش مهارت معلمان در به کارگیری شخصی رایانه و کار با محیط‌های گوناگون، آشنایی با برنامه و ارزیابی نرم‌افزار و دیگر مهارت‌های مرتبط با فناوری لازم به نظر می‌رسد (خضرلو، ۱۳۹۳).

۶- اخلاق حرفه‌ای: معلم با ویژگی فناورانه کسی است که حریمش را در ارتباط با دانش‌آموزان حفظ می‌کند. در کلاس با آمادگی قبلی حاضر می‌شود و دانش و اطلاعات کلی و به‌روزی درباره فناوری‌های نوظهور دارد.

۷- شایستگی‌های فردی و اجتماعی: معلمان در عصر دیجیتال مهارت بالایی در برقراری ارتباط (مجازی و حضوری) و تبادل واضح اطلاعات با دانش‌آموزان دارد. از ابزارهای فاوا برای آموزش و یادگیری به‌درستی استفاده می‌کند، و روحیه کار و فعالیت مشارکتی را در کلاس تشویق می‌کند. بنابراین، مهارت‌های اصلی این شایستگی که معلم باید کسب کنند، شامل کسب تخصص در استفاده از ابزارهای فاوا برای جست‌وجو، بازیابی، تجزیه و تحلیل و انتشار اطلاعات، چگونگی استفاده از ابزار، امکانات و جهت‌یابی در کل محیط آموزش‌های مجازی است.

به‌نظر می‌رسد برای اینکه معلمان بتوانند تدریس اثربخشی داشته باشند، باید با ویژگی‌ها و میزان دانش فناورانه دانش‌آموزان معلمانشان باشند. این دانش‌آموزان علاوه بر گذراندن کتاب‌های درسی مانند تفکر و پژوهش، تفکر و سواد رسانه‌ای، کار و فناوری و دیگر کتاب‌های مرتبط، از همان سنین اول زندگی با نحوه کار رایانه‌ها و گوشی‌های هوشمند آشنا هستند. زیرا در دوره بومیان دیجیتال ۱ زیست می‌کنند. بومی دیجیتال به فردی گفته می‌شود که در عصر دیجیتال به دنیا آمده است و رایانه‌ها، تلفن همراه و فناوری‌های نوین با زندگی او عجین است. این افراد که دانش‌آموزان فعلی نیز هستند، در استفاده از فناوری، نسبت به نسل‌های گذشته مهارت و دانش بهتر و بیشتری دارند. بنابراین، معلمان فعلی نیز نباید از این لحاظ مانند نسل‌های گذشته با دانش‌آموزان کار کنند. آنان در این زمینه نیازمند شایستگی‌هایی هستند.

نقش معلمان در فرایند فناوری اطلاعات و ارتباطات

مشارکت معلمان در فرایند برنامه درسی و تصمیمات مرتبط با آن، از زمان تخصصی شدن قلمرو برنامه‌ریزی درسی مطرح بوده، ولی دامنه مشارکت آن‌ها در نظام‌های برنامه‌ریزی متفاوت و متنوع بوده است. نظریه‌پردازی در حوزه برنامه درسی و تعیین سهم عوامل و عناصر گوناگون در تصمیم‌گیری، از یک طرف نیازمند آشنایی با فرایند تصمیم‌گیری و از طرف دیگر مستلزم اعتقاد و باور به مشارکت است. باور و مشارکت تا آنجا پیش می‌رود که موفقیت و شکست بهترین یا ضعیف‌ترین برنامه درسی طراحی شده را در گرو کیفیت اجرا از جانب معلمان می‌دانند. همچنین، یکی از چالش‌هایی که فناوری اطلاعات و ارتباطات برای معلم تدارک می‌بیند، تعریف نقش آن‌ها به عنوان تسهیل‌کننده یادگیری، سازمان‌دهنده کار گروهی، و مدیر فعالیت‌های کلاس درسی است. به این ترتیب، معلمان بیشتر وقت خود را صرف پشتیبانی تک‌تک افراد یا گروه‌ها خواهند کرد و کمتر به تدریس در کلاس خواهند پرداخت. به کارگیری فاوا، محیطی با قابلیت ویژه در کلاس درس ایجاد می‌کند که به طور مسلم در ظهور ظرفیت‌های پنهان دانش‌آموزان اثرگذار خواهد بود.

بنابراین، در عصر فاوا نقش معلم تغییر یافته است. کاربرد مفاهیمی چون مدرس، نمایش‌دهنده، مدیر پروژه، مشاور، فراهم‌آورنده اطلاعات، تسهیلگر، راهنما، پرسشگر، توجیه‌کننده، مشاهده‌گر، یادگیرنده، الگو، همیار و یادگیرنده، از این تغییرات نشان دارد.

عطاران (۱۳۸۳) در تبیین نقش معلم در عصر فاوا، الگوی دانشگاه نیوکاسل را مورد توجه قرار داده است. طبق این الگو، کارکرد معلم در کلاس درس و محیط‌های آموزشی از این عوامل تأثیر می‌پذیرد: نگاه معلم به تدریس؛ نگرش معلم نسبت به رشته مورد تدریس؛ دانش معلم در زمینه رشته مورد تدریس؛ دانش تربیتی معلم؛ مهارت معلم در سازمان‌دهی و مدیریت؛ ویژگی‌های شخصیتی؛ رفتارهای آموزشی معلم؛ موقعیت تدریس. در عصر فاوا کلیه این عوامل دچار تحول و دگرگونی شده‌اند.

بنابراین، نقش معلمان در محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری می‌تواند چنین باشد:

- به جای سخنرانی و ارائه اطلاعات به یادگیرندگان، آن‌ها را راهنمایی و هدایت می‌کنند. زیرا دانش‌آموزان با آموزش‌های متعددی که دریافت کرده‌اند، با فرایند جست‌وجو و دیگر مهارت‌های مورد نیاز در اینترنت آشنا هستند و به راحتی می‌توانند اطلاعات لازم در ارتباط با درس را جمع‌آوری کنند. در این بین به راهنمایی معلم نیاز دارند تا به سازمان‌دهی اطلاعات خود بپردازند.
- به جای ارائه مستقیم پاسخ سؤال‌های یادگیرندگان، نقش تسهیلگری و هدایتگری برای یافتن پاسخ سؤال‌های دانش‌آموزان خود دارند. کار معلم رهبری، رفع اشکال، و یاد دادن شیوه تفکر و اندیشیدن است. بنابراین، روش آموزش بیشتر یادگیرنده‌محوری است تا معلم‌محوری.
- از دیدگاه‌های متفاوت موضوع درسی را ارائه می‌دهند و بر مهم‌ترین دیدگاه‌ها تأکید می‌کنند.
- به صورت گروهی با دانش‌آموزان تدریس می‌کنند و نقش متکلم وحده را ندارند.
- به جای آنکه صرفاً محتوا را تهیه و تولید کنند، به طراحی تجربه‌های یادگیری برای دانش‌آموزان می‌پردازند. زیرا دانش‌آموزان توانایی دارند با سواد فناورانه‌ای که کسب کرده‌اند، خود به تولید دانش بپردازند.
- چارچوب اصلی موضوع درسی را طراحی می‌کنند و از یادگیرندگان می‌خواهند در فرایند یادگیری خود و دیگران فعال باشند.
- از اعمال نظر و سلیقه‌های شخصی خودداری می‌کنند.

نتیجه‌گیری:

بنابراین، یکی از کاربردهای مهم فناوری، استفاده از آن در کلاس درس است. به کارگیری فناوری در مدرسه‌ها موجب تحول در سیاست‌های سنتی، تحول در نقش معلم و دانش‌آموز، تحول در روش‌های تدریس و دیگر فرایندهای کلاس می‌شود. معلمان با به کارگیری مناسب فناوری اطلاعات و

ارتباطات می‌توانند به‌عنوان یادگیرنده و پژوهشگر، در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه کنند و به ارائه موضوعات اخلاقی، قانونی و انسانی در زمینه استفاده از رایانه و سایر فناوری‌ها در برنامه درسی خود اقدام کنند. بنابراین، معلمان در کیفیت‌بخشی به نظام آموزشی نقش پررنگی دارند و درخشش آن‌ها در این زمینه نیازمند آن است که خود را به دانش و فناوری‌های جدید مجهز کنند.

صلاحیت مورد نیاز برای پیدا کردن راه خود در جهان معاصر، سواد آموزی می‌گویند. کولیائز و کی بیان می‌کنند که سواد در فرهنگ ما واژه‌ای کلیدی است که اهمیت آن در عصر حاضر به مانند اهمیت علم در قرن نوزدهم است. عصر حاضر به عنوان عصر دیجیتال نامیده شده است. از جمله عامل‌های اصلی که در پدید آمدن این عصر موثر بوده است، جهانی شدن و فناوری اطلاعات و ارتباطات است. این دو عامل، نهاد آموزش را بیش از سایر نهادها تحت تاثیر قرار داده است. در این راستا، اگر نظام‌های آموزشی کشورها بتوانند در سطح راهبردی، فرصت‌های حاصل از عصر دیجیتال را تشخیص دهند و توسعه انسانی را در مسیر توسعه پایدار تحقق بخشند، بخشی از سهم خود را در توسعه سواد اجتماعی و فرهنگی ایفا خواهند کرد. بقا و استمرار هر جامعه در گرو انتقال اعتقادات، آگاهی‌ها، بینش‌ها و ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به آحاد جامعه است. توسعه همه جانبه کشور به حضور فعال شهروندانی آگاه به مسائل سیاسی و اجتماعی و حضور آن‌ها در عرصه‌های گوناگون است. برای تربیت چنین شهروندانی باید اقدام‌های لازم صورت گیرد. سواد اجتماعی بیانگر کسب مهارت‌های فعال و لازم برای شهروندی موثر در سطح جامعه است. براساس مطالعه انجام شده با قرار دادن سواد در زمینه اجتماعی و فرهنگی والدین، معلمان و نهاد تربیت می‌توانند کودکان را در روش‌های پیچیده‌ای از تفکر درگیر کنند، لذا در عصر دیجیتال نمی‌توان این امر را به منزله یک ماموریت، تنها به مدرسه واگذار کرد. هماهنگ کردن فعالیت‌های تربیتی افراد و نهادها و همچنین نوع آموزش از حیث محتوا، روش و استفاده بهینه از فضای دیجیتال تاثیر به سزایی در بهبود فردی و جمعی، سواد اجتماعی و آموزش عمومی مردم در عصر دیجیتال خواهد داشت. زیست‌بوم جدید آموزش و پرورش نسبت به زیست‌بوم قبلی و قدیمی، امکانات، قابلیت‌ها و تجهیزات نوین و نوظهوری دارد که بهره‌گیری از آن‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری نیازمند کسب آموزش‌ها و مهارت‌های جدیدی است. کسب صلاحیت‌ها و شایستگی‌های عملیاتی، شناختی، همکاری و خودراهبری توسط کاربران زیست‌بوم جدید، و درونی کردن آن‌ها، به بهره‌گیری حداکثری از امکانات و قابلیت‌های زیست‌بوم جدید، افزایش انگیزه و شوق آموزش و یادگیری، پذیرش مسئولیت و پاسخ‌گویی در قبال مسئولیت، شرکت فعال در گفت‌وگوها و مباحثه‌ها، و پرورش مسئولیت‌پذیری در کاربران می‌انجامد.

منابع:

۱. خضرل، مسلم (۱۳۹۳). بررسی نقش کلاس‌های تولید محتوای الکترونیکی برگزارشده، در شیوه تدریس معلمان مشمول طرح شهرستان چاپپاره. پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی. دانشگاه آزاد ارومیه.
- ۲- عطاران، محمد. (۱۳۸۳). جهانی‌شدن، فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. مؤسسه توسعه فناوری آموزشی مدرسه‌های هوشمند. تهران.
- ۳- محمدی، مهدی و جعفری، سکینه (۱۳۹۱). رابطه ویژگی‌های سازمانی، دانش، مهارت و نگرش معلمان مقطع دبیرستان با احساس اعتمادبه‌نفس آنان در به‌کارگیری ICT در تدریس؛ ارائه مدل توضیحی. مطالعات آموزش و یادگیری.

- 4-Birch, D. (2001). "E-Learner Competencies". Downloaded 06.05.05. Available _
- 5-Borges Sáiz, Federico (2008). "The Role of the .at:http://www.brightways.net/Articles/wp01_elc.pdf
online learner: onsite students becoming online learners". Available at: <http://m.dugi-doc.udg.edu:8080/handle/10256/994>
- 6-González, J. & Wagenaar, R. (Ed.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto

یادگیری ترکیبی در امتداد همه گیری ویروس کرونا

امیرمحمد نعمتی نیا*

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان واحد دانشور، نیشابور، ایران

چکیده

همه گیری ویروس کرونا مؤسسات آموزشی را مجبور کرد به سرعت به سمت آموزش از راه دور و آنلاین روی بیاورند. معلمان و دانش آموزان را مجبور کرد که از یادگیری ترکیبی استفاده کنند، حتی اگر آماده آموزش و یادگیری در زمینه های کاملاً آنلاین نباشند. از این رو، این تحقیق با هدف بررسی ادراکات معلمان و دانش آموزان در مورد استفاده از یادگیری ترکیبی به عنوان یادگیری رسانه ای در طول همه گیری ویروس کرونا است. این پژوهش یک طرح کیفی با استفاده از پدیدارشناسی است. تکنیک انتخاب شرکت کنندگان، نمونه گیری در دسترس بود. شرکت کنندگان این مطالعه شامل ۹ دانشجو از ترم های سوم، پنجم و هفتم هستند که در گروه آموزش زبان انگلیسی ثبت نام کرده بودند و سه مدرس که در مؤسسه تدریس می کردند. در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته به عنوان روش جمع آوری داده ها استفاده شده است. داده های جمع آوری شده با استفاده از تحلیل موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتیجه این پژوهش دو بخش برداشت معلمان و دانش آموزان را در بر می گیرد. از نظر ادراک معلمان، معلمان برخی از مزایای یادگیری ترکیبی مانند یادگیری مؤثر، یادگیری مستقل و استفاده آسان را گزارش کردند. با این حال، چالش هایی برای معلمان در تدریس از طریق یادگیری ترکیبی مانند اتصال ضعیف به اینترنت، زمان بر بودن و تجربه کمتر وجود داشت. برعکس، با توجه به ادراک دانش آموزان، دانش آموزان مزایای یادگیری ترکیبی مانند یادگیری انعطاف پذیر، انگیزه، تعامل و بهبود مهارت های فناوری اطلاعات و ارتباطات را گزارش کردند.

کلیدواژه ها: ادراکات، ویروس کرونا، یادگیری ترکیبی.

مقدمه

استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در این عصر مدرن امری ضروری و اجتناب ناپذیر شده است. یکی از موارد محبوب در ICT اینترنت است. اینترنت نه تنها به عنوان ابزار ارتباطی بلکه به عنوان بخشی از تمام جنبه های زندگی انسان مانند آموزش، تجارت، صنعت و ... است. مردم معمولاً از اینترنت برای پیدا کردن، آپلود، دانلود و فعالیت های رسانه های اجتماعی استفاده می کنند. دسترسی به اینترنت واقعاً آسان است زیرا گجت ها، تلفن های هوشمند و لپ تاپ ها از آن پشتیبانی می کنند.

در بخش آموزش، اینترنت وسیله ای عالی در یادگیری است که نشان دهنده انعطاف پذیری و دسترسی آن به دانش آموزان است و در عین حال فرصت های بی پایانی را برای معلمان در آموزش نوآورانه ارائه می دهد. با استفاده از اینترنت، مطالب به صورت الکترونیکی با تمرکز بر تشویق و مشارکت معلمان و دانش آموزان برای اعمال سیستم یادگیری ترکیبی طراحی شده است. یادگیری ترکیبی، یادگیری است که یادگیری آنلاین و حضوری را ترکیب می کند.

در چند سال گذشته، تعداد زیادی از مطالعات برداشت معلمان و دانش آموزان از یادگیری ترکیبی برای محیط یادگیری را بررسی کرده اند. برخی از مطالعات نتیجه می گیرند که یادگیری ترکیبی در فرآیند یادگیری دارای مزایایی مانند سودمندی، سهولت، انعطاف پذیری، رضایت و اثربخشی است. با این وجود، مطالعات دیگر برخی از معایب یادگیری ترکیبی را پیدا کرده اند، به عنوان مثال، فقدان مهارت در استفاده از فناوری، مشکلات شبکه و اتلاف وقت (Aldosemani et al, 2019).

علیرغم تعداد بسیاری از تحقیقات در مورد ادراکات معلمان و دانش آموزان در اجرای یادگیری ترکیبی، هنوز مطالعات محدودی، به ویژه در زمینه ویروس همه گیر کرونا وجود دارد. همانطور که می دانیم، ویروس همه گیر کرونا، موسسات آموزشی مانند دانشگاه ها را مجبور کرد که به سرعت به سمت آموزش از راه دور و آنلاین روی بیاورند. معلمان و دانش آموزان را مجبور کرد از یادگیری ترکیبی استفاده کنند، حتی اگر آماده آموزش و یادگیری در زمینه های کاملاً آنلاین نباشند. بنابراین، برای پر کردن شکاف در این تحقیق، پژوهش حاضر با هدف بررسی ادراکات معلمان و دانش آموزان در مورد استفاده از یادگیری ترکیبی به عنوان یادگیری رسانه ای در طول ویروس همه گیر کرونا است.

یادگیری ترکیبی تعاریف متعددی دارد که توسط برخی محققین ارائه شده است. استین و گراهام یادگیری ترکیبی را انعطاف پذیر، کارآمد و مؤثر از تجربیات یادگیری آنلاین همراه با یادگیری حضوری تعریف کردند (Stein and Graham, 2014). علاوه بر این، گروبا و هینکلن توضیح دادند که یادگیری ترکیبی فعالیت های یادگیری است که عمدتاً از ۴۵ درصد یادگیری آنلاین و بقیه یادگیری حضوری استفاده می کند (Gruba and Hinkelman, 2012). به طور خلاصه، یادگیری ترکیبی، ترکیبی از تجربیات یادگیری حضوری و آنلاین است (Garrison and Vaughan, 2008). در نتیجه، یادگیری ترکیبی دارای برخی جلسات کلاسی حضوری است و برخی از جلسات کلاس با یادگیری آنلاین جایگزین می شوند.

درک یادگیری ترکیبی به عنوان یادگیری رسانه ای در مطالعات قبلی مورد بررسی قرار گرفته است. برخی ادراکات مثبت از یادگیری ترکیبی وجود دارد، مانند مفید، کارآمد، با انگیزه، راضی و انعطاف پذیر. با این حال، برخی از محققانی که مطالعه ای را در مورد یادگیری ترکیبی انجام دادند، دریافتند ادراکات منفی، یعنی مشکلات شبکه، مهارت کم در استفاده از فناوری و اتلاف وقت، مواردی که در ادامه به اختصار ارائه می شوند.

محسن و شفیق ادراک معلمان زبان انگلیسی را از برنامه های تخته سیاه مورد مطالعه قرار دادند. این مطالعه درک معلمان از تخته سیاه به عنوان یادگیری ترکیبی را با ۳۲ معلم زبان انگلیسی به عنوان شرکت کنندگانی که از دو دانشگاه در عربستان سعودی انتخاب شده بودند، بررسی کرد. نگارنده برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه و مصاحبه استفاده کرده است. مشخص شد که آموزش زبان انگلیسی از طریق تخته سیاه به عنوان یادگیری ترکیبی می تواند انگیزه دانش آموزان را برای یادگیری یک درس افزایش دهد و آموزش انگلیسی را موفق تر کند. اکثر شرکت کنندگان همچنین اظهار داشتند که استفاده از یادگیری ترکیبی آسان است و به هر حال از ارتباط دانش آموزان با معلمان پشتیبانی می کند (Mohsen and Shafeeq, 2014).

در یک مطالعه جدیدتر، ادراک مربیان زبان انگلیسی را از یادگیری ترکیبی در ترکیه در نظر گرفت. این مطالعه بر روی یافتن ادراک مربیان در مورد یادگیری ترکیبی متمرکز بود. ۳۲ مدرس زبان انگلیسی به عنوان شرکت کننده در این مطالعه حضور داشتند. نویسنده برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه استفاده کرد. این مطالعه تأیید کرد که یادگیری از طریق یادگیری ترکیبی انعطاف پذیر بوده و انگیزه یادگیرندگان را افزایش می دهد. علاوه بر این، یادگیری ترکیبی به عنوان یک محیط یادگیری می تواند فراگیر را مستقل تر از حضوری کند (Kosar, 2016).

علاوه بر این، یک مطالعه دیگر درک دانش آموزان از نیازهای دیجیتالی خواندن تحصیلی را توصیف کرده است. هدف از این مطالعه تعیین درک دانشجویان از کاربرد یادگیری ترکیبی از نظر سودمندی، رضایت و انگیزه در یکی از دانشگاه های خصوصی بود. شرکت کنندگان ۳۰ دانش آموز بودند که در رشته خواندن تحصیلی ثبت نام کردند. داده ها از طریق پرسشنامه جمع آوری شد. این مطالعه گزارش داد که یادگیری ترکیبی می تواند سودمندی، انگیزه و رضایت را در محیط یادگیری دانش آموزان افزایش دهد. علاوه بر این، مفاهیم یادگیری ترکیبی می تواند دانش آموزان را برای فعال بودن در یادگیری حمایت کند (Friatin, et al, 2017).

وارمن ادراک دانش آموزان را از استفاده از واتساپ به عنوان یادگیری ترکیبی در درک مطلب مورد بررسی قرار داد. شرکت کنندگان ۴۰ دانشجوی ترم دوم بودند. نویسنده مزایای یادگیری را از طریق یادگیری ترکیبی یافته است. برای جمع آوری داده ها پرسشنامه و مصاحبه طراحی شد. این مطالعه بیان کرد که یادگیری با استفاده از واتساپ به عنوان یادگیری ترکیبی می تواند به دانش آموزان کمک کند تا انگلیسی را به روش های مفید، مفید و عملی یاد بگیرند. علاوه بر این، می تواند انگیزه دانش آموزان را در محیط یادگیری از طریق یادگیری ترکیبی بهبود بخشد (Warman, 2018).

برخی از مطالعات اشکالات یادگیری ترکیبی را از ادراک معلمان آشکار کردند. برخی از معلمان نمی توانند از یادگیری ترکیبی استفاده کنند و برای استفاده از آن زمان را تلف می کنند (Mohsen and Shafeeq, 2014). یادگیری ترکیبی باعث می شود مربیان تکالیف را افزایش دهند. مربیان همچنین خاطرنشان کردند که برای استفاده از یادگیری ترکیبی به آموزش نیاز دارند. اکثر آنها همچنین اشاره می کنند که دسترسی به اینترنت وجود ندارد. علاوه بر این، برخی از مربیان از اجرای یادگیری ترکیبی ناامید بودند زیرا زمان بیشتری را برای کنترل دوره صرف می کردند (Aldosemani et al, 2019).

اتصال آهسته اینترنت، عدم تعامل چهره به چهره، صرف زمان بیشتر و سهولت تقلب، ادراک منفی دانش آموزان از یادگیری ترکیبی است (Ja'ashan, 2015). درک منفی دانش آموزان از یادگیری ترکیبی ناشی از اتصال به اینترنت و انزوای اجتماعی است (Rombe, 2014). کمبود تعامل تماس اجتماعی مشکلی است که دانش آموزان می خواهند در مورد مطالب از معلمان سؤال کنند و باعث سوء تفاهم دانش آموزان در یادگیری می شود (Sari and Wahyudin, 2019). دیگر معایب یادگیری ترکیبی ناشی از ادراکات منفی دانش آموزان، که بیشتر به دلیل مشکلات شبکه یا اتصال به اینترنت ایجاد می شود، مشکلات قابل توجه در یک محیط آموزشی است. این می تواند منجر به زمان محدود برای اتمام دوره ها یا وظایف شود (Pitaloka et al, 2020).

این مرور تحقیقات، تاریخچه توسعه دنیای آموزش را برجسته می کند که استفاده از فناوری و تعامل چهره به چهره را در شکل گیری مزایا و معایب در فرآیند یادگیری با استفاده از یادگیری ترکیبی ترکیب می کند. یکی از مزایای یادگیری ترکیبی، رضایت معلمان و دانش آموزان از آموزش و یادگیری با استفاده از فناوری است. با این حال، داشتن یک اتصال اینترنتی ضعیف مانع مهمی برای یادگیری ترکیبی است.

روش پژوهش

دوازده شرکت کننده در این مطالعه شامل ۹ دانشجو از ترم های سوم، پنجم و هفتم بودند که در گروه آموزش زبان انگلیسی ثبت نام کردند و سه مدرس که در مؤسسه پارهیکما اندونزی به تدریس زبان انگلیسی پرداختند. دلیل انتخاب این دانشگاه به این دلیل است که ترکیبی را به عنوان مفهوم در یک محیط آموزشی نشان می دهد. همچنین از روش نمونه گیری در استفاده از عنوان تکنیک انتخاب شرکت کنندگان استفاده شد. برای آسانی کار بر اساس در دسترس بودن آنها بدون هیچ ویژگی خاصی مد نظر بود (Given, 2008).

این مطالعه از طراحی پدیدارشناسی استفاده کرد که هدف آن بررسی ادراکات معلمان و دانش‌آموزان از یادگیری ترکیبی در طول ویروس همه گیر کرونا بود. طراحی پدیدارشناسی رویکردی برای درک واقعیت اجتماعی بر اساس تجربیات افراد است (Gray, 2004). در جمع آوری اطلاعات از مصاحبه به عنوان روش در این تحقیق استفاده شده است. شرکت کنندگان در یک مصاحبه نیمه ساختار یافته درباره ادراکات خود از یادگیری ترکیبی در طول ویروس همه گیر کرونا مصاحبه کردند.

برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل موضوعی برای تجزیه و تحلیل نتایج جمع آوری داده ها استفاده شد. این تحلیل مفهومی در استراتژی جمع آوری داده های کیفی بر اساس تقسیم بندی، دسته بندی، خلاصه و بازسازی است که کاهش یافته است (Given, 2008). داده های مصاحبه های از شرکت کنندگان رونویسی شد و سپس به عنوان مضامین داده ها برچسب گذاری شد.

یافته ها

برای بررسی درک معلمان و دانش آموزان از یادگیری ترکیبی در طول ویروس همه گیر کرونا، مطالعه حاضر از مصاحبه های نیمه ساختار یافته برای جمع آوری داده ها با سه معلم و نه دانش آموز به عنوان پاسخ دهندگان استفاده کرده است. پاسخ های آنها در مصاحبه طبقه بندی می شود و سپس درون مضامین قرار می گیرد.

برداشت معلمان از یادگیری ترکیبی

بر اساس پاسخ معلمان در مصاحبه نیمه ساختاری، مشخص شد که آنها نکات اصلی یکسانی در مورد یادگیری ترکیبی دارند که در دو دسته مزیت های یادگیری ترکیبی و چالش های یادگیری ترکیبی قابل توصیف است.

مزایای یادگیری ترکیبی

یادگیری موثر

هنگامی که از معلمان پرسیده شد که آیا یادگیری ترکیبی در طول ویروس همه گیر کرونا موثر است یا خیر؟ دو معلم اظهار داشتند که یادگیری ترکیبی در آموزش در طول ویروس همه گیر کرونا موثرتر است. معلمی اشاره کرد که "قبل از کرونا، مخصوصاً در کلاس من خیلی موثر نبود. در ضمن در این همه گیری کرونا موثرتر است. صادقانه بگویم، یادگیری ترکیبی در زمان همه گیری کرونا موثرتر است."

یادگیری خودمختار

همچنین از معلمان پرسیده شد که آیا احساس می کنند دانش آموزان در یادگیری با سیستم یادگیری ترکیبی مستقل تر هستند؟ همه مصاحبه شوندگان موافق بودند که سیستم یادگیری ترکیبی پیاده سازی شده است و باعث می شود دانش آموزان مستقل تر یاد بگیرند. یکی از معلمان اظهار داشت که "در یادگیری ترکیبی، دانش آموزان باید در یادگیری مستقل تر باشند، زیرا ما فقط دانش آموزان را در یادگیری آنلاین هدایت می کنیم، به عنوان مثال، مجبور به دانلود و تماشای فیلم ها بدون نظارت هستند."

آسان برای استفاده

وقتی از آنها پرسیده شد که آیا استفاده از یادگیری ترکیبی را درک می کنند، همه مصاحبه شوندگان گفتند که استفاده از یادگیری ترکیبی را درک می کنند. این به دلیل آموزش هایی بود که پردیس اغلب در مورد درک استفاده از فناوری برای معلمان برگزار می کند.

چالش های یادگیری ترکیبی

در همین حال، آنها همچنین به برخی چالش ها برای مقابله با یادگیری ترکیبی اشاره کردند، مانند اتصال ضعیف به اینترنت، زمان بر بودن و تجربه های کمتر.

اتصال اینترنت ضعیف

هنگامی که با معلمان مصاحبه شد که آیا چالش اصلی در آموزش با استفاده از یادگیری ترکیبی است یا خیر، دو نفر از مصاحبه شوندگان اظهار داشتند که اینترنت مسئله چالش اصلی در آموزش با استفاده از یادگیری ترکیبی است. یکی از معلمان گفت که "اینترنت یک چالش بزرگ است. بیشتر دانش آموزان از اینترنت شکایت دارند، مانند نداشتن اینترنت یا اینترنت ضعیف."

زمان بر

وقتی از آنها پرسیده شد که آیا احساس می کنند زمان بیشتری را با سیستم یادگیری ترکیبی می گذرانند، همه مصاحبه شوندگان اظهار داشتند که برای ترتیب دادن مطالب به زمان بیشتری نیاز دارند. یکی از معلمان اظهار داشت که "به نظر من، یادگیری آنلاین نسبت به آموزش آفلاین زمان بیشتری می برد، زیرا آماده سازی های زیادی وجود دارد که باید مواد منحصر به فرد و یادگیری خلاقانه داشته باشند".

نداشتن تجربیات

وقتی درباره چالش های دیگر مصاحبه شد که آیا هنوز چالش هایی به جز مشکلات اینترنت در تدریس با استفاده از یادگیری ترکیبی وجود دارد یا خیر، دو مصاحبه شونده نشان دادند که هنوز چالش هایی در آموزش با استفاده از یادگیری ترکیبی وجود دارد، مانند فقدان انگیزه و عدم مهارت برای ایجاد مطالب جالب. یکی از معلمان می گوید: "برای من، هنوز چالش هایی وجود دارد. چالش، ایجاد محتوای جالب است، چالشی که دانش آموزان را واقعاً درک می کنیم که ما آموزش می دهیم، و ساختن مطالب آسان برای دانش آموزان به دلیل آنلاین و رو به رو شدن چهره به چهره بسیار متفاوت است".

ادراکات دانش آموزان از یادگیری ترکیبی

پاسخ های دانش آموزان در مصاحبه نتایج نشان داد که در مورد یادگیری ترکیبی نیز نکات اصلی یکسانی دارند که در دو دسته مزایای یادگیری ترکیبی و چالش های یادگیری ترکیبی قابل توصیف است.

مزایای یادگیری ترکیبی

این مزیت های یادگیری ترکیبی به چهار موضوع تقسیم شدند: مهارت های انعطاف پذیر، با انگیزه، تعاملی و بهبود یافته در فناوری اطلاعات و ارتباطات.

انعطاف پذیری

هنگامی که از پنج دانش آموز در مورد اینکه آیا این یادگیری ترکیبی برای یادگیری در طول همه گیری ویروس کرونا مفید است یا خیر، پاسخ دادند که یادگیری ترکیبی انعطاف پذیری را ارائه می دهد. آنها می توانند مواد را در هر کجا و هر زمان که بخواهند تکمیل کنند. یکی از اظهار داشت که "در واقع این یادگیری ترکیبی برای من مفید بوده است زیرا ما می توانیم تکالیف را در هر مکان و هر زمان انجام دهیم. این اصطلاح انعطاف پذیر است زیرا می توانیم زمان مطالعه را مدیریت کنیم".

انگیزه

وقتی از پنج مصاحبه شونده پرسیده شد که آیا در یادگیری با سیستم یادگیری ترکیبی انگیزه دارند یا خیر، پنج مصاحبه شونده نشان دادند که وقتی با استفاده از یادگیری ترکیبی مشکلات یادگیری داشتند انگیزه داشتند. آنها احساس می کردند که یادگیری چالش برانگیز است، به خصوص زمانی که مطالبی را که آموزش داده شده را درک نمی کردند. یکی از دانش آموزان گفت که "اگر کلاس آنلاین باشد، ما ملزم به یادگیری مستقل هستیم، بنابراین، به دلیل وجود فناوری به عنوان یک ابزار یادگیری، دانش من به طور خودکار افزایش می یابد".

اثر متقابل

هنگامی که از هفت مصاحبه شونده پرسیده شد که آیا یادگیری ترکیبی می تواند تعامل آنها با سایر دانش آموزان را تسهیل کند یا خیر، گفتند که آنها می توانند تعامل اجتماعی داشته باشند، حتی اگر از راه دور باشند. آنها همچنین گزارش دادند که می توانند در به اشتراک

گذاری دانش به آنها کمک کند. یکی از دانش آموزان گزارش داد که "من تعامل خود را با دوستانم احساس می کنم زیرا اکثر اساتید ما را به انجام تکالیف گروهی هدایت می کنند ، بنابراین به طور خودکار تعاملات ارتباطی بیشتری با دوستان وجود خواهد داشت".

بهبود مهارت های ICT

همچنین از دانش آموزان پرسیده شد که آیا سیستم یادگیری ترکیبی می تواند مهارت های ICT آنها را بهبود بخشد، همه مصاحبه شوندگان در مورد افزایش مهارت های ICT خود نظر یکسانی داشتند. یکی از آنها گفت که "با این یادگیری ترکیبی، من می توانم کامپیوتر را در هر کجا و هر زمان که هستم بهتر کار کنم، به خصوص تاثیرگذار ترین آنها تنظیم ویژگی های برنامه است".

چالش های یادگیری ترکیبی

برخی از دانش آموزان نیز گزارش دادند که با استفاده از یادگیری ترکیبی، مانند اتصال به اینترنت و مطالب نامفهوم، چالش هایی در یادگیری دارند.

اتصال اینترنت ضعیف

وقتی دانش آموزان در مورد اینکه آیا هنگام یادگیری با سیستم یادگیری ترکیبی چالش هایی وجود دارد یا خیر، هشت دانش آموز پاسخ دادند که اتصال ضعیف به اینترنت مانع بزرگی برای یادگیری آنلاین در طول همه گیری ویروس کرونا است. یکی از آنان استدلال کرد که "از زمان کووید، دسترسی به اینترنت، به ویژه در روستای من، دشوار بوده است، بنابراین من معمولاً برای یادگیری نمی توانم به موقع آنلاین شوم".

محتوای نامفهوم

همچنین از دانش آموزان پرسیده شد که آیا در هنگام یادگیری با یادگیری ترکیبی علاوه بر اتصال بد اینترنت، چالش های دیگری نیز وجود دارد؟ سه دانش آموز پاسخ دادند که هنگام مطالعه آنلاین، مطالب را درک نمی کنند. آنها یادگیری حضوری را به یادگیری آنلاین ترجیح دادند زیرا می توانند مستقیماً با معلم تعامل داشته باشند. دانش آموزی بیان کرد که "شخصاً هنگام یادگیری کاملاً آنلاین مطالب را بهتر می فهمم زیرا در مقایسه با یادگیری آنلاین که گاهی اوقات در شبکه با مشکل مواجه می شوند، می توانم مستقیماً از استاد سؤال بپرسم".

بحث

برداشت های معلمان: بر اساس نتایج مصاحبه های معلمان، مطالعه حاضر نشان داد که ادراک معلمان از یادگیری ترکیبی را می توان به دو جنبه، یعنی مزایا و چالش ها در آموزش با استفاده از یادگیری ترکیبی طبقه بندی کرد. معلمان به برخی از مزایای یادگیری ترکیبی مانند یادگیری مؤثر، یادگیری خود مختار و استفاده آسان اشاره کردند. از نظر یادگیری مؤثر که نکته اصلی در مزیت های یادگیری ترکیبی است، دو نفر از سه معلم گفتند که یادگیری ترکیبی به دلیل انعطاف پذیری در ارائه مطالب آموزشی به دانش آموزان کمک می کند. به عبارت دیگر، معلمان می توانند فعالیت های آموزشی را به صورت آنلاین در هر کجا و هر زمان که بخواهند انجام دهند. یادگیری با سیستم یادگیری ترکیبی می تواند دسترسی آسان، زمان واقعی و انعطاف پذیر به مطالب را فراهم کند (Aldosemani et al, 2019). علاوه بر این، از نظر یادگیری خود مختار، اکثر معلمان استدلال کردند که می تواند استقلال دانش آموزان را در یادگیری با این سیستم یادگیری ترکیبی افزایش دهد. یادگیری ترکیبی به عنوان یک محیط یادگیری می تواند دانش آموزان را مستقل تر از حضوری کند و انگیزه دانش آموزان را برای یادگیری یک درس بهبود بخشد.

علاوه بر این، آخرین مزیت یادگیری ترکیبی، استفاده آسان است. اکثر معلمان اظهار داشتند که ویژگی های یادگیری ترکیبی را می شناسند. این مهم با آموزش های مکرر در مورد نحوه استفاده و کاربرد یادگیری ترکیبی برقرار می شود. اکثر معلمان نقش آموزش را از طریق یادگیری ترکیبی درک کردند.

معلمان همچنین به برخی چالش ها در اجرای یادگیری ترکیبی مانند اتصال ضعیف به اینترنت، زمان بر بودن و تجربه کمتر اشاره کردند. اتصال ضعیف به اینترنت یک مشکل مهم برای معلمان در هنگام تدریس با یادگیری ترکیبی بود زیرا همه دانش آموزان شبکه خوبی ندارند.

مشکل دیگری که معلمان با آن مواجه بودند زمان بر بودن بود. هنگام ایجاد مطالب، معلمان احساس می کردند که باید زمان زیادی برای جمع آوری و سازماندهی مطالبی که باید آموزش داده شود، داشته باشند. برخی از معلمان در اجرای یادگیری ترکیبی احساس ناامیدی می کنند زیرا زمان بیشتری را صرف کنترل دوره می کنند.

آخرین مشکل گزارش شده توسط معلم عدم تجربه در اجرای یادگیری ترکیبی بود. دو نفر از سه معلم بیان کردند که چالش های دیگر در یادگیری ترکیبی فقدان انگیزه، که باعث می شود معلمان در به کارگیری یادگیری ترکیبی مهارت کمتری داشته باشند، و فقدان ساختن مطالب جالب، که باعث می شود دانش آموزان هنگام یادگیری احساس بی حوصلگی و غیرفعال کنند.

برداشت های دانش آموزان: بر اساس نتایج مصاحبه های دانشجویی مشخص شده است که اکثر دانشجویان ذکر کرده اند که یادگیری ترکیبی مزایا و چالش هایی نیز در یادگیری دارد. دانش آموزان چندین مزیت مانند مهارت های انعطاف پذیر، تعاملی، با انگیزه و بهبود یافته ICT را گزارش کردند. با این حال، برخی از دانش آموزان نیز گزارش دادند که یادگیری ترکیبی دارای چالش هایی مانند اتصال ضعیف به اینترنت و نامفهوم بودن مطالب تدریس شده است. از نظر مزایایی مانند انعطاف پذیری، اکثر دانش آموزان اظهار داشتند که این برای دانش آموزان در یادگیری آنها در طول همه گیری ویروس کرونا بسیار مفید است. به عبارت دیگر، اگر به اینترنت متصل باشند، می توانند یادگیری را دنبال کنند.

نتیجه

این مطالعه چندین یافته را پیدا کرده است. اول، معلمان دریافته اند که یادگیری ترکیبی مزایایی دارد؛ یادگیری مؤثر، یادگیری مستقل و استفاده آسان. در همین حال، آنها همچنین به برخی چالش ها اشاره کردند که در هنگام استفاده از یادگیری ترکیبی، اتصال ضعیف به اینترنت، زمان بر و تجربیات کمتر باید با آنها مقابله کرد. دوم، دانش آموزان دریافته اند که با اجرای یادگیری ترکیبی انعطاف پذیر، با انگیزه، تعاملی و مهارت های ICT بهبود یافته است. با این وجود، برخی از آنها گزارش دادند که در مواجهه با یادگیری با استفاده از یادگیری ترکیبی، مانند اتصال به اینترنت و مطالب نامفهوم، چالش هایی نیز داشتند.

با وجود این یافته ها، این مطالعه دارای محدودیت های متعددی است. ابتدا روش گردآوری داده ها تنها از ابزار مصاحبه استفاده می کرد. دوم، هنوز کمبود شرکت کنندگانی وجود دارد که درک عمیق تری از یادگیری ترکیبی را بررسی کنند. جدای از این محدودیت ها، این مطالعه می تواند به ادبیات یادگیری ترکیبی در طول همه گیری ویروس کرونا کمک کند. علاوه بر این، می تواند با در نظر گرفتن یافته های این مطالعه کمک های عملی برای معلمان و مربیان در طراحی یادگیری ترکیبی داشته باشد. علاوه بر این، برای تحقیقات بیشتر می توان اجرای یادگیری ترکیبی را در مقیاس بزرگ بررسی کرد. همچنین پیشنهاد می شود با استفاده از پرسشنامه ابزار و مشاهده، درک عمیق تری را در ادراکات معلمان و دانش آموزان بررسی کنید.

منابع

Aldosemani, T., Shepherd, C. E., And Bolliger, D. U. (2019). **Perceptions of instructors' teaching in Saudi blended learning environments.** TechTrends, 3(63), 341–352.



- Friatin, L. Y., Rachmawati, E., And Ratnawati. (2017). **Blended learning voice: Students' perceptions of mid transitioning into digital needs of academic reading**. EDUCATIO: Journal Of Education, 2(2), 224-241.
- Garrison, R. D., And Vaughan, N. D. (2008). **Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Given, L. M. (2008). **The SAGE encyclopedia of qualitative research methods**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Gray, D. E. (2004). **Doing research in the real world (1st ed.)**. London: SAGE Publications Ltd.
- Gruba, P., And Hinkelman, D. (2012). **Blending technologies in second language classrooms**. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Ja'ashan, M. N. (2015). **Perceptions and attitudes towards blended learning for English courses: A case study of students' at university of Bisha**. English Language Teaching, 8(9), 40-50.
- Kosar, G. (2016). **A study of EFL instructors' perceptions of blended learning**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 232(1), 736-744.
- Mohsen, M. A., And Shafeeq C. P. (2014). **EFL teachers' perceptions on Blackboard applications**. English Language Teaching, 7(11), 108-118.
- Pitaloka, N. L., Anggraini, H. W., Kurniawan, D., Erlina, And Jaya, H. P. (2020). **Blended learning in a reading course: Undergraduate EFL students' perceptions and experiences**. IRJE: Indonesian Research Journal in Education, 4(1), 43-57.
- Rombe, K. (2014). **Students' perceptions of blended learning environment in CALL course: Advantages, limitations, and suggestions for improvement**. Jurnal Dinamika Pendidikan, 7(3), 143-148.
- Sari, F. M., And Wahyudin, A. Y. (2019). **Undergraduate students' perceptions toward blended learning through instagram in English for business class**. International Journal of Language Education, 3(1), 64-73.
- Stein, J., And Graham, C. R. (2014). **Essentials for blended learning: A standards-based guide**. New York: Routledge.
- Warman, L. (2018). **Students' perception of using Whatsapp in blended learning on reading comprehension**. J-SHMIC: Journal of English for Academic, 5(2), 27-38.

چگونه توانستم دانش اعداد دانش آموزانم را بهبود بخشم

زهرا نوروززاده*

دانشگاه فردوسی مشهد. دانشگاه فرهنگیان کاشان

چکیده

یکی از مسائل دانش آموزان دوره ابتدایی مشکل در درک مفاهیم ریاضی است. این مشکلات می تواند برای یادگیری ریاضی در کلاس های بالاتر نیز تأثیر بگذارد. لذا توجه ویژه به این مسئله می تواند کمک بزرگی به یادگیری دانش آموز نماید. این مطالعه یک اقدام پژوهی است که با هدف برطرف کردن مشکلات دانش آموزان پایه سوم مدرسه شهید یزدانی شهرستان کاشان، در یادگیری اعداد چهاررقمی اجرا شد. ابزار مورد استفاده یک جدول ارزش مکانی متحرک است که در زمان های پایانی کلاس ها (وقت های مرده)، که دانش آموزان



خسته هستند و چندان تمایلی به آموزش ندارند، مورد استفاده قرار می گیرد، به این صورت که یک عدد ۴ رقمی توسط معلم ادا می شود و دانش آموزان بایستی با جدول متحرک خود، آن عدد را بسازند، این طرح، به مدت دو هفته اجرا شد و بعد به ارزیابی اجرای آن پرداخته شده است. نتایج نشان داد دانش آموزان در نوشتن و خواندن اعداد چهار رقمی پیشرفت معناداری داشته اند، در درک مفهوم اعداد چهاررقمی پیشرفت داشتند و همچنین والدین دانش آموزان ابراز کردند دانش آموزان زمان بیشتری را به انجام تکالیف ریاضی می پردازند و در خانه نیز با جدول ارزش مکانی خود به تمرین می پردازند.

کلیدواژه ها: آموزش ریاضی، اقدام پژوهی، اعداد چهاررقمی، جدول ارزش مکانی، دانش آموزان دوره ابتدایی.

رابطه الگوهای ارتباطی معلمان و نمرات دانش آموزان

زهره نوروززاده*

دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه فرهنگیان کاشان

چکیده

رویکرد یادگیری مشارکتی سال‌هاست از نظرگاه‌های مختلف مورد مطالعه قرار گرفته و بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند که دیگر تنها روش سخنرانی شیوه مناسبی برای تدریس نیست و در عوض یادگیری فعال را به عنوان روشی مؤثر پیشنهاد می‌دهند. روشن است که این روش، شیوه‌ای مفید در آموزش می‌باشد. تحقیق حاضر با مشاهده دقیق ۳۸ کلاس درس ریاضی پایه هشتم، تدریس و نحوه مشارکت دادن دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی را، مورد بررسی قرار داده است و پس از آن، به بررسی رابطه بین الگوهای ارتباطی معلمان با دانش‌آموزان و عملکرد دانش‌آموزان با استفاده از یک آزمون هم‌تا با موضوع تدریس شده، پرداخته است. نتایج نشان می‌دهد درصد کمی از معلمان، یادگیری مشارکتی را به کار برده و نزدیک ۸۰ درصد معلمان کلاس‌های درسشان را به صورت معلم-محور اداره می‌کنند. همچنین در کلاس‌هایی که شامل بحث‌های چالش‌برانگیز بین معلم و دانش‌آموزان بوده‌اند، یادگیری به مراتب بهتر صورت گرفته است و هر چه سطح ارتباط معلم را دانش‌آموزان بیشتر می‌شود، یادگیری بهتر صورت می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: الگوهای ارتباطی، تدریس دانش‌آموز-محور، تدریس معلم-محور، یادگیری مشارکتی.

مقدمه:

آموزش، عامل اساسی در پیشرفت یک ملت است که باید آن را با توجه به سناریوی در حال تغییر دنیا انطباق داد، چرا که یادگیری، فرصتی برای تأمل در مسائل اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و اخلاقی پیش روی انسان است (دارا و ساراده، ۲۰۲۲). از طرفی، اگر رابطه نباشد، آموزش معنی ندارد. معلمان در همان آغاز کار، متوجه می‌شوند که یکی از اولین و مهم‌ترین مسائل، نحوه برقراری ارتباط با دانش آموز است. معلمان برای ارائه مؤثر درس در کلاس می‌بایستی شرکت کردن کل دانش‌آموزان را تشویق کنند و علاوه بر کیفیت ارتباط، بازخورد مربوطه را فراهم کنند (آدلر، ۱۹۹۹). کلمه مشارکتی به یادگیری تجربی اشاره دارد، یعنی عمل مشارکت در فعالیت‌ها و پروژه‌ها که در فعالیت‌های یک گروه است. یادگیری مشارکتی از آموزش مشارکتی سرچشمه می‌گیرد. هدف از یادگیری مشارکتی، آموزش، بهبود مهارت‌ها، ایجاد اعتماد به نفس، تفکر خلاق، احساس تعلق به مدرسه و بهبود کیفیت کار گروهی است (دارا و ساراده، ۲۰۲۲). یادگیری مشارکتی و روش تدریس دانش‌آموز-محور سال‌هاست که در مدارس مورد تأکید قرار می‌گیرند و دیگر کمتر کسی است که به سودمند بودن این روش‌ها شک داشته باشد، ویگوتسکی و پیازه در روان‌شناسی تحولی، وینر در ارتباط و کنترل، چامسکی در روان-بازشناختی و پوپر همگی بر مشارکت فعال تأکید دارند. از نظر آقاسی (۱۳۸۳)، آموزشی بهتر از مشارکت فعال وجود ندارد. با این وجود، در نظام آموزشی کشورمان، معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی، بخصوص سخنرانی، دانش‌آموزان را به حفظ و تکرار مفاهیم وادار می‌کنند و علی‌رغم این‌که در محافل علمی، پژوهشی و تربیتی صحبت از فعال بودن دانش‌آموزان می‌باشد، در عمل چنین روش‌هایی کمتر به چشم می‌خورد. در روش سخنرانی، اغلب معلمان تنها گوینده‌ی کلاس هستند و از دانش‌آموزان انتظار دارند به صحبت‌های آنان گوش دهند، از بحث کردن اجتناب می‌کنند و حتی اگر بحثی صورت بگیرد معمولاً مورد استقبال قرار نگرفته و تفکر دانش‌آموزان را به کار نمی‌گیرند. به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می‌پردازند نه تنها بهتر فرا می‌گیرند بلکه از یادگیری لذت بیشتری می‌برند زیرا به جای اینکه شنونده صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند. استفاده از روش‌های فعال به جای استفاده از روش‌های غیرفعال و سنتی، موجب یادگیری بهتر شده (جهانی و کرامتی، ۱۳۹۹) و انگیزش خود عملکرد تحصیلی را ارتقا می‌بخشد (گرشاسبی، فتحی و اجارگاه و عارفی، ۱۳۹۸). مطالعه صادقی و گنجی (۱۳۹۹) نشان داد تدریس گروهی به‌طور معناداری باعث افزایش میزان همکاری کلاسی، عزت نفس و اعتماد به نفس افراد می‌شود. با استفاده از این تکنیک، مدرسان می‌توانند در کلاسهای خود، جو آرام، پویا و بدون استرس ایجاد نمایند تا افراد با علاقه وافر در بحثهای کلاسی مشارکت نمایند و از مزایای شناختی و احساسی آن بهره ببرند. مطالعات ولدمن و همکاران (۲۰۲۰) و اورپرایون (۲۰۱۴) نشان دادند رابطه معناداری بین یادگیری مشارکتی و پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد و دانش‌آموزان مهارت‌های کار گروهی را در سطح بالایی ارزیابی کردند. روشن است که اگر می‌خواهیم شیوه‌های تدریس و نحوه حمایت معلمان و مشارکت دانش‌آموزان را ببینیم، باید در جامعه‌ای که دانش‌آموزان در آن زندگی می‌کنند (یعنی همان کلاس درس) و نوع اعمالی که در آن جامعه رخ می‌دهد، به این موضوع نگاه کنیم، به همین دلیل این پژوهش، بر محیط کلاس درس بویژه رفتار معلم، در نحوه مشارکت دادن دانش‌آموزان، در بحث‌های کلاسی، تمرکز کرده و به دنبال پاسخی برای سؤالات زیر است.

سؤال پژوهش:

مشارکت دانش‌آموزان تا چه حد روی عملکرد آنان مؤثر واقع می‌شود؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی است و توصیفی مشاهده‌ای می‌باشد، زیرا از طریق مشاهده به توصیف شرایط موجود می‌پردازد. ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها: در این پژوهش برای مشاهده کلاس درس، از ضبط ویدیویی و صوتی، مشاهده مستقیم و برای مشاهده نتایج تدریس، از یک سؤال و نامه همراه استفاده شده است.

نحوه جمع‌آوری داده‌ها: اولین قدم، اخذ مجوز از اداره کل آموزش و پرورش بود. برای این منظور نویسنده اول معرفی نامه‌ای بعد از تأیید معاون آموزشی دانشگاه به اداره کل آموزش و پرورش تقدیم شد، از اداره‌ی کل، برای ادارات آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۲ شهرستان

معرفی نامه دریافت گردید. پس از مراجعه، هر دو اداره با موضوع فیلم‌برداری در مدارس دخترانه و ورود شخص محقق به مدارس پسرانه، مخالفت شدید کردند. پس از تشریح و توضیح تحقیق در چندین جلسه، در نهایت، معرفی نامه اداره آموزش و پرورش ناحیه ۱ خطاب به تمامی مدارس و با قید رضایت کامل معلم مربوطه نوشته شد، اما اداره آموزش و پرورش ناحیه ۲ تنها برای مدارس دخترانه (و البته رضایت کتبی معلم مربوطه)، موافقت نمود و متأسفانه محقق موفق نشد رئیس اداره را برای رفتن به مدارس پسرانه متقاعد کند. در نهایت تصمیم گرفته شد با توجه به شرایط موجود، حداکثر تعداد معلمان که حاضر به همکاری می‌شوند، مورد بررسی قرار گیرند. پس از آن، با مراجعه به اداره آموزش و پرورش هر دو ناحیه، ابتدا با سرگروه‌ها آشنا شده و از آنان درخواست شد با توجه به شناختی که از همکاران خود دارند معلمان را که به نظرشان تمایل به همکاری در این تحقیق را دارند معرفی و شماره تماس آن‌ها را در اختیار قرار دهند. بعد از دریافت شماره تلفن، با تک تک آن‌ها تماس برقرار شد و پس از بیان هدف تحقیق، مقرر گردید که محقق صورت یک مسئله، که مشابه مسایل کتاب درسی است، در اختیار معلم قرار دهد و وی در کلاس درس با حضور محقق، به حل کردن و توضیح آن برای دانش‌آموزان بپردازد. محققین از تمامی گفتمان و نحوه عمل در کلاس درس فیلم‌برداری توأم با ضبط صدا بنماید. البته این امر با رعایت شیونات اخلاقی و امانتداری و حفظ موقعیت کلاس به صورت محرمانه، بدون اعلام مشخصات و کدهای شناسایی و به منظور بررسی نقاط ضعف و قوت کلاس درس‌ها در چارچوب یک تحقیق آموزشی (بدون قضاوت برای اشخاص) صورت گیرد؛ بدین ترتیب اعتماد معلمان کسب شد. از آن‌جا که محققین در نظر داشتند معلمان از قبل آماده نباشند- زیرا ممکن بود آن‌چه که در جلوی دوربین ارائه می‌دهند با آن‌چه که هر روز در کلاس‌های درس‌شان اتفاق می‌افتد، متفاوت باشد- تا آنجایی که امکان داشت از در اختیار قرار دادن صورت مسئله قبل از تشکیل کلاس امتناع می‌کردند، محققین تا آن‌جا که معلمان اجازه می‌دادند از دادن مسئله خودداری می‌کردند در مرحله اول به معلمان گفته می‌شد سؤالی مشابه مسائل کتاب است در مرحله دوم مبحث درسی مسئله بیان و در مرحله سوم به معلمان گفته می‌شد چند متغیر در مسئله هست و تا حدودی راه حل مسئله بیان می‌شد تا معلمان اطمینان خاطر پیدا کنند سؤال مشابه کتاب درسی است در مرحله چهارم برنامه‌ریزی به صورتی انجام می‌گرفت که در روز کلاس درس، معلم قبل از کلاس درس صورت سؤال را ببیند و در نهایت اگر معلم حاضر به همکاری نمی‌شد در مرحله پنجم، صورت سؤال به صورت تلفنی یک یا چند روز قبل از کلاس درس برای معلم به طور کامل بیان گردید. در کلاس‌های درس اغلب با معرفی مختصری از محقق و توضیح چرایی فیلم‌برداری توسط معلم و در بعضی اوقات محقق، کار شروع می‌گردید، بدین ترتیب که سؤال به معلم‌ها داده و از آن‌ها خواسته می‌شد به هر روشی که خودشان صلاح می‌دانند، عمل کنند و هیچ محدودیت زمانی در کار نبود. محقق از تمامی بحث‌ها فیلم می‌گرفت و هم‌چنین دستگاه ضبط صوت تمام وقت روشن بود. پس از حل سؤال توسط معلم، فیلم‌برداری نیز به اتمام می‌رسید، اما دستگاه ضبط صوت تا خروج محقق روشن بود و در حین آزمون، مکالمات معلم و دانش‌آموز یا معلم با محقق ضبط صوتی صورت می‌گرفت. پس از تدریس سؤالی هم‌تا با سؤال اولیه در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت و بعد از ۱۵ الی ۲۰ دقیقه، برگه‌های سؤال جمع‌آوری می‌شدند.

پیاده‌سازی فیلم‌ها: تمامی فیلم‌های حاصل از تدریس معلمان در کلاس درس‌هایشان، براساس تاریخ روز فیلم‌برداری، در فایل‌های جداگانه ذخیره شده بودند. بعد از اتمام جمع‌آوری داده‌ها، فیلم‌ها با تمامی جزئیات روی کاغذ پیاده شدند، اما با این حال اختلاف نظرهایی وجود داشت به همین دلیل قرار شد در مواقعی که ابهام وجود دارد، فیلم‌ها در اختیار کدگذار دوم نیز قرار گیرد. بعد از پیاده‌سازی هر فیلم، جهت حصول اطمینان از صحت نوشته‌ها، بارها همخوانی مطالب نوشته شده و فیلم‌ها بررسی و در پایان، پیاده‌سازی فیلم‌ها و یادداشت‌های میدانی برای هر معلم به صورت جداگانه نوشته و دسته‌بندی شده‌اند.

کدگذاری: داده‌های حاصل از پیاده‌سازی‌ها، به روش تحلیل محتوا (ی ساختار بخش) توسط دو ارزیاب به صورت موازی، بر اساس چارچوب سنجش، کدگذاری شدند. کدگذاری در ۳ مرحله انجام گرفته است؛ ابتدا داده‌ها بازگویی شده‌اند، به این معنا که گزاره‌هایی که ارتباط چندانی به پرسش تحقیق نداشتند، یا آن‌هایی که معنای مشابهی با سایر عبارات‌ها داشته‌اند، کنار گذاشته شده (تلخیص اول)، گزاره‌های مشابه دسته‌بندی و خلاصه (تلخیص دوم)، و در نهایت براساس چارچوب سنجش، ساختاربندی شده‌اند (فلیک ۱۹۵۶، ترجمه: جلیلی، ۱۳۹۱).

شاخص‌های تفسیر داده‌ها: طبقه‌بندی کلاس‌های درس براساس الگوهای ارتباطی بین معلم و دانش‌آموزان:

کلاس‌های درس براساس ۴ الگوی ارتباطی معلمان با دانش‌آموزان به شرح زیر دسته‌بندی می‌شوند.

الگوی ارتباطی ۱: توضیح معلم، بدون هیچ گونه مشارکت فعال دانش‌آموزان؛

الگوی ارتباطی ۲: بحث‌های محدود معلم، شامل دنباله‌ی «شروع، پاسخ، ارزیابی»؛

الگوی ارتباطی ۳: یک مشارکت قابل توجه از طرف دانش‌آموزان در یک گفت‌وگو معلم-محمور؛

الگوی ارتباطی ۴: مشارکت کامل دانش‌آموزان به‌صورت گروهی و بحث دانش‌آموز-محمور (با الهام از برونر و همکاران، ۲۰۱۰).

در نهایت، میانگین نمرات دانش‌آموزان در جدول الگوهای ارتباطی که براساس یک چارچوب محقق ساخته ارزیابی شده، به صورت جداگانه محاسبه و ثبت شده است.

طبقه‌بندی معلمان بر اساس الگوهای ارتباطی: تمرکز این تحقیق ارتباط معلم با دانش‌آموزان و ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر است، این که معلم تا چه حد دانش‌آموزان را در مباحث کلاسی شرکت داده، دانش‌آموزان تا چه حد با یکدیگر در حل مسائل تعامل دارند به این منظور ۴ الگوی ارتباطی که از پیشینه نظری تحقیق حاصل گردیده، در نظر گرفته شده و کلاس‌های درس براساس این ۴ الگو مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

الگوی ارتباطی یک، به معلمانی اشاره دارد که تنها خود به صورت متکلم‌وحده، کلاس را اداره می‌کنند دانش‌آموزان هیچ گونه مشارکتی در فرایند تدریس یا حل مسئله ندارند و حل مسئله کاملاً معلم-محمور است.

الگوی ارتباطی دوم از دنباله «سؤال، پاسخ، ارزیابی» تشکیل شده است در واقع بین معلم و دانش‌آموزان بحث‌های کوتاه شکل می‌گیرد به این صورت که معلم سؤالی از دانش‌آموزان می‌پرسد که در اکثر موارد پاسخ روشن است و یا پاسخ تنها آری یا نه می‌باشد، پاسخ داده شده توسط دانش‌آموزان، که اکثراً مدنظر معلم است توسط معلم بلافاصله ارزیابی می‌شود و حل مسئله توسط معلم دنبال می‌شود.

یافته‌ها

معلمان براساس ۴ الگوی بالا بررسی شده و در جدول زیر طبقه‌بندی شده‌اند:

جدول ۱، الگوهای ارتباطی معلمان با دانش‌آموزان و میانگین نمرات آزمون دانش‌آموزان در هر الگو

الگوهای ارتباطی	میانگین نمرات آزمون دانش‌آموزان
الگوی ارتباطی شماره ۱	۹/۲۹
الگوی ارتباطی شماره ۲	۱۳/۳
الگوی ارتباطی شماره ۳	۱۴/۷۴
الگوی ارتباطی شماره ۴	۱۵/۷۹

۴۵/۹۴٪ معلمان در کلاس‌های درس‌شان از الگوی ارتباطی ۲ پیروی کرده‌اند. یعنی بیشتر معلمان ترجیح می‌دهند از دانش‌آموزان سؤالات کوتاه پاسخ بپرسند و بحث‌های محدودی در یک گفت‌وگو معلم محور انجام دهند.

بعد از الگوی دوم، بیشترین درصد به الگوی ارتباطی اول تعلق دارد. ۳۲/۴۳ درصد معلمان کلاس درسشان را بدون هیچ بحثی اداره کرده‌اند.

دو تای دیگر از الگوهای ارتباطی، که با سطح بالاتری از مشارکت یادگیرنده همراه است، نسبتاً نادر است. در عمل، الگوی ارتباطی ۴ تنها در ۵٪ از تمام موارد و تنها در دو معلم مشاهده شد، در حالی که الگوی ارتباطی ۳، در ۱۶٪ از تمام معلمان رخ داده است.

در اکثر مواردی که از الگوی دوم پیروی می‌کردند اگر جواب مورد انتظار معلم داده می‌شد، حتی توسط یک دانش‌آموز، معلم جواب را مد نظر قرار داده و توجهی به دیگر جواب‌ها یا سکوت بخش اعظم دانش‌آموزان نمی‌کرد در مواقعی هم که جوابی داده نمی‌شد، اکثراً معلم جواب درست را خود ارائه داده و به ادامه حل می‌پرداخت هر چند شاید دانش‌آموزان متوجه پاسخ معلم به سؤال نمی‌شدند.

همان‌طور که جدول بالا نشان می‌دهد، هر چه سطح مشارکت دانش‌آموزان بیشتر شده، میانگین نمرات آن‌ها نیز افزایش یافته است. که البته این نتیجه با توجه به تحقیقات انجام شده، مورد انتظار است. اما در پی این نتایج سؤالی که ممکن است مطرح شود این است که

شاید به همان نسبتی که معلمان در الگوهای ارتباطی برتر قرار می‌گیرند، دانش‌آموزان‌شان نیز در رده‌های بهتر تحصیلی باشند! به عبارت دیگر شاید دانش‌آموزانی که در جدول ۱، در ردیفی که معلمان‌شان برترین روش ارتباطی را داشته‌اند، قرار گرفته‌اند، از نظر تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان در ردیف‌های دیگر برتر هستند، و به همین ترتیب دانش‌آموزانی که معلمان‌شان در ردیف سوم قرار دارند از نظر تحصیلی از دانش‌آموزانی که معلمان‌شان در ردیف اول و دوم قرار گرفته‌اند بهتر باشند. و همین طور در مورد ردیف‌های دوم و اول، به همین دلیل معدل ترم‌های قبل دانش‌آموزان در هر ردیف به طور جداگانه محاسبه گردیده و در مجموع این فرضیه رد شده است.

نتایج

در این قسمت ابتدا به سوال پژوهش پرداخته می‌شود، سپس نتایج حاصل از تحقیق با تحقیقات پیشین مقایسه می‌گردد و در نهایت پیشنهادها ارائه می‌شود.

سؤال پژوهش: مشارکت دانش‌آموزان تا چه حد روی عملکرد آنان مؤثر واقع می‌شود؟

طبق جدول یک هر چه میزان مشارکت دانش‌آموزان در حل مسئله بیشتر شده- صرف نظر از عوامل دیگر- میانگین نمرات آزمون همتای آنان نیز به صورت تصاعدی بیشتر شده است که با توجه به پیشینه پژوهش (جهانی و کرامتی، ۱۳۹۹، صادقی و همکاران، ۱۳۹۹، گرشاسبی و همکاران، ۱۳۹۸، میرزایی و همکاران، ۱۳۹۹، کاظمی و همکاران، ۱۴۰۱، افراسیاب و همکاران، ۱۴۰۱، آپریون، ۲۰۱۴ و ولدمن و همکاران، ۲۰۲۲) همسو بوده است، و لذا این نتیجه مورد انتظار می‌باشد. پیشنهاد می‌شود از روش یادگیری مشارکتی، به صورت معنادار، و نه فقط به صورت پرسش و پاسخ کوتاه - که روش اغلب معلمان در حال حاضر است- بهره‌گیری شود.

منابع:

آقاسی، جوزف. (۱۳۸۳). در باب آموزش ریاضی: انقلاب لاکاتوش. (ترجمه: زهرا گویا و یونس فردین پور کریمی). مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۷۵. صفحات ۱۴-۴. دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، وزارت آموزش و پرورش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۱۹۸۰).

پورحسین، افراسیاب، انتصار فومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود، نریمانی، محمد. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی شناختی و یادگیری مشارکتی بر درماندگی آموخته شده و مهارت حل مسئله دانش‌آموزان پایه یازدهم مشگین شهر. ماهنامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران/ 3006-2991, 5(12).

جهانی، محمد و کرامتی، محمدرضا. (۱۳۹۹). بین یادگیری مشارکتی در بستر یادگیری الکترونیکی با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. هفتمین همایش علمی پژوهشی توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران. صادقی، الهه و گنجی، منصور. (۱۳۹۹). تاثیر بکارگیری یادگیری مشارکتی بر مشارکت کلاسی، عزت نفس و اعتماد به نفس دانشجویان ایرانی. پژوهشهای نوین در مطالعات زبان انگلیسی 7(4): 89-109.

فلیک، اووه. (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی. (ترجمه: هادی جلیلی. (۱۳۸۷)). تهران: نشر نی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۶). کاظمی، محمدحسین، آتشین، معصومه، نجفی پور تابستانق، عباس، بنیسی، وحید، بیدل، نسرین. (۱۴۰۱). تأثیر روش تدریس به شیوه مشارکتی بر احساس تعلق به مدرسه و کیفیت کار گروهی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. توسعه حرفه‌ای معلم. 15-1, 7(2). گرشاسبی، ایوب؛ فتحی و اجارگاه، کورش و عارفی، محبوبه. (1398). تأثیر یادگیری مشارکتی همیار دبیر و خودارزیابی بر انگیزش خود و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سوم دبیرستانی با مدل جیگساو ره یافتی نو در مدیریت آموزشی. میرزایی، فرحناز، طیبی، سیدجمال‌الدین و نظری منش، لیلا. (۱۳۹۹). ارتباط کار گروهی با عملکرد کارکنان درمانی مرکز آموزشی تحقیقاتی و درمانی قلب و عروق شهید رجایی تهران در سال 1395. نشریه پرستاری ایران.



- Brunner, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2010). Understanding-Oriented Mathematic Instruction using the Example of Solving a Word Problem. *Journal für Didaktik der Mathematik GDM- the International Journal on Mathematics Education*. vol 31. pp:31-50.
- Dara, V. L., & Saradha, M. (2022). The Interaction Between Technologies, Techniques, and People in Higher Education Through Participatory Learning. In Handbook of Research on Technologies and Systems for E-Collaboration During Global Crises (pp. 339-356). IGI Global.
- Orprayoon, S. (2014). Effects of Cooperative Learning on Learning Achievement and Group Working Behavior of Junior Students in Modern French Literature Course. *Journal of Effective Teaching*, 14(1), 80-98.
- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education. *Learning and instruction*, 67, 101308.

راهکارهای معلمان برای اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران

سمیرا نوری قره بلاغ^{۱*}، علی ارژنگ^۲

^۱ دانشگاه پیام نور تهرانو پردیس

^۲ کارشناس روانشناسی عمومی دانشگاه پیام نور پرند

چکیده

هدف کلی این پژوهش، بررسی راهکارهای معلمان برای اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران در بین معلمان مقطع چهارم و پنجم ابتدایی مدارس دخترانه منطقه ۱۲ تهران بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل: ۱۷۰ نفر از معلمان بود که تعداد ۱۲۰ نفر از آن‌ها با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسش‌نامه (بتروس و کوپر، ۲۰۲۰) و (کوگان و همکاران، ۲۰۲۰) بود که روایی آن توسط خبرگان تایید شد و برای تعیین پایایی آن ضریب آلفای کرونباخ برای همه ی پرسش ها بالاتر از ۰/۷ بدست آمد. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل مسیر در نرم‌افزار SPSS²² انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که اثربخشی برنامه درسی پنهان در طول آموزش مجازی و شیوع کووید ۱۹ در سال ۱۴۰۰ در این مدارس در حد «متوسط» بود. نتیجه تحلیل همبستگی نشان داد که رابطه‌ی راهکارهای اثربخشی برنامه درسی پنهان، یعنی: بحث کلاسی و یادگیری متقابل، ایجاد گروه های آموزشی تعاونی، ایجاد یادگیری مبتنی بر تحقیق، ایجاد جامعه یادگیرنده، ارائه مشاوره چند کاناله و به موقع، مشارکت دادن خانواده ها، ارتقای برابری در کلاس با اثربخشی برنامه درسی پنهان، مثبت و معنادار بود. همچنین، یافته‌های تحلیل مسیر نشان دادند که در مجموع راهکارهای اثربخشی ۵۰/۷ درصد از واریانس متغیر وابسته‌ی اثربخشی برنامه درسی پنهان را تبیین نمودند. بنابراین معلمان با تحلیل آگاهانه برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بویژه در بحران شیوع کووید ۱۹ می توانند با توجه به راهکارهای اثربخشی بیان شده، به گسترش یادگیری دانش آموزان و تجارب سایر معلمان بیافزایند.

کلیدواژه ها: برنامه درسی پنهان، عصر دیجیتال ، کووید ۱۹، تربیت معلم.

-مقدمه

در طول رشد فناوری در عصر دیجیتال از یک سو و همزمانی با بحرانی نظیر شیوع کووید ۱۹ معلمان مجبور شدند روش های خود را تغییر دهند و از تنها منبع دانش دانش آموزان خود به یکی از منابع متعدد تبدیل شوند، دانش آموزان نیز مجبور شدند از گیرنده های منفعل دانش به شرکت کنندگان فعال و حتی خود معلم بودن تغییر جهت دهند. پژوهش در زمینه های شیوه های تدریس سازنده گرا، یادگیری مشارکتی و فناوری درهای جدیدی را گشوده و نقش ها و مسئولیت های دانش آموزان را تغییر داده است (ایوانز و همکاران، ۲۰۲۰). با تغییر محیط اجتماعی و رشد تکنولوژی و بالا رفتن سطح آگاهی فردی و اجتماعی، اکنون بسیاری از معلمان ملزم به اجرای استراتژی های یادگیری هستند که بسیار متفاوت از راهبردهایی است که در دوران رشد تجربه کرده اند. برای انجام این کار، معلمان باید فراگیران و نیازهای آنها را درک کنند تا بتوانند به طور موثر از راهبردها و رویکردهای قدیمی و جدید به روش های مختلف و خلاقانه استفاده کنند (شفیعی و همکاران، ۱۴۰۱).

پس در این محیط جدید، جهانی و چندفرهنگی، معلمان چگونه باید تدریس کنند؟ بر خلاف حالت ایستا قبلی ارائه آموزش، مدل فعلی نیاز به فرآیندی پویا دارد که در آن معلمان باید دائماً از تمرین خود در یک "اتحاد دیالکتیکی تأمل و عمل" بیاموزند (شفیعی اپورواری و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر این، حتی تمرین انعکاسی برای معلمان برای یادگیری آموزش مؤثر کافی نیست. معلمان باید به روی دنیای بزرگتر سیاست، فرهنگ و جامعه باز باشند. آنها باید بتوانند هم آنچه را که می آموزند و هم آنچه را که آموزش می دهند در چارچوب مفهومی بزرگ تری زمینه سازی کنند، «تا کار خود را با عبارات وسیع تری درک کنند که علاوه بر دغدغه های آموزشی و پرورشی، زمینه های اجتماعی-سیاسی تدریس را نیز در بر گیرد». معلمان دیگر نمی توانند خود را پشت دیوارهای مدارس محبوس کنند. در عوض، اگر می خواهند یاد بگیرند که به طور مؤثر آموزش دهند، باید هم شیوه های خود و هم نیروهای اجتماعی اطرافشان را مورد بررسی دقیق قرار دهند. معلمان باید به یادگیرندگان مستمر تبدیل شوند. یادگیری رسمی در حال بی ربط شدن است. یادگیری غیررسمی، با تحقیق دانش آموز محور، بسیار مؤثرتر است و مهارت های حل مسئله مادام العمر را توسعه می دهد. جامعه به شهروندانی نیاز دارد که بتوانند ایده ها را درک کنند و در مورد آنها فکر کنند، با دیگران در جهت یک هدف مشترک کار کنند، مشکلات را تجزیه و تحلیل کنند و راه حل ها را دنبال کنند. برای اینکه به دانش آموزان این نوع مهارت ها داده شود باید معلمانی هوشیار و متعهد در اجتماع وجود داشته باشد تا بتوانند این توانمندی را در دانش آموزان ایجاد کنند. بنابراین این پژوهش به بررسی راهکارهای معلمان برای اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران می پردازد (رئیزی آهوان و همکاران، ۱۴۰۰).

برنامه درسی پنهان را می توان مجموعه ای از هنجارها و رفتارهایی دانست که به صراحت آموزش داده نمی شوند و دانش آموزانی که آگاهی اجتماعی محدودی دارند، مانند دانش آموزان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم، ممکن است این هنجارها را بدون توضیح مستقیم آن ها درک نکنند. زمان استراحت بخش مهمی از برنامه درسی پنهان در مدرسه است (گالاگیر و همکاران، ۲۰۲۱). در برخی پژوهش ها نیز اصطلاح «برنامه درسی پنهان» به مجموعه ای بی شکل از «پیام های ضمنی آکادمیک، اجتماعی و فرهنگی»، «قوانین نانوشته و انتظارات ناگفته» و «هنجارها، رفتارها و ارزش های غیررسمی» بافت فرهنگ مسلط اشاره دارد که در آن همه آموزش ها و یادگیری واقع شده است. این "مفروضات و انتظاراتی که به طور رسمی مطرح، ایجاد یا منتقل نمی شوند" روش "درست" فکر کردن، صحبت کردن، نگاه کردن و رفتار در مدرسه را مشخص می کند. از آنجایی که برنامه درسی پنهان به طور نامرئی بر پیشرفت تحصیلی حکومت می کند، برای هر دانش آموزی حیاتی است که درس های آن را بیاموزد (اوزتوک، ۲۰۱۹).

معلمان نمی توانند از دانش آموزانی که تدریس می کنند فاصله بگیرند. در محیط جدید و یادگیرنده محور، آنها باید آماده باشند تا هم از محیط و هم از دانش آموزان خود بیاموزند. رویکرد ساخت گرایی به آموزش که بر خود دانش آموزان تأکید می کند، نه معلم به عنوان منبع دانش، به سختی جدید است. با این حال، این باور که معلم و دانش آموز باید مشارکتی مبتنی بر یادگیری متقابل را حفظ کنند، به میزان فزاینده ای بر تفکر در مورد عملکرد آموزشی - از کلاس های ابتدایی تا سال های دانشگاه - غالب است. اصطلاح «آموزش گفتگو»، روشی که در آن معلم مشکل ایجاد می کند و دانش آموزان در یک فرآیند

یادگیری مشارکتی به معلم می‌پیوندند، این رابطه عادلانه‌تر بین معلمان و دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. ارتباط آزاد بین دانش‌آموزان و معلم برای فعالیت‌های یادگیری و بحث‌های کلاسی ضروری است که دانش‌آموزان فعالانه در آن شرکت می‌کنند و تشویق می‌شوند تا خودشان سؤالات و مشکلاتی را مطرح کنند. این می‌تواند مهارت‌های تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان بسیار افزایش دهد (زالتا و همکاران، ۲۰۲۱).

بنابراین، معلمان باید بیاموزند که چگونه محیطی ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان احساس آزادی کنند تا نظرات خود را آشکارا بیان کنند و به اشتراک بگذارند. این درک که یادگیری یک تجربه متقابل است که در آن آنها با مربی شرکت می‌کنند نیز نشان داده شده است که به مهارت‌های شناختی بالاتر در دانش‌آموزان کمک می‌کند. در نهایت، اگر معلمان بخواهند این تصور منسوخ را کنار بگذارند که باید تنها منبع دانش باشند و با میل خود اظهار نظر کنند و شاید حتی سپاسگزار باشند که از دانش‌آموزان خود بیاموزند، می‌توانند همان فرآیند یادگیری را برای دانش‌آموزان خود الگوسازی کنند که بیشتر دوست دارند. دانش‌آموزان خود را قبول کنند: "معلمان باید نمونه‌هایی از نحوه کار یادگیری باشند" (شی و جیائو، ۲۰۲۱). محتوایی که معلم باید بیاموزد تا اثربخش باشد به طور تصاعدی افزایش یافته است. معلمان نه تنها باید یاد بگیرند که چگونه از فناوری برای غنی‌سازی تدریس خود استفاده کنند، بلکه باید یاد بگیرند که چگونه به دانش‌آموزان بیاموزند که از آن به طور مسئولانه و آگاهانه استفاده کنند. علاوه بر این، معلم باید در مورد دانش‌آموزانش - خانواده‌ها، فرهنگ‌هایشان، جوامعشان - نیز بیاموزد (کاپلان، ۱۹۹۸). آنها باید از همکاران خود و در مورد آنها یاد بگیرند. جین تامپکینز (۱۹۹۶) در کتاب خود، زندگی در مدرسه: آنچه معلم آموخت، به طرز تکان‌دهنده‌ای می‌نویسد که چگونه زندگی آکادمیک تمایل دارد معلمان و دانش‌آموزان را از خود، از یکدیگر و از دنیای اطرافشان منزوی کند. با این حال، رشته‌ها و جوامع گفتمانی همپوشانی دارند، و مربی باید تلاش کند تا در جامعه یادگیرندگانی که به آن تعلق دارد، مشارکت کند و آن را پرورش دهد. متأسفانه، بسیاری از نیروها نیاز معلمان به یادگیری گسترده و عمیق را کاهش می‌دهند. نیروهای رقابت، قلمرو گرایی و کمبود زمان، منابعی را که می‌تواند دانش معلمان را غنی کند و تدریس آنها را بهبود بخشد، محدود می‌کند (شاه و همکاران، ۲۰۲۱).

حداقل توسعه حرفه‌ای و فقدان بودجه کافی مدرسه، فرصت معلمان را برای یادگیری در مورد خود، دانش‌آموزان و مسائل بزرگتر فرهنگی و سیاسی محدود می‌کند. با این حال، نیروهای جهانی‌گرایی، چندفرهنگی‌گرایی و تغییرات فناوری اجبار می‌کنند که معلمان مرزهای یادگیری خود را فراتر از ساختارهای رشته‌شان و دیوارهای کلاس‌ها و مؤسسات خود گسترش دهند تا دنیای بزرگ‌تری را که باید دانش‌آموزان خود را برای ورود به آن آماده کنند، در بر گیرند. در این دنیایی که می‌توان با فشار دادن یک دکمه به حجم وسیعی از اطلاعات دسترسی پیدا کرد آیا وظیفه فرد به عنوان معلم این نیست که یاد بگیرد چگونه این اطلاعات را فیلتر کند تا بهترین پاسخ برای سؤالات پیدا شود؟ معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند اعتبار داده‌ها و صحت اطلاعات را با هم تجزیه و تحلیل کنند. این همکاری یادگیری واقعی را به فرآیند می‌آورد و نقش همکاری را همانطور که در دنیای واقعی رخ می‌دهد، تقویت می‌کند. بورکو (۲۰۰۴) بیان می‌کند که توسعه حرفه‌ای باید با این سه جزء اصلی آغاز شود: دانش موضوعی، تفکر دانش‌آموز و شیوه‌های آموزشی (پونال و همکاران، ۲۰۲۲).

بر اساس این مطالعه، چالشی که امروزه معلمان در تمام سطوح آموزشی با آن روبرو هستند این است که چگونه یادگیری در مدارس را معتبرتر کنند، زمینه‌های آموزشی را فراهم کنند و فعالیت‌هایی را که برنامه‌های درسی مبتنی بر دانش سنتی را تقویت می‌کنند تا دانش‌آموزان برای حل مشکلاتی که با آن مواجه هستند مجهز شوند. در مدرسه و فراتر از آن (اوزتوک، ۲۰۱۹).

در کلاس سنتی، معلمان جلوی کلاس می‌ایستند و اطلاعات را به دانش‌آموزان ارائه می‌کنند. این فرآیند اغلب مؤثر تلقی می‌شود زیرا معلمان می‌توانند حجم عظیمی از اطلاعات را تنها در مدت کوتاهی ارائه دهند. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که اطلاعاتی را که معلم ارائه کرده است جذب کنند و بعداً در یک آزمون آن را به خاطر بیاورند. تحقیقات سازنده‌گرایانه به ما نشان می‌دهد که این فرآیند چقدر می‌تواند ناکارآمد و ناکارآمد باشد. نتایج تحقیقات همچنین نشان می‌دهد که در کلاس‌هایی که معلمان بر انتقال دانش تمرکز می‌کنند، دانش‌آموز به احتمال زیاد علاقه سطحی به یادگیری آن موضوع دارد.

از آنجایی که فعالیت های آموزشی و تربیتی باید در راستای یک برنامه انجام شود، برنامه های آموزشی مکتوب رسمی برنامه ریزی شده در تمامی مؤسسات آموزشی و آموزشی اجرا می شود. اما دانش آموزان نه تنها از این برنامه رسمی، برنامه ریزی شده و مکتوب، بلکه از برنامه های برنامه ریزی نشده و نانوشته پنهان نیز متأثر می شوند (معصومه و همکاران، ۲۰۲۲). گنجاندن تمرکز ویژه بر کووید-۱۹ منعکس کننده یک دغدغه مشترک در مورد تأثیر این همه گیری است (ماندرید و همکاران، ۲۰۲۰). محیط های آکادمیک، حجم کاری معلمان و مسئولیت تدریس نیز بر تدریس اخلاق حرفه ای تأثیر می گذارد. به طور متعارف، انتظار می رود ارتباط منظم بین دانش آموزان و معلمان و مدرسان به صورت خودجوش رخ دهد که نیازهای آموزشی و اخلاق حرفه ای دانش آموزان را تأمین می کند. اما برای آموزش اخلاق حرفه ای به روش های نظارت و ارزشیابی دقیق تری نیاز است و محتوای اخلاقی باید در برنامه درسی گنجانده شود (صفری و همکاران، ۲۰۲۰).

زمانی که فراگیران در محیط مجازی آموزش ببینند، تجربیات جسمی و روانی را از طریق ابزارهای فناورانه به دست می آورند. تجربیات مجازی فراگیران به آنها کمک می کند چیزهای جدید بیاموزند و تمرکز و درک خود را نسبت به وظایفی که قبلاً هرگز نداشته اند تغییر دهند. تجارب مجازی همچنین به فراگیران کمک می کند تا تخیل خود را توسعه دهند و تجربیات قبلی خود را گسترش دهند، استخراج کنند یا به آنها بیفزایند. از دیدگاه دانکام (۱۹۹۹)، اهمیت برنامه درسی پنهان به این دلیل نیست که پنهان است، بلکه به این دلیل است که فراگیران آن را ناخودآگاه یاد می گیرند. نظریه های زیادی برای توصیف و سازماندهی فرآیند و عوامل مؤثر بر محیط یادگیری وجود دارد. از دیدگاه سازنده گرایی، محیط یادگیری می تواند تجربیات و یادگیری دانش آموزان را شکل دهد، اما این موفقیت به نحوه تعامل دانش آموز با محیط بستگی دارد. درک برنامه درسی پنهان در آموزش آنلاین به طراحی برنامه درسی صحیح، ایجاد محیط تعاملی مناسب، توسعه یک برنامه درسی بر اساس نیازهای فراگیران و مدیریت یک برنامه درسی پنهان کمک می کند. اگرچه تعریف مشترک و روشنی برای برنامه درسی پنهان در آموزش آنلاین وجود نداشت، اما خلأ پژوهشی در این زمینه وجود داشت. سیستم های مجازی آموزشی به طور ضمنی بر نتایج آموزشی مانند پیشرفت تحصیلی، پایداری و نگرش های یادگیرنده تأثیر می گذارند. ارتباطات، تعاملات، محتوا و مسائل یادگیری، محیط های یادگیری، سیستم های سازمانی و در نهایت ویژگی های شخصی و ادراکات فرهنگی یادگیرنده به عنوان عناصر مهم مرتبط با میزان و تأثیر یک برنامه درسی پنهان بر روی یک فرد تلقی می شوند (اوزتوک، ۲۰۱۳). معلمان نقش بارزی در این میان دارند. مهارت های انعطاف پذیری، احساسات مثبت و مشارکت به طور فعال در محیط های یادگیری از طریق همکاری فعال، ارتقای حقوق، شادی و رفاه کودکان آموزش داده می شوند. اینها اگر بخواهند توسعه یابند باید به صراحت در کلاس آموزش داده شوند، توسط معلمان الگوبرداری شده و توسط دانش آموزان تمرین شود. نقش گروه همسالان در اینجا بسیار مهم است، که به عنوان محل یادگیری از طریق بازی، دوستی ها و تجربیاتی عمل می کند که تاب آوری و الگوهای روابط و یک تعامل پویا بین کودک و درک در حال ظهور آنها از دنیای خود را ایجاد می کند. (لالی، ۲۰۲۱).

-عوامل مؤثر برنامه درسی پنهان در آموزش مجازی

۱- محیط یادگیری

معلمان سازندگان محیط آموزشی هستند. در محیط آموزش آنلاین، مرز بین کلاس درس، مدرسه و محیط آنلاین بزرگتر نامشخص است. هر جایی می تواند به یک محیط یادگیری در آموزش آنلاین تبدیل شود. مربیان به راحتی می توانند کلاس ها را در هر مکانی شرکت کنند و زبان آموزان به راحتی می توانند به خارج از محوطه مدرسه بروند. محیط آنلاین بی نهایت قابل تغییر است و شرکت کنندگان آن از زمینه های فرهنگی بسیار متفاوتی می آیند. یادگیرندگان، معلمان و سایر شرکت کنندگان از فرهنگ های مختلف به عنوان محیط های یادگیری آمده اند (زمانی و رجب زاده ۲۰۱۹).

۲. زمان تدریس

مربیان و توسعه دهندگان در آموزش آنلاین باید مطمئن شوند که مسائل مربوط به زمان بندی در برنامه درسی قابل مشاهده است. برخی از فراگیران تحت تأثیر یک تصور فرهنگی غالب از زمان هستند که شرایط آموزش آنلاین برای آنها فرآیندی

ناخوشایند، شبیه به یک شوک فرهنگی، و نیاز به حمایت همتایان و تسهیلگران به نظر می رسد. بدون این حمایت، آنها ممکن است فعالانه در جامعه یادگیری خود مداخله نکنند و در نهایت ممکن است از جامعه خارج شوند (هاشمی و خدابخشی، ۲۰۱۷).

۳. ساختار سازمانی و قوانین حقوقی

بوروکراسی اداری با مجموعه گسترده ای از قوانین، مقررات، رویه ها و سیستم های مدیریتی، اغلب یک عنصر مهم از برنامه درسی مدرن است. ساختار سازمانی مؤسسه آموزشی در ایجاد برنامه درسی پنهان مؤثر بود. در یک مؤسسه آموزشی برای انجام وظایف مختلف از قبیل طبقه بندی، گروه بندی فراگیران، روش های ارزیابی انواع آزمون ها، نمرات، موفقیت در امتحانات، مسائل انضباطی، روش های تشویق و تنبیه، فعالیت های فردی و گروهی فراگیران، مشارکت یا غیر آنها، مشارکت، قوانین و مقررات بر شخصیت دانش آموز تأثیر می گذارد. به عبارت دیگر، قوانین، مقررات، روش ها از عوامل مهم در یک برنامه درسی پنهان هستند (کرامتی، ۲۰۱۵).

۴. در ارتباط بودن

رفتار معلم یکی از عوامل مؤثر در شکل گیری تفکر، نگرش و رفتار دانش آموزان است. هر چه معلم با صمیمیت، راهنمایی و دوری از سلطه و فرمانبرداری با دانش آموز تعامل داشته باشد، مشارکت دانش آموز در فعالیت علمی بیشتر می شود. بنابراین سازگاری محیط کار در دانش آموزان بیشتر توسعه می یابد. نحوه برخورد آنها با محیط آموزشی و نحوه برخورد آنها با دانش آموزان اغلب نگرش ها و رفتارهای آنها را شکل می دهد و سبک زندگی و مدیریت آنها را در محیط کار تعیین می کند. روابط بین فردی عامل دیگری در شکل گیری برنامه درسی پنهان بود. ارتقای تعامل دانش آموز و معلم از طریق میانجیگری یا حضوری به معنای تمرکز بیشتر بر تعامل معلم-مربی-یادگیرنده-است. سایر اشکال تعامل، مانند تعامل بین دانش آموزان و مؤسسه و کارکنان آنها، همگی بر یادگیری دانش آموزان تأثیر می گذارد (عدنان، ۲۰۲۰).

۵. روشهای تدریس و ارزشیابی

برنامه درسی پنهان یک بعد غیرقابل پیش بینی یادگیری است، بنابراین طراحی آموزشی بدون توجه به این بعد تأثیر زیادی در یادگیری دارد. اغلب، عوامل آشکار در ساختار آموزشی دیده می شود و توسط عوامل پنهان نادیده گرفته می شود. بنابراین عوامل مرتبط با برنامه درسی پنهان باید در آموزش و اجرا شناسایی و تا حدی کنترل شوند. مشارکت دانش آموزان در آموزش می تواند به کاهش شکاف بین برنامه درسی پنهان و آشکار کمک کند. اگر دانش آموزان در آموزش شرکت کنند، فراگیران برای اهداف آموزشی تلاش می کنند و به یادگیری علاقه مند می شوند. همچنین اگر معلمان از تأثیر رفتار خود در حین تدریس و در کلاس آگاه باشند، سعی می کنند رفتار خود را برای تقویت ارزش ها و نگرش ها تنظیم کنند. معلم باید عوامل مؤثر بر برنامه درسی پنهان را شناسایی کرده و آنها را در محیط های آموزشی منطقی تر کند. روش تدریس معلمان می تواند باعث ایجاد روحیه انفعال، ناامیدی، به خاطر سپردن و حتی تقلب شود، از سوی دیگر باعث تحریک یادگیری، خلاقیت و نوآوری می شود، سیستم ارزشیابی نیز می تواند پیامدهای ملموسی داشته باشد و عادات و نگرش های خاصی را برای آنها ایجاد کند (زمانی و رجب زاده، ۲۰۱۶).

۶. چارچوب های ارزش فردی

برنامه درسی پنهان همچنین می تواند یادگیری مثبتی مانند عادات سالم، وجدان، احترام به انسانیت، رقابت منصفانه و صادقانه، اوقات فراغت سالم، ادراک اجتماعی و شهروندی جهانی را تقویت کند. همچنین می تواند پیامدهای منفی مانند انزوای اجتماعی، بی علاقه ای، محرومیت از تجربیات متعدد، کاهش عزت نفس و اعتماد به نفس بیش از حد در ارزیابی محیط یادگیری، پذیرش مرجعیت برنامه درسی رسمی، سرکوب تجارب معلم و موقعیت اجتماعی فراگیران و عدم تمایل به همکاری داشته باشد (مقصودی و ملکشاهی، ۲۰۱۶).

با توجه به مطالب بیان شده، پژوهش حاضر برای بررسی راهکارهای معلمان برای اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران، این سوال را مطرح می کند که راهکارهای موردنظر معلمان تا چه حد پیش بینی کننده اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران است؟

-روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت از نوع پژوهش های کمی، بر اساس هدف از نوع پژوهش های کاربردی، در گردآوری داده ها جزو پژوهش های میدانی و بر اساس روش، از نوع علی-ارتباطی است. با توجه به زمان، این پژوهش تک مقطعی بوده و داده ها و اطلاعات در یک مقطع زمانی گردآوری شده اند. هدف کلی این پژوهش، بررسی راهکارهای معلمان برای اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران در بین معلمان مقطع چهارم و پنجم ابتدایی مدارس دخترانه منطقه ۱۲ تهران بود. جامعه آماری پژوهش شامل: ۱۷۰ نفر از معلمان در سال تحصیلی ۱۴۰۰ بود که تعداد ۱۲۰ نفر از آن ها با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسش نامه (بتروس و کوپر، ۲۰۲۰) و (کوگان و همکاران، ۲۰۲۰) بود در چارچوب طیف ۵ درجه ای لیکرت (۱)، کاملاً مخالفم تا ۵، کاملاً موافقم (تهیه و تنظیم شد که روایی آن توسط خبرگان تایید شد و برای تعیین پایایی آن ضریب آلفای کرونباخ برای همه ی پرسش ها بالاتر از ۰/۷ بدست آمد. تحلیل داده ها در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی به روش تحلیل مسیر در نرم افزار SPSS22 انجام شد. بدین دلیل در بخش آمار توصیفی از فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از تحلیل همبستگی و تحلیل مسیر بهره گرفته شد.

یافته های پژوهش

در بررسی ویژگی های فردی معلمان شرت کننده: نتیجه ها نشان داد که میانگین سنی آن ها برابر با ۳۷ سال با انحراف معیار ۸/۶۵ سال بود که در دامنه سنی ۲۰ تا ۵۰ سال قرار داشتند و میانگین سابقه خدمت آن ها ۹ سال با انحراف معیار ۹/۶۱ سال بود که سابقه خدمت آن ها در دامنه ۱ تا ۱۸ سال قرار داشت. از بین ۱۲۰ نفر مطالعه شده، همگی خانم بودند و ۴۰ درصد (۴۸ نفر) از آنان مجرد و ۶۰ درصد (۷۲ نفر) دیگر متاهل بودند. نتیجه ها نشان دادند که ۶۰ درصد با بیش ترین فراوانی لیسانس، و ۲۰ درصد (۴۸ نفر) از آنان فوق لیسانس بودند.

برای بررسی اثربخشی برنامه درسی پنهان در دوران شیوع کووید ۱۹ و همچنین، اولویت بندی راهکارها به ترتیب؛ از میانگین و انحراف معیار بهره گرفته شد. نتیجه های به دست آمده از این بخش در جدول ۱ آمده است.

براساس جدول ۱ مشخص می شود که سطح اثربخشی برنامه درسی پنهان در دوران شیوع کووید ۱۹ و راهکارها در بین معلمان در حد متوسط بوده است. بنابراین، می توان گفت که معلمان درصدد اثربخشی برنامه درسی پنهان در دوران شیوع کووید ۱۹ هستند. همچنین، جدول ۱ نشان دهنده ی آن است که از بین راهکارهای اثربخشی بحث کلاسی و یادگیری متقابل ایجاد گروه های آموزشی تعاونی، ایجاد یادگیری مبتنی بر تحقیق، ایجاد جامعه یادگیرنده، ارائه مشاوره چند کاناله و به موقع، مشارکت دادن خانواده ها، ارتقای برابری در کلاسی، بحث کلاسی و یادگیری متقابل بیشترین اولویت و ارتقای برابری در کلاس کمترین اولویت را دارد

جدول ۱- رتبه بندی راهکارهای معلمان برای اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران

رتبه	انحراف معیار	میانگین*	راهکارها
۱	۰/۷۱۹	۳/۷۸	بحث کلاسی و یادگیری متقابل
۲	۰/۷۲۴	۳/۷۴	ایجاد گروه های آموزشی تعاونی

۳	۰/۷۲۰	۳/۷۲	ایجاد یادگیری مبتنی بر تحقیق
۴	۰/۶۶۳	۳/۵۹	ایجاد جامعه یادگیرنده
۵	۰/۸۳۱	۳/۴۵	ارائه مشاوره چند کاناله و به موقع
۶	۰/۷۶۴	۳/۳۹	مشارکت دادن خانواده ها
۷	۰/۵۳۸	۳/۳۸	ارتقای برابری در کلاس

*مقیاس از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق

برای بررسی سطح اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران و راهکارهای آن در بین افراد مطالعه شده و همچنین، اولویت‌بندی راهکارها در بین افراد مطالعه شده به ترتیب؛ از میانگین بهره گرفته شد. که نتیجه‌های در جدول ۲ آمده است.

براساس نتیجه‌ها مشخص می‌شود که میانگین سطح اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران و راهکارها در بین افراد مطالعه شده در حد متوسط است. بنابراین، می‌توان گفت که معلمان از سطح اثربخشی متوسطی برخوردارند. و بین راهکارها و اثربخشی برنامه درسی پنهان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

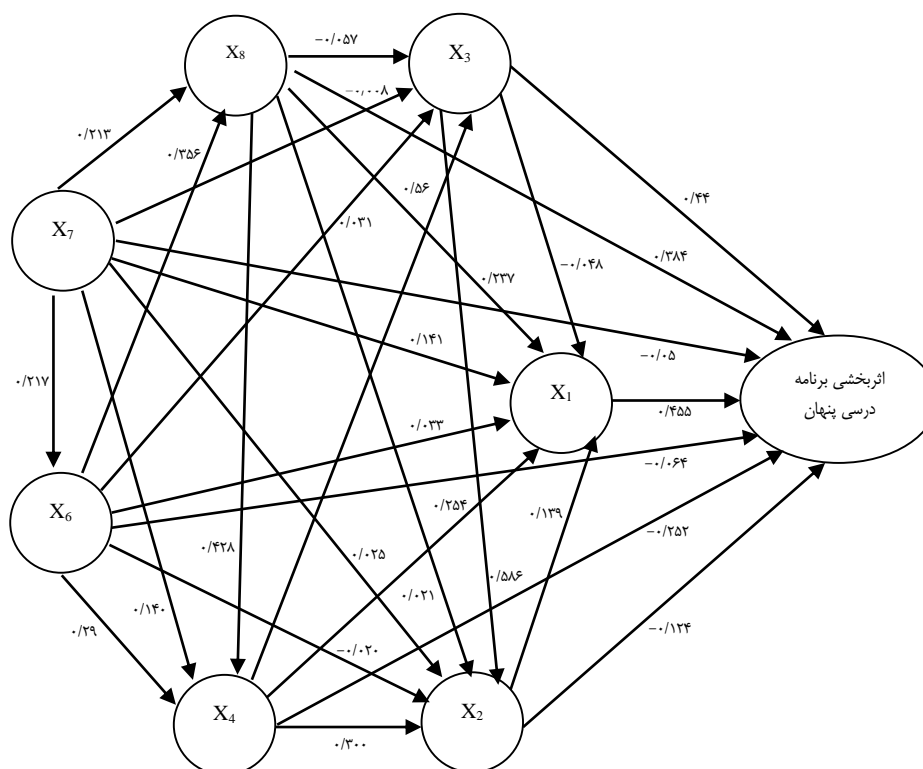
جدول ۲- همبستگی بین راهکارهای اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران از نظر معلمان							
۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
-	-	-	-	-	-	-	۱ و
-	-	-	-	-	-	۱	۰/۳۲۱**
-	-	-	-	-	۱	۰/۵۸۲**	۰/۴۲۷**
-	-	-	-	۱	۰/۳۴۱**	۰/۳۵۵**	۰/۴۴۷**
-	-	-	۱	۰/۳۱۹**	۰/۷۵۶**	۰/۵۴۶**	۰/۳۲۸**
-	-	۱	۰/۷۱۷**	۰/۴۸۲	۰/۷۴۸**	۰/۳۶۳**	۰/۳۲۰*
-	۱	۰/۷۲۱**	۰/۷۲۰**	۰/۲۴۳**	۰/۶۵۶**	۰/۳۴۵**	۰/۲۴۱*
۱	۰/۵۴۱**	۰/۴۴۲**	۰/۴۴۲**	۰/۷۴۰*	۰/۶۱۸**	۰/۵۷۸**	۰/۳۱۱*

درسی پنهان

*معناداری در سطح ۵ درصد

** معناداری در سطح ۱ درصد

در این پژوهش برای بررسی و تعیین اثر متغیرهای مستقل آن (راهکارهای اثربخشی برنامه درسی پنهان) بر متغیر وابسته (اثربخشی برنامه درسی پنهان) از روش تحلیل مسیر استفاده شد. تحلیل مسیر از جمله فن‌های چند متغیری است که افزون بر بررسی اثرهای مستقیم متغیرهای مستقل اثرهای دیگر این متغیرها بر متغیر وابسته را نیز نشان می‌دهد و رابطه‌های بین متغیرها را برابر با واقعیت‌های موجود، در تحلیل وارد می‌کند (کلانتری، ۱۳۸۹). نتیجه‌های به دست آمده از روش تحلیل مسیر برای بررسی و تعیین اثر متغیرهای مستقل پژوهش (راهکارهای اثربخشی برنامه درسی پنهان) بر متغیر وابسته‌ی پژوهش (اثربخشی برنامه درسی پنهان) در نمودار تحلیل مسیر، شکل ۱ و جدول ۳ آمده است.



شکل ۱- تحلیل مسیر اثربخشی برنامه درسی پنهان

جدول ۳- گزیده‌ی اطلاعات تحلیل مسیر اثربخشی برنامه درسی پنهان				
متغیر مستقل	اثر مستقیم	اثر نامستقیم	اثر کل	رتبه
X1: بحث کلاسی و یادگیری متقابل	۰/۴۶۵	-	۰/۴۶۵	۳
X2: ایجاد گروه های آموزشی تعاونی	-۰/۱۴۴	۰/۲۰۴	۰/۰۶۰	۷
X3: ایجاد یادگیری مبتنی بر تحقیق	۰/۴۳۱	۰/۰۹۷	۰/۵۲۸	۲
X4: ایجاد جامعه یادگیرنده	-۰/۲۲۴	۰/۴۶۸	۰/۲۴۴	۵
X5: ارائه مشاوره چند کاناله و به موقع	۰/۳۴۸	۰/۱۹۳	۰/۵۴۱	۱
X6: مشارکت دادن خانواده ها	-۰/۰۶۴	۰/۲۲۰	۰/۱۷۴	۶
X7: ارتقای برابری در کلاس	-۰/۰۶۷	۰/۳۶۳	۰/۲۹۶	۴
R= 0.712 R ² = 0.507				

-نتیجه گیری کلی

هدف کلی این پژوهش، بررسی راهکارهای معلمان برای اثربخشی برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بحران در بین معلمان مقطع چهارم و پنجم ابتدایی مدارس دخترانه منطقه ۱۲ تهران بود. یافته‌ها نشان دادند که اثربخشی برنامه درسی پنهان در طول آموزش مجازی و شیوع کووید ۱۹ در سال ۱۴۰۰ در این مدارس در حد «متوسط» بود. نتیجه تحلیل همبستگی نشان داد که رابطه‌ی راهکارهای اثربخشی برنامه درسی پنهان، یعنی: بحث کلاسی و یادگیری متقابل، ایجاد گروه های آموزشی تعاونی، ایجاد یادگیری مبتنی بر تحقیق، ایجاد جامعه یادگیرنده، ارائه مشاوره چند کاناله و به موقع، مشارکت دادن خانواده ها، ارتقای برابری در کلاس با اثربخشی برنامه درسی پنهان، مثبت و معنادار بود. همچنین، یافته‌های تحلیل مسیر نشان دادند که در مجموع راهکارهای اثربخشی ۵۰/۷ درصد از واریانس متغیر وابسته‌ی اثربخشی برنامه درسی پنهان را تبیین نمودند. بنابراین معلمان با تحلیل آگاهانه برنامه درسی پنهان در عصر دیجیتال و بویژه در بحران شیوع کووید ۱۹ می توانند با توجه به راهکارهای اثربخشی بیان شده، به گسترش یادگیری دانش آموزان و تجارب سایر معلمان بیافزایند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش های شفيعی و همکاران (۱۴۰۱)، رئیسی آهوان و همکاران (۱۴۰۰)، ایوانز و همکاران (۲۰۲۰)، عدنان (۲۰۲۰)، بتروس و کوپر، (۲۰۲۰) و (کوگان و همکاران، ۲۰۲۰) همسو بود.

-بحث یافته ها و پیشنهادات

یافته ها نشان داد برای به حداکثر رساندن یادگیری دانش آموز که در برنامه درسی نوشته شده است، معلمان باید دانش کاملی از رشته خود داشته باشند و آن را با دانش آموزان تطبیق دهند تا بتوانند مفاهیمی را بسازند، ایده‌ها را به هم متصل کنند و تصورات غلط را کشف کنند. برای انجام مؤثر این کار، معلمان باید تفاوت های دانش آموزان را در فرهنگ، توانایی ها و رویکردهای یادگیری درک کنند. معلمان باید با حساسیت پرس و جو کنند، با دقت گوش دهند و با تأمل به کار دانش آموزان نگاه کنند. آنها همچنین باید با منابع و فناوری هایی آشنا باشند که دانش آموزان را با منابع اطلاعات و دانش مرتبط می کند که به آنها در کشف ایده ها، کسب و به کارگیری اطلاعات جدید و حل مشکلات کمک می کند. معلمانی که با معلمان دیگر همکاری می کنند، همکاری با دانش آموزان را برای حل مشکلات تشویق می کنند و همچنین با والدین برای ایجاد حمایت از خانه ارتباط برقرار می کنند. همه گیری کووید-۱۹ تغییرات لرزه ای را برای کودکان و خانواده‌ها به ارمغان آورد و مدارس در خط مقدم نبرد روزانه برای حفظ یادگیری هستند. داده‌ها منعکس کننده یک تصویر

نوظهور از مدارس در کووید است که با ادامه شیوع این بیماری همه گیر برای کودکان و خانواده ها، مدارس، سیاست گذاران و خودمان، در ساخت مشترکی از آنچه این همه گیری به زندگی ما آورده است، توسعه می یابد. خانواده ها به جای تأکید شدید بر افزایش معایب، فوایدی را برای کودکان و جوانان آسیب پذیر گزارش می کنند که از تغییر محیط یادگیری حضوری به دست آورده اند، و برای کسانی که کمتر آسیب پذیر تلقی می شوند، پریشانی بسیار زیاد دارند. یافته ها مدارس در جامعه، مراقبت قبل از برنامه درسی، چابکی (سازگار، زنده ماندن و پیشرفت) و انعکاسی و پاسخ گو را به عنوان جنبه های کلیدی یک تصویر نوظهور مدارس در کووید شناسایی می کند.

در زمان های گذشته، مربیان به خوبی در یک زمینه موضوعی آشنا بودند. با گسترش سریع دانش، فناوری و فرهنگ در حال تغییر، معلمان مؤثر اکنون باید برای یادگیری در مورد سایر رشته ها، بدانند که چگونه از مرزها بین حوزه های موضوعی عبور کنند و با سایر مربیان به نفع دانش آموزان همکاری کنند. کلاس های درس نیز اکنون بیشتر دانش آموز محور هستند، به این معنی که معلمان موظفند دانش آموزان خود را بشناسند و به عنوان شرکای یادگیری با آنها همکاری کنند. این تغییرات بر پیشرفت حرفه ای تأثیر گذاشته است. مؤثرترین تلاش ها برای توسعه کارکنان بیش از یک کارگاه واحد است و نیاز به استفاده از دانش و بازخورد در طول مدت زمانی دارد تا معلمان بتوانند پایگاه دانش خود را گسترش دهند و یادگیری را از منظر جدیدی ببینند. برنامه درسی پنهان بازتابی از آنچه دانش آموزان در محیط یادگیری دریافت می کنند است. بنابراین ما باید به این محیط توجه زیادی داشته باشیم. مروری بر مطالعات در برنامه درسی آموزش الکترونیکی پنهان نشان داد که برنامه درسی پنهان مهم است زیرا از بسیاری جهات بر زبان آموزان تأثیر زیادی دارد. آموزش مجازی مانند آموزش سنتی دارای یادگیری نهفته است که می تواند بر آموزش تأثیر بگذارد. عواملی مانند محیط یادگیری، تعاملات، زمان، قوانین و مقررات، روش های تدریس و ارزشیابی منجر به شکل گیری یک برنامه درسی پنهان در قالب نتایج مثبت و منفی می شود. بنابراین با بهبود هر یک از این عوامل می توان کیفیت آموزش مجازی را در محیط آموزشی ارتقا داد. تحقیقات بیشتری برای بررسی برنامه درسی پنهان در بین دانش آموزان مورد نیاز است، از جمله در کلاس های آنلاین، شبیه سازی دیجیتال، و واقعیت مجازی.

دیگر برای مربیان کافی نیست که به پارامترهای محدود رشته های انتخابی خود توجه کنند. از آنها انتظار می رود که محتوای تخصص های خود را با زندگی دانش آموزان خود و نگرانی های دنیای واقعی مرتبط کنند. برای تمرین آموزش صحیح، معلمان باید یادگیرنده به معنای وسیع آن باشند. آنها نه تنها باید محتوای مطالبی را که می آموزند و آموزش می دهند به میزان قابل توجهی گسترش دهند، بلکه باید راه های کسب و انتقال دانش خود را نیز در معرض بررسی دقیق قرار دهند که نیاز به تجزیه و تحلیل، تأمل و ارزیابی دارد.

بنابراین، برای مربیان، منحنی یادگیری تقریباً از هر جنبه قابل تصویری تندتر شده است. آنها نه تنها باید یاد بگیرند که چه چیزی را آموزش دهند، بلکه باید یاد بگیرند که چگونه آموزش دهند. آنها باید نه تنها از متون مکتوب و از دیگر متخصصان در زمینه خود، بلکه از همکاران، دانش آموزان، مشاهده رویدادهای جهان خارج و اطلاعات فراوان موجود در اینترنت، بیاموزند. با دو برابر شدن دانش هر سال یا بیشتر، "تخصص" اکنون دارای ماندگاری است که بر حسب روز اندازه گیری می شود. همه باید هم یادگیرنده و هم معلم باشند. و چالش محض یادگیری را می توان تنها از طریق یک شبکه جهانی که تمام ذهن ها و همه دانش را به هم پیوند می دهد مدیریت کرد. تسهیلگرانی که به ایجاد گروهی از یادگیرندگان به عنوان معلمانی که ارتباط و همکاری دارند، کمک می کنند، تسهیلگرانی که تنها بخش کوچکی از مواد جدید را در هر فضای کارگاهی در یک دوره زمانی معرفی می کنند و مدیرانی که به معلمان آزادی عمل می دهند تا بتوانند تکنیک های جدید را با دانش آموزان خود امتحان کنند.

بنابراین بدیهی است که برنامه درسی پنهان کلاس های آنلاین به طور اساسی با برنامه درسی پنهان آموزش حضوری متفاوت است. عامل کلیدی که تمام ویژگی ها و تفاوت ها را در عدم ارتباط با دانش آموزان دیگر در کلاس های آنلاین تعیین می کند، زیرا آنها مستلزم یک فرآیند آموزشی فردی و تعامل مستقیم با معلم هستند. برای کلاس های معمولی، جنبه های دیداری و شنیداری، مانند حالات چهره و لحن صدای معلم، بسیار مهم است، زیرا شیوه ای که معلم کلاس ها را اداره می کند ممکن است عمداً یا غیرارادی نگرش دانش آموزان را نسبت به موضوعات درسی یا سایر دانش آموزان شکل دهد. علاوه بر این، الگوهای رفتاری دانش آموزان که توسط معلم دلسرد یا تشویق می شوند، ناگزیر بر رشد شخصی آنها در آینده تأثیر می گذارند.

به عنوان مثال، اگر یک معلم تاریخ به موضوع خود اختصاص داده شود و با اشتیاق برنامه های آموزشی را شرح دهد، دانش آموزان ممکن است علاقه اساسی به تاریخ نیز پیدا کنند. در مقابل، یک معلم بی تفاوت ممکن است نه تنها بر نگرش دانش آموزان نسبت به یک موضوع خاص بلکه آموزش به طور کلی تأثیر منفی بگذارد. برخی از اساتید از دانش آموزان خود که باید برنامه درسی مکتوب را به شدت دنبال کنند، نتایج و عملکرد عالی را طلب می کنند، در حالی که معلمان دیگر از استقلال و تخیل جوانان بسیار قدردانی می کنند. نگرش های متفاوت معلمان ممکن است بر شخصیت دانش آموزان در آینده تأثیر بگذارد.

کلاس های آنلاین زمانی به یادگیری فردی کمک می کنند که معلم فقط کمک می کند، اشتباهات را تصحیح می کند، اگرچه کنترل کاملی بر دانش آموزان اعمال نمی کند. به همین دلیل است که برنامه درسی پنهان چنین کلاس هایی رشد خلاقیت و بداهه گویی جوانان را تشویق می کند. علاوه بر این، کلاس های آنلاین به طور مثبت به شایستگی دانش آموزان در استفاده از فناوری های اطلاعاتی و سخت افزارهای مدرن بدون توجه به تخصص آینده آنها کمک می کند.

به طور کلی، برنامه درسی پنهان چه برای کلاس های آنلاین و چه حضوری، لزوم رعایت قوانین، استانداردها و قوانین، گوش دادن به افرادی که دانش و تجربه بیشتری دارند و سعی در اجتناب از اشتباهات، زیرا ممکن است منجر به نتایج منفی شود را مشخص می کند. از هر گونه فعالیت از طریق آزادی اساسی ارائه شده توسط معلمان در طول فرآیند آموزش آنلاین و عدم کنترل، دانش آموزان قرار است خلاقیت، تخیل و بداهه گویی خود را تقویت کنند و مهارت های مدیریت زمان و خود انضباطی را که برای زندگی آنها در آینده.

منابع

- شفیعی، صابر، آیتی، محسن، اکبری بورنگ، محمد، پورشافعی، هادی، شکوهی فرد، حسین. (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان با سبک های تفکر و ارتباطی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر مهران. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۹(۷۳)، ۲۰۶-۱۹۵. doi: 10.30486/jsre.2022.1954002.2104
- شفیعی اپورواری، نعیمه و یاری دهنوی، مراد. (۱۴۰۰). غفلت از برنامه درسی پنهان در دوران کرونا، فصلنامه پیشرفت های نوین مدیریت آموزشی. ۳(۱). ۳۰-۴۲.
- ریسی آهوان، یعقوب، شیخی فینی، علی اکبر، زینلی پور، حسین. (۱۴۰۰). مطالعه تأثیر مؤلفه های برنامه درسی پنهان بر نگرش شناختی یادگیری دانش آموزان دبیرستان. مجله اصول بهداشت روانی، ۲۴(۱)، ۱۹-۱۱.
- Adnan, M. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: student perspectives. J. Pedagog. Sociol. Psychol. 2, 45-51. doi: 10.33902/JPSP.2020261309
- Evans, D. J. R., Bay, B. H., Wilson, T. D., Smith, C. F., Lachman, N., and Pawlina, W. (2020). Going virtual to support anatomy education: a stopgap in the midst of the COVID-19 pandemic. Anat. Sci. Educ. 13, 279-283. doi: 10.1002/ase.1963
- Hashemi SA, Khoda Bakhshi F. (2017). Hidden curriculum and its role in schools. New advances in behavioral science]. Behav Sci. ;2(8):28-42. Persian.
- Keramati E. (2015). A comparative study of socialization by hidden curricula in higher education with a focus on Apple and King's viewpoint: a case study of Ferdowsi University of Mashhad and Arizona State University]. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education.;20(4):145-72. Persian.
- Lalli, G. S. (2021). The school food voucher scheme: the impact of Covid-19 on access to and (in) effective support (Education & Covid-19 series). British Educational Research. <https://www.bera.ac.uk/publication/the-free-school-meal-voucher-scheme-childrens-access-to-food-during-the-covid-19-crisis>
- Maghsoudi S, Malekshahi M. (2016). The Impact of E-Learning in the Hidden Curriculum. J Educ Stud. 8:14-21. Persian.
- oztok, M. (2019). The hidden curriculum of online learning: Understanding social justice through critical pedagogy. Routledge.
- POWNALL, M., HARRIS, R. & BLUNDELL-BIRTILL, P. (2022). Supporting students during the transition to university in COVID-19: Five key considerations and recommendations for educators. Psychology Learning



- Safari Y, Khatony A, Khodamoradi E, Rezaei M. (2020). The role of hidden curriculum in the formation of professional ethics in Iranian medical students: A qualitative study. *J Edu Health Promot*;9:180
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., Soomro, A. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the 'new normal.' *Rev. Psicodidactica*. 26, 168–177. doi: 10.1016/j.psicoe.2020.12.003
- SHI, W. JIAO, Y. (2021). The COVID-19 pandemic: a live class on medical professionalism. *QJM: An International Journal of Medicine*, 114, 677-678.
- Zalat, M. M., Hamed, M. S., Bolbol, S. A. (2021). The experiences, challenges, and acceptance of e-learning as a tool for teaching during the COVID-19 pandemic among university medical staff. *PLOS ONE*, 16(3), e0248758. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248758>
- Zamani MA, Rajabzadeh QA. (2019). Recognizing the effectiveness criteria of E-learning programs of work and technology course from Experts' Perception. *Tech Edu J.*;13(4):891-900. Persian.

شناسایی وضعیت شایستگی مدیران مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان تربت حیدریه

شهلا وکیلی^{۱*}، حسین عباسی^۲
^۱ دبستان شهید حسینیان شهر کدکن
^۲ مدیر دبستان شهید حسینیان

چکیده

هدف از انجام تحقیق حاضر شناسایی وضعیت شایستگی مدیران از نظر معلمان مقاطع ابتدایی شهرستان تربت حیدریه است. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری اطلاعات از نوع تحقیقات کمی و غیر آزمایشی می باشد. جامعه آماری عبارت از کلیه معلمان آموزش و پرورش شهرستان تربت حیدریه در مقطع ابتدایی که به صورت تمام وقت مشغول به فعالیت هستند می باشد که حجم جامعه آماری برابر با ۵۰۸ نفر بود و حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۲۰ نفر محاسبه شد. روش نمونه گیری در تحقیق حاضر به علت اینکه جامعه آماری همگن بوده تصادفی ساده بود. پس از بررسی های کتابخانه ای و مصاحبه با متخصصین و شناسایی عوامل موثر بر شایستگی در معلمان، برای آزمون مدل مفهومی، پرسشنامه نظرسنجی از جامعه آماری پژوهش طراحی و مورد استفاده قرار گرفت. روایی پرسشنامه، از طریق روایی محتوایی و روایی سازه و پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ و ضریب پایایی مرکب (CR) که اعداد بدست آمده بالاتر از ۰/۷ بودند تأیید شدند. جهت بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش از آزمون T-TEST تک نمونه ای استفاده شد. یافته ها نشان داد وضعیت متغیرهای مربوط به عوامل تخصصی-حرفه ای، مدیریتی، ارتباطی-انسانی، ادراکی، اعتقادی و ارزشی در بین مدیران مقطع ابتدایی شهرستان تربت حیدریه مطلوب می باشد.

کلیدواژه ها: شایستگی مدیران، وضعیت شایستگی، مقطع ابتدایی.

مقدمه

سازمان‌ها برای بقا و ارتقاء جایگاه خویش می‌بایست با استفاده از مدل شایستگی، به مدیریت استعدادها فعلی و آتی بپردازند. شایستگی ادغام کارکردهای چندگانه و هماهنگی قابلیت‌ها است که توسعه آن با صلاحیت حرفه‌ای در ارتباط است (خورشیدی و فرخی، ۱۳۹۱). امروزه نهادهای آموزشی - خصوصاً مدارس در مقاطع ابتدایی و متوسطه که عهده‌دار آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد آینده جامعه هستند، از حساسیت ویژه‌ای برخوردارند. از آنجا که مدیران و معلمان در مدارس، مهم‌ترین منبع و کلید بهبود کارایی آموزش نونهالان هستند لازم است که غنی‌ترین و شایسته‌ترین افراد در این امر به خدمت گرفته شوند. از طرفی با توجه به اینکه مقطع ابتدایی، با ارزش‌ترین منبع و مهم‌ترین مکان تأثیرگذار در زندگی کودکان، پس از نهاد خانواده هستند، اساسی‌ترین نقش را در پویایی و فعل و انفعالات کودکان و نوجوانان برعهده دارند. مدرسه به عنوان یک سازمان علمی و انسان‌ساز، به منظور بالا بردن سطح کمی و کیفی آموزش و پرورش خود بایستی این مسأله را مورد توجه قرار داده و بکوشد که با برآوردن نیازهای مادی و معنوی معلمان، موجبات کارایی بیش‌تر آنان را فراهم نماید؛ چرا که مدرسه بدون وجود مدیران و معلمان، تحقق واقعی نمی‌یابد (مختاری‌پور و سیادت، ۱۳۸۳). لذا با انتخاب و انتصاب مدیران بر حسب شایستگی می‌توان در بهبود عملکرد ایشان همت گمارد.

از این رو محققان و نظریه‌پردازان مختلف - و به تبع آن سازمان‌های متعالی - در خصوص شایستگی مدیران، معلمان و کارشناسان تحقیقات وسیع و تجربیات زیادی به کار گرفته‌اند. مفهوم شایستگی برای اولین بار در سال ۱۹۷۰ توسط مک کلند و همکارانش در مؤسسه مشاوره‌ای تازه تأسیس گروپ/مک‌بر تدوین شد (منسفیلد، ۲۰۰۵، ۳). بعد از وی محققان برجسته دیگری چون بویاتزیس (۱۹۸۲)، لاولر (۱۹۹۴)، استرنبرگ (۱۹۹۷)، تیموری، ۱۳۸۸؛ درگاهی و همکاران، ۱۳۸۹، ۱۱۹؛ دهقان، ۱۳۹۰، ۱۱۷؛ رضایی اقدام، ۱۳۸۸؛ به دنبال موفقیت سازمانی به طراحی الگوهایی برای شایستگی مدیران به عنوان یک رویکرد نوین پرداختند.

تحقیقات من پاور (اکتبر ۲۰۰۶) که از ۳۳۰۰۰ کارمند در ۲۳ کشور انجام شد، نشان می‌دهد که سازمان‌ها به طرز وحشتناکی با مشکل پر کردن پست‌های کلیدی بوسیله افراد مستعد مواجه‌اند و ۴۰ درصد مدیران از مشکلات پر نمودن پست‌ها به دلیل فقدان نیروی مستعد در بازار شکایت دارند (حاجی کریمی و حسینی، ۱۳۸۹).

با عنایت به اینکه بستر سازی مناسب آموزش و پرورش نیروی‌های کارآمد و متخصص جامعه از سوی مدارس انجام می‌پذیرد، شناسایی و ارزشیابی شاخص‌های شایستگی در مدیران مدارس ابتدایی، مورد حساسیت و توجه قرار گرفته است و با توجه به اینکه نتایج سایر حوزه‌ها را در این خصوص نمی‌توان تعمیم داد؛ نیاز به مطالعه و بررسی دقیق دارد.

از این رو هدف پژوهش حاضر شناسایی شاخص‌ها و طراحی الگوی شایستگی مدیران از منظر معلمان مقاطع ابتدایی می‌باشد.

ادبیات تحقیق

شایستگی

در سالهای اخیر مدیریت منابع انسانی به ارزیابی شایستگی‌ها به عنوان ابزاری برای تعیین قوت و ضعف عملکرد و همچنین شناسایی افراد مستعد سازمان گرایش یافته است، به این ترتیب ارزیابی مبتنی بر شایستگی‌ها برای انتخاب و انتصاب، ارتقاء و همچنین توسعه و برنامه‌ریزی آموزشی نتایج قابل ملاحظه‌ای داشته است (هارم، ۲۰۰۳؛ وود و پاین، ۲۰۰۳). وودرف در سال ۱۹۹۱، شایستگی را ترکیبی از انگیزه، خصیصه، مهارت، خودپنداری، نقش اجتماعی و دانش مطرح کرد که این خود، مجالی را برای بحث و مناظره درباره شایستگی‌ها به وجود آورد (بویاتزیس، ۲۰۰۹). سانچز (۲۰۱۱) شایستگی را به عنوان کسب مجموعه‌ای از دانش، خصوصیات، نگرش‌ها و مهارت‌های مرتبط به هم تعریف می‌کند که تأثیر زیادی بر شغل افراد می‌گذارند و با عملکرد افراد در کار همبستگی دارد، آن‌ها را می‌توان با استانداردهای قابل قبول ارزیابی کرد و از طریق آموزش و توسعه بهبود داد.

توسعه شایستگی‌های منابع انسانی

منابع انسانی توانمند و با انگیزه، ارزشمندترین سرمایه سازمانها بوده و در صورت به کارگیری با ترکیب مناسب، ارزشیابی، تثبیت یا جابه جایی آنها بر مبنای نظام شایستگی، می‌تواند کمبودهای احتمالی دیگر منابع را تا حدودی جبران نماید (الوانی و همکاران، ۱۳۹۴). فرآیند مدیریت منابع انسانی از اثرگذارترین و تعیین‌کننده‌ترین فرایندهای مدیریت و پشتیبانی در همه کشورها و سازمان‌ها پیشرو و موفق جهان است. چرا که هر سازمانی برای کاربرد مناسب منابع در راستای تحقق وظایفی که مدیران سطوح بالاتر برای آن طراحی کرده‌اند. به صورت مستقیم به عملکرد مدیریت منابع انسانی آن وابسته است (پور کریمی و همکاران، ۱۳۹۵). اگر سازمانی مدیریت منابع انسانی اثربخش و مسئولیت‌پذیری داشته باشد خروجی‌های آن سازمان به صورت خودکار، برتر خواهند بود (عباسی کسان، ۱۳۹۳).

در خصوص شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم برای مدیران به طور کلی، مطالعات متعددی انجام گرفته است. به اعتقاد سی‌لند (۲۰۰۳) مهارت‌های مورد نیاز مدیر دانشگاه عبارت است از: توانایی برنامه‌ریزی راهبردی، مهارت‌های بین فردی قوی، ایجاد هماهنگی بین اجزاء، تشکیل گروه‌های کاری، مهارت کار با افراد از فرهنگ‌های مختلف، مهارت اخلاقی نظیر حقیقت‌گرایی، انعطاف‌پذیری، تفکر واگرا، شناخت قوانین و مقررات، آشنایی با رفتار سازمانی و روابط انسانی.

ویتالا، (۲۰۰۵) مهارت‌های مدیریتی را به سه دسته تقسیم می‌کند:

- ۱- مهارت‌های ارتباطی، شامل بیان، نامه‌نگاری، فنون مذاکره، کنترل احساسات، زبان بدن و ...
 - ۲- مهارت‌های مرتبط با تصمیم‌گیری، شامل قدرت تجزیه و تحلیل، یادگیری از محیط، قدرت استنتاج و ...؛
 - ۳- مهارت‌های مرتبط با خلاقیت، شامل تفکرات نو، حل مسائل ذهنی، جامع‌نگری، قدرت تخیل و ...
- در مدل شایستگی دانشگاه منچستر (۲۰۱۱)، صرفاً بر شایستگی‌های کلیدی در پنج بخش دانش و خدمات، مهارت‌های بین فردی، مسائل اجتماعی، مدیریت تحول و نوآوری و در نهایت مدیریت منابع تمرکز شده است.

نورشاهی (۱۳۸۷) سه بخش ویژگی‌ها، مهارت‌ها و نقش‌های رؤسای دانشگاه‌ها را دسته‌بندی کرده، نشان می‌دهد ویژگی‌های رئیس دانشگاه بر خلاقیت، انسجام رفتاری، پایبندی به اصول اخلاقی، برجسته بود از نظر علمی، مجرب بود در آموزش عالی و

داشتن انگیزه تمرکز دارد. از یک رئیس دانشگاه، اگر چه مأموریت‌های فرهنگی انتظار می‌رود، اما نشان مستقیمی از مهارت‌های مرتبط در این زمینه به چشم نمی‌خورد. وی مهارت رئیس دانشگاه را در هدایت تغییر، حل تضاد، توانایی اخذ و دریافت منابع مالی، ایجاد اعتماد دو طرفه و متقابل، برنامه‌ریزی استراتژیک، مهارت‌های بین فردی و ارتباطی، چانه زنی و مذاکره می‌داند. نقش‌های رئیس دانشگاه نیز شامل نمایندگی و سخنگویی، برقرار کننده ارتباط، مدیر بحران، ناظر بر اجرای قوانین و ارزیاب می‌شود (نورشاهی، ۱۳۸۷).

با توجه به مطالب فوق، اگر در انتصاب مدیران آموزشی، به مهارت‌ها و شایستگی‌های آنها توجه شود و ملاک گزینش آنها، تخصص و شایستگی‌های لازم باشد و مدیران نیز به آثار کاربرد شایستگی‌های مذکور در پیشبرد اهداف توجه داشته باشند، زمینه مناسبی فراهم خواهد شد تا از همه امکانات و منابع در سازمان، به نحو مطلوب استفاده شود.

انواع شایستگی

شایستگی‌ها با توجه به نوع استفاده و اهداف می‌توانند به دسته‌های مختلفی تقسیم شوند. از نظر سازمان یونیدو شایستگی‌ها به سه دسته اصلی تقسیم می‌شود که شامل:

- ۱- شایستگی مدیریتی؛ شایستگی‌های که برای سرپرستان و مدیران در هر شغل یا خدمتی ضروری هستند؛
 - ۲- شایستگی‌های عمومی؛ شایستگی‌هایی که برای تمامی کارکنان، بدون توجه به نوع یا سطح وظایف‌شان در نظر گرفته می‌شود؛
 - ۳- شایستگی‌های فنی یا وظیفه‌ای؛ شایستگی‌های خاصی که برای انجام هر شغلی در سازمان در محدوده فنی یا تخصصی تعریف شده مورد توجه است (سازمان یونیدو، ۲۰۰۰)
- برخی نیز تمایزی میان شایستگی سخت و نرم قائل شده‌اند (بواراج، ۲۰۱۱) و یا دو دسته شایستگی‌های قابل مشاهده و شایستگی‌های پنهان را مورد توجه قرار داده‌اند (وائانفاس و تای انگام، ۲۰۰۷). راث ول از شایستگی‌های اصلی - مرکزی به عنوان شایستگی‌هایی نام برده است که مورد نیاز همه کارکنان بوده و مبتنی بر آن شایستگی‌های پایه‌ای و شایستگی‌های میانی را معرفی نموده است (راث ول، ۲۰۰۲).
- یکی دیگر از مهمترین تقسیمات دیگر شامل شایستگی‌های هسته‌ای، شایستگی‌های فنی یا کنشی و شایستگی‌های مدیریتی است

پیشینه تحقیق

قربان نژاد و عیسی‌خانی (۱۳۹۵) در پژوهشی عنوان "طراحی مدل شایستگی مدیران دانشگاه براساس الگوهای اسلامی: مطالعه تطبیقی" با هدف طراحی مدل شایستگی مدیران دانشگاهی براساس الگوهای اسلامی با تأکید بر کتاب نهج‌البلاغه انجام شده است. یافته‌های تحقیق نشان داده است که تقوادماری، رفتاری-اخلاقی-امانتداری، عدالت‌ورزی و انصاف و تصمیم‌گیری، به عنوان شایستگی اصلی مدیران شناسایی شده‌اند. همچنین با مطالعه تطبیقی به تبیین تفاوت بین رویکردهای متعارف در

الگوی شایستگی در تطبیق با الگوی اسلامی شناسایی شده پرداخته شده و براساس الگوی اسلامی پیشنهادهایی برای به کارگیری در مراکز آموزش عالی و دانشگاهی ارائه شده است.

پورکریمی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان "ارائه الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران" الگویی از شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران ارائه شد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که مدل برازش شده پژوهش شامل ۱۲ مؤلفه (برنامه‌ریزی، سازماندهی، مدیریت منابع انسانی، ارتباطات، رهبری، تصمیم‌گیری، کار گروهی، نظارت، فناوری اطلاعات و ارتباطات، اخلاق حرفه‌ای، علمی و روان‌شناختی است. همچنین بیشترین اولویت به ترتیب مربوط به شایستگی‌های تصمیم‌گیری، ارتباطات و رهبری و کمترین اولویت مربوط به مؤلفه شایستگی روان‌شناختی است.

بروجردی علوی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان "الگوی شایستگی مدیران روابط عمومی با بهره‌مندی از رویکردهای نظری علم مدیریت و ارتباطات" به ارائه چارچوب مفهومی الگوی شایستگی مدیران روابط عمومی با بهره‌مندی از رویکردهای نظری علم مدیریت و علم ارتباطات پرداخته است. نتایج تحقیق کلیه ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها را در گروه کانونی، تأیید می‌کند.

ژئو-شیان و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان تحلیل شایستگی‌های مدیران عالی در صنعت هتلداری با هدف شناسایی شایستگی‌های مدیران عالی در صنعت هتلداری با هدف شناسایی شایستگی‌های مدیریتی عالی و با استفاده از روش‌های تحلیل سلسه مراتبی و تکنیک دلفی فازی به تعیین و سپس اولویت‌بندی شایستگی‌ها پرداختند. مطالعه آنها با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی به گردآوری داده‌ها به صورت کمی و کیفی، شامل مصاحبه و پرسشنامه از ۲۵ مدیر هتل بوده است. نتایج پژوهش آنها ارائه چارچوب شایستگی شامل ۱۸ شایستگی در دو بُعد اصلی شایستگی‌های عمومی و شایستگی‌های فنی و تخصصی است که در مجموع شامل ۱۰۷ زیر شاخه (شاخص) است.

در تحقیق ارساموس و همکاران (۲۰۱۰) شایستگی‌های مورد نیاز مدیران توسعه منابع انسانی در سازمان‌های منتخب آفریقای جنوبی بررسی شد. تجزیه تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد اولاً اهمیت صلاحیت‌های مختلف و سطح رضایت موجود را نشان می‌دهد ثانیاً بین گروه‌های بیوگرافی با توجه به سطح متوسط اهمیت و رضایت شایستگی متفاوت است. نتایج بدست آمده دلالت بر قطعی بودن ارائه آموزش زمینه برنامه ریزی منابع انسانی و برنامه‌های آموزشی توسط موسسات آموزش عالی است.

یانگ و دالویگز (۲۰۰۹) در پژوهشی با هدف شناسایی شایستگی‌های مدیریت و رهبری اثربخش در نیروی دریایی بریتانیا مورد بررسی قرار گرفت، در یافته‌های تحقیق چهار دسته از شایستگی‌های برتر مدیران را شناسایی کردند که عبارتند از: شایستگی‌های اداری شامل تفکر استراتژیک و چشم انداز، تحلیل انتقادی و قضاوت، نوآوری و توجه به تغییر؛ شایستگی‌های تنظیم منابع و افراد شامل مدیریت منابع، توانمندسازی و توسعه افراد، توانایی تفکر و کنترل؛ شایستگی واکنشی متقابل شامل تأثیرگذاری، سازگاری، مهارت ارتباطی، تشویق، نشان هیجانات و احساسات و شایستگی ایجاد کننده موفقیت شامل: انگیزش و خود آگاهی.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری اطلاعات از نوع تحقیقات کمی و غیر آزمایشی می باشد. پژوهش حاضر بر حسب نحوه اجراء نیز از نوع پیمایشی می باشد زیرا جهت جمع آوری اطلاعات از مصاحبه و پرسشنامه استفاده شد.

در تحقیق حاضر، جامعه آماری عبارت از کلیه معلمان مقطع ابتدایی که به صورت تمام وقت مشغول به فعالیت هستند می باشد که حجم جامعه آماری برابر با ۵۰۸ نفر می باشد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۱۹ نفر محاسبه شد. شایان ذکر است روش نمونه گیری در تحقیق حاضر به علت اینکه جامعه آماری همگن بوده (صرفاً معلمان در مقطع ابتدایی) و همچنین نیاز به داده های نرمال در تجزیه و تحلیل داده ها می باشد، تصادفی ساده است.

برای تحلیل داده های بدست آمده از نمونه ها هم از روش های آمار توصیفی و هم از روش های آمار استنباطی استفاده شده است. برای پیمایش دیدگاه پاسخ دهندگان به تاثیر گذاری عوامل موثر بر شایستگی مدیران مقاطع ابتدایی شهرستان از روش توصیفی استفاده شده است. از تحلیل عاملی تاییدی برای شناخت متغیرهای مکنون استفاده گردید و نهایتاً برای آزمون فرضیات، از مدل معادلات ساختاری استفاده شده است. برای انجام این تحلیل ها از نرم افزارهای SPSS و LISREL استفاده شده است.

یافته های تحقیق

یافته های توصیفی

از بین تعداد ۲۸۴ نفر نمونه انتخابی ۲۳/۹ درصد پاسخ دهندگان زن و ۷۶/۱ درصد مرد بودند. سن ۱/۸ درصد از پاسخ دهندگان کمتر از ۳۰ سال، ۲۹/۶ درصد پاسخ دهندگان ۳۰ تا ۴۰ سال، سن ۳۵/۶ درصد ۴۰ تا ۵۰ سال و سن ۳۳ درصد پاسخ دهندگان بیشتر از ۵۰ سال می باشد. سابقه خدمت ۱۴/۸ درصد از پاسخ دهندگان کمتر از ۵ سال، ۳۱/۳ درصد بین ۵ تا ۱۰ سال، ۳۲/۷ درصد بین ۱۰ تا ۱۵ سال و سابقه خدمت ۲۱/۲ درصد از پاسخ دهندگان بیش از ۱۵ سال می باشد.

شاخصهای چولگی و کشیدگی جهت بررسی نرمالیتی در این بررسی نشان داد که توزیع آماری همه متغیرهای تحقیق نرمال میباشند.

یافته های استنباطی

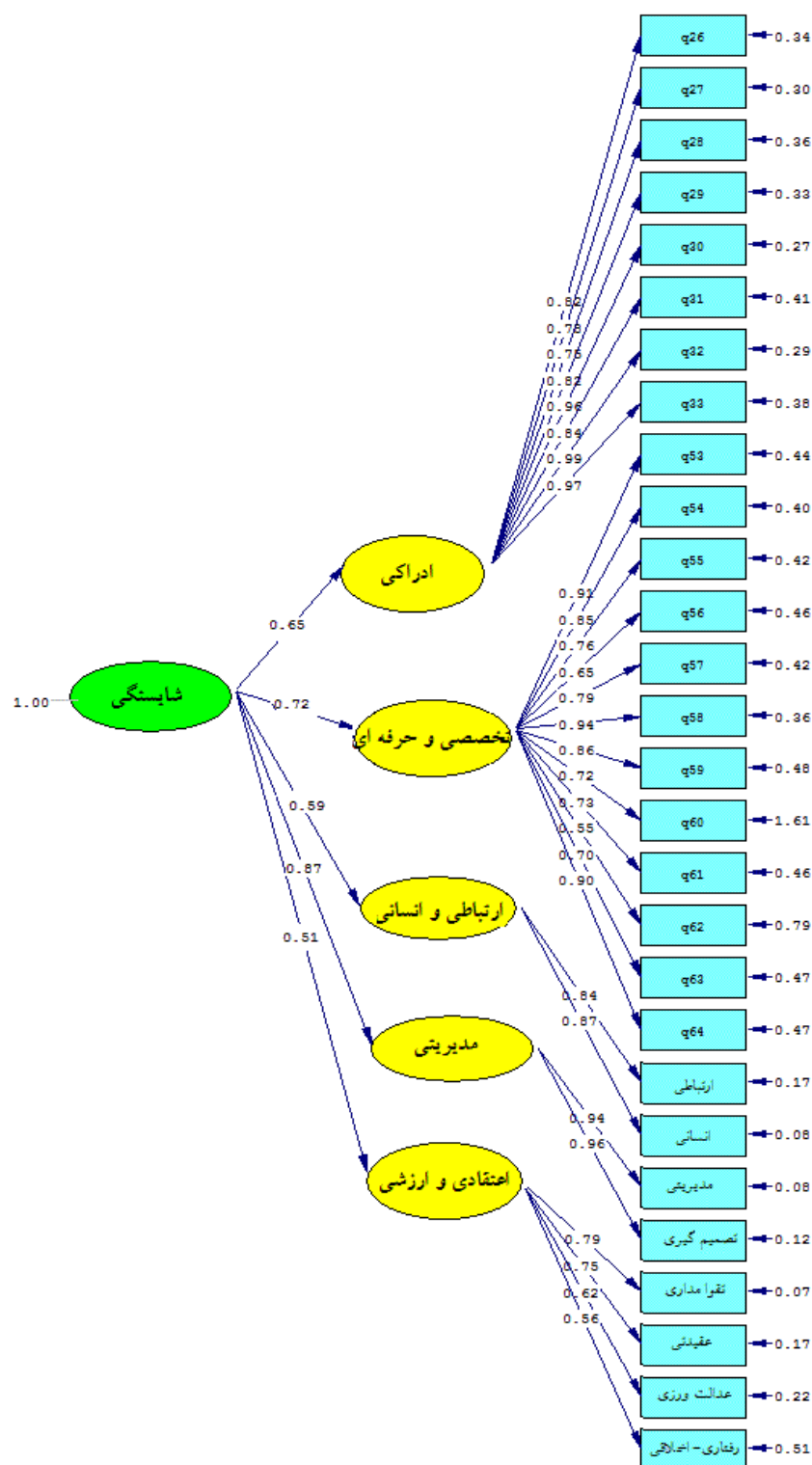
در آمار استنباطی به منظور اثبات یا رد فرضیات تحقیق از روش معادلات ساختاری استفاده شده است.

معادلات ساختاری

نمودار ۱ مدل شایستگی را در حالت تخمین ضرایب نشان می دهد. در این نمودار اعداد و یا ضرایب به دو دسته تقسیم میشوند. دسته اول تحت عنوان معادلات اندازه گیری هستند که روابط بین متغیرهای پنهان (بیضی) و متغیرهای آشکار (مستطیل)

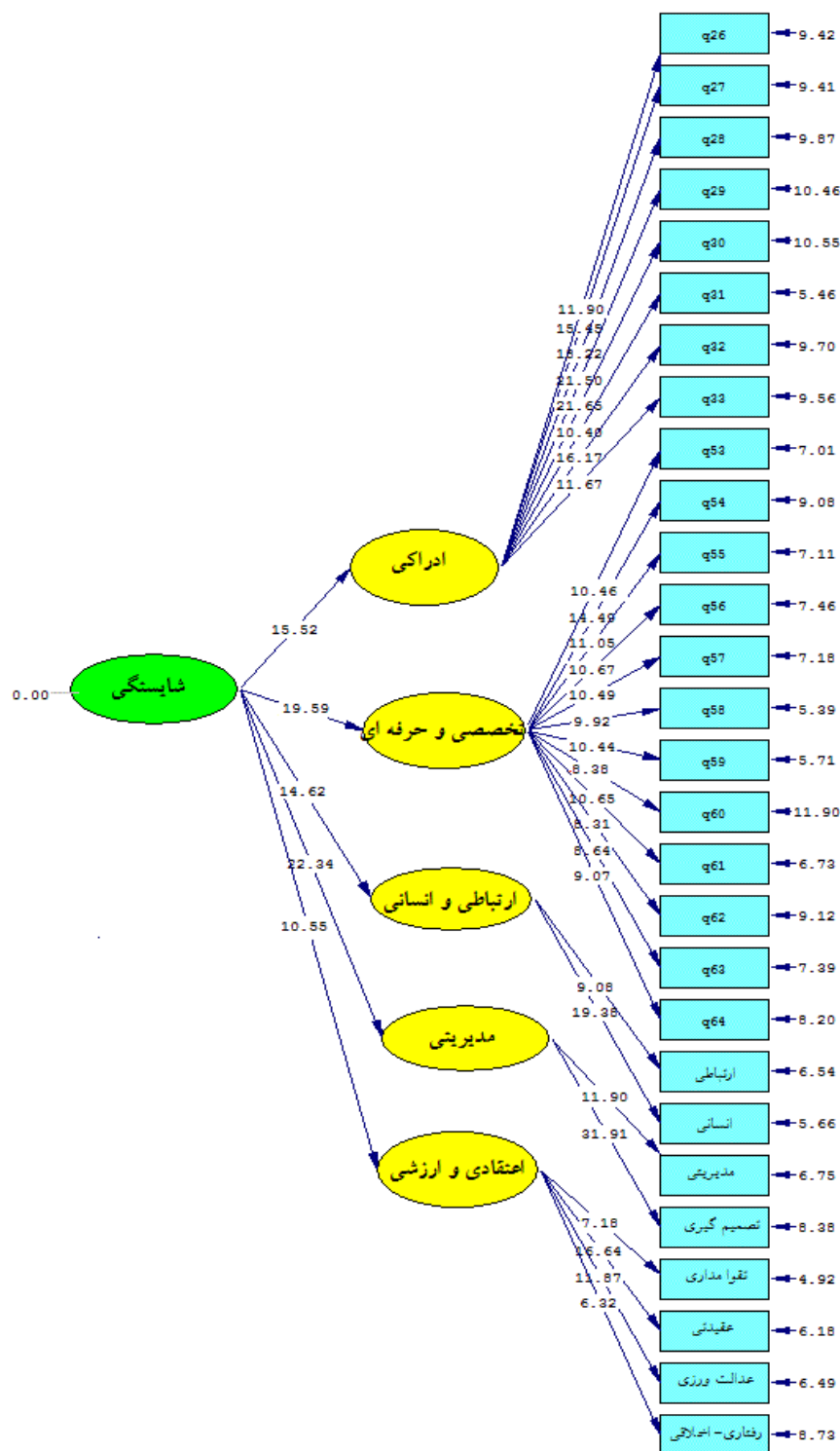


می باشند. این معادلات را اصطلاحاً بارهای عاملی گویند. دسته‌ی دوم معادلات ساختاری هستند که روابط بین متغیرهای پنهان و پنهان می باشند. به این ضرایب اصطلاحاً ضرایب مسیر گفته می شود.



Chi-Square=967.32, df=345, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

نمودار ۱- مدل شایستگی در حالت تخمین ضرایب استاندارد



Chi-Square=967.32, df=345, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

نمودار ۲- مدل شایستگی در حالت معناداری ضرایب

نمودار ۲ مدل را در حالت معناداری ضرایب (t-value) نشان می دهد. این مدل در واقع تمامی معادلات اندازه گیری (بارهای عاملی) و معادلات ساختاری را با استفاده از آماره t آزمون میکند. بر طبق این مدل، ضریب مسیر و بار عاملی بالای ۱/۹۶ است. لذا میتوان گفت در سطح اطمینان ۹۵ درصد این ضرایب معنی دار می باشد.

بررسی روایی و پایایی مدل شایستگی

در این قسمت به بررسی روایی همگرا، روایی واگرا و همچنین پایایی مدل شایستگی پرداخته شده است.

جدول ۱- شاخص های روایی و پایایی مدل شایستگی

متغیرها	ارتباطی و انسانی	ادراکی	مدیریتی	تخصصی و حرفه ای	اعتقادی و ارزشی	\sqrt{AVE}	AVE	CR	آلفای کرونباخ
ارتباطی و انسانی	۱					۰/۸۵۵	۰/۷۳۱	۰/۹۶۴	۰/۹۵۹
ادراکی	۰/۸۱۲	۱				۰/۸۷۱	۰/۷۵۸	۰/۹۵۲	۰/۹۱۳
مدیریتی	۰/۸۲۰	۰/۸۴۵	۱			۰/۹۵۰	۰/۹۰۳	۰/۸۷۰	۰/۸۵۵
تخصصی و حرفه ای	۰/۷۱۶	۰/۷۳۴	۰/۷۶۷	۱		۰/۷۸۸	۰/۶۲۱	۰/۸۵۳	۰/۷۲۱
اعتقادی و ارزشی	۰/۷۱۴	۰/۷۳۳	۰/۷۰۶	۰/۶۵۳	۱	۰/۷۵۶	۰/۵۷۱	۰/۹۰۳	۰/۸۹۰

همان طور که در جدول ۱ مشخص است از آن جایی که مقدار AVE بیشتر از ۰/۵ می باشد و همچنین مقدار جذر AVE همه سازه ها بیشتر از همبستگی سازه ها با سایر سازه های موجود در الگو است، بنابراین ابزار اندازه گیری از روایی مناسبی برخوردار است. شاخص های آلفای کرونباخ و ضریب پایایی مرکب (CR) بالاتر از ۰/۷ می باشند و نشان از پایا بودن ابزار اندازه گیری می باشند.

بررسی برازش مدل شایستگی

در این قسمت برازش مدل مورد بررسی قرار گرفته است

جدول ۲ شاخص های برازش مدل شایستگی

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
χ^2/df	کای اسکوتر نسبی	< 3	۲/۸۰۴
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	< 0.1	۰/۰۷۹
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	> 0.9	۰/۹۲
RMR	ریشه میانگین مجذور باقیمانده	< 0.1	۰/۰۷

NFI	شاخص برازش نرم	> 0.9	۰/۹۵
CFI	شاخص برازش مقایسه ای	> 0.9	۰/۹۶

با توجه به جدول ۲، مقدار RMSEA کمتر از ۰/۱ است نشان می‌دهد میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول می‌باشد. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی بین ۱ و ۳ می‌باشد و میزان شاخص NFI، GFI و CFI نیز از ۰/۹ بیشتر می‌باشد که نشان می‌دهند مدل اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق، مدل مناسبی است. به منظور سهولت در تفسیر نتایج حاصل مدل شایستگی، پارامترهای برآورد شده در این دو نمودار در جدول زیر خلاصه شده است

جدول ۳- نتایج حاصل از معادلات ساختاری مدل شایستگی

متغیر	ابعاد	ضریب مسیر	آماره t	R^2	رتبه
شایستگی	ادراکی	۰/۶۵	۱۵/۵۲	۰/۴۲	۳
	تخصصی و حرفه ای	۰/۷۲	۱۹/۵۹	۰/۵۲	۲
	ارتباطی و انسانی	۰/۵۹	۱۴/۶۲	۰/۳۵	۴
	مدیریتی	۰/۸۷	۲۲/۳۴	۰/۷۶	۱
	اعتقادی و ارزشی	۰/۵۱	۱۰/۵۵	۰/۲۶	۵

بر اساس نتایج به دست آمده، از نظر پاسخ دهندگان عامل مدیریتی در اولویت اول و عامل اعتقادی و ارزشی اولویت آخر مدل شایستگی می‌باشند.

بررسی وضعیت شایستگی مدیران

برای بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش از آزمون T-TEST تک نمونه ای استفاده شده است. پرسشنامه مورد استفاده از طیف ۵ گزینه لیکرت استفاده و رتبه‌های ۱ تا ۵ به پاسخ‌ها اختصاص داده شده است. امتیاز ۱ نشان دهنده کمترین میزان ارزش از سؤال مربوطه و امتیاز ۵ نشان دهنده بیشترین ارزش است بدین ترتیب عدد ۳ به عنوان میانه نظری پاسخ‌ها انتخاب شده است. با توجه به سؤالات اگر میانگین متغیر مورد نظر به طور معنی داری از ۳ بیشتر باشد به این معنی می‌باشد که متغیر مورد نظر دارای وضعیت مطلوبی می‌باشد. نتایج این آزمون در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵- نتایج آزمون T-Test تک نمونه ای

متغیر		میانگین	انحراف استاندارد	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی داری	وضعیت
ارتباطی-انسانی	ارتباطی	۳/۴۷۷	۰/۹۱۳	۸/۸۶۲	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب
	انسانی	۳/۴۳۶	۰/۹۲۰	۷/۹۳۴	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب
ادراکی		۳/۴۸۲	۱/۰۲۱	۹/۸۰۹	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب
مدیریتی	مدیریتی	۳/۸۱۸	۰/۷۸۲	۱۷/۶۳۳	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب
	تصمیم گیری	۳/۶۷۰	۰/۹۸۲	۱۱/۶۷۰	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب
تخصصی و حرفه ای		۳/۵۷۳	۰/۸۲۸	۱۱/۵۰۷	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب
اعتقادی-ارزشی	تقوا مداری	۱۵۲۳/	۱/۰۵۲	۵/۳۲۴	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب
	عدالت و انصاف	۳/۳۴۹	۰/۸۱۷	۷/۶۵۵	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب
	عقیدتی	۳/۳۰۱	۰/۸۵۱	۶/۲۴۹	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب
	رفتاری-اخلاقی	۳/۳۷۸	۰/۹۰۸	۸/۴۴۳	۲۸۳	۰/۰۰۰	مطلوب

نتیجه گیری و پیشنهادات

براساس نتایج به دست آمده در تمام متغیرها مقدار سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ و میانگین بیشتر از ۳ می باشد بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت وضعیت متغیرهای مربوط به عوامل ارتباطی-انسانی، ادراکی، مدیریتی، تخصصی-حرفه ای، اعتقادی و ارزشی در بین مدیران مقاطع ابتدایی شهرستان تربت حیدریه مطلوب می باشد.

• با توجه به اینکه مدارس ابتدایی از مهمترین سازمان های جامعه هستند پیشنهاد می گردد به عنوان یک سیستم یادگیرنده عمل نموده و شایستگی های مورد نیاز را به صورت مداوم جذب و بهبود دهند.

• همچنین به مدیران پیشنهاد می گردد با ارائه یک برنامه مشخص و سیستماتیک، از قابلیت ها و شایستگی های مدیران کنونی استفاده نموده و در جهت ارتقاء سطح علمی و عملکردی خود و در نتیجه جامعه به جذب و تربیت شایسته ترین مدیران اقدام نمایند.

منابع

۱. الوانی، مهدی و همکاران (۱۳۹۴). طراحی و تدوین الگوی مناسب شایستگی‌های مدیران و فرماندهان در سازمان ارتش ج.ا.ا. با بهره‌گیری از دیدگاه امام خامنه‌ای (مدظله العالی)، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، دانشگاه جامع امام حسین (ع)، سال هشتم، شماره ۱، (شماره پیاپی ۲۳، بهار ۱۳۹۵؛ صص ۱-۳۰).
۲. بروجردی علوی، مهدخت؛ فرقانی، محمدمهدی؛ رنجبر، محبوبه (۱۳۹۵) الگوی شایستگی مدیران روابط عمومی با بهره‌مندی از رویکردهای نظری علم مدیریت و ارتباطات، فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، دوره نهم، شماره ۱، صص ۱۲۹-۱۴۶.
۳. حاجی کریمی، عباسعلی و همکاران (۱۳۹۰) بررسی تأثیر شایستگی‌های هوش عاطفی، شناختی و اجتماعی در شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی ایران، اندیشه مدیریت راهبردی، سال پنجم، شماره اول. شماره پیاپی ۹، صص ۲۲۳-۲۵۴.
۴. عباسی کسان، حامد (۱۳۹۳) تدوین مؤلفه‌های شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی و ارزیابی شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.
۵. قربان‌نژاد، پریسا؛ عیسی خانی، احمد (۱۳۹۵) طراحی مدل شایستگی مدیران دانشگاهی براساس الگوهای اسلامی: مطالعه‌ای تطبیقی، مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۱۱، سال پنجم، شماره ۱.
۶. نورشاهی، ن. (۱۳۸۷) شایستگی‌های لازم برای ریاست دانشگاه و میزان اهمیت نسبی آنها از منظر صاحب‌نظران آموزش عالی ایران، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۴ (۲): ۴۸-۲۷.
7. Boyatzis, R. E. (2009). "Competencies as a Behavioral Approach to Emotional Intelligence", **Journal of Management Development** 28(9): 749-770.
8. Erasmus, B.; Loedolff, V. P. & Hammann, M. F. (2010). Competencies for Human Resource Development Practitioners. **International Business & Economics Research Journal**, 9 (8), 113-126.
9. Harm, T. (2003). Auditing assessment practices in organizations: establishing quality criteria for appraising competencies. **Int. Journal Human Resources Development and Management**, 3(4), 359-370.
10. Jeou-Shyan Horng H.H.; Liu C-H. Lin L & Tsai C-Y (2011) "Competency analysis of top managers in the Taiwanese hotel industry". **International Journal of Hospitality Management**. Vol. 30 pp. 1044-1054
11. Manchester, T. U. (2011, 02 03). **Assessment centers**. Retrieved from **The University of Manchester**: <http://www.careers.manchester.ac.uk/students/applicationsinterviews/assessmentcenters/>
12. Rothwell, W. J. (2002). **The workplace learner: How to align training initiatives with individual learning competencies**. American Management Association
13. Viitala R (2005) "Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model Department of Management and Organization University of Vaasa". **Journal of Workplace Learning** Vol. 17 No. 7 2005 pp. 436-451
14. Vathanophas, V. Thai-ngam, J. (2007). Competency Requirements for Effective Job Performance in the Thai Public Sector. **Contemporary Management Research**. 3, (1), 45-70.
15. Wood, R., & Payne, T. (2003). **Competency Based Recruitment and Selection**. London: John Wiley.



16. Young, M. & Dulewicz, V. (2009), "A study in to Leadership and Management Competencies predicting Superior Performance in the British Royal Navy", **Emerald-Journal of Management Development**, Vol. 28, No. 9, Pp. 794-820

بررسی چالش‌ها و ارائه راهکارهای بهبود کیفیت آموزش زنگ ورزش در مدرسه نوروزآباد شهرستان نیشابور: اقدام پژوهی

جواد هراتی*

دبیر تربیت بدنی؛ اداره آموزش و پرورش شهرستان نیشابور

چکیده

چکیده از جمله سازمان‌های مهم در هر جامعه سازمان‌های آموزشی هستند که در این بین کیفیت آموزش در مدارس و دانشگاه‌ها به جهت تربیت نیروی متخصص برای رفع نیازمندی‌های جامعه از دغدغه‌های بسیار مهم کشورها محسوب می‌شود. از این‌رو هدف از تحقیق حاضر بررسی چالش‌ها و ارائه راهکارهای بهبود کیفیت آموزش زنگ ورزش در مدرسه نوروزآباد شهرستان نیشابور: اقدام پژوهی می‌باشد. روش تحقیق از نوع مطالعات کیفی بود. جامعه آماری دو بخش معلمان تربیت‌بدنی و منابع علمی و اسناد اجرایی با موضوع کیفیت آموزش زنگ ورزش در مدارس را شامل می‌شد. ابزار پژوهش شامل دو روش مصاحبه و مطالعه کتابخانه‌ای بود. از روش تحلیل محتوا و دسته‌بندی مفهومی جهت تحلیل یافته‌ها استفاده شد. نتایج نشان داد که نیازها و انتظارات دانش‌آموزان یکی از مسائل مهم و جدی است که باید در جهت کیفیت بخشی به آموزش به آن توجه شود. تأکید بر تحول و تغییر در شناخت، نگرش فردی و جمعی همه‌ی دانش‌آموزان در کلاس ورزش به‌طور مستمر و توجه به فناوری در فرایند برنامه‌های آموزشی تأکید دارد. از دیگر راهکارهای بهبود کیفیت آموزش، آشنایی معلمان با روش‌ها، ابزارها و مدل‌های آموزشی جدید و بهره‌مندی از آن‌ها به‌طور عملی است. آموزش معلمان ورزش نیز در جهت آشنایی با روش‌ها، ابزار و مدل‌های جدید آموزشی می‌باشد. با توجه به اهمیت نقش نیروی انسانی در کیفیت بخشی درس تربیت بدنی، بهره‌گیری از معلمان واجد شرایط و متخصص ورزش از اقدام‌های مهم در جهت کیفیت بخشی به درس تربیت بدنی است.

کلیدواژه‌ها: واژگان کلیدی: کیفیت آموزش، ورزش، مدارس.

الف) بافت یا موقعیت تجربه:

اینجانب جواد هراتی، دارای مدرک کارشناسی ارشد علوم ورزشی و دانشجوی دکتری آسیب شناسی ورزشی در دانشگاه گیلان هستم. تجربه زیسته اینجانب به اولین سال انتقال (مهر ۱۴۰۱) از گیلان به اداره آموزش و پرورش شهرستان نیشابور که زادگاه اینجانب نیز هست؛ مربوط است. در ادامه به شرح واقعه از زبان حال میپردازم. آموزشگاهی که من در آن خدمت می‌کنم، در مقطع متوسطه اول با نام مدرسه نبوت نوروزآباد است که در فاصله حدود ۳۵ کیلومتری شهرستان نیشابور واقع است. ساختمان مدرسه قدیمی است. مدرسه تقریباً ۶ کلاس درس دارد، یک دفتر، یک نمازخانه، انبار و یک اتاق ورزش که در کنار دفتر واقع است. حیاطی تقریباً بزرگ با زمینی آسفالت دارد. فاقد سالن اجتماعات، زمین ورزشی سرپوشیده و امکانات ورزشی کافی و مناسب است. در یک شیفت فعالیت دارد و تنها یک مدیر و تعدادی دبیر در این مدرسه مشغول خدمت هستند. برخی از همکاران چهار روز در هفته، برخی سه روز، برخی دو یا حتی یک روز مشغول به تدریس می‌باشند.

ب) جزئیات تجربه:

آموزش و پرورش از جمله سازمان‌های بنیادی جوامع بشری است که با توجه به نقش محوری آن در فرایند توسعه، به ویژه توسعه‌ی نیروی انسانی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (۱). این سازمان و زیر مجموعه‌های آن که با هدف تربیت نسل آینده و متناسب با اهداف از پیش تعیین شده شکل گرفته، نیازمند برنامه‌ریزی‌های اصولی و مطابق با نیازهای جامعه در زمینه‌های مختلف است (۱،۲). در این خصوص، به نظر می‌رسد همراه با دیگر برنامه‌های آموزشی در حیطه‌های شناختی و عاطفی که در حال حاضر بیشتر مورد توجه و نظر برنامه‌ریزان است، یک برنامه‌ی اصولی تربیت بدنی نیز قادر است ضمن تامین سلامت جسمانی و روانی دانش‌آموزان، با ایجاد زمینه‌های مساعد برای رشد و پرورش استعدادهای بالقوه‌ی آنان، موجب پویایی و توسعه‌ی کشور گردد (۳). درس تربیت بدنی بخش لازم و سازنده‌ای را در برنامه آموزشی مدارس تشکیل می‌دهد و به دانش‌آموزان می‌آموزد که چگونه تحرک و فعالیت جسمانی را با فعالیت روزانه خود درآمیزند و از شیوه زندگی فعال و سالمی پیروی کنند و به گونه‌ای پرورش یابند که بتوانند با چالش‌های اجتماعی برخورد مناسب داشته باشند، لذا می‌توان گفت تربیت بدنی و ورزش یکی از پایه‌های اصلی تعلیم و تربیت هر جامعه بوده که به عنوان یک روش تربیتی در جهت متعادل ساختن و تکامل یافتن ابعاد وجودی انسان در زندگی او مطرح است (۳،۴).

توجه افراد و سازمان‌ها به درس تربیت بدنی در مدارس تا آنجا افزایش یافته که در ماده اول منشور یونسکو برای تربیت بدنی و ورزش از آن به عنوان حق بنیادی تمام کودکان و نوجوانان نام برده شده است که باید از طریق فراهم کردن فرصت‌های تمرین در نظام آموزش حمایت شود. با وجود حقایق ذکرشده، باید بپذیریم که گسترش برنامه‌های تربیت بدنی در مدارس کشور به امکانات مالی و انسانی مطلوب و برنامه‌ریزی دقیق و اصولی نیاز دارد، اما شواهد موجود نشان می‌دهد کمبود دبیران تربیت بدنی متخصص و کارآمد، دایر نبودن کانون‌های ورزشی مجاز در سطح مدارس، پایین بودن انگیزه تدریس در معلمان تربیت بدنی، محدود بودن ساعت درس ورزش، کمبود امکانات، تجهیزات و فضاهای ورزشی، پایین بودن کیفیت برنامه‌های ورزشی، عدم تمهیدات لازم مدیران نسبت به اجرای صحیح درس تربیت بدنی، عدم تناسب تعداد دانش‌آموزان با امکانات و تجهیزات ورزشی، عواملی هستند که منجر به عدم اجرای مطلوب درس تربیت بدنی می‌شوند. به نظر می‌رسد یکی از راه‌های تدوین برنامه‌های نظامند و حفظ کیفیت تجارب آموزشی در درس تربیت بدنی، آگاهی از عوامل اثرگذار در کیفیت بخشی درس تربیت بدنی و چالش‌ها و مشکلات موجود در دوره‌های مختلف تحصیلی است. لذا تحقیق حاضر با هدف بررسی چالش‌ها و ارائه راهکارهای بهبود کیفیت آموزش تربیت بدنی در مدارس انجام شد (۳،۵).

بیان نتایج قابل دستیابی (اهداف تحقیق)

- شناسایی چالش‌های موجود در آموزش درس تربیت بدنی در مدارس
- ارائه راهکار جهت بهبود کیفیت آموزش درس تربیت بدنی در مدارس

تعیین راه حل‌ها (۳،۵)

با توجه به مرور منابع و بررسی نظرات صاحب نظران مشکلات و چالش‌های پیش روی درس تربیت بدنی و ورزش در مدارس در موارد ذیل جمع بندی و گزارش شد که عبارتند از:

- ۱- پایبند نبودن مدیران تربیت بدنی آموزش و پرورش به اهداف، رویکردها و راهبردهای علمی در جهت ارتقا سطح دانش، مهارت، نگرش و آمادگی جسمانی همه دانش آموزان و پرداختن به برنامه های جنبی و فوق برنامه.
- ۲- دیدگاه ضعیف به تربیت بدنی از سوی مدیران رده بالای آموزش و پرورش و مدیران مدارس و دبیران سایر رشته های درسی.
- ۳- اجاره سالن های ورزشی آموزش و پرورش به گروه های بزرگسالان غیر دانش آموزی جهت کسب درآمد.
- ۴- کمبود ابزارها و وسایل ورزشی لازم برای برگزاری درس تربیت بدنی.
- ۵- نامتناسب بودن فضاهای بسیاری از مدارس برای برگزاری درس تربیت بدنی.
- ۶- متخصص نبودن برخی از معلمان تربیت بدنی (افراد با تحصیلات نامربوط).
- ۷- ناکافی بودن زمان درس تربیت بدنی در هفته
- ۸- ناکافی بودن بودجه اختصاصی ورزش و جابجایی این اعتبارات به سایر هزینه های مدارس.
- ۹- بی توجهی اولیاء به درس تربیت بدنی.
- ۱۰- ناملایمات جوی و موقعیت جغرافیایی.

بدین منظور راهکارهای عملی برای بهبود کیفیت آموزش و افزایش جاذبه درس تربیت بدنی و ورزش در مدارس پیشنهاد شد که عبارتند از:

راهکارهای عملی فراهم نمودن بستر آموزشی بهتر و افزایش جاذبه درس تربیت بدنی در مدارس (۳)

بستر سازی مناسب: منظور از بستر سازی مناسب، فراهم آوردن امکانات کافی برای دانش آموزان است تا رشته مورد علاقه خود را انتخاب نمایند. گرچه این بحث بسیار تکراری است اما نباید فراموش شود که مهمترین مسئله نیز هست.

تمرین دادن دانش آموزان در زمان بندی خاص: یعنی اینکه با ارائه یک برنامه خاص به دانش آموزان مستعد در زمینه ورزشی، آنها را علاوه بر زنگهای ورزش در دیگر اوقات هفته نیز تمرین دهیم و یک آموزش منظم، متداول و با برنامه برای هر دانش آموز مستعد داشته باشیم. (منظور ایجاد کانون های ورزشی خودگردان آموزشگاه با تامین بودجه مالی آن می باشد)

گزینش ژنتیکی: در برخی از فعالیت های ورزشی وجود سابقه موفق در خانواده و نزدیکان یک دانش آموز می تواند نقش مهمی در موفقیت وی و یا ایجاد انگیزه در وی داشته باشد. البته سرمایه گذاری و کشف استعداد های ورزشی در بین دانش آموزان با فیزیک بدنی مناسب جهت رشته ورزشی خاص لازم و ضروری می باشد.

استفاده از دانش آموزان متخصص: معمولاً در مدارس، دانش آموزانی هستند که در رشته خاص ورزشی تجارب ارزشمندی دارند و می توان در قبال ارائه خدمات به آنها، در آموزش و تمرین سایر دانش آموزان از آنها استفاده نمود.

ایجاد کمیته های حمایت: منظور کمیته هایی است که بتوانند دانش آموزان علاقه مند و با شناسایی و آنها را تحت پوشش و حمایت خود قرار دهند. چه از نظر کیفیت بهتر آموزش و چه از نظر مالی.

بازدید از اماکن ورزشی و مسابقات مختلف ورزشی: می توان با برنامه ریزی صحیح، دانش آموزان را جهت تشویق به مسابقات برد و یا از اماکن و باشگاه های ورزشی بازدید نمایند.

تعیین الگوی پیشرفت: متأسفانه الگوی مشخص و دقیقی برای بالا بردن کیفیت بازی و ورزش دانش آموزان در مدارس و یا ناحیه وجود ندارد و فقط به هنگام مسابقات این دانش آموزان مورد توجه قرار می گیرند. می توان با تعیین یک الگوی مناسب پیشرفت، آمادگی لازم را در دانش آموزان حفظ کرد. مثلاً هر چند وقت یکبار ورزشکار موفق و نمونه شهرستان، استان و یا ملی را به آموزشگاه دعوت نماییم تا در بین دانش آموزان لحظاتی را سپری نماید. استفاده تمام دانش آموزان از امکانات ورزشی ناحیه (سالن ها، زمین چمن و...): حتی اگر در سال تحصیلی یکبار تمام دانش آموزان بتوانند از امکانات استفاده نمایند، تأثیر فراوانی در روحیات و انگیزه دانش آموزان خواهد داشت.

نظر خواهی برای تهیه امکانات ورزشی و دیگر فعالیت های تربیت بدنی: بهتر است نظرخواهی از دانش آموزان، اولیاء، مدیران، مربیان تربیت بدنی و سایر معلمان در سطح وسیع و گسترده انجام پذیرد.

افزایش ساعات درس تربیت بدنی: در حال حاضر فقط اخبار آن را شنیده ایم و با برنامه ریزی صحیح همانند کشورهای توسعه یافته هر روز حدود یک ساعت دانش آموزان ورزش نمایند. با اینحال؛ این روش در درس هایی که سریعتر از زمان مقرر به پایان می رسند و با همکاری دبیر مربوطه به صورت گزینشی قابل اجراست.

تابلوی اعلانات ورزشی: یکی از روشهایی که موجب افزایش جاذبه درس تربیت بدنی در مدارس می شود نصب یک تابلوی اعلانات ورزشی است که می توان از طریق آن اطلاعات جدید ورزشی، اخبار و... را به دانش آموزان ارائه کرد.

برگزاری مسابقات ورزشی: مسابقات می تواند در سطوح مختلف اجرا شود، از سطح یک کلاس گرفته تا سطوح بالاتر: آموزشگاه، ناحیه، استان و کشور که هم اکنون در مقاطع مختلف اجرا می شود اما نکته ای که مورد توجه است این است که این مسابقات هنوز جایگاه واقعی خود را در بین دانش آموزان پیدا نکرده و این نشانه ضعف و نقص در برنامه ریزی می باشد. چرا که برگزاری اینگونه مسابقات فقط دانش آموزان برتر شرکت کننده را فرا می گیرد حال آنکه بد نیست اگر مسابقاتی جهت دانش آموزان دیگر و یا تماشاگران و مشوقین که به مسابقات می آیند برگزار گردد و برای دیگر دانش آموزان نیز ایجاد انگیزه نماید و در واقع یک فرهنگ سازی اصولی برای تماشاگران و دانش آموزان غیر فعال گردد.

ارائه مشاوره جهت جدول برنامه ریزی شده: همان طور که امروزه مراکز مشاوره ای گوناگونی در ابعاد مختلف روانشناسی، جامعه شناسی و... وجود دارند ارائه مشاوره به دانش آموزان برای داشتن برنامه ای زمان بندی شده برای انجام فعالیت های ورزشی کمتر به چشم می آید.

اهدای جوایز ورزشی: در بسیاری از مدارس رسم بر این است که از دانش آموزان برتر رشته های مختلف درسی، هنری، فرهنگی و... تقدیر به عمل می آید و به آنها جوایزی اهدا می گردد. چرا در این میان اهدای جوایز ورزشی بسیار نادر است؟ تربیت بدنی می تواند با مرسوم کردن این شیوه نقش مهمی را در ترغیب و تشویق دانش آموزان به سمت و سوی ورزش ایفا کند.

تشریح روش تدوین، اجرا و پایش تحقیق

از این مجموعه راهکارهای پیشنهادی، پنج راهکار با توجه به امکانات مدرسه و شرایط مقتضی انتخاب شد و به مدت تقریباً یک نیمسال تحصیلی در مدرسه انجام شد. که عبارت بودند از: نصب تابلوی اعلانات ورزشی، افزایش ساعات درس تربیت بدنی، برگزاری مسابقات ورزشی، اهدای جوایز، اجرای ورزش صبحگاهی و نظر خواهی برای تهیه امکانات ورزشی و دیگر فعالیت های تربیت بدنی.

معرفی و تبیین یافته ها و تشریح آنها

با توجه به اجرای راه حل های منتخب به منظور کیفیت بخشی به ساعت تربیت بدنی و ورزش در مدارس و افزایش جاذبه آن بین دانش آموزان، نتایج نشان داد که کلیه روش های ارائه شده، تاثیر چشمگیری در ایجاد و تقویت علاقمندی و روحیه ورزشی دانش آموزان داشته است، غیبت دانش آموزان به طور غیرموجه در ساعات ورزش به صفر کاهش یافت، (تا جاییکه حتی غیبت برخی از دانش آموزان در ساعت اول مدرسه و حضور به موقع شان در ساعت دوم که زنگ ورزش داشتند نیز دیده شد)، استفاده منظم از پوشش ورزشی و اهمیت دادن به داشتن ظاهر ورزشی در ساعات ورزش از دیگر عواید این برنامه مدون بود. شور و اشتیاق به بازی به خصوص بازی های بومی محلی و مسابقه بین دانش آموزان به طور قابل توجهی رشد داشت، شاید یکی از دلایل آن استفاده از مورد ورزشی بود که برنامه و جداول مسابقات به طور کاملاً از پیش برنامه ریزی شده، منظم و رسمی اعلام و راس ساعت اجرا می شد، دانش آموزان از قبل مطلع می شدند که چه روزی و چه ساعتی مسابقه برگزار خواهد شد و خود و تیمشان را بسیار با انگیزه و مشتاق برای رقابت آماده می کردند، حتی در ساعات غیر مدرسه نیز به فعالیت و تمرین مداوم می پرداختند.

جو دوستانه، علاقه به یادگیری، ارتباط خوب، اعتماد ایجاد شده بین معلم و دانش آموز، از دیگر اثرات این برنامه بود. ابتدای سال بیشتر پسران فقط به فوتبال می پرداختند و در برابر آموزش و تمرین سایر رشته های ورزشی از خود مقاومت نشان می دادند، این در حالی بود که اینجانب موفق شدم که دانش آموزان را به هندبال و بازی های بومی و سنتی نیز آشنا کرده علاقه مند کنم.

واژگان کلیدی: اقدام پژوهی درس ورزش، کیفیت آموزش، مدارس

منابع

- ۱) اشراقی، امیر (۱۳۸۶). بررسی عوامل تاثیرگذار در کیفیت بخشی به درس تربیت بدنی در مدارس متوسطه از دیدگاه معلمان ورزش شهرستان قزوین در سال ۱۳۸۶. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- ۲) دهقانی، محمدرضا (۱۳۷۹). تربیت بدنی مدارس راهنمایی از دیدگاه مدیران مدارس، معلمان تربیت بدنی و دانش آموزان شهرستان میبد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- ۳) ضرابیان، فروزان (۱۳۸۴). عوامل مؤثر بر توسعه درس تربیت بدنی در مدارس راهنمایی تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- ۴) علی محمدی، حسین (۱۳۸۵). مقایسه نگرش مدیران، معلمان و والدین دانش آموزان نسبت به برنامه تربیت بدنی و ورزش در مدارس ابتدایی شهرستان اقلید. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- ۵) هاشمی بنی، محمد رضا (۱۳۷۹). بررسی عوامل تاثیرگذار بر درس تربیت بدنی شهرستان شهرکرد از دیدگاه معلمان تربیت بدنی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

مقایسه ظرفیت های نوآورانه در تربیت معلم ایران و آلمان

مازیار یوسف نیا^{۱*}، محسن اسماعیلی قوهکی^۱، سعید زعیمی^۱

^۱ دانشگاه فرهنگیان

چکیده

در واقع بحث ساختار برنامه درسی و نظام راهبردی و همچنین آینده پژوهی در تربیت معلم در سراسر جهان بسیار مهم است و اینکه هر کدام از کشورها توسعه یافته و چه در حال توسعه چه فرایندی را برای ساخت مراکز تعلیم و تربیت خود را طی می کنند می تواند بسیار مهم باشد. ما سعی کردیم در این مقاله با بررسی ساختار ایران و آلمان و همچنین مقایسه این دو کشور با هم تربیت معلم را از دیدگاه جهانی و استفاده از تجارب بین المللی تجزیه و تحلیل کنیم تا بتوانیم راهکاری مناسب برای بهتر شدن مراکز تعلیم و تربیت مان ارائه دهیم. برای اینکه ساختار نظام تعلیم و تربیت از آنچه که بوده است بهتر شود راهکارهایی را با مقیاس های کمی و طول راهبرد کیفی برای تمامی شاخص های تربیت ارائه می دهیم و در واقع می توان گفت مقایسه سیستم تعلیم و تربیت خود ما و مراکز تربیت معلم با ساختار و سیستم کشورهای پیشرفته میتوان دید وسیع تری به ما درباره آینده نگری و آینده پژوهی بدهد.

کلیدواژه ها: ایران، آلمان، تجارب بین الملل، تربیت معلم، تعلیم و تربیت.

مقدمه:

یکی از مسائلی که بسیار می تواند روی سیستم تعلیم و تربیت تاثیر بگذارد تربیت نیروی انسانی و ماهر جهت پایداری سیستم و رشد و ترقی آن است که در همه جای جهان به مراکز تربیت معلم به عنوان عنصر تاثیرگذار و تربیت نیروی انسانی برای بدنه تعلیم و تربیت نگاه می شود هدف از انجام این پژوهش مقایسه بین سیستم تعلیم و تربیت کشورهای توسعه یافته و کشور ایران است سوال این است که چرا ما نتوانستیم آن طور که باید ساختار و برنامه درسی خود را مطابق با اهداف و عقاید خود آنچنان که باید باشد تصویر دهیم و از نظر کیفی و کمی چه مقدار با حد ایده آل و آنچه کشورهای توسعه یافته با نرسیدند فاصله داریم

اگر ما بتوانیم از کشور هایی که توانستند در مراکز تعلیم و تربیت نیروی انسانی قوی تولید کند درس هایی را بگیریم و آن را در سیستم خود متناسب با عقاید و آرمان های خود استفاده کنیم میتوانیم که نتیجه بهتری در آینده در سیستم تری ممه تربیت خود بگیریم و ضرورت آن در این است که بتوانیم از تجارب کشورهای توسعه یافته به بهترین شکل استفاده کنیم

روش پژوهش:

در این تحقیق سعی شد از داده های کمی و کیفی و نمونه ها و جدول های آماری که در سیستم تعلیم و تربیت هر دو کشور ایران و آلمان است به نحو احسن استفاده شود تا بتوانیم آماری دقیق از یافته های علمی در رابطه با نظام تعلیم و تربیت در این دو کشور را بیان کنید و با مقایسه دقیق این آمار یافته های خود را توضیح داده و بتوانیم اعتبار آن را اثبات گردانیم

یافته ها :

۱- سیستم تربیت معلم در ایران:

مطالعه سیر تاریخی تربیت معلم در ایران و مقایسه کردن آن با سایر سیستم تربیت معلم کشورهای دیگر، باعث می شود که با اهمیت و نقش تعیین کننده آن در نظام آموزشی بیشتر آشنا شده و دلیل موفقیت و شکست سایر نظامهای تربیت معلم و آموزش را بفهمید و بدانیم مسیر صحیح و اصلاح تربیت معلم با استفاده از تجارب دیگران کدامند.

۱-۱ ساختار و تاریخچه تربیت معلم در ایران:

در سال ۱۲۹۷ برای اولین بار دولت دارالمعلمین مرکزی را برای تربیت معلمین مدارس ابتدایی و متوسطه افتتاح کرد. این اولین قدم برای تربیت و تامین معلمان بود. در اسفند ۱۳۱۲ قانون تربیت معلم به تصویب مجلس شورای ملی رسید و مقرر شد که در طول ۵ سال، ۲۵ دانشسرای مقدماتی در کشور برپا شود که این دانشسراها در سال ۱۳۴۳ منحل شد. اساسنامه تاسیس دانشسراهای راهنمایی تحصیلی در سال ۱۳۴۹ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید که نیرو های لازم برای تدریس در دوره راهنمایی تحصیلی را آموزش دهند.

در سال ۱۳۵۸ با تصویب شورای گسترش وزارت علوم و آموزش عالی، دانشسرای عالی به دانشگاه تربیت معلم تبدیل شد. دانشگاه فرهنگیان در دی ۱۳۹۰ با تصویب شورای عالی انقلاب با تجمع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران تاسیس شد و سال ۱۳۹۱ شروع به کار کرد، این یک تاریخچه مختصری از تربیت معلم در کشور ایران بود.

۱-۲ برنامه درسی در تربیت معلم ایران:

کمک به دانشجو معلمان برای فراگیری دانش نظری و مهارت های عملی در جهت اشتغال به فعالیت های آموزش و پرورش در دوره های مختلف تحصیلی و همچنین ایجاد نگرش مثبت همراه با علاقه در آلمان از اهداف برنامه درسی مراکز تربیت معلم در ایران است.

جدول شماره (۱) اهداف برنامه درسی تربیت معلم در ایران

۱- کسب دانش نظری ، نگرش و فرا گرفتن مهارت های عملی	۲- ایجاد صلاحیت و شایستگی های مورد انتظار	۳- آموزش برنامه های فرهنگی ، اجتماعی و سلامت
۴- بهره مندی از فناوری های جدید برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی	۵- شناسایی راهبرد هایی برای حل مسائل آموزشی	

جدول شماره (۲) ابعاد چهارگانه برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران

الف) تربیت تخصصی / نظری ۱- دانش محتوایی ۲- دانش تربیت عام
ب) تربیت حرفه ای ۳- دانش محتوایی / تربیتی توأم با کارورزی ۴- برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی

جدول شماره (۳) فرایند یاددهی و یادگیری برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران

۱- معلم محور و یک سویه بودن	۲- استفاده از روش سخنرانی در کلاس
۳- استفاده از روش کارگاهی در بعضی از دروس	

جدول شماره (۴) ارزشیابی برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران

۱- ارزشیابی از مباحث نظری و کارهای عملی	۲- ارزشیابی از کارورزی دانشجو معلمان با استفاده از تمرین های عملی و کارورزی در دوره های تربیت معلم
---	--

جدول شماره (۵) کارورزی (تمرین معلمی) برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران

۱- کارورزی ۱: ماهیت عمل : همیاری /دستیاری/ معلم یاری	۲- کارورزی ۲: ماهیت عمل : معلم یاری /مشارکت در تدریس
۳- کارورزی ۳: ماهیت عمل : تدریس آزمایشی	۴- کارورزی ۴: ماهیت عمل : تدریس مستقل

جدول شماره (۶) نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی-یادگیری مراکز تربیت معلم ایران

وجود سه تک واحد ۱-۲-۳ به نام فناوری اطلاعات به صورت کارگاهی

۲- سیستم تربیت معلم آلمان

۱-۲ تاریخچه تربیت معلم آلمان

در کشور آلمان در سده های اخیرش عامل اصلی آموزش و پرورش یا همان تربیت معلم کلیساها و روحانیون بودند بعد از اینکه جنگ های صلیبی شکل گرفت مردم آلمان با افکار مذهبی جدید به خصوص افکار اسلام آشنا شدند و همین مسئله باعث شده بود مردم به خصوص دانش آموزان و معلمان به استدلال و تفکر و به خصوص معلمان به تدریس روی آورند و با تفکر و بحث و استدلال خود به قبول یا رد اصول و عقاید دینی روی بیاورند ، دانش آموزان آلمان تمامی علومشان شامل فلسفه و حکمت الهی بود که با همین مسئله ورود عقاید دینی و تربیتی باعث یک تحول در سیستم تربیت معلم و آموزش و پرورش داشته که بسیار کم نظیر بوده است .

مردم آلمان معتقد به تعمیم تربیت معلم و آموزش و پرورش بودند بر شکوفایی و ارتقا آن ، وقتی که در کنار آموزش و پرورش و تربیت معلم دانشگاه ها به وجود آمدند خطری بزرگ برای آنها تلقی می شد چون آنها برایشان قابل درک و فهم بود که عامل پیشرفت کشورشان از هر لحاظ اقتصادی ، فرهنگی و سیاسی همین آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت بود

جدول شماره ۷) تاریخچه تربیت معلم آلمان

عامل اصلی نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم کلیساها و روحانیون بودند در سده های اخیر	شروع جنگ صلیبی و بعد از آن آشنایی مردم با افکار مذهبی و اسلامی
روی آوردن دانش آموزان و معلمان به تفکر و استدلال به خصوص معلمان به تدریس	با وجود بحث و تفکر و استدلال قدرت و توانایی رد یا تایید اصول و عقاید دینی به آنها داده شد
ورود عقاید دینی و تربیتی در کنار علوم فلسفه و حکمت الهی به عنوان یک عامل متحول کننده در سیستم آموزش و پرورش و تربیت معلم	تلاش مردم برای ارتقا و شکوفایی تربیت معلم و آموزش و پرورش
به وجود آمدن دانشگاه ها در کنار تربیت معلم و آموزش و پرورش به عنوان یک خطر و تهدید بزرگ	قابل فهم و درک و فایده بودن تربیت معلم و آموزش و پرورش برای پیشرفت کشور به لحاظ اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی

۲-۲ ساختار تربیت معلم در آلمان

ساختار نظام تربیت معلم در جمهوری فدرال آلمان به صورت غیر متمرکز هست و تصمیم گیری و مدیریت این مسئله یعنی تربیت معلم در سایر دولت ایالات انجام میشود و در این ایالات گذاشتن چهارچوب و سیاست گذاری ضروری است . بنا به مصوبه وزرای آموزش و پرورش در فرهنگ ایالات طی کنفرانسی که باهم دیگر گذاشتند ملزم به رعایت مصوبات آن شده اند .

نتیجه این مصوبات باعث شده که در ابعاد مختلف آموزش و پرورش در ایالت شباهت زیادی وجود داشته باشد؛ تربیت معلم در آلمان در دو مرحله انجام میشود: مرحله اول آموزش های تئوری حرفه معلمی است که به وسیله دانشگاه ها انجام میشود مرحله دوم آموزش های عملی که توسط وزارت آموزش و پرورش و فرهنگ ایالات انجام می شود. از این مسئله نتیجه گیری میشود که میان دانشگاه ها و وزارت آموزش و پرورش یک نوع هماهنگی و مساعدت وجود دارد و مسئولیت هر کدام بنا به مراحل تئوری و عملی با توجه به امکانات و صلاحیت شان میان دانشگاه ها و وزارت آموزش و پرورش انجام می شود.

آنان به پرورش و تربیت معلم اهمیت زیادی می دهند و به این منظور در بعضی از مناطق آلمان دانش سرای تأسیس کرده اند، که داوطلب تربیت معلم بعد از اینکه مرحله مقدماتی گواهی نامه متوسطه کامل را اخذ کند، باید حداقل دو سال در این مراکز به تحصیل بپردازد.

سازمان و اداره آموزش و پرورش را در آلمان، نازی باعث به وجود آمدن دگرگونی هایی شد و بعد از اینکه جنگ جهانی دوم به پایان رسید پیامدی جز دگرگونی های سیاسی و اجتماعی ناشی از جنگ نداشت، دولت های غربی و از آن جمله آلمان در ساختار نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم بازنگری کرده اند.

یکی از راه های اصلاح آموزش و پرورش، توجه به میزان آمادگی عمومی و آموزش معلمان بود. در مراکز تربیت معلم بعد از اینکه هر فرد مرحله مقدماتی متوسطه کامل را گذراند موظف است ۱۳ سال تحصیل کند و در موسساتی که وظیفه تربیت معلم را بر عهده دارند مانند: دانشکده علوم تربیتی، آکادمی تربیت معلم، معلمان مدارس، دانشکده هنر و موسیقی و دانشکده فنی و حرفه ای. فردی که وارد نظام تربیت معلم میشود بعد از اینکه مراحل آموزش تئوری و عملی را می گذراند که در قسمت بالا توضیح داده شد باید به یک دوره کارآموزی برود یعنی در حین تحصیل به تدریس هم بپردازند اول به دانش آموزان ابتدایی بعد به دانش آموزان دوره اول متوسطه.

دانشجویان باید به صورت چهار هفته به تدریس عملی بپردازند برای هر کدام از موضوع های تخصصی و همچنین شرکت در سمینار ها و کلاس ها برای افزایش مهارت های معلمی و بعد از دو آزمون کتبی و شفاهی شرکت کنند و بعد از اینکه هدر این دو آزمون شرکت کردند و موفق شدند در آزمون های تایید صلاحیت شرکت کنند و بعد از اینکه هدر این آزمون به موفقیت دست پیدا کردند ورود پیدا کند به حرفه معلمی.

مرحله تأیید صلاحیت در دو آزمون انجام میشود و وقتی که در آزمون دوم به موفقیت برسد، در تأیید صلاحیت شرکت میکنند که یک نوع حرفه ای است که دانشجویان فقط در دو نوبت می توانند در آن شرکت کنند. افرادی که از امتحانات موفقیت کسب کنند گواهینامه معلمی را دریافت خواهند کرد.

گفتنی است که این گواهینامه برای کسوت معلمی کافی نمیباشد و فقط در صورتی حکم صلاحیت تأیید شود به حرفه معلمی میرسند مرحله جذب، نگهداری و استخدام معلمان با به پایان رسیدن دوران تحصیل وقتی مطرح خواهد شد که قبل از اینکه خدمت کنند و گواهینامه معلمی کسب کنند در خواست استخدام کنند.

این تقاضا توسط وزارت آموزش و پرورش، فرهنگ ایالات و اداره کل مدارس بررسی خواهد شد. استخدام معلمان براساس عواملی چون سوابق تحصیلی، نمرات امتحانی، نیاز منطقه، رشته، موضوع تخصصی شان و عملکرد شان در کارآموزی به وجود می آید، این استخدام به صورت آزمایشی هست در صورتی که به مدت پنج سال تدریس کنند و به توانایی ها و حرفه شان افزوده شود و معیار های لازم را داشته باشند و صلاحیتشان تأیید شود آن وقت به استخدام رسمی وزارت آموزش و پرورش بر خواهند آمد.

۳-مقایسه سیستم تربیت معلم بین ایران و آلمان

با توجه به اینکه نوع حکومت در دو کشور متفاوت میباشد، در ایران حکومت جمهوری اسلامی و در آلمان حکومت جمهوری فدرال هست و فدرال در آلمان به صورت غیر متمرکز عمل میکند، یعنی اینکه در ایران تصمیم گیری واحد صورت میگیرد تحت نظر یک وزیر آموزش و پرورش اما در آلمان چون غیر متمرکز هست و دارای ایالات مختلف وزرای آموزش و پرورش تصمیم میگیرند گرچه طبق مصوبات این مصوبات به همدیگر شبیه اند و خیلی تفاوتی ندارند از نظر تاریخچه ای خوب به نسبت ایران موفق تر از آلمان عمل کرده از اول نظام آموزش و پرورش برپا بوده ولی به صورت های مختلف ولی آموزش و پرورش در آلمان طبق تاریخچه وابسته به کلیسا و روحانیون بوده و در کلیت خود خیلی تفاوتی باهم دیگر ندارند ولی در جزئیات اگر نگاه کنیم کمی تفاوت دارند برای مثال اینکه برای هر دو کشور اگر میخواهیم وارد نظام تربیت معلم بشیم باید یک آزمون تحت عنوان ورود به این عرصه انجام دهیم در هر دو کشور برای برپایی نظام تربیت معلم سعی و تلاش زیادی انجام شده و نگذاشتند این عرصه و نظام از بین برود چون برای هر دو تعلیم و تربیت معلم مهم بوده، ایران نسبت به آلمان در برنامه درسی تربیت معلم بهتر عمل کرده از نظر فرایند یاددهی - یادگیری، ارزشیابی، ابعاد، اهداف و نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در آن.

مراکز تحصیل در آلمان نسبت به ایران بیشتر هست در ایران یک دانشگاه فرهنگیان و یکی دانشگاه تربیت مدرس هست اما در آلمان دانشکده علوم تربیتی، آکادمی تربیت معلم، معلمان مدارس، دانشکده هنر و موسیقی و دانشکده فنی و حرفه ای وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری:

یافته های این پژوهش با پژوهش های دیگر خیلی تفاوتی ندارد و تقریباً به همدیگر شبیه میباشند. از یافته های این پژوهش این به دست می آید که هر کشوری نظام تربیت معلم دارد و برای آن ارزش و احترام و شخصیت و اهمیت قائل است.

و به طور کل میتوان گفت که روند کار نظام تربیت معلم نه در کشور ایران و آلمان بلکه در بیشتر بلاد و کشور ها خیلی تفاوتی ندارد مگر در جزئیاتش یک تفاوت هایی داشته باشد ولی بیشتر شبیه به همدیگر هستند.

منابع و مآخذ:

- ۱) ایزدی یزدان آبادی، احمد، بهرنگی، محمد رضا، (۱۳۸۵) تابستان) بررسی و تحلیل ساختار سازمانی دانشگاه
- ۲) باوری، فهیمه، (پاییز ۱۳۹۸)، مروری بر تاریخچه تربیت معلم در نظام آموزش و پرورش، میان رشته ای، نشریه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، دوره پنجم - شماره ۳ صفحات ۶۲ تا ۶۸
- ۳) تربیت معلم، علوم تربیتی، نشریه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴ (علمی / پژوهشی ISC)، صفحات ۲۳ تا ۳۸
- ۴) تقی پور، میترا، قلناش، عباس، بررسی تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم در ایران و آلمان صفحات ۳ و ۴ و ۵
- ۵) درکی، سیمین، (زمستان ۱۳۸۴)، بررسی تحلیلی ویژگی های کنونی نظام تربیت معلم در ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن دو با کشور آلمان و ژاپن، علوم تربیتی، نشریه تعلیم و تربیت، شماره ۸۴ (ISC)، صفحات ۱۰۹ تا ۱۵۲

- ۶) صافی، احمد، (زمستان ۱۳۸۷)، سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران؛ گذشته و حال و آینده، علوم تربیتی، نشریه تعلیم و تربیت، شماره ۹۶ (علمی/پژوهشی ISC)، صفحات ۱۷۳ تا ۲۰۰
- ۷) صافی، احمد، صد سال تربیت معلم در ایران؛ فرصتها، تهدیدها و چشم انداز آینده
- ۸) کوشی، زهرا، سلطانی، علی اصغر (بهار و تابستان ۱۳۹۷)، بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی مراکز تربیت معلم بین ایران و هند شماره ۱، علوم تربیتی، نشریه پژوهش در تربیت معلم، صفحات ۹ تا ۴۵
- ۹) موسی پور، نعمت الله، (پاییز ۱۳۹۹)، سخن سر دبیر؛ ظرفیت ها و ظرافت های تربیت معلم ایران، شماره ۵۸ (ب/ISC)، صفحات ۱ تا ۸
- ۱۰) مهر محمدی، محمود، (تابستان ۱۳۷۷) نظام تربیت معلم در جمهوری فدرال آلمان و مقایسه آن با جمهوری اسلامی ایران، میان رشته ای :: نشریه مدرس علوم انسانی، شماره ۷ علمی-پژوهشی/ISC) صفحات: از ۱۵۸ تا ۱۶۹



ششمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی تربیت معلم
اردیبهشت ۱۴۰۲ - دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی

