



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نُشریه علمی

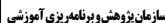
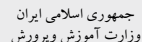
۷۴

سال نوزدهم

تابستان ۱۳۹۹

۲۰۰ صفحه

بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال



■ مدير مسئول: حجت الاسلام دكتور علي ذوعلم

■ سر دپیر: دکتر علیرضا کیامنش، استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)

■ مدیر داخلی: اعظم ملای، نژاد، دکترای تعلیم و تربیت

■ دکتر حمیدرضا آراسته: استاد دانشگاه خوارزمی، مدیریت و نظارت در آموزش عالی

■ دکتر عیسی ابراهیم‌زاده: دانشیار دانشگاه پیام نور، آموزش از راه دور

■ خدیجه ابوالمعالی: دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، روان‌شناسی تربیتی

■ دکتر خسرو باقری: استاد دانشگاه تهران، فلسفه تعلیم و تربیت

■ دکتر حیدر تورانی: دانشیار و هشداده بر نامهریزی درسی و نوآوری های آموزشی، مدیریت آموزش

■ **دکتر فریدہ حمیدی:** دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، روان‌شناسی

■ دکتر علی اصغر خالقی: استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تعلیم و تربیت

■ دکتر حسن رضا زین آبادی: دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، مدیریت آموزشی

■ دکتر حسن پرداختچی: استاد دانشگاه شهید بهشتی، مدیریت آموزشی

■ دکتر محمدرضا سرکارآرانی: استاد دانشگاه ناگویا، آموزش تطبیقی و بین المللی

■ دکتر سید مهدی سجادی: دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، فلسفه تعلیم و تربیت

■ دکتر علیرضا کیامنش: استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، تحقیق و ارزشیابی

■ دکتر طبیبه ماهر وزاده: دانشیار دانشگاه الزهراء، برنامه ریزی درسی،

■ دکتر محمود مهر محمدی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

■ مسئول دبیر خانه: مارال یغمائیان، کارشناس ارشد سنجش و اندازه گیری

■ ویراستار فارسی: کبری محمودی، کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی،

■ ویراستار انگلیسی: دکتر مریم دانای طوسی، زبان‌شناسی عمومی

■ مدیر هنری و طراح گرافیک : شاهرخ خره‌غانی

۷۴

تشریح علمی

■ سال نوزدهم

■ تابستان ۱۳۹۹

■ ۲۰۰ صفحہ

■ بها ۱۰۰,۰۰۰ ریال

پروانه این نشریه به موجب شماره ۱۴۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ و به استناد مصوبه جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۰ هیئت نظارت بر مطبوعات و وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامه شماره ۱۳۸۲/۲/۲۲ مورخ ۱۳۸۰/۳/۲۹ و کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجه علمی پژوهشی است و طی نامه شماره ۱۳۸۶/۳/۳ مورخ ۱۳۸۶/۸/۹۲ اعتبار فصل نامه تمدید گردیده است.

این نشریه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه سازی شده است.

نشانی: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان انتشارات
کمک آموزشی - طبقه پنجم
صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۱۸
تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

در این شماره می‌خوانید:

■ مهدی محمد آقایی
■ محمود ابوالقاسمی
■ عبدالرضا سبحانی

۶

طراحی مدل مشارکت نظام دانشگاهی ایران
در فرایند تربیت معلم

■ مهدی نوید ادهم
■ حمید شفیع‌زاده

۲۵

بررسی رابطه رهبری تحولی
با عملکرد شغلی معلمان
دوره دوم متوسطه شهر تهران

■ رقیه متحیرپسند
■ کوروش فتحی واجارگاه
■ نعمت‌الله موسی پور
■ حیدر تورانی

۵۲

بسترها و مبانی نظری
شکل‌گیری جوامع یادگیری حرفه‌ای:
الگوهای جوامع یادگیری و مقایسه آن‌ها

■ طیبه تجری

۸۵

بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه زبان امکان
در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی

■ نادر سلسبیلی

۱۰۵

بررسی نتایج ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی
دوره اول ابتدایی:
نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در کسب
مهارت‌های یادگیری زبانی

■ ساهره مهرابیان
■ حسین صفری
■ جمال‌الدین سهیلی

۱۳۵

مقایسه تطبیقی ریخت‌شناسی مدارس معاصر ایران
با استفاده از تکنیک چیدمان فضا

■ ابوذر قاسمی‌نژاد
■ ولی بهرامی

۱۶۵

طراحی الگوی داده‌بنیاد به کارگیری شبکه‌های مجازی
در تحقق آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان استان لرستان

گروه
مشاوران
علمی
این شماره

(به ترتیب حروف الفبا):

عیسی ابراهیم‌زاده، زیبا اسماعیلی، بهاره پهلوان‌زاده، زهرا چراغی،
اسد حجازی، فاطمه خالوندی، مریم دانای‌طوسی، حمید رحیمیان، علیرضا عصاره،
حمیدرضا عظمتی، مریم غیاثیان، محمدرضا فتحی، علیرضا کیامنش،
جمال‌الدین مهدی‌نژاد، مهدی نامجومنش

اطلاعات مربوط به فصلنامه نوآوری‌های آموزشی (اهداف، موضوع و شرایط پذیرش مقاله‌ها)

هدف نشریه:

هدف از انتشار این فصلنامه، ارائه یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل نظر میان اندیشمندان، متخصصان و پژوهشگران در جهت ارتقای کیفی برنامه‌های علمی و دستاوردهای پژوهشی در مسائل اساسی و کیفی آموزش و پرورش است.

موضوع مقاله‌ها:

۱. فلسفه، اهداف، مبانی، اصول، محتوا، برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛
۲. مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روان‌شناسی تربیتی به منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان؛
۳. مطالعات تطبیقی به منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
۴. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی؛
۵. نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛
۶. راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛
۷. جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛
۸. مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛
۹. آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش؛
۱۰. کاربرست یافته‌های پژوهشی؛
۱۱. فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛
۱۲. خلاقیت در آموزش و پرورش؛
۱۳. ارزشیابی و اعتبار سنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی؛
۱۴. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی.

توجه:

هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه کند.

۱. با هدف‌ها و موضوع‌های نشریه هماهنگ باشد.
۲. بر نوآوری‌های آموزشی تأکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش‌های علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۹۰۰۰ کلمه با جدول و فهرست منابع باشد.
۷. چکیده فارسی و انگلیسی روان هر یک به تنهایی حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد.
۸. ارجاع‌های درون متنی و برون متنی به روش APA و به ترتیب الفبایی تنظیم شود.
۹. در مقالات برگرفته از پایان‌نامه، ذکر پایان‌نامه، نام دانشگاه و نام استادان راهنما و مشاور الزامی است.
۱۰. اسامی افراد و واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده‌است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می‌شود (اعداد توک)، شماره‌گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به‌صورت پی‌نویس درج شود.
۱۱. هویت علمی فصل‌نامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله‌ها آزاد است و مقاله‌های رسیده مسترد نمی‌شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه‌ها و نظریه‌های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله‌هاست.
۱۳. اطلاعات مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، درجه علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نمابر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۴. نمودارها، شکل‌ها و جداول تا حد امکان به‌صورت آماده چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره‌گذاری شده‌باشد. عنوان نمودارها، شکل‌ها و جدول‌ها به‌صورت تخصصی نوشته شود.
۱۵. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی - لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مسئله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته‌ها (روش‌های آماری، جدول‌ها، نمودارها) نتیجه‌گیری (تفسیر، محدودیت‌ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش‌های آینده) و منابع باشد.
۱۶. حداکثر مهلت پاسخ فصل‌نامه به صاحبان مقاله‌ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.

۱۷. ارسال مقاله به نشریه فقط از طریق سایت نشریه، noavaryedu.oerp.ir

امکانپذیر است.

طراحی مدل مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت معلم

■ مهدی محمدآقایی* ■ محمود ابوالقاسمی** ■ عبدالرضا سبحانی***

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور و طراحی مدلی در این زمینه، به اجرا درآمد. این پژوهش با استفاده از رویکرد تفسیری و روش اکتشافی صورت پذیرفت. برای گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. به این منظور، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و فنون نمونه‌گیری موارد مطلوب و زنجیره‌ای، ۱۵ نفر از صاحب‌نظران، متخصصان و اعضای هیئت علمی جامعه علوم تربیتی و تربیت معلم ایران انتخاب شدند. داده‌های کیفی پس از گردآوری، با روش تحلیل مضمون، به صورت استقرایی یا مبتنی بر داده مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش بیانگر شناسایی و استخراج ۳۶ مؤلفه فرعی و ۹ مؤلفه اصلی، در قالب ۵ بُعد شامل ابعاد «چالشی»، «نظری»، «عملی»، «پیوند نظریه و عمل» و «توسعه‌ای» بودند. فرایند اعتباربخشی و رواییابی یافته‌ها، علاوه بر سه‌سوسازی در مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها، با استفاده از روش دلفی و اجرای آزمون دوجمله‌ای، و همچنین روش‌های بررسی اعضا و جلسات گفت‌وگو با هم‌طرازان صورت پذیرفت. بر این اساس «مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور» طراحی و ارائه شد.

کلید واژه‌ها: فرایند تربیت معلم، نظام دانشگاهی، مشارکت، ابعاد مشارکت، اعتباربخشی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۹/۳

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۱۰/۱۱

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۳/۱۸

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران..... m_aqaee@sbu.ac.ir

** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران (نویسنده مسئول)..... m-abolghasemi@sbu.ac.ir

*** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، ایران.

مقدمه

تاریخچه تربیت معلم^۱ در نظام آموزشی کشور ما -از سال ۱۲۹۷ با تشکیل دارالمعلمین تاکنون - فراز و نشیب فراوانی به خود دیده و در دوره‌های مختلف، سیاست‌ها و رویکردهای متفاوتی برای تربیت معلمان از سوی سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران این حوزه اتخاذ شده است (صافی، ۱۳۹۱). با وجود گذشت نزدیک به یکصد سال از قدمت تربیت معلم کشور، این بخش از نظام آموزشی ما عمدتاً و با نام‌های متفاوت تحت هدایت و مدیریت وزارت آموزش و پرورش بوده است (زارع، پارسا و صفایی مقدم، ۱۳۹۵). طی این سال‌ها، نظام آموزش عالی^۲ ایران فرایندی همواره در حال تغییر، با آینده‌ای مبهم در تربیت معلم را تجربه کرده است؛ تا آنجا که حتی برخی از تحلیلگران معتقدند: در حال حاضر تربیت معلم کشور ما متولی اصلی خود را به درستی نمی‌شناسد (زارع و همکاران، ۱۳۹۵).

طرح‌های توسعه تربیت معلم همواره از دو وجه مورد انتقاد صاحب‌نظران این حوزه واقع شده است: وجه نخست، تغییرات پی‌درپی این حوزه است که به‌زعم برخی صاحب‌نظران، بیشتر نتیجه تصمیمات فاقد پشتوانه تحقیقاتی بوده است (آقازاده، ۱۳۹۳) و لذا با این سؤال مواجه است که: آیا با اجرای چنین طرح‌هایی که بدون توجه به نیازهای کمی و کیفی کشور در زمینه تربیت معلم صورت می‌گیرد، این برنامه‌ها بخش مهمی از جامعیت و کارایی خود را از دست نمی‌دهند؟ و نظام تربیت معلم را با تمام کمبودها و نواقصی که از گذشته وارث آن بوده است، با مشکلات و معضلات جدیدتری روبه‌رو نمی‌سازد (کیامنش، ۱۳۷۷). وجه دیگر مورد انتقاد صاحب‌نظران، دانشگاهی نبودن تربیت معلم در دهه ۱۳۸۰ و ماقبل آن، لزوم گذراندن دوره‌های تربیتی و تخصصی معلمان تحت پوشش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، و همچنین ضرورت همکاری دانشگاه‌ها در طراحی مدل‌های سازمانی تربیت معلم، تحصیلات تخصصی، و برنامه‌ریزی درازمدت برای تربیت معلم است (صفوی، ۱۳۸۳؛ آقازاده، ۱۳۹۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

در این راستا به‌زعم آقازاده (۱۳۹۳)، در مملکت ما اصل برخورداری معلمان مدارس از تحصیلات دانشگاهی در سرلوحه اشتغالات تصمیم‌گیران، سیاست‌گذاران و مدیران رده بالای دستگاه تربیتی کشور قرار نداشته و استفاده از آن برای ارتقای سطح دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان به‌طور جدی مطرح نشده است. این در حالی است که در سال‌های آغازین دهه حاضر، نظام آموزش عالی ایران شاهد ظهور پدیده‌ای جدید در عرصه تربیت معلم کشور به نام «دانشگاه فرهنگیان»^۳ بوده که در جهت احیا و ارتقای تربیت معلم، مبتنی بر رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با همکاری وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی تأسیس شده است (اسدی گرمارودی و شریف‌زاده، ۱۳۹۲) و اکنون در پی شناسایی جایگاه خود در عرصه آموزش عالی کشور و تثبیت این جایگاه در مقام تربیت معلمان است. در این راستا، قابل توجه است که سیاست‌گذاران آموزشی کشور، با تأسیس دانشگاه فرهنگیان در عمل نوعی تمرکزگرایی^۴ را در جذب و تربیت معلم بنا نهادند، تا جایی که هرگونه جذب دانشجو - معلم^۵ طبق قانون به دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم^۶ محدود شد (برنامه پنج‌ساله ششم توسعه،

ماده ۶۳). در بُعد «آینده‌نگاری راهبردی»^۷ (ادگیل، سارپونگ و میسنر^۸، ۲۰۱۷)، نکته‌ای که در این خصوص مغفول واقع شده و کمتر به چشم محققان حوزه تعلیم و تربیت کشور آمده، نقش آموزش عالی و نظام دانشگاهی ایران^۹ در فرایند تربیت معلم^{۱۰} است که می‌توان آن فرایند را روند آماده‌سازی دانشجو-معلمان برای پذیرش نقش حرفه‌ای معلمی به عنوان یک متخصص آموزشی و مربی تعریف کرد؛ فرایندی که رسالت خطیر تربیت دانش‌آموزان را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

بحث در خصوص رویکردهای ارتباطی و تعاملی بین نظام آموزش عالی، به‌طور خاص دانشگاه، و نظام تربیت معلم رسمی کشور در این برهه از زمان، از این نظر مهم و حیاتی است که در دهه‌های اخیر در نظام آموزشی کشور، در مورد فرایند جذب، تأمین و رویکردهای تربیت دانشجو-معلمان، سیاست‌ها و تصمیماتی مقطعی و همواره در حال تغییر و تعدیل از سوی سیاست‌گذاران و متولیان این امر اتخاذ شده‌اند. در حال حاضر، وزارت آموزش و پرورش کشور از نظر تأمین معلمان مورد نیاز خود با بحرانی سخت مواجه است. مطابق با بررسی‌ها، دو سونامی کاهش شدید نیروی انسانی در آموزش و پرورش در هشت سال آینده خواهیم داشت. به این صورت که تا سال ۱۳۹۹، مجموعاً ۶۵۰ هزار نیرو از ۹۱۰ هزار نیروی موجود در آموزش و پرورش بازنشسته می‌شوند و این در حالی است که تعداد دانش‌آموزان کشور تا سال ۱۴۰۴ به ۱۷ میلیون و ۲۰۰ هزار نفر می‌رسد. طبیعتاً با بحران نیروی انسانی در آموزش و پرورش در آینده مواجهیم (احمدی لاشکی، ۱۳۹۶؛ چهاربند، ۱۳۹۷).

با وجود این، نظام آموزشی و آموزش عالی کشور نیز در زمینه تربیت معلم با موقعیتی جدید و چالش‌هایی، از جمله در بحث شیوه‌ها و رویکردهای متمرکز جذب و تربیت دانشجو-معلمان، مواجه‌اند. یکی از چالش‌های بسیار مهم در این مسیر، نیاز فوری نظام آموزشی کشور به تأمین نیروی معلم مورد نیاز، و در عین حال وجود محدودیت‌های قانونی در مسیر مشارکت سایر دانشگاه‌ها در فرایند تربیت معلم کشور و الزام^{۱۱} و تمرکز مسئولان امر بر جذب و تأمین معلم از سوی دانشگاه فرهنگیان است. چالش دیگر اینکه، با وجود این شرایط، حتی اگر دانشگاه فرهنگیان بتواند در بهترین حالت به جذب و تربیت ۲۵ هزار معلم در سال بپردازد (خنیفر، ۱۳۹۷)، تا سال ۱۴۰۰، نهایتاً قادر به تأمین یک‌چهارم از نیروی مورد نیاز آموزش و پرورش خواهد بود و خلا گسترده‌ای در این زمینه مقابل مسئولان آموزش و پرورش قرار دارد.

در این تحقیق، محققان به دنبال دامنه‌ای از ارتباطات بین نظام آموزش عالی، به‌خصوص نظام دانشگاهی، در فرایند تربیت معلم و دستیابی به مسیری از مشارکت بودند که قادر باشد، نظام دانشگاهی را به عاملی مؤثر در امر تربیت معلم بالنده، کارا و مؤثر در آینده نظام آموزشی ایران تبدیل کند و هر چه بیشتر از عمق گسست^{۱۲} ایجادشده در این حوزه، بین نظام آموزش عالی و فرایند تربیت معلم بکاهد (محمدآقایی، ابوالقاسمی و سبحانی، ۱۳۹۹).

از این رو، پیرو شناسایی فرصت‌های مهم مشارکت دانشگاه‌های کشور در فرایند تربیت معلم ایران،

و همچنین مشارکت نظام دانشگاهی و دانشگاه‌های تربیت معلم، سؤال مهمی که در جامعه علوم تربیتی ایران مطرح می‌شود از این قرار است که: «نظام دانشگاهی، به‌ویژه دانشگاه‌های جامع کشور^{۱۳}، با قابلیت‌های علمی و فرهنگی و ظرفیت‌های تخصصی مطالعه و تحقیق گسترده خود، در چه زمینه‌هایی قادر به مشارکت با نظام و فرایند تربیت معلم کشور هستند؟» و اینکه آیا می‌توان مدلی بهینه از مشارکت نظام دانشگاهی با نظام رسمی تربیت معلم کشور، به‌عنوان طرفین مشارکت^{۱۴}، با بالاترین سطح ممکن از بهره‌وری دانشگاهی^{۱۵} ترسیم کرد؛ آن‌گونه که دانشکده‌های علوم تربیتی و حتی دیگر دانشکده‌های تخصصی این دانشگاه‌ها در مشارکت حداکثری با فرایند رسمی تربیت معلم کشور، بیشینه راندمان، بازدهی و کارایی کمی و کیفی را ایجاد کنند؟ (شین، پوستیلیونی و هوانگ^{۱۶}، ۲۰۱۶).

درواقع، اینکه در آینده نه‌چندان دور نظام آموزشی ما واجد معلمی باشد که با دریافت دانش، فناوری و تولیدات علمی به‌روز نظام دانشگاهی فعال در حوزه علوم تربیتی، آموزش مهارت‌های پداگوژیک دانشگاهی (یمنی‌دوزی سرخابی، ۱۳۹۱)، و همچنین کسب دانش محتوایی تربیتی^{۱۷} (شولمن^{۱۸}، ۲۰۱۷؛ اندرسون و پاتمن^{۱۹}، ۲۰۲۰)، به‌عنوان یک متخصص یا کارگزار آموزشی^{۲۰} در امر تعلیم و تربیت (زایخنر^{۲۱}، ۲۰۱۰؛ کلارک و کرسول^{۲۲}، ۲۰۱۴) رشد و نمو یابد و به جامعه مدارس کشور بپیوندد. در این راستا کوشیده‌ایم، با شناسایی و طراحی مدلی از ابعاد و زمینه‌های مهم پیش رو در مسیر مشارکت نظام دانشگاهی کشور در فرایند تربیت معلم، زمینه توجه متولیان و سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی و نظام تربیت معلم کشور را به مدل پیشنهادی این پژوهش و کاربرد آن در مناسبات بین دانشگاهی در جهت تربیت معلم شایسته نظام آموزشی ایران را فراهم آوریم.

پژوهشگران در پژوهش حاضر، در خصوص اینکه نظام دانشگاهی کشور در کدام ابعاد و زمینه‌ها، و با چه سازوکاری توانایی مشارکت در فرایند تربیت معلم کشور را دارد، به مطالعه و پژوهش پرداخته‌اند. به عبارت دیگر، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که: مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم ایران کدام است؟

■ پیشینه پژوهش

از آنجا که پژوهش حاضر مبتنی بر مسئله‌ای خاص برآمده از موقعیت تربیت معلم در نظام آموزش عالی کشور ایران است، بنابراین پس از مطالعه و بررسی پیشینه پژوهش در زمینه مشارکت دانشگاهی در فرایند تربیت معلم که با روش جست‌وجوی نظام‌مند^{۲۳} (گارگ، حکم و تونلی^{۲۴}، ۲۰۰۸) انجام شد، در سطح بین‌المللی غیر از موارد انگشت‌شمار از پژوهش‌هایی که دارای هم‌پوشی اندک با موضوع پژوهش حاضر بودند، ولی در عین حال با هدف متفاوتی اجرا شده‌اند، اثر دیگری که به‌طور خاص به این موضوع بپردازد، یافت نشد. همچنین با توجه به تأسیس دانشگاه فرهنگیان و تغییرات ساختاری تربیت معلم ایران طی دهه اخیر، ملاحظه شد در میان پژوهش‌های داخلی انجام‌شده در حوزه تربیت معلم، تنها در

یکی دو مورد و به صورت محدود، موضوع‌هایی در این زمینه مطرح، و در مورد آن‌ها بحث شده است. مهرمحمدی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به طرح مبحثی نظری در خصوص مشارکت در اجرای برنامه‌های درسی تربیت معلم با توجه به مؤلفه‌های اساسی آن پرداخته، و نوعی تقسیم کار بین دانشگاه و آموزش و پرورش در این زمینه را پیشنهاد می‌کند.

همچنین زارع و همکارانش (۱۳۹۵)، در بررسی مقایسه‌ای صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در عهده دار شدن امر تربیت معلم، دیدگاه «ساختار جدید در تعامل بین آموزش عالی و آموزش و پرورش» را در امر جذب و تربیت معلم موفق تر ارزیابی می‌کنند. اما با برشمردن دلایلی از قبیل تنگناهای مالی و پیچ وخم‌های اداری و قانونی، عدم هم‌سویی با سیاست‌های کلان دولت در جهت کوچک سازی، و باقی ماندن ابهام در شیوه همکاری این ساختار یا سازمان جدید با سایر نهادها و مؤسسات مرتبط، اجرایی شدن این امر، یعنی برقراری ساختاری جدید برای تربیت معلم کشور را فاقد قابلیت اجرایی می‌دانند.

در عرصه پژوهش‌های بین‌المللی، شواهد بیشتری از پژوهش‌های مرتبط با موضوع پژوهش حاضر یافت می‌شود (زاینر، ۲۰۱۰؛ فالنبرگ^{۲۵}، ۲۰۱۰؛ مک‌نامارا، موری و جونز^{۲۶}، ۲۰۱۴؛ کریدل^{۲۷}، ۲۰۱۶). زاینر (۲۰۱۰)، ضمن تأکید بر پیوند بین مفاهیم کارگزار آموزشی، دانش آکادمیک و توری و عمل^{۲۸} معتقد است، اخیراً رویکردی مبتنی بر این مفهوم در آموزش یا تربیت^{۲۹} معلم به کار می‌رود که تشکیل دهنده فضایی تحول‌پذیر در تربیت معلم است و در آن، ظرفیت برای شکل گسترده‌ای از یادگیری و توسعه دانش جدید افزایش می‌یابد؛ جایی که کارگزاران آموزشی و مدرس-معلمان را با روش‌های جدید و با هدف افزایش یادگیری معلمان آینده مواجه می‌سازد.

مک‌نامارا و همکارانش (۲۰۱۴)، مدل مشارکتی تربیت معلم را مدلی موفق ارزیابی کردند و به ارائه مدلی برای مشارکت آموزش عالی در فرایند تربیت معلم پرداختند. مدل تربیت معلم پیشنهادی این محققان، به مثابه مدلی که در قالب آن دانشگاه‌ها می‌توانند نقش خود را به عنوان شریک فعال و اساسی در یادگیری حرفه‌ای معلم توصیف کنند، بر اهمیت مشارکت دانشگاه‌ها در نقش‌های تخصصی زیر تأکید می‌ورزد:

۱. توسعه فرهنگ علمی و ظرفیت تفکر انتقادی؛
۲. ارائه دانش تخصصی و موضوعی، صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای برای تدریس و همچنین برای یادگیری حرفه‌ای مداوم نیروی کار معلمی؛
۳. هدایت مناظره عمومی در مورد سیاست آموزش و پرورش، و نظریه پردازی در مورد ارزش‌ها، فرایندها و شیوه‌های آموزشی؛
۴. تأکید بر اهمیتی که آموزگاران باید در رشته‌های خود به عنوان روشنفکران برجسته داشته باشند؛
۵. اشتغال به پژوهش در مورد ارزش‌ها، روندها و شیوه‌های آموزشی و تشویق دیگران برای انجام این کار.

فالنبرگ (۲۰۱۰) آموزش معلمان در کانادا را در دو مرحله قبل از خدمت و حین خدمت توصیف می‌کند که در هر دو مرحله نقش مشارکتی دانشگاه مشهود است. مرحله اول به دو بخش تربیت معلمان در دانشگاه و تمرین در مدرسه تقسیم می‌شود، درحالی‌که مرحله دوم در دوره‌های آموزشی حین خدمت و در دوره‌های آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه انجام می‌شود.

کریدل (۲۰۱۶)، پس از آنکه چهار مؤلفه اهداف متقابل سودمند، اعتماد و احترام، برقراری ارتباط مؤثر و باز، و رهبری نقش‌ها و مسئولیت‌ها را به‌عنوان عوامل موفقیت در مشارکت دانشگاهی در تربیت معلم معرفی می‌کند، از ناهماهنگی مؤسسه‌های آموزش عالی و تضاد و اختلاف بین رقبا به‌عنوان چالش‌های مانع موفقیت در مسیر مشارکت آموزش عالی در فرایند تربیت معلم یاد می‌کند.

شاک^{۳۰} (۲۰۱۳) نیز از ضرورت تصدیق فرهنگ‌های متفاوت از سوی طرفین و حساسیت آن‌ها به نیازها و نقش‌های یکدیگر، جلوگیری از تفسیرهای مختلف از اهداف، شناسایی دیدگاه‌های مختلف در ابتدای پروژه، و کسب اطمینان از رضایت طرفین مشارکت از نتایج به‌دست‌آمده، به‌عنوان برخی از ویژگی‌های مشارکت موفق نام می‌برد.

■ روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، پژوهشی کاربردی است. هدف آشکار آن شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم، و پیرو آن طراحی مدل مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت معلم در نظر گرفته شد. از دیدگاه معرفت‌شناختی^{۳۱} پژوهش حاضر مبتنی بر پارادایم تفسیری^{۳۲}، و از منظر روش‌شناختی نیز بر روش پدیدارشناسی^{۳۳} استوار است (بازرگان، ۱۳۹۱؛ میرزایی، ۱۳۹۵؛ لینکولن، لینهام و گوبا^{۳۴}، ۲۰۱۱).

این تحقیق به‌عنوان فرایندی از پژوهشی کیفی در کاوش یک مشکل اجتماعی، با رویکردی اکتشافی^{۳۵} و متمرکز بر تجارب زیسته^{۳۶} صاحب‌نظران، خبرگان و متخصصان حوزه علوم تربیتی و تربیت معلم کشور، به مطالعه پدیده پیچیده مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت معلم پرداخته است (کرسول، ۲۰۱۳).

رویکرد تحلیل داده‌های کیفی در این پژوهش تحلیل مضامین^{۳۷} با روش استقرایی^{۳۸} مبتنی بر داده - از پایین به بالا^{۳۹} - (براون و کلارک^{۴۰}، ۲۰۰۶) بود. جامعه پژوهش، صاحب‌نظران، متخصصان و خبرگان علوم تربیتی، به‌ویژه حوزه تربیت معلم کشور بودند. روش نمونه‌گیری، با توجه به اهداف و روش پژوهش، به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند^{۴۱} انتخاب شد. طی نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌هایی انتخاب می‌شوند که برای رسیدن به اهداف پژوهش مناسب‌اند. در این روش، قصد پژوهشگر انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، اطلاعات فراوانی داشته باشند (گال، بورک و گال، ۱۹۹۶/۱۳۸۷).

هر چند در روش کیفی مشخص کردن حجم نمونه رابطه مستقیم با تصمیم‌گیری و قضاوت محقق

دارد و قواعد از قبل تعیین شده‌ای وجود ندارد، انتخاب نمونه پژوهش از میان صاحب‌نظران و نخبگان علوم تربیتی کشور که در زمینه تربیت معلم نیز به‌عنوان افراد برجسته و صاحب‌نظر شناخته می‌شوند، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و فنون نمونه‌گیری موارد مطلوب و زنجیره‌ای^{۲۴} به اجرا درآمد. در این راستا، پس از انجام بررسی‌های لازم و با استفاده از تکنیک‌های فوق، به‌عنوان نمونه‌های مطلوب، ۱۵ نفر از صاحب‌نظران، نخبگان و متخصصان این حوزه شناسایی و انتخاب شدند. شیوه ایده‌آل نمونه‌گیری در این بخش آن است که تا رسیدن به مورد زائد، یعنی موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به‌دست آمده نمی‌آید و حصول اشباع نظری، به انتخاب موارد ادامه داده شود (گال و همکاران، ۱۳۸۷/۱۹۹۶؛ کرسول، ۲۰۱۳). در جدول ۱، برخی از ویژگی‌های نمونه‌های انتخابی در پژوهش حاضر ارائه شده‌اند.

جدول ۱. ویژگی‌های نمونه‌های انتخابی برای انجام فرایند مصاحبه

شماره	رشته	محل خدمت	سابقه در علوم تربیتی (سال)	سابقه در تربیت معلم (سال)
۱	علوم تربیتی	دانشگاه فرهنگیان	۳۰	۳۰
۲	برنامه درسی	دانشگاه فرهنگیان	۳۰	۳۰
۳	برنامه درسی	تربیت دبیر شهید رجایی	۲۵	۲۵
۴	علوم تربیتی	تربیت دبیر شهید رجایی	۲۶	۳۰
۵	مدیریت آموزش عالی	دانشگاه فرهنگیان	۳۰	۲۰
۶	مدیریت آموزشی	تربیت دبیر شهید رجایی	۳۰	۲۵
۷	علوم تربیتی	دانشگاه شهید بهشتی	۳۰	۲۰
۸	علوم تربیتی	آموزش و پرورش	۴۰	۴۰
۹	علوم تربیتی	آموزش و پرورش	۳۰	۳۰
۱۰	مدیریت آموزشی	دانشگاه خوارزمی	۲۸	۲۰
۱۱	مدیریت آموزشی	تربیت دبیر شهید رجایی	۳۰	۲۵
۱۲	علوم تربیتی	دانشگاه علامه طباطبائی	۳۰	۳۰
۱۳	برنامه درسی	دانشگاه کرمان	۳۰	۳۰
۱۴	برنامه درسی	تربیت مدرس	۳۰	۳۰
۱۵	مدیریت آموزشی	دانشگاه تهران	۳۰	۲۰

در وهله دوم، متون مصاحبه‌ها برای شناسایی و استخراج مضامین اصلی و زیرمضمون‌های درون هر مضمون اصلی، در قالب مضامین گسترده‌تر (آترید-استرلینگ^{۴۳}، ۲۰۰۱؛ کلارک و کرسول، ۲۰۱۴) یعنی، «ابعاد» مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم ایران مورد تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش، فرایند سه‌سوسازی^{۴۴}، مطابق با رویکردی که بریمن^{۴۵} (۲۰۰۴) آن را ترکیب چندین مشاهده‌کننده، دیدگاه‌های نظری، و داده‌ها، برای تقویت ادعای محقق در مورد نتایج به‌دست‌آمده معرفی می‌کند، مدنظر محققان بوده است. راهبردهای مقوله‌بندی^{۴۶} شامل فرایند کدگذاری متون و شناسایی مضامین و اعتباربخشی آن‌ها در همه مراحل تحلیل مضمون، طی نشست‌های کانونی با برخی از خبرگان مشارکت‌کننده در فرایند مصاحبه در قالب جلسات متعدد صورت پذیرفت.

در این راستا، با استفاده از روش «بررسی اعضا»^{۴۷} و همچنین روش «جلسات گفت‌وگو با هم‌طرازان»^{۴۸}، نتایج کدگذاری با گروهی از متخصصان و خبرگان مشارکت‌کننده در فرایند اجرای پژوهش به اشتراک گذاشته، و از آن‌ها خواسته شد بازخورد خود را در مورد حذف یا اصلاح گزاره‌ها ارائه کنند. طی این فرایند معیارهای اولیه اعتباربخشی پژوهش کیفی نظیر اعتبار^{۴۹}، به این معنی که آیا نتایج، تفسیر دقیق معنای مورد نظر مشارکت‌کنندگان^{۵۰} در تحقیق است؟ اصالت^{۵۱} (آیا صداهای مختلف شنیده شده‌اند؟)، انتقادگری^{۵۲} (آیا ارزیابی انتقادی^{۵۳} تحقیق مهم بوده است؟) صداقت^{۵۴} (آیا محققان همواره منتقد خود بوده‌اند؟)، و همچنین معیارهای ثانوی شامل شفافیت^{۵۵}، تمامیت^{۵۶}، خلاقیت^{۵۷} و مناسبت^{۵۸} یافته‌ها مورد توجه و استفاده قرار گرفتند (تدلی و تشکری^{۵۹}، ۲۰۰۹؛ کرسول، ۲۰۱۳؛ ریچ، نیکولز و آرمستون^{۶۰}، ۲۰۱۳).

پس از شناسایی مؤلفه‌های اصلی و فرعی مشارکت، در وهله دیگر پرسش‌نامه محقق‌ساخته در قالب مقیاس لیکرت، شامل مؤلفه‌ها و ابعاد شناسایی‌شده تدوین، و در دو مرحله برای ۱۵ نفر از خبرگان و متخصصان ارسال شد. از این طریق به برآورد نظرات آنان در مورد میزان اعتبار این مؤلفه‌ها، با استفاده از روش دلفی^{۶۱} (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۸) مبادرت شد. در این مرحله به‌منظور روایی^{۶۲} این مؤلفه‌ها، از پاسخ‌دهندگان خواسته شد، میزان موافقت خود را با هریک از شاخص‌های مطرح‌شده، روی طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از بسیار کم تا بسیار زیاد) ثبت کنند. پس از گردآوری داده‌ها، از آزمون دوجمله‌ای برای تحلیل داده‌ها استفاده شد (هومن، ۱۳۹۴).

■ یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور کدام‌اند؟

گردآوری داده‌های حاصل از مصاحبه با شرکت‌کنندگان در پژوهش، در زمینه مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، به پدیدار شدن تعداد زیادی از گزاره‌ها و مضامین منجر شد. بخشی از این گزاره‌ها تکراری یا دارای معانی نزدیک بودند که طی فرایند تحقیق به‌عنوان گزاره‌های

مفهومی در هم ادغام شدند. پس از رفت و برگشت‌های مداوم از پیام‌های گزاره‌های مفهومی کشف شده، کم‌کم جمع‌بندی یا اصلاح انجام می‌شد و در کدگذاری سطوح انتزاعی تری از مضامین، کسب شدند. شناسایی، استخراج و مقوله‌بندی این مضامین توسط محققان پژوهش حاضر، طی فرایندی که مرحله به مرحله انتزاعی‌تر و نظام‌مندتر می‌شد، در سه سطح مضامین پایه‌ای^{۶۳}، مضامین سازمان‌یافته^{۶۴}، و مضامین فراگیر^{۶۵} صورت پذیرفت؛ تا جایی که در بالاترین سطح، استعاره‌های اصلی^{۶۶} درون متن، به‌عنوان یک کل^{۶۷} و در قالب مضامین فراگیر، سازمان یافتند (آترید-استرلینگ، ۲۰۰۱).

پس از طی مراحل فوق در فرایند تقلیل، جرح و تعدیل و اعتباربخشی یافته‌ها از طریق تشکیل جلسات قانونی با برخی از صاحب‌نظران و مشارکت‌کنندگان در فرایند تحقیق، و با استفاده از روش‌های بررسی اعضا و پرسش و پاسخ و مذاکره با هم‌طرازان، در ادامه فرایند رواییابی یافته‌ها از طریق فن دلفی نیز انجام شد. نتایج آزمون دوجمله‌ای که در قالب جدول ۲ قابل مشاهده است، بیانگر اعتبار مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های هریک از ابعاد مدل مشارکت است.

جدول ۲. نتایج آزمون دوجمله‌ای در رواییابی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های هریک از ابعاد مدل مشارکت

ابعاد	مؤلفه‌ها	مؤلفه‌های فرعی (گزاره‌ها)	مجموع فراوانی زیاد و بسیار زیاد	مجموع فراوانی کم، متوسط و بسیار کم	روایی (پایامد آزمون دوجمله‌ای)	تأیید
تربیت معلم	۱	♦ اتخاذ رویکرد سازنده به فرایند تربیت معلم کشور	۱۲	۳	۰.۳۵	تأیید
	۲	♦ خودداری از انحصارطلبی در فرایند تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
	۳	♦ ترجیح ارتقا و تعالی تربیت معلم کشور به منافع شخصی و سازمانی	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
	۴	♦ گرایش نظام دانشگاهی کشور به مأموریت ذاتی خود در امر تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
	۵	♦ نهادن اصل بر اعتماد متقابل در مواجهه با یکدیگر	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
	۶	♦ اهتمام در جهت پذیرش یکدیگر و ایجاد شرایط گفتگویی	۱۵	۰	۰.۰۰	تأیید
	۷	♦ انتقادپذیری و تاب‌آوری در مواجهه با دیدگاه‌های صاحب‌نظران منتقد	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید

جدول ۲. (ادامه)

ابعاد	مؤلفه‌ها	رتبه	مؤلفه‌های فرعی (گزاره‌ها)	مجموع فراوانی زیاد و بسیار زیاد	مجموع فراوانی کم، متوسط و بسیار کم	روایی (پیماد آزموندوجمله‌ای)
بعد چالشی	رقابت‌پذیری	۸	* فرصت حضور در امر تربیت‌معلم	۱۵	۰	تأیید ۰.۰۰۰
		۹	* به رسمیت شناختن ظرفیت‌های طرف مقابل برای مشارکت در تربیت‌معلم	۱۵	۰	تأیید ۰.۰۰۰
		۱۰	* تعریف خدمات و ایده‌ها	۱۵	۰	تأیید ۰.۰۰۰
	پشتوانه‌های تئوریک	۱۱	* تقویت بنیان‌های معرفت‌شناختی و پارادایمی تربیت‌معلم	۱۲	۳	تأیید ۰.۳۵
		۱۲	* نظریه‌پردازی در مورد تربیت‌معلم	۱۳	۲	تأیید ۰.۰۰۷
		۱۳	* مبانی نظری بومی و اصیل در حوزه تربیت‌معلم	۱۵	۰	تأیید ۰.۰۰۰
بعد نظری	اعتبار دانشگاهی	۱۴	* ارتباط نظام دانشگاهی با تربیت‌معلم	۱۴	۱	تأیید ۰.۰۰۱
		۱۵	* نقد برنامه‌های تربیت‌معلم	۱۴	۱	تأیید ۰.۰۰۱
		۱۶	* پشتیبانی علمی نظام تربیت‌معلم	۱۳	۲	تأیید ۰.۰۰۷
		۱۷	* گفتمان دانشگاهی در مورد تربیت‌معلم	۱۴	۱	تأیید ۰.۰۰۱
		۱۸	* مشارکت نظام دانشگاهی در آموزش پژوهی	۱۴	۱	تأیید ۰.۰۰۱
		۱۹	* تولید دانش نظری	۱۵	۰	تأیید ۰.۰۰۰
	تولید دانش	۲۰	* تولید دانش بومی علوم تربیتی در حوزه تربیت‌معلم در دانشگاه‌ها	۱۴	۱	تأیید ۰.۰۰۱
		۲۱	* تولید دانش محتوایی تربیتی	۱۳	۲	تأیید ۰.۰۰۷
		۲۲	* مشارکت‌های علمی-پژوهشی متقابل	۱۲	۳	تأیید ۰.۳۵
بعد عملی	مشارکت در عمل	۲۳	* تبادل تجهیزات و فضاهاى دانشگاهی	۱۴	۱	تأیید ۰.۰۰۱
		۲۴	* تربیت مشارکتی معلم	۱۲	۳	تأیید ۰.۳۵
		۲۵	* مشارکت در زمان بحران	۱۲	۳	تأیید ۰.۳۵
		۲۶	* برون‌سپاری	۱۳	۲	تأیید ۰.۰۰۷

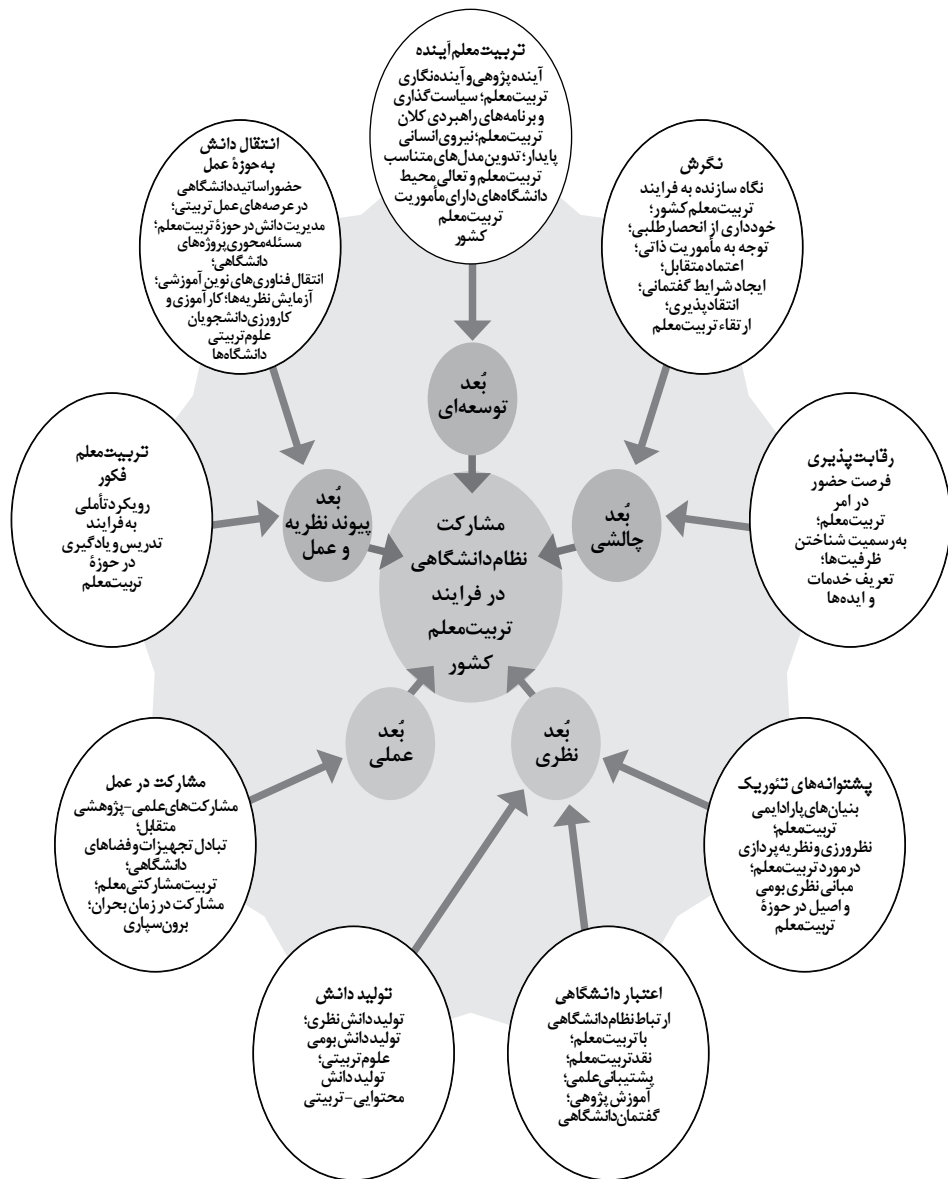
جدول ۲. (ادامه)

ابعاد	مؤلفه‌ها	ردیف	مؤلفه‌های فرعی (گزاره‌ها)	مجموع فراوانی زیاد و بسیار زیاد	مجموع فراوانی کم، متوسط و بسیار کم	روایی (پیامد آزمودن دوجمله‌ای)
بعد پیوند بین نظریه و عمل	تربیت معلم فکور	۲۷	♦ رویکرد تأملی به فرایند تدریس و یادگیری در حوزه تربیت معلم	۱۲	۳	۰.۳۵ تأیید
	انتقال دانش به حوزه عمل	۲۸	♦ حضور اساتید دانشگاهی در عرصه‌های عمل تربیتی	۱۳	۲	۰.۰۷ تأیید
		۲۹	♦ مسئله محوری پروژه‌های دانشگاهی	۱۴	۱	۰.۰۱ تأیید
		۳۰	♦ مدیریت دانش در حوزه تربیت معلم	۱۲	۳	۰.۳۵ تأیید
		۳۱	♦ انتقال فناوری‌های نوین آموزشی	۱۴	۱	۰.۰۱ تأیید
بعد توسعه‌ای	تربیت معلم آینده	۳۲	آینده پژوهی و آینده نگاری تربیت معلم	۱۳	۲	۰.۰۷ تأیید
		۳۳	♦ سیاست گذاری و برنامه‌های راهبردی کلان تربیت معلم	۱۳	۲	۰.۰۷ تأیید
		۳۴	♦ ابعاد کمی تربیت معلم (تربیت نیروی انسانی پایدار)	۱۴	۱	۰.۰۱ تأیید
		۳۵	♦ تدوین مدل‌های متناسب تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱ تأیید
		۳۶	♦ تعالی محیط دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم کشور	۱۵	۰	۰.۰۰ تأیید

 $P < 0/05$

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در نتیجه اجرای آزمون دوجمله‌ای، معناداری تمامی مؤلفه‌ها و تعداد ۳۶ گزاره پرسش‌نامه در سطح ۰/۰۵ تأیید شد. در نهایت تعداد مضامین سازمان‌دهنده، یا مؤلفه‌های اصلی به ۹ مؤلفه، و تعداد مضامین پایه یا مؤلفه‌های فرعی به ۳۶ مؤلفه^{۶۸} در قالب ۵ بُعد، شامل بعد چالشی^{۶۹}، بعد نظری^{۷۰}، بعد عملی^{۷۱}، بعد پیوند نظریه و عمل^{۷۲} و بعد توسعه‌ای^{۷۳} کاهش یافت. بعد چالشی با ۲ مؤلفه اصلی و ۱۰ مؤلفه فرعی (زیرمؤلفه یا گزاره)، بعد نظری با ۳ مؤلفه اصلی و ۱۱ مؤلفه فرعی، بعد عملی با ۱ مؤلفه اصلی و ۵ مؤلفه فرعی، بعد پیوند نظریه و عمل با ۲ مؤلفه اصلی و ۵ مؤلفه فرعی، و بعد توسعه‌ای با ۱ مؤلفه اصلی و ۵ مؤلفه فرعی، مطابق با نظر خبرگان و صاحب نظران، روایی شد. نتایج حاصل از این فرایند پیچیده، در قالب شبکه مضامین^{۷۴} پژوهش حاضر در نمودار ۱ ترسیم شده است. تکنیک شبکه مضامین، ابزاری بسیار قوی و حساس برای طبقه‌بندی و ارائه تحلیل کیفی ارائه می‌دهد و مضامین برجسته و چشمگیر متن و روابط بین آن‌ها را به صورت نقشه‌های وب مانند^{۷۵} به نمایش

درمی‌آورد (آترید-استرلینگ، ۲۰۰۱). درواقع از یک شبکه مضمونی می‌توان به‌مثابه ابزاری تصویری برای تفسیر متن استفاده کرد، تا نتایج حاصل از متن برای محقق و خوانندگان تحقیق روشن و قابل فهم شود (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخزاده، ۱۳۹۰).



در این مقطع، به‌طور خلاصه تعریف و شواهدی مرتبط با ابعاد و مؤلفه‌های اصلی مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم، برآمده از یافته‌های مرتبط با تحقیق حاضر، ارائه می‌شود.

● بُعد چالشی

بعد چالشی، به‌عنوان یکی از ابعاد مدل مشارکت نظام دانشگاهی کشور در فرایند تربیت معلم، شامل مؤلفه‌هایی است که توجه هر یک از طرفین به آن مؤلفه‌ها در مسیر مشارکت تعیین‌کننده است؛ چراکه پرداختن به این مؤلفه‌ها، به‌نوعی فرصت‌های مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور را فراهم می‌سازد. بعد چالشی در تحقیق حاضر، با دو مؤلفه «نگرش^{۷۶}» و «رقابت‌پذیری^{۷۷}» شناسایی و معرفی شد. مؤلفه نگرش به موضوع تربیت معلم از سوی طرفین، به‌عنوان یک مضمون سازمان‌دهنده یا مؤلفه اصلی شامل مضامینی از قبیل خودداری طرفین از انحصارطلبی در امر تربیت معلم، انتقادپذیری و تاب‌آوری در مقابل دیدگاه‌های طرف متقد، اتخاذ دیدگاه سازنده به تربیت معلم، اعتماد متقابل، ایجاد شرایط گفت‌وگویی، توجه نظام دانشگاهی به مأموریت ذاتی خود در قبال تربیت معلم، و ترجیح ارتقا و تعالی نظام تربیت معلم بر منافع شخصی و یا سازمانی، از سوی طرفین مشارکت است که در صورت توجه هر یک از طرفین به آن‌ها و انجام اقدامات مقتضی، می‌توانند به‌عنوان تسهیلگر امر مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم عمل نمایند، و بالعکس در صورت عدم توجه طرفین، این مضامین به‌مثابه سدی محکم برای مسدودکردن مسیر مشارکت قد علم خواهند کرد.

یکی از مصاحبه‌شوندگان - که از خبرگان و صاحب‌نظران بنام حوزه علوم تربیتی و همچنین حوزه تربیت معلم کشور به‌شمار می‌رود، در اظهارنظری انتقادی، اهمیت این مؤلفه را این‌گونه بیان می‌کند: «اولین چالش این است که هیچ‌کس حرف‌های ما را قبول ندارد و همه فکر می‌کنند که باید مدلی مانند تربیت معلم شهید رجایی و دانشگاه فرهنگیان - که آن را به شخص خیلی ارزشمند و مورداحترام هم منتسب می‌کنند که کسی جرئت نکند حرفی بزند - درست پذیرفته شود. بنابراین مهم‌ترین نکته‌ای که باب مشارکت را می‌بندد، همین تفکر بسته است که «تربیت معلم چگونه (باید) اتفاق بیفتد» و خب، نتیجه‌اش شده درواقع اساسنامه‌ای به نام دانشگاه فرهنگیان که می‌گوید هیچ کس ورود پیدا نکند، خود یک‌تنه همه کاری را انجام می‌دهم.»

در این زمینه همچنین نظرات یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان، ذیل مؤلفه فرعی با عنوان «اهتمام در جهت پذیرش یکدیگر» قابل تأمل است: «مهم‌ترین چالش این کار (مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم) عدم پذیرش یکدیگر است، یعنی عدم تفاهم، عدم درک مشترک، و اصلاً بی‌ارتباطی ... این عدم پذیرش را به یک پذیرش تبدیل کنیم.»

مؤلفه رقابت‌پذیری مؤلفه اصلی دیگری ذیل بعد چالشی مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم است که دارای مضامینی شامل به رسمیت شناختن ظرفیت‌ها و فراهم کردن فرصت حضور طرف

مقابل برای مشارکت در امر تربیت معلم و همچنین تعریف خدمات و ایده‌ها از سوی طرفین مشارکت‌کننده برای رقابت در عرصه‌های متفاوت تربیت معلم کشور است. مؤلفه رقابت‌پذیری، به نوعی بیانگر عوامل تسهیل‌کننده رقابت طرفین برای مشارکت در فرایند تربیت معلم ایران می‌باشد. مصاحبه‌شونده، ۴ با اشاره به مؤلفه رقابت‌پذیری به عنوان مضمونی که می‌تواند زمینه را برای بروز هر چه بهتر مشارکت در تربیت معلم کشور از سوی نظام دانشگاهی فراهم کند، می‌گوید: «فرصت‌های زیادی هم با دیدگاه مشارکتی ایجاد خواهد شد... من معتقد به رقابت هستم؛ انحصار تربیت معلم در یک نهاد (آموزش و پرورش یا آموزش عالی) چیز خوبی نیست... تا زمانی که یک نهاد در واقع همه کار تربیت معلم را انجام بدهد و هیچ رقابتی هم در کار نباشد، هیچ وقت معلوم نمی‌شود که مثلاً چه جوری می‌شد کار را بهتر انجام داد و هیچ وقت نشانه‌هایی از اینکه کجای کارمان ایراد دارد و کجا می‌توانیم بهتر عمل بکنیم، در اختیارمان نخواهد بود.»

● بُعد نظری

بعد نظری در این تحقیق به مؤلفه‌های مرتبط با مبانی نظری اطلاق می‌شود. به طور مشخص مبانی نظری به آن نظریه‌ها، چارچوب‌ها، مدل‌ها یا مفاهیمی گفته می‌شود که در پایه‌ریزی یک طرح یا برنامه یا تحقیق مدنظر پژوهشگران یا کنشگران عرصه تربیت معلم قرار می‌گیرد و به آن‌ها استناد می‌شود. مؤلفه‌های اصلی مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم در بعد نظری، شامل ۳ مؤلفه «پشتوانه‌های تئوریک»^{۷۸}، «اعتبار دانشگاهی»^{۷۹} و «تولید دانش»^{۸۰} است. طبق تعریف صاحب‌نظران طرف مصاحبه در این پژوهش، مؤلفه پشتوانه‌های تئوریک بیشتر دارای مضامینی است که به مباحث نظری پشتیبان عمل اشاره دارند، و بر ارتقا عمل در حوزه‌های تربیتی به یک سطح مبتنی بر دانش دلالت می‌کنند؛ البته دانشی که ما را به سمت الگوها و پارادایم‌های عمل‌گرا^{۸۱} به عنوان الگوهای سنجیده‌تر و مؤثرتر در حوزه تربیت معلم رهنمون سازد.

مؤلفه «اعتبار دانشگاهی» یا به عبارت دیگر، حیثیت یا وجهه دانشگاهی به عنوان دیگر مؤلفه سازمان‌دهنده بعد نظری مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، بیانگر مضامین پایه متعددی است که وجود آن‌ها می‌تواند موجب یک شخصیت دانشگاهی - نه به معنی وجهه صرفاً علمی - برای نظام تربیت معلم کشور ایفای نقش کند. سومین مضمون اصلی ذیل بعد نظری، مضمون سازمان‌دهنده «تولید دانش» است. تعدادی از صاحب‌نظران طرف مصاحبه در پژوهش حاضر، با اشاره به فعالیت‌های علمی و پژوهشی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌ها، هم‌رأیی و هم‌افزایی نظام دانشگاهی در جهت تولید دانش نظری در حوزه تربیت معلم را امری ضروری قلمداد کرده و معتقد بودند، انتظاری که از دانشکده‌های علوم تربیتی فعلاً در این ایام می‌رود، این است که دانش نظری و بومی لازم را در حوزه‌های آموزشی و در تمام رشته‌هایی که بحث‌های علوم تربیتی در آن‌ها مطرح است، از قبیل روان‌شناسی تربیتی، مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره و ... تولید کنند.

● بُعد عملی

در این پژوهش بُعد عملی شامل مؤلفه‌هایی است که به جنبه‌های عملی و کاربردی مشارکت طرفین در فرایند تربیت معلم اشاره دارد. این بُعد با تنها یک مؤلفه سازمان‌دهنده با عنوان «مشارکت در عمل» دربرگیرنده پنج زیرمضمون با عناوین «مشارکت‌های علمی-پژوهشی متقابل؛ تبادل امکانات، تجهیزات و فضاها؛ دانشگاهی؛ تربیت مشارکتی معلم؛ مشارکت در زمان بحران؛ برون‌سپاری» است که مسیرهای مشارکت عملی نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور را از دیدگاه صاحب‌نظران این حوزه ترسیم کرده است. برخی از صاحب‌نظران اعتقاد داشتند تربیت مشارکتی دانشجو معلمان بین نظام دانشگاهی و دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم می‌باید جایگزین شکل انحصاری آن شود: «در دانشگاه‌های مادر، آن‌هایی که در رشته‌های مورد نیاز آموزش و پرورش به‌خوبی درس خوانده‌اند، ضمناً ممتازند و متقاضی آمدن در آموزش و پرورش؛ این‌ها را بیایم با کمک سایر دانشگاه‌ها جذب کنیم. شکل انحصاری پذیرش دانشجو را که در اساسنامه (دانشگاه فرهنگیان) دیده شده است، از انحصار خارج کنیم.»

تعدادی از مصاحبه‌شوندگان در خصوص تربیت مشارکتی معلم راهکارهایی ارائه کردند. راهکار پیشنهادی به این شرح است: نخست اینکه دانشگاه‌های جامع و سطح یک کشور با فراخوان و شناسایی دانشجویان لیسانس و فوق‌لیسانس علاقه‌مند به معلمی، با ایجاد دوره‌های مورد نیاز در بحث آموزش و تربیت معلمان، با مشارکت نهاد آموزش و پرورش و دانشگاه‌های فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی، خود به تربیت معلم بپردازند و در نهایت این متقاضیان معلمی برای گزینش در اختیار آموزش و پرورش قرار گیرند. دوم اینکه دانشگاه‌های جامع کشور با هدف تربیت نیروی معلمی به پذیرش دانشجویان علاقه‌مند و متقاضی معلمی و تربیت تخصصی آن‌ها مبادرت ورزند و این دانشجویان، پس از طی دوره‌های ۲ تا ۴ سال در علوم تخصصی رشته‌های مختلف و درون دانشکده‌های مرتبط، در قالب متقاضیان فوق‌دیپلم و لیسانس به دانشگاه فرهنگیان سپرده شوند و در دانشگاه فرهنگیان نیز به مدت ۱ تا ۲ سال تحصیلات تکمیلی، شامل دروس تربیتی و پداگوژی و همچنین دوره‌های کارورزی را سپری کنند و با اخذ مدارک لیسانس و فوق‌لیسانس به‌عنوان معلم طراز جمهوری اسلامی ایران راهی مدارس شوند.

● بُعد پیوند نظریه و عمل^{۸۲}

منظور از بُعد پیوند نظریه و عمل در این پژوهش، بعدی است که از پیوند بین نظریه، به معنی آنچه به مبانی نظری در این حوزه مرتبط است، و عمل، به معنی کاربرست این مبانی نظری در موقعیت‌های مرتبط آموزشی، حاصل می‌شود. به بیان دیگر، کاربرد مبانی نظری در میدان عمل آموزشی به این صورت که در این ابعاد به‌نوعی پیوند نظریه و عمل در یک موقعیت تربیتی مرتبط اتفاق می‌افتد. برخی از

مصاحبه‌شوندگان، از بی‌اطلاعی و عدم ارتباط استادان دانشگاهی با محیط‌های تربیتی^{۸۳} انتقاد داشتند. نقل قولی که در ادامه می‌آید، از جمله شواهد گفتاری مصاحبه‌شوندگان در متن‌های مصاحبه است که از ضرورت این بعد از ابعاد مدل مشارکت حمایت می‌کند: «من سؤال این است: دانش فنی که استادان دانشگاه می‌توانند در حوزه‌های مختلف بیاورند، چیست؟ وقتی می‌گویم دانش فنی، یعنی ترجمه دانش نظری در عرصه عمل واقعی. آن دانش فنی چیست؟ کسی دارد آن دانش فنی را؟! ترجمه دانش نظری در عرصه عمل، یعنی دانشی که بتواند مسئله حل کند.»

«تربیت معلم فکور^{۸۴}» و «انتقال دانش^{۸۵}»، مضامین سازمان‌دهنده‌ای هستند که در بعد پیوند نظریه و عمل در مسیر مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم واقع شده‌اند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان با تأکید بر اهمیت کار معلم به‌عنوان یک کارگزار فکور^{۸۶}، اعتقاد داشتند، نظام دانشگاهی می‌باید دانش گسترش‌یافته خود، به‌خصوص در تحقیقاتی که در یک موضوع آموزشی مانند فیزیک، شیمی، و یا یک موضوع تربیتی انجام می‌دهد، به جامعه منتقل کند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان بر مدیریت دانش تولیدی در نظام دانشگاهی و هدایت آن به حوزه‌های عمل، همچون تربیت معلم، تأکید داشتند: «در دانشگاه سرمایه عظیمی نهفته است، گاهی اوقات تجربه‌های بسیار ارزشمندی در دانشگاه‌ها وجود دارد ... یافته‌های پژوهشی که در علوم وجود دارد و در تعلیم و تربیت وجود دارد... گسترش دادن مرزهای دانش... این دستاوردهای پژوهشی دانشگاه‌ها، این سرمایه‌های بزرگ می‌تواند همه‌اش منتقل شود به دانشگاه تربیت معلم...، این سرمایه عظیم با مدیریت می‌تواند در خدمت تربیت معلم قرار گیرد.»

● بُعد توسعه‌ای

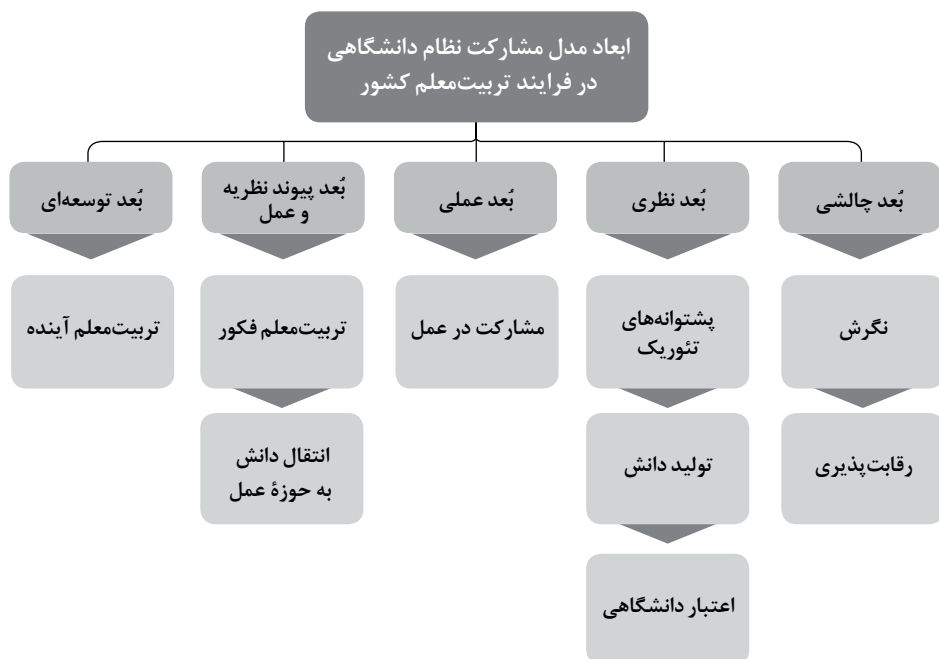
بعد توسعه‌ای که با حوزه تحقیق و توسعه^{۸۷} در زمینه تربیت معلم کشور مرتبط است، آینده‌پژوهی و آینده‌نگاری تربیت معلم^{۸۸} با اهداف راهبردی و با توجه به ابعاد آمایش سرزمینی در خصوص تولید نظام تربیت معلم بسنده و بالنده بومی ایران در بازه زمانی بین ۲۰ تا ۵۰ سال آینده را در برمی‌گیرد. این بعد با مؤلفه‌های فرعی شامل آینده‌پژوهی و آینده‌نگاری تربیت معلم، سیاست‌گذاری و تدارک برنامه‌های راهبردی کلان تربیت معلم، تعالی محیط دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم کشور، تربیت نیروی انسانی پایدار، و تدوین مدل‌های متناسب تربیت معلم ذیل مؤلفه اصلی «تربیت معلم آینده»، از مهم‌ترین نتایج مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور است. در این زمینه، از سویی مصاحبه‌شونده^۳ به توجه و استفاده از ساز و کار مدل‌های موفق در سایر عرصه‌های آموزشی، مانند مدل آموزشی در رشته پزشکی در میدان تربیت معلم اعتقاد داشت: «در عرصه تربیت معلم، مدلی شبیه مدل بالینی در رشته پزشکی را باید سازوکارش را تدارک دید.» از سوی دیگر، مصاحبه‌شونده^۶ بر تدارک مدل‌های اقتضایی در حوزه تربیت معلم تأکید می‌ورزید: «مدل‌های تربیت معلم را باید اقتضایی تعریف کنند؛ مثلاً به فرض اگر برای مناطق محروم سیستان و بلوچستان معلم می‌خواهیم، برویم از بطن همان بوم، درون

همان فرهنگ، آدمش را بگیریم ... یعنی من می‌خواهم بگویم بر اساس جغرافیایی که ما داریم، می‌شود کارهای متفاوتی را انجام داد که البته با کیفیت هم باشد.»

حسن ختام بحث در مورد مؤلفه‌های مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم، ارائه توضیحات یکی از مصاحبه‌شوندگان در خصوص پرداختن به مباحث کمی ضروری در بعد نیروی انسانی تربیت معلم آینده و تشکیل نیروی انسانی پایدار برای اشتغال در آموزش و پرورش است: «خصوصاً برای دوره حاضر که سونامی بازنشستگی و خروج نیرو از آموزش و پرورش مطرح است، سالی شصت هفتاد هزار نفر نیرو خصوصاً برای این مقطع خیلی لازم است. (از آنجایی که) این قدر خروجی نیاز پایدار آموزش و پرورش نیست، نیاز مقطعی است، گذرا است و حاصل جذبی است که در دهه ۶۰ اتفاق افتاده است؛ الان هم بایستی خیلی با دقت این (حجم از نیرو) جایگزین بشود...»

سؤال دوم پژوهش: مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور چگونه است؟

با توجه به نتایج به دست آمده از مصاحبه با خبرگان و صاحب نظران، و تحلیل داده‌های کیفی طی فرایندی که در گزارش حاضر تشریح شد، در نهایت «مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور»، در قالب ۵ بُعد و ۹ مؤلفه اصلی به شکل نمودار ۲ طراحی و ارائه شد.



■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مطابق با هدف پژوهش حاضر، مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم ایران مشتمل بر ۵ بُعد چالشی، نظری، عملی، پیوند نظریه و عمل، و توسعه‌ای، و همچنین ۹ مؤلفه اصلی شامل مؤلفه‌های نگرش، رقابت‌پذیری، پشتوانه‌های تئوریک، اعتبار دانشگاهی، تولید دانش، مشارکت در عمل، تربیت معلم فکور، انتقال دانش به حوزه عمل، و تربیت معلم آینده معرفی و ارائه شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد، بعد چالشی به عنوان یکی از ابعاد مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، با دو مؤلفه نگرش و رقابت‌پذیری نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد مشارکت و بهره‌وری دانشگاهی ایفا می‌کند. در این زمینه، زایختر (۲۰۱۰) با استفاده از مفهوم پیوند دانشگاه و تربیت معلم استدلال می‌کند که گرایش کالج‌ها و دانشگاه‌ها به شیوه‌های دموکراتیک و فراگیر در مسیر مشارکت، در انجام مأموریت آن‌ها در قبال تربیت معلم ضروری است. شک (۲۰۱۳) نیز، با اشاره به چالش‌های مشارکت‌ها در آموزش عالی و چگونگی مدیریت بهتر آن، معتقد است نیاز هر یک از دو طرف به بهره‌وری به عنوان مهم‌ترین چالش‌ها در ایجاد مشارکت بین دانشگاه‌ها و سیستم‌های تعلیم و تربیت مطرح است.

حمایت رهبران و تقریب دیدگاه‌های موافقان و مخالفان هر یک از دو طرف در توافق با امر مشارکت، به عنوان کانون تمرکز این مضمون سازمان‌دهنده و موجد مشارکت معنادار (استیر^{۸۹}، ۲۰۱۴)، بسیار مؤثر و تعیین‌کننده است. در این خصوص اهتمام طرفین به همکاری با یکدیگر، به جای تلاش برای از بین بردن تضاد، در عمل به معناداری مشارکت می‌انجامد و موجب می‌شود ذی‌نفعان مختلف، مشارکت را از دیدگاه‌های متفاوت تجربه کنند (همان). بنابراین، جهت ایجاد مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، تغییر دیدگاه از هرگونه تضاد به سمت مشارکت معنادار، امری ضروری است، که این خود مستلزم اهتمام هر یک از طرفین در جهت پذیرش یکدیگر است.

علاوه بر نگرش نظام دانشگاهی و تربیت معلم به مشارکت، ایجاد تمرکز سیاست‌های آموزش عالی کشور به سمت رقابت‌پذیری دانشگاه‌ها، در تولید دانش و فناوری پیشرفته در عرصه تربیت معلم، با هدف نهایی بهره‌وری دانشگاهی امری اجتناب‌ناپذیر است؛ چراکه در جوامع امروزی موضوع رقابت‌پذیری

در آموزش عالی، فشار قابل توجهی در راستای ایجاد تقاضا بر مؤسسات و دانشگاه‌ها وارد می‌آورد. از این رو در برخی از کشورها، تمرکز سیاست آموزش عالی به سمت تولید دانش و رقابت ملی^{۹۰} در عرصه‌های دارای فناوری پیشرفته در قالب اصلاحات جامع آموزشی^{۹۱}، و همچنین تغییرات کمی و کیفی با هدف نهایی بهره‌وری دانشگاهی تغییر یافته است. بر این اساس، یکی از ابتکارات برای ارتقای کیفیت آموزش عالی و تأثیر نظام دانشگاهی، تقویت نوآوری و همکاری بین دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عالی و یا حتی دیگر سازمان‌های بین‌المللی است (شین و همکاران، ۲۰۱۶).

در این زمینه، ماسن^{۹۲} (۲۰۱۷) اقدامات متمرکز بر رقابتی ساختن دانشگاه‌ها از سوی رهبری آن‌ها را بر زندگی آکادمیک^{۹۳} این دانشگاه‌ها مؤثر دانسته، معتقد است، برقراری مشارکت آزادانه بین دانشگاه‌ها در خصوص آموزش و پژوهش، و همچنین روابط و مشارکت‌های بیرونی، به استحکام سازمانی هر چه بیشتر آن‌ها منجر خواهد شد. در این راستا، توجه به این نکته نیز ضروری است که در دنیای آموزش، امروزه صحبت از رویکردهای رقابتی جایگزین برای ایجاد دیدگاهی جامع‌تر از گذشته به یادگیری و خلاقیت مطرح است؛ به‌گونه‌ای که در پرداختن به رقابت‌های سخت دانشگاهی، آموزش دانشگاهی دچار آسیب و نوعی کاستن به مراحل تولید نشود (جمی^{۹۴}، ۲۰۱۸). به‌زعم صاحب‌نظران مشارکت‌کننده در فرایند پژوهش حاضر، به‌منظور رقابت در امر مشارکت، تعریف خدمات و ایده‌ها، به رسمیت شناختن ظرفیت‌ها و ایجاد فرصت حضور برای طرف مقابل، و تلقی آن به‌عنوان یک فرصت برای توسعه نظام آموزشی ملی از سوی طرفین، ضروری است.

بُعد نظری، دیگر بعد مطرح در زمینه مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت‌معلم است که با مؤلفه‌های پشتوانه‌های تئوریک، اعتبار دانشگاهی، و تولید دانش، در مسیر مشارکت تأثیرگذار است. پشتوانه‌های تئوریک زمینه‌ساز مجادلات پارادایمی^{۹۵} (تدلی و تشکری، ۲۰۰۹) در نظام دانشگاهی بر سر موضوعات، مباحث و مبانی فلسفی و روش‌شناختی موضوعه در فرایند تربیت‌معلم است که از منظر برخی از مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر پشتیبان عمل در حوزه‌های تربیتی و ارتقای آن به یک سطح مبتنی بر دانش به شمار می‌رود و درنهایت مبین پارادایم‌های عمل‌گرا به مثابه پارادایم‌های برتر و مؤثر

در تربیت معلم واقع می‌شود. نگاه به سیستم‌های موفق آموزشی دنیا نشان می‌دهد که پارادایم تربیت معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در رویکرد و جهت‌گیری آموزش معلمان دارد.

پوستنن و همکارانش^{۹۶} (۲۰۱۸)، تمرکز بر دو مفهوم کلیدی «معلم محقق»^{۹۷} و «نظریه عملی شخصی»^{۹۸} را، به عنوان دو ویژگی مهم در برنامه و دستور کار آموزش معلمان در فنلاند قلمداد می‌کنند. آن‌ها از پارادایم‌های تحقیق محور^{۹۹} به عنوان پارادایم‌های جایگزین تربیت معلم^{۱۰۰} که هنوز هم به نظر می‌رسد از قدرت تفسیر برخوردار است، یاد می‌کنند. اهمیت این پارادایم را نیز در نقش آن در انعکاس انبوهی از ایده‌ها درباره اهداف آماده‌سازی معلمان و ابزار دستیابی به آن اهداف، در نظر می‌گیرند. اعتبار یا وجهه دانشگاهی به عنوان یک مؤلفه اصلی در پیمان بین دانشگاه و محیط اطراف آن است که مبین یک تعهد فرهنگی نسبتاً طولانی میان طرفین محسوب می‌شود. مشارکت فعالانه‌تر دانشگاه در انواع رقابت، از جمله رقابت ملی و جهانی برای منابع، دانشجویان و کارکنان، و همچنین رقابت در ارتقای موقعیت خود نسبت به سایر دانشگاه‌ها، از جمله مسیریایی است که در راستای تأمین اعتبار دانشگاهی و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه مورد توجه دانشگاه‌ها قرار می‌گیرد (گورنیزکا، ماسن، اولسن و اشتنساگر^{۱۰۱}، ۲۰۰۷). این گونه پاسخ‌گویی دانشگاه، از سویی نیز قضاوت دیگران و داوری‌های تحسین‌برانگیز آنان در خصوص وجهه دانشگاهی را موجب می‌شود که این موضوع خود بر میزان اعتبار دانشگاه در جامعه تأثیرگذار است (آلیس و کیدی^{۱۰۲}، ۱۹۶۰).

از نظر برخی مصاحبه‌شوندگان این تحقیق، یکی از رسالت‌های نهاد دانشگاه این است که مسائل اجتماعی را بشناسد و درباره آن‌ها فکر، تحقیق و نظوروری کند و در نهایت راهکار ارائه دهد. از این رو مشارکت دانشگاهیان در ابعاد آموزشی و پژوهشی و در بخشیدن حیثیت آکادمیک به تربیت معلم، نکته‌ای است که همواره در آموزش عالی کشور ما مغفول مانده است. مشارکت دانشکده‌های علوم تربیتی و شاخه‌های متفاوت علمی در دانشگاه‌ها، در راستای تولید دانش تربیتی، مأمنی برای رفع نقایص آموزشی در حوزه فعالیت هر یک از طرفین مشارکت، نظام دانشگاهی و تربیت معلم، خواهد بود. در این زمینه، به خصوص در موضوع دانش محتوایی-تربیتی^{۱۰۳}، به عنوان دانش اساسی و پایه معلمان

(شولمن، ۲۰۱۷)، بحث در دانشگاه‌های تربیت معلم کشور و استادان آن جدی است؛ چراکه این نوع از دانش، مأخذ آموزش صحیح، اثربخش و حرفه‌ای است (مهرمحمدی و فاضلی، ۱۳۹۴).

درواقع دانش محتوایی-تربیتی، به‌عنوان مهمترین مقوله در دانش پایه و دانش تدریس معلمان، از ضروری‌ترین انواع دانش است که معلمان مؤثر قادر هستند از طریق آن، روش‌های تدریس را با توانمندی‌ها و سوابق دانش‌آموزان تطبیق دهند (اندرسون و پاتمن، ۲۰۲۰). هم‌افزایی‌های نوین^{۱۰۴} نظام دانشگاهی در جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری و تعامل در منابع دانش^{۱۰۵} (گولن و زایخنر^{۱۰۶}، ۲۰۱۸)، از وجوه اهمیت بعد نظری از مدل مشارکت در بسط تجارب و ترکیب منابع گوناگون دانش تربیتی در حوزه تربیت معلم به شمار می‌رود.

سومین بعد مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم ایران، بعد عملی مشارکت است که با پرداختن به جنبه‌های عملی و کاربردی، نظیر مشارکت دانشگاه در برنامه‌های آموزش معلمان پیش از خدمت، مشارکت در شیوه‌های آموزشی و پژوهشی، مشارکت در فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان و ... (مک‌نامارا و همکاران، ۲۰۱۴؛ فالکنبرگ، ۲۰۱۰؛ کریدل، ۲۰۱۶) تأثیرات قابل توجهی در فرایند تربیت معلم کشور با دیدگاه مشارکتی به‌جای خواهد گذاشت. همان‌گونه که جانسون، گوره و سولاکی^{۱۰۷}، (۲۰۱۷)، به نقش مشارکتی مدرس-معلمان^{۱۰۸} در ارائه تجارب عملیاتی‌شده خود - که طی سالیان متمادی در مدارس ابتدایی و متوسطه کسب کرده‌اند - در موقعیت‌های بالینی آموزش و تربیت معلمان، در دانشکده‌های تربیت معلم اشاره کرده‌اند، در خصوص تربیت مشارکتی دانشجوی-معلمان توسط نظام دانشگاهی و دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم ایران نیز برخی راهکارهای پیشنهادی از سوی مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر مطرح شدند.

اما آنچه بیش از هر چیز مورد تأکید این صاحب‌نظران قرار داشت، خودداری طرفین از طراحی و اجرای برنامه‌های شتابزده و بدون مطالعه و بررسی پژوهشی لازم، در راستای مشارکت در تربیت معلم است. برای مثال، برخی از مصاحبه‌شوندگان - که در زمره مسئولان و مدیران ارشد تربیت معلم در دهه اخیر بوده و هستند - در خصوص فرایند جذب نیروی معلم از طریق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان^{۱۰۹}، با انتساب عناوینی مانند «قانون خلاف ماده

۲۸»، «روش وصله-پینه‌ای» و «تفسیر به رأی اساسنامه» به این ماده اساسنامه، انتقاد و اعتراض خود را نسبت به طراحی و یا نوع اجرای این شیوه جذب متقاضیان معلمی در سال‌های اخیر، ابراز داشتند.

علاوه بر این می‌توان از طرح‌های بدون هیچ‌گونه پشتوانه تحقیقاتی که عمدتاً بر اساس دیدگاه مدیران رده بالا اتخاذ شده‌اند و سریعاً رسانه‌ای می‌شوند نیز نام برد. شاهد این مدعا طرح واگذاری خدمات دانشگاه فرهنگیان به دانشگاه پیام نور است که اخیراً در فضای رسانه‌ای کشور مطرح شده و اعتراضات فراوانی به‌خصوص از سوی جامعه دانشجو معلمان را در پی داشته است (رجانیوز، ۱۳۹۹). آن‌گونه که از دیدگاه صاحب‌نظران و عناوینی که به این دست طرح‌های شتابزده منتسب می‌کنند، برمی‌آید، هیچ‌یک از این روش‌ها، مسیر مطلوب در مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم نخواهند بود؛ چراکه فاقد پشتوانه‌های پژوهشی و مطالعاتی لازم هستند، و نوعی ابهام در کارآمدی این‌گونه رویکردها در مسیر جذب و تربیت معلم به چشم می‌خورد.

چهارمین بعد مدل مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت معلم، بعد پیوند نظریه و عمل است که شامل مضامینی است که از پیوند بین نظریه و عمل در موقعیت‌های مرتبط آموزشی و تربیتی پدید آمده است. به‌زعم هوبرمن و لیوینسون^{۱۱۰} (۱۹۸۴)، نقش نظام دانشگاهی و دانشکده‌های معتبر^{۱۱۱} علوم تربیتی در جهت تولید دانش تربیتی و انتقال آن به جوامع مرتبط، در جهت رسیدگی به بسیاری از چالش‌های آموزشی و همچنین بهبود عمل آموزشی^{۱۱۲} تأثیرگذار و در عین حال انکارناشدنی است. مضمون «تربیت معلم فکور» که ناظر بر پرورش ایده‌هایی همچون تأمل حرفه‌ای^{۱۱۳} در عمل و بازنمایی مسائل موجود، نظریه‌پردازی و عمل فکورانه معلم در قالب یک متخصص و کارگزار فکور (شون^{۱۱۴}، ۱۹۹۱؛ مهرمحمدی، ۲۰۰۴؛ زایخنر، ۲۰۱۰)، و همچنین مضمون «انتقال دانش به حوزه عمل آموزشی» که مستلزم کاربرد نظریه و نتایج تحقیقات در موقعیت مرتبط آموزشی و تربیتی است (مک ایتاش، ۲۰۱۰)، مضامین سازمان‌دهنده‌ای هستند که محمل مضامین پایه‌ای در مشارکت نظام دانشگاهی کشور در فرایند تربیت معلم در بعد پیوند نظریه و عمل واقع شده‌اند (محمدآقایی و همکاران، ۱۳۹۹).

اما آخرین بعد از ابعاد مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم

کشور، بعد توسعه‌ای است، که بیش از هر چیز با حوزه تحقیق و توسعه در زمینه تربیت معلم مرتبط است. پیش‌بینی و آینده‌نگاری تربیت معلم^{۱۵} و طراحی سناریوهای واگرا و قابل قبول^{۱۶} برای تربیت معلم آینده (شاک، آوبوسون، بودن و بریندلی^{۱۷}، ۲۰۱۸)، مضمونی است که می‌توان از آن به‌عنوان ستون و تکیه‌گاه تربیت معلم آینده نام برد؛ چراکه ناگفته پیداست در دنیای امروزی با وجود عدم اطمینان و پیچیدگی‌های موجود، آینده هر نظام آموزشی به پژوهش و مطالعه در قالب طرح‌های راهبردی آینده‌پژوهی و آینده‌نگاری نیاز دارد (ادگیل و همکاران، ۲۰۱۷) و نظام تربیت معلم ایران نیز از این قاعده مستثنا نیست. از آنجایی که ما نمی‌توانیم آینده تربیت معلم را بدون درک دانش، فناوری و مهارت‌هایی که معلمان برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای دهه‌های آینده نیاز دارند، دریابیم (نیوبی^{۱۸}، ۲۰۰۵)، طراحی و تدارک سناریوهای متناسب با مدل‌های آموزشی در نظام تربیت معلم، از جمله موارد تعیین‌کننده و ضروری در تربیت معلم آینده به شمار می‌رود (شاک و همکاران، ۲۰۱۸).

در این زمینه بحث در مورد برخی اصول، مانند چگونگی توسعه دانش در تربیت معلم، مهارت‌های مقابله با مشکلات اصیل^{۱۹}، حل مشکلات تعریف‌نشده^{۲۰}، کار روی درک مشترک و مشارکت در فرایند ایجاد دانش، و تعامل آن با فناوری، به‌خصوص فناوری‌های نوظهور در تربیت معلمان، به‌عنوان نیازهای آینده‌ای که این فناوری‌ها در همه جا فراگیر هستند^{۲۱}، در تربیت معلم مطرح است (آوبوسون و شاک^{۲۲}، ۲۰۱۳). در این راستا، همان‌گونه که جانسون و همکارانش (۲۰۱۷)، به تغییر دوره‌های سنتی (نظام ترمی) تربیت معلم به یک برنامه یادگیرنده‌محور مبتنی بر زمینه، و شامل تجربیات بالینی قوی اشاره کرده، و از این امر، به‌عنوان تحول و توسعه یک «مدل موفق تربیت معلم^{۲۳}» یاد کرده‌اند، آموزش عالی ایران نیز، می‌باید با بهره‌گیری از مشارکت نظام دانشگاهی در طراحی و تدارک مدل‌های اقتضایی، بالینی و یادگیرنده‌محور برای آینده تربیت معلم کشور، نقش خود را به‌طور شایسته و بایسته ایفا کند.

نتایج پژوهش حاضر، ضمن آنکه با نتایج معدود پژوهش‌های داخلی مرتبط با این موضوع، از جمله پژوهش مهرمحمدی (۱۳۹۲)، زارع و همکاران (۱۳۹۵)، و همچنین پژوهش زایختر (۲۰۱۰)، مک‌نامارا و همکاران (۲۰۱۴)، فالكنبرگ (۲۰۱۰)، کریدل (۲۰۱۶) و پوستنین و همکاران (۲۰۱۸) در عرصه بین‌المللی

همسوست، مبین آن است که مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، مبتنی بر نظرات مؤثر و پر از سازندگی صاحب‌نظران، نخبگان و حتی منتقدان حوزه علوم تربیتی و تربیت معلم ایران، و همچنین مبانی نظری و تجارب بین‌المللی، به دور از هرگونه انزوای طلبی، جبهه‌گرایی و خودمحوری، و با دیدگاهی همه‌جانبه‌نگر (یمینی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱) و در ابعادی چندگانه قابل دسترسی و شایسته توجه است.

طی پژوهش حاضر پژوهشگران کوشیدند، چارچوبی مشخص برای مشارکت آموزش عالی ایران در فرایند تربیت معلم شناسایی و در قالب مدلی معتبر و معرف^{۱۲۴} به جامعه علوم تربیتی کشور پیشنهاد کنند. در نهایت می‌توان گفت، همان‌گونه که از نتایج پژوهش فوق برمی‌آید، مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم دارای آثار مفید و مؤثر برای هر دو طرف، یعنی نظام دانشگاهی از یک سو و نظام تربیت معلم از سوی دیگر خواهد بود. بی‌تردید نگاه مثبت رهبران، متولیان و سیاست‌گذاران عرصه آموزش عالی و تربیت معلم کشور به این مهم، طرفین را از آثار مبارک، سودمند و کارآمد مترتب بر این مشارکت برخوردار خواهد ساخت. امید می‌رود با استفاده عملی از نتایج چنین پژوهش‌هایی، افق‌های روشنی پیش روی نظام تربیت معلم آینده ایران گشوده شود.

- آقازاده، احمد (۱۳۹۳). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.
- احمدی لاشکی، قاسم. (۸ مرداد ۱۳۹۶). استخدام جداگانه آموزش و پرورش به صلاح نیست/وضعیت نیروهای بلا تکلیف وزارتخانه مشخص شود. قابل بازیابی از سایت خبرگزاری مجلس شورای اسلامی: <http://www.icana.ir/Fa/News/342522/>
- اسدی گرمارودی، اسدالله و شریف‌زاده، علی (۱۳۹۲). دانشگاه فرهنگیان، قله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مؤسسه فرهنگی برهان (انتشارات مدرسه).
- بازرگان، عباس (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: دیدار.
- چهاربند، اسفندیار (۲۶ فروردین ۱۳۹۷). ۳۵۰ هزار بازنشسته تا ۴ سال آینده چالش جدی آموزش و پرورش است. بازیابی ۱۰ اردیبهشت ۱۳۹۷، از سایت خبرگزاری مهر: <https://www.mehrnews.com/news/4271369/>
- خنیفر، حسین (۵ فروردین ۱۳۹۷). آمادگی برای جذب ۲۵ هزار دانشجو معلم در سال ۹۷. قابل بازیابی از سایت شعار سال: <http://shoaresal.ir/fa/news/117857/>
- رجانویز (۵ فروردین ۱۳۹۹). واکنش ۹۶ دفتر بسیج دانشجویی به واگذاری دانشگاه فرهنگیان. قابل بازیابی از سایت رجانویز: <http://rajanews.com/node/335713/>
- زارع، مریم، پارسا، عبدالله و صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵). متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸ (۴)، ۸۵-۱۱۸.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صافی، احمد (۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان. تهران: نشر ویرایش.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران (از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی). تهران: انتشارات رشد.
- عابدی جعفری، حسن، تسلیمی، محمد سعید، فقیهی، ابوالحسن و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. مجله اندیشه مدیریت راهبردی، ۵ (۱۰)، ۱۹۸-۱۵۱.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). وضعیت تحقیق در آموزش و پرورش: یافته‌های تحقیقاتی انجام‌شده در حوزه علوم تربیتی. مجموعه مقالات پژوهش در آموزش. تکرنگاشت ۱۷. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (۱۹۹۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. مترجمان: احمدرضا نصر و همکاران (۱۳۸۷). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۵). قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران ۱۴۰۰-۱۳۹۶، ماده (۶۳).
- محمدآقایی، مهدی، ابوالقاسمی، محمود، و سبحانی، عبدالرضا (۱۳۹۹). گسست نظام دانشگاهی از فرایند تربیت معلم: ضرورت پیوند نظریه و عمل. فصل‌نامه علمی-پژوهشی اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵ (۳)، ۳۳-۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبردی تحولی برای تربیت معلم در ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱ (۱)، ۲۶-۵.
- مهرمحمدی، محمود و فاضلی، احمدرضا (۱۳۹۴). ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان: مقایسه دیدگاه لی شولمن و گری فنسترماخر. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵ (۱)، ۴۶-۳۰.
- میرزایی، خلیل (۱۳۹۵). کیفی پژوهی، پژوهش، پژوهشگری و پژوهش‌نامه نویسی. تهران: نشر فوژان.
- هومن، حیدر علی (۱۳۹۴). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.
- یمنی‌دوزی سرخابی (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: سمت.
- Aubusson, P. & Schuck, S. (2013). Teacher education futures: Today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, 17(3), 322-333.
- Adegbile, A. Sarpong, D. & Meissner, D. (2017). Strategic foresight for innovation management: A review and research agenda. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 14(04), 1750019.
- Anderson, S. E. & Putman, R. S. (2020). Special Education Teachers' Experience, Confidence, Beliefs, and Knowledge about Integrating Technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 37-50.

- Attrid – Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2004). *Quantity and quality in social research*. New York, NY: Routledge.
- Chemi, T. (2018). Critical Places beyond the Psychology of Well-Being and Competitiveness. *Integr Psych Behav*, 52, 449-458.
- Clark, V. L. P. & Creswell, J. W. (2014). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson Higher Ed.
- Creswell, J. W. (3Ed) (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Ellis, R. A. & Keedy Jr, T. C. (1960). Three dimensions of status: a study of academic prestige. *Pacific Sociological Review*, 3(1), 23-28.
- Falkenberg, T. (2010). Framing an Integrative Approach to the Education and Development of Teachers in Canada. *McGill Journal of Education*, 45(3), 555- 577.
- Garg , Amit X., Hackam, Dan., & Tonelli, Marcello. (2008). Systematic Review and Meta-analysis: When One Study Is Just Not Enough. *Clinical Journal of the American Society of Nephrology*, 3, 253-260
- Gornitzka, A. Maassen, P. Olsen, J. P. & Stensaker, B. (2007). 'Europe of knowledge': Search for a new pact. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University dynamics and European integration* (pp. 181-214). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Guillen , L., and Zeichner, K. (2018). A University-Community Partnership in Teacher Education from the Perspectives of Community-Based Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 140 –153.
- Huberman, M. & Levinson, N. (1984). Knowledge Transfer and the University: Facilitators and Barriers. *The Review of Higher Education*, 8(1), 55-77.
- Jonsen, Susan K. Goree, Krystal K. & Sulak, Trasey N. (2017). Transforming Teacher Education in the United State. A Clinically-Based Developmental Approach, In Kimonen, E. & Nevalainen, R. (Eds.), *Reforming Teaching and Teacher Education: Bright Prospects for Active Schools*, 3-33.
- Kreidle, A. (2016). *Descriptive case study of the university of Pennsylvania partnership with the Penn Alexander School: understanding success and its factors*. Higher Education Management, Faculties of the University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Lincoln, Y. S. Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, (4th ed. pp. 97-128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maassen, P. (2017). The university's governance paradox. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 290-298.
- McIntosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. London and New York: Routledge.
- McNamara, O. Murray, J. & Jones, M. (eds.) (2014). *Workplace Learning in Pre-service Teacher Education: An English Case Study. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*. Springer Science.
- Mehrmohammadi, M. (2004). Teacher Classroom Research: Reflections on a Nation-Wide Experience in Iran. *Humanities*, 11(3), 133-144.
- Newby, M. (2005). Technology 2020. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 31(4), 265-267.

- Puustinen, M. Santti, J. Koski, A. & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179.
- Ritchie, J. L. J. Nicholls, C. M. & Ormston, R. (eds.) (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Schon, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Arena. Farnham: Ashgate Publishing.
- Shin, J. C. Postiglione, G. A. & Huang, F. (2016). *Mass higher education development in East Asia*. Springer International Pu.
- Schuck, S. (2013). The opportunities and challenges of research partnerships in teacher education. *Aust. Educ. Res.*, 40, 47-60.
- Schuck, S. Aubusson, P. Burden, K. & Brindley, S. (2018). *Uncertainty in teacher education futures: Scenarios, politics and STEM*. Springer.
- Shulman, L.S. (2017). Those who understand: Knowledge growth in teaching. American Educational Research Association: Sage. (*Reprinted from Educational Research*, 15(2) 4-14). Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1175860>.
- Strier, R. (2014). Fields of paradox: University-community partnerships. *Higher Education*, 68(2), 155-165.
- Tedley, Ch. and Tashakkori, A. (2009). *The foundations of mixed method research* (Translated by Akbar Zare Shahabadi and colleagues) (1396). Yazd: Yazd University Press.
- Zeichner, Ken. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 89-99.

پی‌نوشت‌ها

1. Teacher education
2. Higher Education System
3. Farhangian
4. Centralization
5. Teacher Candidate
۶. دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم در کشور شامل دانشگاه فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی است. در این تحقیق هرچا صحبت از دانشگاه‌های تربیت معلم کشور به‌میان آید، منظور این دو دانشگاه هستند
7. Strategic Foresight
8. Adegbile, Sarpong, & Meissner
9. Iranian Academic System
10. Teacher Education Process
۱۱. مطابق با ماده ۶۳ برنامه پنج‌ساله ششم توسعه
12. Dissociation
۱۳. مطابق با تعریف و دستبندی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از دانشگاه‌های جامع و سطح یک ایران.
۱۴. در سراسر تحقیق «مشارکت طرفین» به‌معنی مشارکت نظام دانشگاهی کشور تحت هدایت و نظارت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از یک‌سو، و دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم کشور از سوی دیگر مطلوب و مد نظر است.
15. Academic productivity
16. Shin, Postiglione & Huang
17. Pedagogical Content Knowledge
18. Shulman
19. Anderson & Putman
۲۰. در این پژوهش مطابق با تعریف کلارک و کرسول (۲۰۱۴)، به تمامی افرادی که در نقش یک متخصص تربیتی در مدرسه انجام وظیفه می‌کنند، کارگزار آموزشی (educational practitioner) اطلاق می‌شود که در این بین نقش «معلم» اهم و مدنظر است.
21. Zeichner
22. Clark & Creswell
23. Systematic review
24. Garg, Hackam & Tonelli
25. Falkenberg
26. McNamara, Murray & Jones
27. Kreidle
28. Theory & Practice
29. Education
30. Schuck
31. Epistemology
32. Interpretive paradigm
33. Phenomenology
34. Lincoln, Lynham & Guba
35. Exploratory
36. Lived experience
37. Thematic Analysis
38. Inductive Method
39. Button up

40. Braun & Clark
 41. Purposeful sampling
 42. Intensity and chain sampling
 43. Attrid - Stirling
 44. Triangulation
 45. Bryman
 46. Categorical strategies
 47. Member checking
 48. Peer debriefing meeting
 49. Credibility
 50. Participants meaning
 51. Authenticity
 52. Criticality
 53. Critical appraisal
 54. Integrity
 55. Explicitness
 56. Thoroughness
 57. Creativity
 58. Congruence
 59. Tedley and Tashakkori
 60. Ritchie, Nicholls & Ormston
 61. Delphi
 62. Validation
 63. Basic Themes
 64. Organizing Themes
 65. Global Themes
 66. Principal metaphors
 67. Whole
۶۸. لازم به ذکر است مؤلفه‌های اصلی و فرعی مرتبط با هر یک از ابعاد، در قالب جدول ۲ قابل مشاهده است.
69. Challenging Dimension
 70. Theoretical Dimension
 71. Practical Dimension
 72. Linking Theory and Practice Dimension
 73. Developmental Dimension
 74. Thematic networks
 75. Web-like maps
 76. Attitude
 77. Competitiveness
 78. Theoretical support
 79. Academic prestige
 80. Knowledge production
 81. Practical
۸۲. مباحث و شواهد مرتبط با بعد پیوند نظریه و عمل، در مقاله‌ای مستقل با عنوان «گسست نظام دانشگاهی از فرایند تربیت معلم: ضرورت پیوند نظریه و عمل» توسط محققان پژوهش حاضر به تفصیل مورد بررسی و بحث واقع شده است. خوانندگان علاقه‌مند می‌توانند برای مطالعه بیشتر، به مقاله مذکور مراجعه کنند.
83. Educational environment
 84. Reflective teacher education
 85. knowledge transfer

86. Reflective Practitioner
 87. Research & Development
 88. Teacher Education Foresight
 89. Strier
 90. National competitiveness
 91. Comprehensive education reform
 92. Maassen
 93. Academic life
 94. Chemic
 95. Paradigmatic debates
 96. Puustinen, Santti, Koski & Tammi
 97. Teacher as a Researcher
 98. Personal Practical Theory
 99. Inquiry-oriented
 100. Alternative paradigms
 101. Gornitzka, Maassen, Olsen & Stensaker
 102. Ellis & Keedy
 103. Pedagogical Content Knowledge (PCK)
 104. New synergies
 105. Interplay of knowledge
 106. Guillen & Zeichner
 107. Jonsen, Goree & Sulak
 108. Teacher Educators
۱۰۹. این ماده از اساسنامه، پذیرش داوطلبان معلمی را مطابق با ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش و از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی سراسر کشور، با شرط گذراندن حداقل دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان بلامانع اعلام می‌کند. بر این اساس، هرساله بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن‌ها از طریق «واحد دانشگاهی فرهنگیان» وجود ندارد، از میان فارغ‌التحصیلان نظام دانشگاهی کشور پس از طی مراحل آزمون و مصاحبه‌های تخصصی تأمین می‌شود.
110. Huberman & Levinson
 111. Prestigious colleges
 112. Improvement of educational practice
 113. Professional Reflection
 114. Schon
 115. Teacher Education Foresight
 116. Divergent and plausible
 117. Schuck, Aubusson, Burden & Brindley
 118. Newby
 119. Authentic problems
 120. ill-defined problems
۱۲۱. بی‌تردید یکی از مسائل تعریف‌نشده در گذشته، موضوع ظهور ویروس کووید ۱۹ در جهان، و اثرات و تبعات این ویروس بر نظام تعلیم و تربیت جهانی و منطقه‌ای است، که بیش از هر چیز فناوری‌های پیشرفته به خصوص در حوزه آموزش، در تعدیل تبعات این ضایعه به نظام تعلیماتی در تمامی مقاطع و حوزه‌ها کمک نمود. با توجه به مبحث ذکرشده در فوق، توجه و پیش‌بینی مسائلی از این دست و ایجاد نوعی آمادگی برای مقابله با آن، می‌توانست از دهه‌های قبل صورت پذیرد!
122. Aubusson and Schuck
 123. Successful teacher education model
 124. Credible & Representative model

بررسی رابطه رهبری تحولی با عملکرد شغلی معلمان دوره دوم متوسطه شهر تهران

■ مهدی نوید ادهم*

■ حمید شفیعزاده**

چکیده:

پژوهش حاضر بر مبنای نوع، کاربردی و بر اساس روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری آن همه معلمان دوره دوم متوسطه دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند ($N = 29756$). حجم نمونه این پژوهش ۳۸۰ معلم بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین دبیران دبیرستان‌های دوره دوم متوسطه مناطق آموزشی شهر تهران انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های استاندارد باس و آولیو (۲۰۰۰) و عملکرد شغلی پاترسون (۱۹۹۹) استفاده شده است.

برای اطمینان از روایی پرسش‌نامه‌ها از روش‌های روایی محتوا و روایی صوری استفاده شد. برای آزمون پایایی پرسش‌نامه، دو پرسش‌نامه در یک نمونه آزمایشی ۳۰ نفره توزیع آلفا، پرسش‌نامه رهبری تحولی ۰/۹۳ و پرسش‌نامه عملکرد شغلی ۰/۸۵ بر آورد شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که همه ابعاد رهبری تحولی رابطه مثبت و معناداری با عملکرد شغلی معلمان داشتند که در بین آن‌ها ضریب همبستگی انگیزه الهام‌بخش ($r = 0/491$) بیشتر از سایر مؤلفه‌ها بود.

نتایج رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که از بین مؤلفه‌های رهبری تحولی، مؤلفه انگیزه الهام‌بخش در گام اول به تنهایی بیش از ۲۳ درصد از عملکرد شغلی معلمان را تبیین می‌کند. در گام دوم، ۱۰ مؤلفه انگیزه الهام‌بخش به همراه ترغیب ذهنی، بیش از ۲۶ درصد از عملکرد شغلی معلمان را بیان می‌دارند. در گام سوم نیز مؤلفه‌های انگیزه الهام‌بخش، نفوذ آرمانی و ترغیب ذهنی به همراه هم بیش از ۲۷ درصد عملکرد شغلی معلمان را پیش‌بینی می‌کنند. ضرایب بتا نشان داد، متغیرهای انگیزه الهام‌بخش ($B = 0/38$)، ترغیب ذهنی ($B = 0/32$) و نفوذ آرمانی ($B = 0/23$)، متغیر عملکرد شغلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین می‌توان با استفاده از رهبری تحولی، عملکرد شغلی معلمان را بهبود بخشید.

کلید واژه‌ها:

رهبری تحولی، عملکرد شغلی، معلمان مدارس، انگیزه الهام‌بخش، ترغیب ذهنی، نفوذ آرمانی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۵/۲۶

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۶/۱۶

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱/۲۴

* استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (نویسنده مسئول) mahnavid@yahoo.com
** دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران shafizadeh11@gmail.com

■ مقدمه

در دنیای امروز موفقیت سازمان‌ها به‌طور مستقیم به استفاده مؤثر از منابع انسانی بستگی دارد. انسان هم عامل کار و هم خالق آن است، لذا نقشی محوری در تحول سازمان دارد و تحولات عظیم سازمانی از توانمندی‌های نامحدود فکری این عامل سرچشمه می‌گیرد. از سوی دیگر، «عملکرد» هر فرد در هر موقعیتی که قرار دارد، نشانگر بینش و آگاهی او نسبت به آن موقعیت و یا مسئله خاص است (حمیدی، ساکی، موحدی‌نسب و محب‌زاده، ۱۳۹۳). عملکرد دربرگیرنده شاخص‌هایی است که در ارزیابی موفقیت شخص یا سازمان مورد استفاده قرار می‌گیرد. عملکرد یعنی آنچه افراد در یک سازمان انجام می‌دهند و شیوه‌ای که آن افراد بر سازمان اثر می‌گذارند (بی، ما، مولالی و سولومون، ۲۰۱۹). مسئولیت‌های مدیران ایجاب می‌کند که عملکرد آنان هم کارآمد و هم اثربخش باشد. دلیل عمده برای استخدام مدیران این است که آن‌ها اعضای سازمان را برای رسیدن به اهداف سازمانی یاری می‌رسانند. بنابراین در سال‌های اخیر ارزیابی عملکرد مدیران در کنار کارکنان، به یکی از مفاهیم مهم مدیریت تبدیل شده و با فرهنگ سازمان‌های پیشرو عجین شده است که ضمن ارتقای پاسخ‌گویی، میزان تحقق اهداف و برنامه‌های هر سازمان را مشخص می‌کند (کلار، ۲۰۱۷).

عملکرد همان بازده افراد طبق وظایف قانونی مقرر است و میزان تلاش و حدود موفقیت کار در اجرای وظایف شغلی و تکالیف رفتاری مورد انتظار را بیان می‌کند. همچنین، به‌عنوان ارزش‌های کلی مورد انتظار سازمان، به‌صورت بخش‌های مجزای رفتاری تعریف شده است که یک فرد در طول یک دوره معین از زمان انجام می‌دهد (اگاروال و بویسون، ۲۰۱۶). عملکرد پیامدی از تأثیر متقابل توانایی و انگیزش است. توانایی و انگیزش می‌توانند به عملکرد منتهی شوند، اما موانع سازمانی می‌توانند آن‌ها را مهار کنند. عملکرد شغلی^۵ خوب به توانایی و انگیزه نیاز دارد. بازدارنده‌های سازمانی مانند «آموزش ضعیف» می‌توانند در عملکرد شغلی خوب مداخله منفی کنند.

عملکرد شغلی دو مؤلفه را در برمی‌گیرد: مؤلفه اول «عملکرد وظیفه‌ای» است که نیازمندی‌ها و الزامات شغلی را منعکس می‌کند و مؤلفه دوم «عملکرد زمینه‌ای» است که فعالیت‌های تعریف‌نشده و نامشخص نظیر کار تیمی و حمایتی را در برمی‌گیرد (الدا، اندریو و سارتو، ۲۰۱۷).

از جمله سازمان‌هایی که اهمیت و نقش زیادی در زندگی انسان‌ها دارند، سازمان‌های آموزشی و به‌ویژه آموزش و پرورش است. اهمیت و جایگاه آموزش و پرورش در جوامع انسانی و نقش کلیدی آن در رشد و توسعه اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه غیرقابل انکار است. نگاهی گذرا به عوامل مؤثر در رشد و پیشرفت کشورهای توسعه‌یافته آشکار می‌سازد که این قبیل کشورها از آموزش و پرورش توانمند، کارآمد و اثربخشی برخوردار بوده‌اند که توانسته‌اند به رشد و توسعه برسند. در نظام‌های آموزشی، معلمان مهم‌ترین و مؤثرترین عامل در موفقیت به حساب می‌آیند. در این بین، عملکرد معلمان در مدارس از اهمیت زیادی برخوردار است، چون بر بسیاری از خروجی‌های مدرسه، از جمله

اثر بخشی و کارایی آن، و نیز رشد شخصیت، خودباوری، پیشرفت تحصیلی، رفتار شهروندی، خلاقیت و ... دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

عملکرد شغلی معلمان به این موضوع مربوط می‌شود که هم باید توانایی حرفه‌ای داشته باشند و هم توانایی ایجاد انگیزه در یادگیرندگان. پس معلمان همواره دو وظیفه مهم را بر عهده دارند: یکی آموختن و دیگری تربیت کردن. نتیجه آموختن، عالم‌شدن است و فایده تربیت کردن، انسان شدن (خردمند، ۱۳۸۴). به عبارت دیگر، آموزش صحیح در مدارس می‌تواند تأثیرات مثبتی در ابعاد جسمی، روحی و ذهنی افراد به دنبال داشته باشد. بنابراین، چنانچه برنامه‌های آموزشی به شیوه‌ای مطلوب توسط معلمان ارائه شوند، می‌توانند تأثیرات مثبتی در رشد ابعاد متفاوت کودکان داشته باشند (اکرمی، ۱۳۸۹). در نتیجه معلمان، برای تحقق اهداف مورد نظر، باید دانش و مهارت‌های مورد نیاز را دارا باشند و قادر به انجام و کاربرد آن‌ها نیز باشند. دارا بودن دانش و مهارت‌های مورد نیاز از اصول بدیهی شایستگی معلمان است و عملکرد آنان، توانایی به‌کارگیری این دانش و مهارت‌ها در کلاس درس است (تقی‌پور ظهیر، امین فر و باقری، ۱۳۸۸).

هر سازمانی برای نیل به عملکرد شغلی مطلوب و کارایی و بهره‌وری مؤثر، در جست‌وجوی راه‌هایی است که محیط را برای کارکنان مساعد سازد تا به درجه‌ای از توانایی برسند که تأثیرگذاری بیشتری روی کارشان داشته باشند. عملکرد معلمان را می‌توان مجموعه‌ای از اقدامات و فعالیت‌هایی تعریف کرد که معلمان در مدرسه و در حین تدریس برای رسیدن به اهداف جامعه و آموزش و پرورش انجام می‌دهند که نتیجه عملکرد آن‌ها تأثیر زیادی بر آموزش و تربیت دانش‌آموزان و همچنین بر میزان یادگیری آن‌ها می‌گذارد (اسپکتور، ۱۳۸۸/۲۰۰۶ ص. ۵۶).

مطالعه پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهد که در بهبود عملکرد شغلی معلمان متغیرهای زیادی می‌توانند دخالت داشته باشند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها، «سبک رهبری» مدیران است؛ چون مدیریت و رهبری مدرسه مهم‌ترین عامل در رشد و بالندگی معلمان است. رهبران تحول‌آفرین دارای کارکردهای مثبتی هستند. آن‌ها برای دستیابی به نتایج فوق‌العاده، زیردستان خود را تحریک می‌کنند و الهام‌بخش آنان هستند. این رهبران به رشد و توسعه زیردستان خود از طریق توانمند ساختن خودشان کمک می‌کنند و اهداف فردی کارکنان و گروهی سازمان را در یک راستا قرار می‌دهند که موجب بهبود عملکرد فردی و گروهی می‌شود (هاردلی، آرتور، جونز، شریف، مانچ و ایزاسل، ۲۰۱۰).

یکی از دیدگاه‌های جدید در زمینه رهبری، «نظریه رهبری تحول» است که برنز^۹ (۱۹۸۷) و سپس باس^{۱۰} (۱۹۸۵) آن را تعریف و بازبینی کرده‌اند. تحولات جدید در نظریه‌های رهبری، از نظریه‌های «رهبری کاریزماتیک» که رهبر را موجودی غیر معمولی فرض می‌کرد و پیروان را وابسته به رهبری می‌دانست، به سمت نظریه‌های نئوکاریزماتیک و رهبری تحول که به توسعه و توانمندسازی پیروان برای عملکرد مستقل توجه می‌کنند، انتقال یافته است. رهبری تحول اساس و شالوده‌ای را برای تغییرات

بلندمدت سازمانی که دسترسی به اهداف بالاتر را برای نظام سازمانی میسر می‌سازد، فراهم می‌آورد. از طرف دیگر، رهبران تحول در باورها، ارزش‌ها و اهداف پیروان خود نفوذ می‌کنند و تأثیر بسزایی بر آن‌ها می‌گذارند. این‌گونه رهبران از طریق رفتار و کردار خود کل سازمان را دچار تحول می‌کنند و پیروان این رهبران نیز به آن‌ها احساس اعتماد و وفاداری دارند (به نقل از قادری، ۱۳۸۸).

سازمان‌های هزاره جدید، به دلیل شرایط زمانی که در آن واقع شده‌اند، تفاوت‌های بسیاری با گذشته دارند و بر اساس دو مفهوم «پیچیدگی» و «آشفته‌گی» به شدت تغییر کرده‌اند، به گونه‌ای که ماهیت فعلی جهان، تغییرات گسسته و بنیانی است. این تغییرات چنان سریع اتفاق افتاده و رقابت نیز چنان زیاد شده است که سازمان‌های عظیمی که در قرن بیستم رشد یافتند، نمی‌توانند در دنیای نوظهور قرن بیست و یکم دوام بیاورند. در این محیط‌های جدید، سازمان‌ها برای بقا و موفقیت خود به سامانه‌های طبیعی و انعکاس‌های آن نیاز دارند تا بتوانند با تشخیص سریع تغییرات، خود را با آن‌ها انطباق دهند. این موضوع توجه سازمان‌ها را به سمت فرهنگ سازمانی مناسب و مطلوب معطوف کرد (آیزنبرگ، وان کنی پنبیگ و برورنر^{۱۱}، ۲۰۱۱).

این نوع جدید از رهبری در تلاش است تا با بهره‌گیری از نظام ارزشی، تحریک عواطف و تقویت هویت‌های فردی و اجتماعی کارکنان، خلأهای ناشی از کاستی‌های سازوکارهای بوروکراتیک و اقتدار سنتی را جبران کند و سازمان‌های دانش محور امروزی را به سمت رسیدن به کمال مطلوب سوق دهد. تریسی و هینکین^{۱۲} (۱۹۹۴) رهبری تحولی را به عنوان فرایند نفوذ و تغییرات اساسی در نگرش‌ها و مفروضات اعضای سازمان و ایجاد تعهد برای مأموریت‌های سازمان و اهداف آن تعریف می‌کنند. در همین زمینه، ب‌اس رهبر تحولی را فردی می‌داند که به منظور تقویت عملکرد کارکنان و سازمان، رابطه مثبتی با زیردستان می‌گیرد و کارکنان را تشویق می‌کند که از نیازهای شخصی فراتر بروند و در زمینه تمایلات گروه و سازمان کار کنند. رهبران تحولی زیردستان خود را برمی‌انگیزند تا آنچه را در توان دارند، انجام دهند (بیورک و کالین^{۱۳}، ۲۰۰۹).

همچنین، پژوهش‌های انجام شده در زمینه رهبری تحولی نشان می‌دهند، سازمان‌های دارای رهبران تحولی در دستیابی به سطوح بالای رشد و توسعه و عملکرد شغلی بالا بهتر عمل می‌کنند و چنین سازمان‌هایی در مدیریت فعالیت‌های مرتبط با خلق، حفاظت، توزیع و در نهایت عملکرد شغلی کارکنان خود موفق ترند. به همین دلیل در چند دهه اخیر، توجه به رهبری تحولی به یک ضرورت غیرقابل اجتناب تبدیل شده است، چرا که سازمان‌ها از طریق رهبری تحول می‌توانند شاخص‌های مزیت رقابتی خود را بهبود و توسعه دهند (همان).

رهبری مهم‌ترین رکن سازمان محسوب می‌شود که می‌تواند با رفتارهای خود مشوق عملکرد بالای کارکنان و یا کاهش آن و در نهایت موفقیت یا شکست سازمان شود. سبک‌ها و نگرش‌های رهبری و تأثیری که عملکرد رهبران می‌تواند بر موفقیت سازمان‌ها داشته باشد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است

و در شرایط رقابت‌های فشرده کنونی رهبرانی موفق‌ترند که اعتقادی راسخ به ایجاد تحول در سازمان، نوآوری و بهبود مداوم داشته باشند و به اصطلاح رهبران تحولی باشند (مرادی، ۱۳۸۸). ویژگی اصلی نظریه رهبری تحولی این است که پیروان خود را به انجام تعهدات فراتر از انتظار برمی‌انگیزند. این نوع رهبری هنگامی صورت می‌گیرد که رهبران بتوانند آگاهی و مقبولیت را در اهداف و مأموریت‌های گروه ایجاد کنند و پیروان را برانگیزانند تا منافع شخصی خود را در راستای منافع جمعی قرار دهند. همچنین رهبران و پیروان، همدیگر را به سطح بالاتری از انگیزه و اخلاق سوق دهند (بأس، ۲۰۱۳). رهبران تحولی فرایند تغییر افراد و سازمان را تسهیل می‌کنند. این رهبران با توجه به موقعیت موجود برای سازمان یا واحد سازمانی خود، چشم‌اندازی جذاب و واقعی از آینده ایجاد می‌کنند و موجب اجرای موفقیت‌آمیز تغییرات سازمانی می‌شوند.

رهبران تحولی به طرق متفاوت قادر به تأثیر بر احساس توانمندی روانی کارکنان خود هستند. در یک نگاه اجمالی، رهبران تحول‌گرا مشخصه‌هایی نظیر الگوی نقش‌بودن، توجه شخصی و اختصاصی به کارکنان، انگیزه الهام‌بخش و ترغیب هوشمندانه دارند. آنان از طریق تعاملات سازمانی خود، تحسین، احترام و وفاداری را به کارکنان منتقل می‌کنند. از طریق انگیزه الهام‌بخش، این نوع رهبران می‌کوشند چشم‌اندازی محرک را برای کارکنان خود نسبت به آینده گروه کاری ترسیم کنند و بر مبنای الگوی نقش‌بودن با رفتار و عمل خود نشان می‌دهند که چگونه می‌توان به اهداف دست یافت. مهم‌تر اینکه مدیران مزبور، با بازخوردهای به موقع، به‌خوبی حس شایستگی برای دستیابی به اهداف را، به کارکنانشان منتقل می‌کنند. بالاخره این رهبران از طریق ترغیب هوشمندانه سعی می‌کنند، با بسط و گسترش علاقه‌های کارکنان خود آن‌ها را ترغیب کنند، در باب مشکلات قدیمی به شیوه‌ای نوین بیندیشند (گومش لوقلو و ایلسو، ۲۰۰۹).

رهبری تحولی دارای چهار مؤلفه زیر است:

○ **ملاحظه فردی^{۱۵}**: رهبر با رفتاری متفاوت اما منصفانه، به پیروان خود توجه فردی دارد. چنین رهبری از نیازهای پیروانش آگاه است، نگرانی‌ها، نیازها و توانایی‌های شخصی آنان را شناسایی می‌کند و فرصت‌های مناسبی را برای یادگیری در محیطی حمایتی فراهم می‌آورد. به‌علاوه، انتقاد سازنده و تفویض اختیار می‌کند و به کارکنانش بازخورد می‌دهد.

○ **ترغیب ذهنی^{۱۶}**: در این بعد، رهبر نوآوری و خلاقیت را با تدوین مجدد مسائل جدید و بررسی شرایط قدیمی به شیوه‌ای جدید پرورش می‌دهد. او ایده‌های جدید را به پیروان نشان می‌دهد و آنان را با تفکر انتقادی به چالش می‌کشد. خیال‌پردازی و خلاقیت در بازنگری فرضیه‌های قدیمی را در حین انجام کار تشویق می‌کند و از خطاها، ایده‌ها و روش‌هایی که متفاوت با نظر خودش هستند، انتقادی نمی‌کند.

○ **انگیزه الهام بخش**^{۱۷}: رهبران الهام بخش آینده‌ای مطلوب را ترسیم می‌کنند، با خوش بینی سخن می‌گویند و پیروان را به سوی آنچه باید انجام شود، تشویق می‌کنند. آن‌ها اهداف سازمانی را با اهداف شخصی هم تراز می‌کنند، به طوری که کارکنان در حالی که به اهداف شخصی خود دست می‌یابند، می‌توانند به اهداف سازمانی هم دست یابند و تهدیدها و مشکلات را به عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری تلقی کنند.

○ **نفوذ آرمانی**^{۱۸}: رهبر از طریق فراهم ساختن دیدگاهی آرمانی و هدفمند، و جلب حس احترام، اعتماد و اطمینان افراد، بینشی را برای گروه ایجاد می‌کند و با این کار قدرت، احترام به خود، اعتماد و اشتیاق برای رسیدن به اهداف چالشی را میان اعضا توسعه می‌دهد. به علاوه، اعضای گروه را تحسین می‌کند و به آن‌ها احترام می‌گذارد (بأس و اولیو^{۱۹}، ۲۰۰۷).

تئوری رهبری تحولی نخست توسط برنز (۱۹۷۸) به منظور تمایز بین آن دسته از رهبرانی که روابط قوی و انگیزشی با زیردستان و پیروان برقرار می‌کنند، و آن دسته از رهبرانی که به طور گسترده‌ای متمرکز بر مبادله یا تعامل برای رسیدن به نتایج متمرکز می‌شوند، مطرح شد. بأس و اولیو مفهوم و ایده برنز را در مورد رهبری توسعه دادند و مفهوم رهبری تحولی را ارائه کردند. آنان معتقدند که رهبری تحولی زمانی شکل می‌گیرد که رهبر علاقه‌های کارکنانش را ارتقا و توسعه بخشد، برای مأموریت و مقصد گروه آگاهی و پذیرش ایجاد کند، و کارکنان را به دیدن فراسوی منافع خویش برای منافع گروه برانگیزاند. نتایج تحقیقات مختلف حاکی از آن‌اند که رهبری تحولی موجب رسیدن به نتایج ارزنده‌ای در سازمان‌ها شده است. از جمله اینکه رهبران مزبور موجب افزایش تعهد سازمانی زیردستانشان می‌شوند و فاداری آنان را به واحد سازمانی خود افزایش می‌دهند. از طرف دیگر، این رهبران موجب افزایش انگیزه پیروان، افزایش اثربخشی، و بهبود عملکرد سازمانی می‌شوند (به نقل از دینانی، یامارینو، آتواتر و اسپانگلر^{۲۰}، ۲۰۰۳).

پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهند، بین عملکرد کارکنان و رهبری تحولی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از جمله، جیوتی و بوهو^{۲۱} (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای با عنوان «رهبری تحولی و عملکرد شغلی» دریافتند، رهبری اعضای گروه و رضایت از رهبر، میان رهبری تحولی و عملکرد شغلی میانجیگری می‌کند. همچنین تامرین^{۲۲} (۲۰۱۲)، در مطالعه‌ای با عنوان «تأثیر رهبری تحولی و تعهد سازمانی بر رضایت شغلی و عملکرد کارکنان» نشان داد که رهبری تحولی بر تعهد سازمانی و عملکرد کارکنان تأثیر مثبتی دارد، ولی بر رضایت شغلی تأثیری ندارد. همچنین، تعهد سازمانی بر رضایت شغلی و عملکرد کارکنان، و رضایت شغلی بر عملکرد کارکنان تأثیر مثبتی دارد.

مطالعه چانگ کای و چیا هانگ^{۲۳} (۲۰۰۹)، با عنوان «تأثیر رهبری تحولی بر روابط کاری و عملکرد شغلی» نشان داد که هر چهار بعد رهبری تحولی بر روابط اعضا - رهبر تأثیر مثبتی دارند، در حالی که

فقط بعد توجه فردی و انگیزه الهام‌بخش بر روابط همکاران تأثیر مثبتی دارد. روابط اعضا - رهبر هم پیش‌بینی‌کننده مناسب‌تری نسبت به روابط همکاران و برای رفتار شهروندی سازمانی است.

در این زمینه، مطالعه نعیم و خانزاده^{۲۴} (۲۰۱۸)، با عنوان «نقش رهبری تحولی در عملکرد کارکنان با نقش میانجی رضایت شغلی در بخش بهداشت پاکستان»، پژوهش آور رحیمان و کدیکال^{۲۵} (۲۰۱۷)، با عنوان «تأثیر نگرش کارکنان نسبت به عملکرد شغلی»، و پژوهش جیانگ و همکارانش^{۲۶} (۲۰۱۷)، با عنوان «تأثیر رهبری تحولی بر عملکرد پایدار کارکنان: نقش واسطه‌ای رفتار شهروندی سازمانی» شایان توجه‌اند.

پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز وجود این رابطه را تأیید می‌کنند. رستمی و سالاری (۱۳۹۷)، در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین سبک رهبری و عملکرد سازمانی کارکنان» نشان دادند، بین سبک رهبری و عملکرد سازمانی کارکنان، با در نظر گرفتن نقش میانجی راهبردهای منابع انسانی، رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، بین سبک‌های رهبری رفتار متقابل، رهبری تحولی و رهبری آرمانی، و عملکرد سازمانی کارکنان، با در نظر گرفتن نقش میانجی راهبردهای منابع انسانی رابطه معنی‌داری وجود دارد. اما بین سبک رهبری کاریزماتیک با راهبردهای منابع انسانی رابطه معناداری وجود ندارد. نتایج یافته‌های جلالی و مؤمنی (۱۳۹۶)، در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر رهبری تحولی بر عملکرد شغلی کارکنان دانشگاه علوم پزشکی تهران با نقش میانجیگری رضایت شغلی» نشان دادند که رهبری تحولی با نقش میانجیگری رضایت شغلی بر عملکرد شغلی کارکنان دانشگاه علوم پزشکی تهران تأثیرگذار است.

نتایج پژوهش شعبانی‌نژاد، علیاری و گرجی (۱۳۹۵)، با عنوان «رابطه رهبری تحولی و عملکرد شغلی کارکنان در بیمارستان فارابی» نیز نشان داده است که بین رهبری تحولی و مؤلفه‌های چهارگانه آن، با عملکرد شغلی کارکنان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

نتایج پژوهش بهرامی و همکارانش (۱۳۹۲) با عنوان «بررسی رابطه ابعاد رهبری تحولی و درگیری شغلی کارکنان از دیدگاه مدیران در بیمارستان‌های آموزشی شهر یزد» نشان داد که بین رهبری تحولی و چهار بعد آن (ترغیب ذهنی، انگیزش الهام‌بخش، نفوذ آرمانی، و ملاحظات فردی)، با درگیری شغلی در چهار بیمارستان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در همین خصوص نیز، ساکی، عصاره و شعبانی مشکول (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای مدیران و رهبری تحولی با عملکرد شغلی معلمان» نشان دادند که بین اخلاق حرفه‌ای و عملکرد شغلی معلمان رابطه مثبت و قوی وجود دارد و اخلاق حرفه‌ای پیش‌بینی‌کننده خوبی برای عملکرد شغلی است. همچنین بین رهبری تحولی و عملکرد شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش سلاجقه و احمدزاده (۱۳۹۳)، با عنوان «بررسی تأثیر رهبری تحولی مدیران بر نگرش‌های شغلی دبیران با نقش میانجی هویت سازمانی» حاکی از آن است که رهبری تحولی بر

هویت سازمانی تأثیر مثبت و معناداری دارد و نیز هویت سازمانی باعث افزایش تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی می‌شود. همچنین، تأثیر غیرمستقیم رهبری تحولی مدیران بر نگرش‌های شغلی دبیران، یعنی تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی از طریق هویت سازمانی، از تأثیر مستقیم آن بیشتر است.

مرور پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که در سازمان‌ها گرایش مثبتی نسبت به رهبری تحولی وجود دارد و این گرایش رو به افزایش است. نتایج بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهند که در میان سبک‌های جدید رهبری، ویژگی‌های رهبری تحولی بیش از سایر سبک‌ها امکان روبه‌رو شدن مراکز آموزشی و مدارس را با پیچیدگی‌های دوران معاصر فراهم می‌سازند (دیموک و والکر^{۲۷}، ۲۰۰۵). فراتحلیل باس (۱۹۹۹)، روی تحقیقاتی که ظرف دو دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ انجام شده‌اند، نشان داد که به‌کارگیری رفتارهای رهبری تحولی در محیط‌های آموزشی اثربخش‌تر از رهبری تبادلی بوده است. در مقابل رفتارهای رهبری تحولی، رهبری تبادلی نقش‌ها، وظایف پیروان و اهداف را به‌طور واضح و روشن بیان می‌کند و نتایج عملکرد افراد را با پاداش‌های مثبت و منفی که به پیروان ارائه می‌دهد، ارزیابی و نظارت می‌کند (آنتوناکیس و هاس^{۲۸}، ۲۰۰۲؛ اولیو و باس^{۲۹}، ۲۰۰۴). این پاداش‌ها به مثابه فرایندی مبادله‌ای مبتنی بر قرارداد میان رهبر و پیروان مشخص می‌شود (اولیو و باس^{۳۰}، ۲۰۰۴).

بر اساس نتایج تحقیقی که مارکز و پریتی^{۳۱} (۲۰۰۳) انجام دادند، به‌کارگیری رفتارهای رهبری تحولی برای رهبری آموزشی آموزگاهی اثربخش، شرط لازم به حساب می‌آید، اما کافی نیست. رهبری تحولی به‌خودی‌خود نمی‌تواند به کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. بلکه وقتی که از این سبک در کنار رهبری آموزشی مشارکتی استفاده می‌شود، بر عملکرد مدرسه اثر مثبت می‌گذارد. در چنین زمینه‌ای از بحث که نشان می‌دهد به‌کارگیری رهبری تحولی به‌تنهایی و بدون توجه به زمینه سازمانی، فرهنگ و سایر ویژگی‌های سازمان و مدیریت نمی‌تواند به اثربخشی سازمان یا کارایی معلمان بینجامد، بارنت^{۳۲} و همکارانش (۲۰۰۱) در تحقیقی در مدارس ایالت «نیوساوت‌ولز» استرالیا، ضمن اینکه رابطه رهبری تحولی با نتایج حاصل از عملکرد معلمان، رضایت شغلی و تلاش مضاعف و فراتر از سطح انتظار معلم را تأیید می‌کنند، برخلاف انتظار به این نتیجه می‌رسند که رفتار رهبری تحولی با یادگیری دانش‌آموزان رابطه منفی دارد.

رهبری تحولی به‌عنوان یکی از پرکاربردترین سبک‌های رهبری در دو دهه اخیر در زمینه مدیریت، به‌ویژه مدیریت تغییر، شناخته شده است. از طرف دیگر، این اصل را که نظام آموزش و پرورش ایران به یک تحول اساسی و بنیادی احتیاج دارد، همه پذیرفته‌اند و بر همین مبنا، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تدوین و تصویب شد. این سند به دنبال تغییرات عمیق و ریشه‌ای، همه‌جانبه، نظام‌مند، و آینده‌پژوهانه مبتنی بر آموزه‌های وحیانی و معارف اسلامی است تا بتواند آموزش و پرورش را در تراز جمهوری اسلامی ارائه دهد. مدرسه در افق چشم‌انداز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جلوه‌گاهی

است برای تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرصه خدمات و فرصت‌های تربیتی، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش‌آموزان، و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان بر اساس نظام معیار اسلامی. انجام دقیق و کارآمد مأموریت مذکور، نیازمند فراهم آوردن شرایط، امکانات و زمینه‌هایی است که مدیران مدارس و معلمان نقش بسزایی در تأمین آن‌ها دارند.

در اسناد تحولی، مدیر مدرسه به‌عنوان پیشگام تحول، راهبر کارآمد و یکی از عناصر اصلی تحقق مأموریت آموزش و پرورش، نقش و جایگاه فوق‌العاده‌ای در عملیاتی کردن برنامه‌های تحولی دارد. وظیفه مدیر مدرسه زمینه‌سازی و به تحرک واداشتن اجزای سازمان مدرسه و حرکت دادن آن‌ها به سمت اهداف مهم آموزشی و پرورشی است. مدیر در جایگاهی قرار دارد که می‌تواند با رویکرد سیستمی و جامع‌نگر به سازمان مدرسه بنگرد، با مطالعه روندها و فرایندها، روابط بین اعضا را بررسی کند و اطمینان یابد که رابطه بین اعضای سیستم به شکلی پویا و تعالی‌بخش در جریان است.

علاوه بر این، معلمان نیز به‌عنوان مؤثرترین عامل در تحقق اهداف و برنامه‌های درسی و آموزشی مدرسه شناخته می‌شوند و در برابر عملکرد شغلی خود، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، و اعمال هدفمند فرایند یاددهی - یادگیری در سازمان مسئول هستند. لذا معلمان برای ارتقا و کسب عملکرد شغلی بالا لازم است برانگیخته شوند و با انگیزه کار کنند. ایجاد و تقویت انگیزه، موجب تأثیرگذاری در موفقیت فردی و سازمانی، و در نهایت اثربخشی کلی مدرسه می‌شود. اکثر پژوهشگران تلاش‌های خود را روی معلمان و مؤلفه‌ها و عناصر وابسته به آنان (مانند فرایند جذب، تربیت معلم، شایستگی‌ها و صلاحیت‌ها، نظام حقوق و مزایا، نگهداشت، عملکرد، نظام سنجش و ارزیابی، رتبه‌بندی، نظام بازنشستگی، مدیریت، فرهنگ سازمانی و ... معلمان) متمرکز کرده‌اند تا بدین وسیله عواملی را که بر صلاحیت حرفه‌ای و عملکرد شغلی معلمان تأثیر می‌گذارند، درک و شناسایی کنند. در مجموعه عوامل مذکور، رهبری و رفتار مدیر، اثر قابل ملاحظه‌ای بر رفتار، نگرش و عملکرد معلمان دارد و بر مناسبات آنان با سایر عوامل و سایر کارکنان آموزشی مدرسه نیز تأثیر قابل ملاحظه‌ای می‌گذارد که باید مورد توجه قرار گیرد.

از سوی دیگر، اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش نیازمند مدیریت تغییر و به‌کارگیری سبک رهبری تحولی برای ارتقای عملکرد کارکنان مدرسه و به‌طور خاص عملکرد معلمان است. بر این اساس، هدف تحقیق حاضر، شناسایی رابطه مدیریت تحولی با عملکرد شغلی معلمان دوره دوم متوسطه شهر تهران تعیین شد و در نظر داشت با توجه به اهمیت و ضرورت تحول بنیادین در آموزش و پرورش و مدارس و با رویکرد مدرسه‌محوری، دو فرضیه زیر را مورد آزمون قرار دهد:

۱. بین رهبری تحولی مدیران مدارس با عملکرد شغلی معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.
۲. مؤلفه‌های رهبری تحولی قابلیت پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان را دارند.

■ روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر هدف کاربردی و از حیث روش، توصیفی از نوع هم‌بستگی است. جامعه آماری تمامی معلمان دوره دوم متوسطه دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند ($N=29756$). حجم نمونه این پژوهش ۳۸۰ معلم بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین دبیرستان‌های دوره دوم متوسطه مناطق آموزشی شهر تهران انتخاب شدند. در این روش، مناطق آموزش و پرورش شهر تهران به پنج بخش شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شد و به‌طور تصادفی معلمان سه مدرسه دوره دوم متوسطه دولتی از هر بخش برای پاسخ به سؤالات پرسش‌نامه انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری اطلاعات میدانی از ابزار پرسش‌نامه به شرح زیر استفاده شد:

○ **رهبری تحولی:** برای ارزیابی متغیر رهبری تحولی از پرسش‌نامه ب‌اس و اولیو (۲۰۰۰) بهره گرفتیم که دارای چهار مؤلفه ملاحظه فردی، ترغیب ذهنی، انگیزه الهام‌بخش و نفوذ آرمانی است و در ۲۰ گویه، بر اساس مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت، به ترتیب با گزینه‌های هیچ‌گاه، به‌ندرت، بعضی اوقات، اغلب اوقات و همیشه، طراحی و تنظیم، و به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده است. روایی آزمون رهبری تحولی ب‌اس و اولیو به منزله یک آزمون استاندارد مورد تأیید صاحب‌نظران قرار دارد (آنتوناکیس، ۲۰۰۱). پورسلطانی زرنندی (۱۳۸۷) نیک‌بخت، سیادت و مقدم (۱۳۸۷) نیز روایی آن را تأیید کرده‌اند.

○ **عملکرد شغلی:** برای بررسی عملکرد شغلی معلمان نیز از پرسش‌نامه عملکرد شغلی پاترسون (۱۹۹۹) استفاده شد که دارای ۱۵ گویه است و با طیف لیکرتی به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده است. پاترسون (۱۹۹۲) روایی سازه ابزار را تأیید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ گزارش کرد (به نقل از کامکاری و ساعتچی، ۱۳۹۵).

برای اطمینان از روایی پرسش‌نامه از روش‌های روایی محتوایی و روایی صوری استفاده شد. در این راستا، پرسش‌نامه در اختیار چند نفر از خبرگان آموزش و پرورش قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد نظر خود را درباره شکل و فرم تک‌تک سؤالات و محتوای آن‌ها از لحاظ قابل فهم بودن برای پاسخ‌دهندگان بیان کنند. سپس مجموعه‌ای از نظرات اخذشده در باب سؤالات پرسش‌نامه جمع‌آوری و پس از اعمال آن‌ها، پرسش‌نامه تحقیق نهایی شد و در اختیار نمونه آماری تحقیق قرار گرفت. بر اساس نظرات خبرگان، پرسش‌نامه تحقیق توان لازم برای شناخت و کسب داده‌های لازم را دارا بود و در نتیجه روایی آن تأیید شد.

برای آزمون پایایی پرسش‌نامه، اجرای مقدماتی انجام شد و پرسش‌نامه در یک نمونه آزمایشی ۳۰ نفره توزیع و مقدار آلفای کرونباخ آن با استفاده از نرم‌افزار SPSS محاسبه شد که نتایج حاصل در جدول ۱

نشان داده شده است. همان‌طور که در جدول مذکور ملاحظه می‌شود، پایایی همه زیرمجموعه‌ها نسبتاً بالا و از حد قابل قبول، یعنی 70% بیشتر است. لذا پرسش‌نامه تحقیق از پایایی مطلوبی برخوردار است.

جدول ۱. مقدار آلفای کرونباخ پرسش‌نامه‌های تحقیق

ردیف	متغیر	ضریب آلفای کرونباخ
۱	رهبری تحولی	93%
۲	ملاحظه فردی	91%
۳	ترغیب ذهنی	94%
۴	انگیزه الهام‌بخش	88%
۵	نفوذ آرمانی	9%
۶	عملکرد شغلی	85%

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و تحلیل فرضیات از آزمون‌های آمار استنباطی شامل آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، هم‌بستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. به منظور بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق نیز از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بهره گرفته شد. بر اساس نتایج این آزمون (جدول ۲)، سطح معنی‌داری در مورد تمامی متغیرها، از سطح خطا 5% بزرگ‌تر است. بنابراین در سطح اطمینان 95% درصد می‌توان گفت که داده‌های مربوط به متغیرهای تحقیق از توزیع نرمال برخوردارند.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در مورد توزیع داده‌های نمونه آماری

متغیر	رهبری تحولی	عملکرد شغلی
مقدار Z در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف	565%	435%
سطح معنی‌داری	189%	223%

برای آزمون این فرضیه که بین رهبری تحولی و مؤلفه‌های آن با عملکرد شغلی معلمان رابطه معناداری وجود دارد، ابتدا از ضریب هم‌بستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۳. ضریب هم‌بستگی بین رهبری تحولی و مؤلفه‌های آن با عملکرد شغلی معلمان

متغیرها	عملکرد شغلی		
	تعداد	ضریب هم‌بستگی	سطح معناداری
رهبری تحولی	۳۸۰	۰/۵۲۶	۰/۰۰۱
نفوذ آرمانی	۳۸۰	۰/۴۳۰	۰/۰۰۱
انگیزه الهام‌بخش	۳۸۰	۰/۴۹۱	۰/۰۰۱
ترغیب ذهنی	۳۸۰	۰/۴۵۹	۰/۰۰۱
ملاحظات فردی	۳۸۰	۰/۳۰۹	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ نشان داد که بین سبک رهبری تحولی با عملکرد شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر این، نتایج هم‌بستگی پیرسون نشان داد که همه ابعاد رهبری تحولی رابطه معناداری با عملکرد شغلی معلمان دارند که در بین آن‌ها، ضریب هم‌بستگی انگیزه الهام‌بخش بیشتر، و ضریب هم‌بستگی ملاحظات فردی کمتر از سایر مؤلفه‌ها بود.

به‌منظور پاسخ به فرضیه دوم و تعیین هم‌بستگی چندگانه بین مؤلفه‌های رهبری تحولی با عملکرد شغلی (پیش‌بینی عملکرد شغلی از روی مؤلفه‌های رهبری تحولی)، از تحلیل رگرسیون خطی به شیوه گام‌به‌گام استفاده شد.

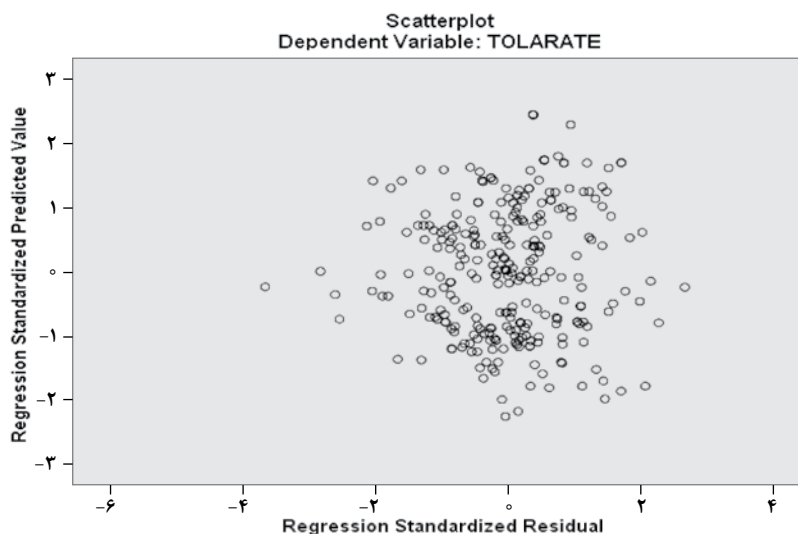
بررسی مفروضه‌های رگرسیون

○ رابطه خطی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته: نمودارهای پراکنش نشان می‌دهند که این مفروضه برقرار است.

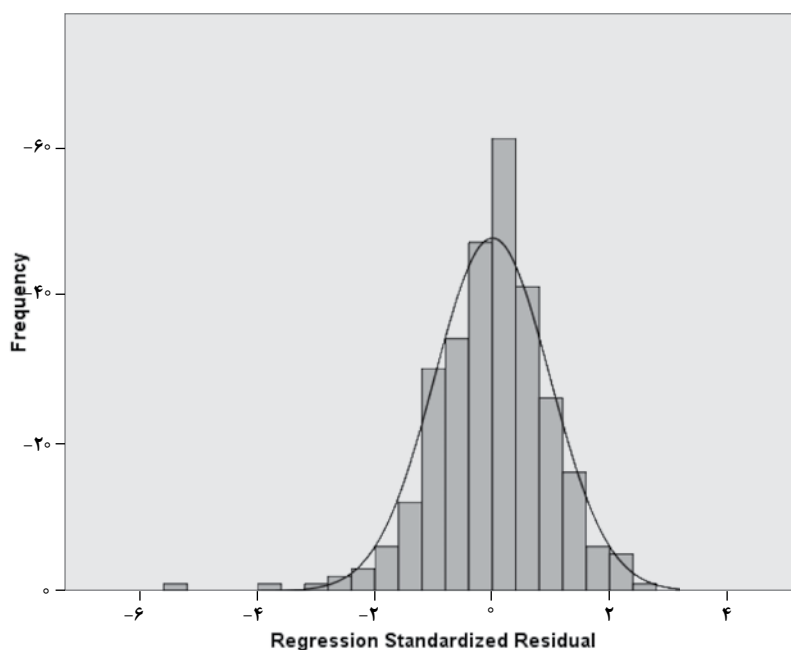
○ نبود هم‌بستگی بیش از حد بین متغیرهای مستقل: نمرات VIF زیر ۱۰ و نمرات تولرانس بالاتر از ۰/۲ در جدول ۴ نشان می‌دهد که این فرض برآورده شده است.

○ استقلال مقادیر خطا: مقدار حاصل از آزمون دوربین واتسون نشان داد که این فرض برآورده شده است، زیرا مقدار به‌دست آمده نزدیک به ۲ است (جدول ۴).

○ همسانی واریانس خطا در هر نقطه از مدل: با توجه به اینکه نمودار مقادیر خطاهای استاندارد در مقابل مقادیر پیش‌بینی شده استاندارد شبیه قیف نیست، نتیجه می‌گیریم این مفروضه هم برقرار است.



○ توزیع نرمال مقادیر خطا: نمودار هیستوگرام مقادیر خطای استاندارد نشان می‌دهد، توزیع مقادیر خطا نرمال است.



○ شناسایی داده‌های پرت: مقادیر فاصله کوک کمتر از ۱ نشان از برقراری این مفروضه دارد.

جدول ۴. خلاصه مدل رگرسیون گام به گام پیش‌بینی عملکرد شغلی از روی مؤلفه‌های رهبری تحولی

رتبه	مدل	ضریب هم‌بستگی R	مجدور ضریب هم‌بستگی R ^۲	مجدور ضریب هم‌بستگی تعدیل شده	خطای استاندارد	دوربین-واتسون
۱	انگیزه الهام‌بخش	۰/۴۹۱	۰/۲۴۱	۰/۲۳۷	۹/۱۵	۱/۷۳۳
۲	ترغیب ذهنی و انگیزه الهام‌بخش	۰/۵۲۴	۰/۲۷۴	۰/۲۶۸	۸/۹۷	
۳	نفوذ آرمانی، ترغیب ذهنی و انگیزه الهام‌بخش	۰/۵۳۷	۰/۲۸۹	۰/۲۷۹	۸/۹۰	

جدول ۴ نشان می‌دهد، در گام اول، متغیر پیش‌بین انگیزه الهام‌بخش ۲۳/۷ درصد عملکرد شغلی، در گام دوم، متغیرهای انگیزه الهام‌بخش و ترغیب ذهنی ۲۶/۸ درصد عملکرد شغلی، و در گام سوم، سه متغیر نفوذ آرمانی، ترغیب ذهنی و انگیزه الهام‌بخش ۲۷/۹ درصد متغیر عملکرد شغلی را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۵. تحلیل واریانس

رتبه	مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	sig
۱	رگرسیون	۱۶۴۰۳/۵۱	۱	۱۶۴۰۳/۵۱	۱۲۷/۴۷	۰/۰۰۱
	باقی‌مانده	۴۸۶۴۰/۴۴	۳۷۸	۱۲۸/۶۸		
	کل	۶۵۰۴۳/۹۴	۳۷۹			
۲	رگرسیون	۲۲۷۸۰/۳۵	۲	۱۱۳۹۰/۱۷۵	۱۱۰/۶۰	۰/۰۰۱
	باقی‌مانده	۴۲۲۶۳/۵۹	۳۷۷	۱۱۲/۱۰		
	کل	۶۵۰۴۳/۹۴	۳۷۹			
۳	رگرسیون	۲۶۱۹۳/۹۶	۳	۸۷۳۱/۳۲	۸۴/۵۰	۰/۰۰۱
	باقی‌مانده	۳۸۸۴۹/۹۸	۳۷۶	۱۰۳/۳۲		
	کل	۶۵۰۴۳/۹۴	۳۷۹			

با توجه به معناداری مقادیر F مندرج در جدول ۵ ($P < ۰/۰۰۱$) می‌توان نتیجه گرفت مدل رگرسیونی محاسبه‌شده در هر سه گام معنادار است و می‌توان به نتایج آن اطمینان کرد.

جدول ۶. ضرایب

ردیف	مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد	t	Sig.	آماره‌های هم خطی	
		B	خطای استاندارد	Beta			تولرانس	تورم
۱	مقدار ثابت	۷۰/۸۶	۳/۱۲		۲۲/۷۲	۰/۰۰۱		
	انگیزه الهام بخش	۱/۰۵	۰/۱۱	۰/۵۰	۹/۸۰	۰/۰۰۱	۱/۰۰	۱/۰۰
۲	مقدار ثابت	۵۵/۷۲	۳/۷۲		۱۴/۹۹	۰/۰۰۱		
	انگیزه الهام بخش	۰/۷۵	۰/۱۱	۰/۳۶	۶/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۸۳	۱/۲۱
	ترغیب ذهنی	۱/۵۵	۰/۲۴	۰/۳۴	۶/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۸۳	۱/۲۱
۳	مقدار ثابت	۶۴/۵۱	۳/۹۸		۱۶/۲۰	۰/۰۰۱		
	انگیزه الهام بخش	۰/۸۰	۰/۱۱	۰/۳۸	۷/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱/۲۱
	ترغیب ذهنی	۱/۴۳	۰/۲۳	۰/۳۲	۶/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱/۲۲
	نفوذ آرمانی	۰/۷۲	۰/۱۴	۰/۲۳	۴/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۹۹	۱/۰۱

مقادیر t مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهد، مقادیر بتا برای متغیرهای پیش‌بین در هر سه گام معنادار هستند ($P < ۰/۰۱$). بنابراین نتیجه می‌گیریم، متغیر انگیزش الهام بخش ($B = ۰/۳۸$)، ترغیب ذهنی ($B = ۰/۳۲$) و نفوذ آرمانی ($B = ۰/۲۳$) متغیر عملکرد شغلی را پیش‌بینی می‌کنند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج نشان دادند که بین سبک رهبری تحولی با عملکرد شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در تبیین این مطلب می‌توان گفت که رهبران تحولی، با برخورداری از بینش، بصیرت و ویژگی‌های شخصیتی فرهمند، می‌توانند سطوح بالای نیازها، انگیزه‌ها، ارزش‌ها و روحیه را در زیردستان ایجاد کنند. آنان مورد احترام، اعتماد و تحسین زیردستان هستند. زیردستان آنان را به عنوان الگو می‌شناسند و سعی می‌کنند که همانند ایشان شوند. در سبک رهبری تحولی، رهبر می‌کوشد تا وضعیت را بر حسب اهداف و جریانات جدید سازمان تغییر دهد، نیازهای سطح بالاتر پیروانش را برانگیزد، و سطح تلاش آن‌ها را فراتر از انتظارات سازمان ارتقا بخشد. او به قابلیت و توانایی آن‌ها در نیل به اهداف سازمان اعتماد می‌کند.

در تبیین یافته‌های به دست آمده می‌توان بیان کرد که رهبر دارای سبک رهبری تحولی در مدرسه، طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی را تجزیه و تحلیل می‌کند و باعث به جلو راندن معلمان برای به اشتراک گذاشتن و انتقال دانش در مدرسه می‌شود. سبک رهبری تحولی باعث توسعه فرایندها و بهبود آن‌ها در جهت انتقال دانش در فرایند بهبود عملکرد معلمان می‌شود. بنابراین رهبری تحولی در جهت نفوذ و ترغیب نیازمند گرایش به نوآوری و ابداع در مدرسه است. زیرا عملکرد مؤسسه آموزشی و افراد آن تحت تأثیر عوامل متعددی مانند مهارت‌های فردی، سبک رهبری و نوآوری است، به نحوی که این عوامل با هم در ارتباط اند و به صورت مستقیم و یا غیرمستقیم بر عملکرد مدرسه مؤثر هستند.

ویژگی‌های درونی مدارس جزئی از منابع حیاتی برای موفقیت سازمان به شمار می‌روند. از این رو، توجه بیش از پیش به شناسایی این ویژگی‌ها و نیز چگونگی تأثیر آن‌ها بر عملکرد مراکز آموزشی، در محیط به سرعت در حال تغییر امروزی، امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد. بسیاری از محققان و صاحب‌نظران بر این باورند که سبک رهبری تحولی یکی از متغیرهای اصلی تأثیرگذار بر عملکرد معلمان است. از طرف دیگر، رهبران تحولی عملکرد پیروان خود را فراتر از استانداردهای مورد انتظار پرورش می‌دهند. این با روش افزایش تعلق و دل‌بستگی عاطفی رهبر با پیروان صورت می‌گیرد که این نوع رهبران نسبت به اهداف سازمان و مدرسه در معلمان تعلق عاطفی به وجود می‌آورند و به پیروان خود کمک می‌کنند تا در سازمان، عملکرد مطلوبی داشته باشند.

رهبران تحولی، اهداف آینده را تبیین و برای تحقق آن‌ها برنامه‌ریزی می‌کنند. آن‌ها نوآور هستند و زمان رهبری برای آن‌ها اثربخش است. زیردستان را ترغیب و تشویق می‌کنند که نهایت تلاش و توانایی خود را برای سازمان آشکار کنند و به پیروان خود الهام

می‌بخشند و به آن‌ها روحیه می‌دهند. بدین وسیله، آنان اثراتی عمیق بر سازمان می‌گذارند و موجب پیشرفت و بهبود عملکرد زیردستان خود می‌شوند. در مدرسه‌ای که مدیران آن‌ها دارای این ویژگی‌های مثبت و تحول‌خواه باشند، می‌توانند عملکرد معلمان خود را بهبود ببخشند.

نتایج هم‌بستگی پیرسون نشان داد که همه ابعاد رهبری تحولی رابطه معناداری با عملکرد شغلی معلمان دارند. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام هم حاکی از آن است که از بین مؤلفه‌های رهبری تحولی، مؤلفه انگیزه الهام‌بخش، در گام اول خود به‌تنهایی بیش از ۲۳ درصد از عملکرد شغلی معلمان را تبیین می‌کند. در گام دوم، مؤلفه انگیزه الهام‌بخش به همراه ترغیب ذهنی بیش از ۲۶ درصد از عملکرد شغلی معلمان را تبیین می‌کند. در گام سوم نیز مؤلفه‌های انگیزه الهام‌بخش، نفوذ آرمانی و ترغیب ذهنی به همراه هم بیش از ۲۷ درصد عملکرد شغلی معلمان را پیش‌بینی می‌کنند.

در تبیین این مطلب می‌توان گفت که رهبران تحولی در بعد انگیزه الهام‌بخش، در مورد آینده با خوش‌بینی و با شور و حرارت حرف می‌زنند و نوعی دیدگاه جذاب و مهیج از آینده ترسیم می‌کنند که باعث تلاش بیشتر معلمان می‌شود. مدیر مدرسه معلمان را تشویق می‌کند، برای رسیدن به اهداف آموزشی و پرورشی بکوشند، به دسترسی به اهداف، باور و ایمان داشته باشند، و انرژی و نیروی مضاعفی را برای رسیدن به چشم‌انداز و اهداف مدرسه به کار گیرند. در مورد ترغیب ذهنی، مدیران در معلمان فکر کردن خلاقانه را تشویق می‌کنند. آنان را ترغیب می‌کنند، در حل مشکلات و مسائل خلاقانه برخورد کنند، مسائل را از زوایای مختلفی مورد بررسی قرار دهند، و راه‌های خلاقانه و نوآورانه‌ای را بیابند و عملیاتی کنند.

همچنین با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، ابعاد رهبری تحولی (انگیزه الهام‌بخش، ترغیب ذهنی، و نفوذ آرمانی) توانسته‌اند عملکرد معلمان را پیش‌بینی کنند. رهبری تحولی بیشترین عملکرد را از معلمان به دست می‌آورد، چون آن‌ها قادرند به دانش‌آموزان الهام بدهند تا قابلیت‌های خود را به سوی موفقیت بالا ببرند و مهارت حل مسئله و نوآوری آن‌ها را تکامل می‌بخشند. رهبران تحولی مدارس افرادی هستند که آینده را به تصویر می‌کشند و آن را محقق می‌سازند و همواره به‌عنوان الگو برای ارزش‌ها و اخلاق سازمانی مدارس، ایفای نقش می‌کنند و الهام‌بخش هستند. آن‌ها مدارس را قادر می‌سازند، برای حصول اطمینان از موفقیت مداوم، آینده را به موقع پیش‌بینی کنند و عکس‌العمل نشان دهند. بنابراین انتظار می‌رود رهبرانی با این خصوصیات بر عملکرد کلی مدارس مؤثر باشند. از آنجا که سبک رهبری تحولی مدرسه، ارتباط معنی‌داری با عملکرد شغلی معلمان

دارد، و مؤلفه‌های رهبری تحولی، نقش تعیین‌کننده‌ای در بالندگی شغلی و عملکرد معلمان و کارکنان مدرسه ایفا می‌کنند، و نیز از آنجا که امروزه اجرایی شدن سند تحول بنیادین در دستور کار و در اولویت برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش قرار دارد و برای برون‌رفت از چالش‌های موجود و حل مسائل و کاستی‌های آموزش و پرورش و پاسخ‌گویی به تحولات محیطی و نیازها و مطالبات جامعه، احکام برنامه‌های سند تحول و زیرنظام‌های تحول‌آفرین آن، باید اجرایی و عملیاتی شوند، لذا با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود:

- در انتخاب و انتصاب مدیران و در توانمندسازی آنان، تحول‌آفرینی و باورمندی به تحولات فرهنگی مورد توجه قرار گیرد.
- تحول بنیادین در آموزش و پرورش از سنخ تحولات فرهنگی است، لذا مدیریت آن در سطوح صف تا ستاد، نیازمند رهبرانی است که با ارزش‌های الهی و الزامات مدیریت اسلامی، اقتضائات فرهنگ اسلامی-ایرانی، تحولات محیطی و یافته‌های علمی و پژوهشی، و شرایط و نیازهای عصر جدید آشنایی دارند، سند تحول بنیادین و احکام تحول‌آفرین آن را می‌شناسند، و برای عملیاتی کردن آن‌ها مصمم هستند.
- در سند تحول دو نوع واژگان و مفاهیم تحولی وجود دارد:
 - الف) واژگان نو و مفاهیم جدید که در اسناد و ادبیات آموزش و پرورش ایران رایج نبوده‌اند؛ مانند حیات طیبه، ساحت‌های شش‌گانه تربیتی، شایستگی‌های پایه، تکوین و تعالی موقعیت.
 - ب) واژگان قدیم و مفاهیم جدید که از دیرزمان در آموزش و پرورش ساری و جاری بوده‌اند و بر اساس مبانی نظری سند تحول، بازتعریف و اشراق معنایی شده‌اند؛ مانند معلم، تربیت، مدرسه و خانواده.
 رهبران تحولی باید با این مفاهیم و واژگان و کارکرد آن‌ها آشنایی عمیق و دقیق داشته باشند.
- مدیران مدارس که پیشگامان تحول و رهبران تحول‌آفرین هستند، از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای برای تحول‌آفرینی در مدرسه برخوردار باشند. آنان به‌منظور ایجاد شوق تغییر در دیگران و رهبری تحول، علاوه بر شایستگی‌ها و ویژگی‌های فوق، باید از «محبوبیت» و قدرت نفوذ در قلب‌های مخاطبان و ذی‌نفعان بهره‌مند باشند. دستیابی به محبوبیت بین کارکنان و جامعه، به «مقبولیت» فردی و سازمانی نیاز دارد و برخورداری از مقبولیت، در گروی «مشروعیت» است. رهبران تحول‌آفرین

از مقبولیت و مشروعیت علمی، سیاسی، اخلاقی، اقتصادی و اجتماعی در جامعه و بین مخاطبان و ذی نفعان، به‌ویژه معلمان و دانش‌آموزان، بهره‌مندند و از نفوذ و قدرت تأثیرگذاری خود برای پیشبرد اهداف برنامه‌های تحولی استفاده می‌کنند. مدیران فاقد محبوبیت و مقبولیت نمی‌توانند رهبران تحولی، به‌ویژه تحولات فرهنگی و آموزشی باشند. زیرا تحولات فرهنگی، تغییرات دستوری و تحکمی نیستند و با صدور بخشنامه و دستورالعمل از بالا به پایین حاصل نمی‌شوند. لذا در فرایند جذب، تربیت و توانمندسازی مدیران، این مهم باید مورد توجه قرار گیرد.

- از منظر سند تحول بنیادین، معلمان مهم‌ترین و اصلی‌ترین مؤلفه تحول در فرایند تربیت‌پذیری دانش‌آموزان هستند. «تربیت» بر اساس مبانی فلسفی و نظری سند تحول، اعم از تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش است و شامل دو اصطلاح «تعلیم و آموزش» و «تربیت و پرورش» به‌صورت توأمان و درهم تنیده می‌شود. در این میان، معلم به‌مثابه مربی، نقش الگویی و اسوه‌ای دارد. در این نگاه، معلم کارمند اداری نیست، بلکه صلاحیت‌ها و شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای او، زمینه‌ساز فرایند تربیت‌پذیری و ایجاد تحول در شخصیت دانش‌آموزان و تحقق اهداف آموزش و پرورش است. این پژوهش نشان می‌دهد نحوه مدیریت و رهبری مدرسه، با عملکرد شغلی معلمان ارتباط معنادار دارد و عملیاتی شدن سند تحول و تحقق اهداف و برنامه‌های آن در مدرسه، نیازمند استفاده از سبک مدیریت و رهبری مناسب و بهینه در مدرسه می‌باشد.

- سبک رهبری تحولی، شیوه‌ای است که بر اساس یافته‌های این پژوهش و سایر تحقیقات که به آن‌ها اشاره شد، در ارتقای عملکرد شغلی، معلمان تأثیر مثبت و معنادار دارد. به همین دلیل پژوهشگران این تحقیق، بر آشنایی و استفاده هوشمندانه مدیران مدارس از «سبک رهبری تحولی» تأکید دارند تا بتوانند با جلب مشارکت حداکثری معلمان و ارتقای عملکرد شغلی آنان؛ زمینه عملیاتی کردن سند تحول بنیادین و دستیابی به مدرسه در تراز جمهوری اسلامی را فراهم آورند. برای بهبود عملکرد مدارس بهتر است مدیران مدارس آموزش‌های لازم درباره نظریه‌های مدیریت تغییر از جمله رهبری تحولی را ببینند تا بتوانند موجبات بهبود عملکرد معلمان در دنیای متحول و متغیر امروزی را فراهم سازند.

- از آنجا که مؤلفه «انگیزه الهام‌بخش» از مؤلفه‌های رهبری تحولی، بر اساس یافته‌های این پژوهش، ارتباط بیشتری با عملکرد شغلی دارد، در این راستا مدیران سعی کنند

با مثبت‌اندیشی، تفکر خوش‌بینانه نسبت به آینده مدارس و جامعه داشته باشند و برای رسیدن به اهداف و چشم‌انداز مدارس، مشارکت معلمان، دانش‌آموزان و تمام ذی‌نفعان را فراهم کنند و همچنین خود رهبر الهام‌بخش و الگوی نظری و عملی پیروان خود باشند. شوق تغییر و تحول‌آفرینی در پرتوی داشتن چشم‌انداز شوق‌انگیز و امیدآفرین حاصل می‌شود و داشتن یک چشم‌انداز شوق‌انگیز که با مشارکت ذی‌نفعان به دست آمده است می‌تواند موجبات همگرایی و هم‌افزایی همگان را فراهم آورد.

● با توجه به اینکه «ترغیب ذهنی» یکی از مؤلفه‌های سبک رهبری تحولی می‌باشد و بر اساس یافته این پژوهش، ارتباط معنی‌داری با عملکرد شغلی دارد، مدیران و رهبران مدارس سعی کنند از ایده‌ها و افکار نو معلمان در اداره مطلوب مدارس استفاده کنند و با حمایت از معلمان، آنان را تشویق کنند تا مسائل و مشکلات مدرسه را از زوایای مختلف و مبتنی بر مفاهیم سند تحول بنیادین ببینند و پیشنهادهای جدید و خلاقانه درباره مسائل مدرسه و راه‌حل‌های آن مطرح کنند.

● از آنجا که در این پژوهش مؤلفه «نفوذ آرمانی» با عملکرد شغلی ارتباط معنی‌داری داشت در این راستا مدیران سعی کنند با الهام از نقش آموزش و پرورش در تولید سرمایه انسانی و توسعه پیشرفت کشور و نیز با عنایت به ضرورت ارتقای جایگاه مدرسه به عنوان کانون تربیتی محله، مبتنی بر مفاهیم سند تحول بنیادین و با کمک معلمان برای مدارس چشم‌انداز کوتاه‌مدت، میان‌مدت و حتی بلندمدت طرح کنند و در این بین در مدارس روحیه جمع‌گرایی را تقویت کنند و جوی آکنده از اعتماد و احترام در مدارس ایجاد کنند. رهبران تحولی مدارس، با افزایش محبوبیت و مقبولیت خود، زمینه نفوذ بر دیگران و به یاری گرفتن آن‌ها برای تحقق برنامه‌های تحولی را فراهم آورند.

● از آنجا که بر اساس یافته‌های این پژوهش، مؤلفه «ملاحظات فردی» با عملکرد شغلی ارتباط معنی‌داری دارد، مدیران مدارس با برنامه‌ریزی و تمهید مقدمات لازم، جلب مشارکت، آموزش و راهنمایی معلمان را در اولویت قرار دهند و آن‌ها را تشویق کنند، در کلاس‌های آموزشی شرکت کنند. به علاوه، برای تفاوت‌های فردی و شخصیتی کارکنان ارزش قائل شوند و از توانایی‌ها و استعدادهای متفاوت آن‌ها بهره بگیرند. جوی ایجاد کنند که معلمان از آموخته‌های علمی خود حداکثر استفاده را ببرند و با به اشتراک‌گذاری آموخته‌ها، تجربه‌ها و مدیریت دانش، مدرسه را به سازمان یادگیرنده تبدیل کنند.

منابع

- اسپکتور، پل. (۱۳۸۸). روانشناسی صنعتی و سازمانی، (ترجمه شهناز محمدی). تهران: انتشارات ارسباران. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۶ چاپ شده است).
- اکرمی، محمود. (۱۳۸۹). رابطه موضوع کنترل با سبک مدیریت مدیران مراکز دولتی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). مرکز آموزش مدیریت دولتی، تهران.
- پورسلطانی زرنیدی، حسین. (۱۳۸۷). مقایسه سبک‌های رهبری تحول‌گرا و عمل‌گرای مسئولین هیئت‌های ورزشی استان گیلان. پژوهش در علوم رفتاری، ۱۹(۶)، ۱۹۶-۲۰۵.
- نقی پور ظهیر، علی. امین فر، مرتضی. باقری، سیفعلی. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب‌شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب‌شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۶(۲)، ۳۹-۵۱.
- حمیدی، فریده. ساکی، رضا. موحدی‌نسب، عباس. محب‌زاده، زینب. (۱۳۹۳). رابطه بین هوش سازمانی و عملکرد مدیران مدارس متوسطه شهر یزد. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۵(۲)، ۳۵-۵۷.
- جلالی، نسرین و مؤمنی، ماندانا. (مرداد، ۱۳۹۶). بررسی تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر عملکرد شغلی کارکنان دانشگاه علوم پزشکی تهران با نقش میانجی‌گری رضایت شغلی. مقاله ارائه‌شده در دومین کنفرانس بین‌المللی انسجام مدیریت و اقتصاد در توسعه ایران، تهران، مردادماه ۱۳۹۶.
- خردمند، محمدعلی. (۱۳۸۴). بایسته‌های معلمی. فرهنگیان بسیجی، ۳(۲)، ۹-۱۸.
- رستمی، رها. سالاری، تکتم. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین سبک رهبری و عملکرد سازمانی کارکنان با در نظر گرفتن نقش میانجی استراتژی‌های منابع انسانی. مدیریت، حسابداری و اقتصاد، ۲(۱)، ۷۰-۸۴.
- ساکی، رضا. عصاره، علیرضا. شعبانی مشکول، روح اله. (۱۳۹۴). بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای مدیران و رهبری تحولی با عملکرد شغلی معلمان در مدارس متوسطه شهرستان ملارد. رهبری و مدیریت آموزشی، ۹(۱)، ۲۷-۵۰.
- سلاجقه، سنجر. احمدزاده، سلیمان. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر رهبری تحول‌آفرین مدیران بر نگرش‌های شغلی دبیران با نقش میانجی هویت سازمانی. پژوهش‌نامه مدیریت تحول، ۶(۱۲)، ۷۲-۹۰.
- شعبان‌نژاد، حسین. علیاری، ابوالفضل. گرجی، حسن. (۱۳۹۵). رابطه رهبری تحول‌گرا و عملکرد شغلی کارکنان در بیمارستان فارابی. مدیریت سلامت، ۱۹(۴)، ۲۲-۳۰.
- قادری، اسماعیل. (۱۳۸۸). رهبری تحول‌آفرین رکن اصلی در توسعه و ارتقای هوش سازمانی. عصر مدیریت، ۴(۴)، ۱۷-۲۵.
- مرادی چالستری، جواد. (۱۳۸۸). رابطه سبک‌های رهبری تحولی-تبادلی با عدالت سازمانی و ارائه مدل در سازمان تربیت بدنی جمهوری اسلامی ایران. مدیریت ورزشی، ۱(۲)، ۶۸-۹۹.
- کامکاری، کامبیز. ساعتچی، محمود. (۱۳۹۵). آزمون‌های روان‌شناختی. تهران: نشر ویرایش.
- نیک‌بخت، اکرم. سیادت، سید علی. مقدم، اعظم. (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه بین مؤلفه‌های رهبری چندگانه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. فصلنامه آموزش عالی، ۱(۲)، ۴۴-۵۷.
- Antonakis, J. (2001). *The validity of the transformational, transactional, and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire*. (PH. D Dissertation), Walden University, Minnesota.
- Antonakis, J. & House, R. J. (2002). The full-range leadership theory: The way forward. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 3-33). Kidlington, Oxford: Elsevier Science, Ltd.
- Aggarwal, R. & Boyson, N. M. (2016). The performance of female hedge fund managers. *Review of Financial Economics*, 29 (1), 23-36.
- Alda, M. Andreu, L. & Sarto, J. L. (2017). Learning about individual managers' performance in UK pension funds: The importance of specialization. *The North American Journal of Economics and Finance*, 42, 654-667.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire* (Form 5X). Mind Garden, Inc.
- Bai, J. Ma, L. Mullally, K. A. & Solomon, D. H. (2019). What a difference a (birth) month makes: The relative age effect and fund manager performance. *Journal of Financial Economics*, 132(1), 200-221.
- Barnett, K. McCormick, J. Connor, R. (2001). Transformational leadership in schools: Panacea, Placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- Bass, B. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal*

- of Work and Organizational Psychology, 88 (1), 9-31.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2007). Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
 - Bass, B.M. (2013). Does the transactional - transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
 - Burke, S. & Collins, K. (2009). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16, 244-456.
 - Clare, A. (2017). The performance of long-serving fund managers. *International Review of Financial Analysis*, 52 (1), 152-159.
 - Chung-kai, L. & Chia-Hung, H. (2009). The influence of transformational leadership on workplace relationships and job performance. *Social Behavior and Personality an International journal*, 37(8), 1129- 1142.
 - Dimmock, C. A. J. & Walker, A. (2005). *Educational leadership: culture and diversity*. Thousands Oak: SAGE.
 - Dionne S.D. Yammarino F.J, Atwater L.E. & Spangler, W.D. (2003). Transformational leadership and team performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 177-193.
 - Eisenbeiss, S. A. van Knippenberg, D. & Boerner, S. (2011). Transformational leadership and team innovation: integrating team climate principles. *Journal of applied psychology*, 93(6), 1438-1446.
 - Gumusluoglu, L. & Ilsev, A. (2009). Transformational leadership, creativity, and organizational innovation. *Journal of Business Research*, 62, 461-473.
 - Hardly, L. Arthur. C.A, Jones, G. sheriff, A, munnech, K. isaacs, E (2010), The relationship between transformational leadership behaviors, psychological, and training outcomes in elite military recruits. *leadership Quarterly*, 2 (1), 13-21.
 - Jiang, W. Zhao, X. & Ni, J. (2017). The Impact of Transformational Leadership on Employee Sustainable Performance: The Mediating Role of Organizational Citizenship Behavior. *Sustainability*, 9(2), 1-17.
 - Jyoti, J & Bhau, S. (2016). Transformational Leadership and Job Performance: A study of Higher Education. *Journal of Services Research*, 15(2), 77-110.
 - Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003), Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
 - Naeem, Sh. & Khanzada, B. (2018). Role of Transformational Leadership in Employee's Performance with Mediating Role of Job Satisfaction in Health Sector of Pakistan. *Journal of Health Education Research & Development*, 6(1), 1-6.
 - Tracy, J.B. & Hinkin, T.R. (1994) Transformational leaders in the hospitality industry. *Cornell Hotel Administration Quarterly*, 35 (2), 110-128.
 - Thamrin, M.H. (2012). The Influence of Transformational Leadership and Organizational Commitment on Job Satisfaction and Employee Performance. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(5), 566-572.
 - Ur Rahiman, H. & Kodikal, R. (2017). Impact of Employee Work Related Attitudes on Job Performance. *British Journal of Economics, Finance and Management Sciences*, 13(2), 93-105.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---|
| 1. Performance | 16. Intellectual Stimulation |
| 2. Bai, Ma, Mullally & Solomon | 17. Inspirational Motivation |
| 3. Clare | 18. Idealized Influence |
| 4. Aggarwal & Boyson | 19. Bass & Avolio |
| 5. Alda, Andreu & Sarto | 20. Dionne & Yammarino & Atwater & Spangler |
| 6. Job Performance | 21. Jyoti & Bhau |
| 7. Spector | 22. Thamrin |
| 8. Hardly & Arthur & Jones & Sheriff & Munnech & Isaacs | 23. chung-kai & Chia-Hung |
| 9. Burns | 24. Naeem & Khanzada |
| 10. Bass | 25. Ur Rahiman & Kodikal |
| 11. Eisenbeiss & Van Knippenberg, & Boerner | 26. Jiang et al |
| 12. Tracy & Hinkin | 27. Dimmock, & Walker |
| 13. Burke & Collins | 28. Antonakis & House |
| 14. Gumusluoglu & Ilsev | 29. Marks & Printy |
| 15. Individual Consideration | 30. Barnett |

بسترها و مبانی نظری شکل‌گیری جوامع یادگیری حرفه‌ای: الگوهای جوامع یادگیری و مقایسه آن‌ها

■ رقیه متحیرپسند* ■ کوروش فتحي واجارگاه** ■ نعمت‌الله موسی پور*** ■ حیدر تورانی****

چکیده:

جوامع یادگیری حرفه‌ای مؤثرترین راهبرد ارتقای سطح آموزش و یادگیری در مدارس محسوب می‌شود. در این جوامع، فرهنگ مشارکت و همکاری ارتقا یافته، معلمان، هنرآموزان و مربیان نقش بیشتری در یادگیری حرفه‌ای خود و دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. آن‌ها از طریق همکاری، شیوه‌های آموزشی را به‌صورت سازنده مورد نقد و بررسی قرار داده و از یکدیگر می‌آموزند؛ در نتیجه این همکاری هم دانش حرفه‌ای و مهارت‌های خود را افزایش می‌دهند، و هم دانش‌آموزان از آموزش بهتر برخوردار می‌شوند. همچنین ضمن آن می‌آموزند که چگونه شبکه‌ای از دانش و مهارت ایجاد و آن را مدیریت کنند. مقاله حاضر می‌کوشد تا با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، مبانی نظری و بسترهای شکل‌گیری جوامع یادگیری حرفه‌ای را مشخص کند و با معرفی و تبیین چهارچوب پنج‌الگوی متفاوت جوامع یادگیری شامل: الگوهای باما (PDSA)، آبشاری، تشخیصی، منطقی و فضای سوم، ضمن تشریح چگونگی تشکیل جوامع یادگیری مدرسه‌ای، طی سه مرحله توصیف، تحلیل و تفسیر، ملاک‌های ارزیابی بر اساس مؤلفه‌های اساسی جوامع یادگیری حرفه‌ای استخراج شده و الگوها بر اساس آن‌ها مورد قضاوت قرار گرفتند. نتایج مقایسه آن‌ها در چهار سطح تعیین‌شده نشان داد، هیچ‌یک از الگوهای مورد بررسی مطلوب نبوده‌اند زیرا، همه شاخص‌های تعیین‌شده را در سطح بالا نداشتند، لذا برای معرفی الگوی پیشنهادی از میان الگوهای مورد مطالعه، ترجیحاً شایسته است تلفیقی از اجزاء، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های کلیدی الگوهای مورد مطالعه باشد. الگوی تلفیقی، جامع (عناصر، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های کلیدی الگوها) و بومی‌شده همراه با قابلیت اجرا و پیاده‌سازی عناصر و اجزاء آن در مدرسه به‌گونه‌ای که از سوی اعضا قابل درک و پذیرش باشد.

جوامع یادگیری حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، الگوهای جوامع یادگیری حرفه‌ای، یادگیری جمعی، توسعه حرفه‌ای معلمان

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۳/۲۹

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۱۱/۲۸

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۹/۲۸

* دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی تهران motehayerpasand@yahoo.com
** استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران (نویسنده مسئول) Koroshfathi@gmail.com
*** دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران musapoor@cfu.ac.ir
**** دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش heidar_toorani@yahoo.com

■ مقدمه و بیان مسئله

یکی از چرخش‌های اساسی در زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین چرخش از فرهنگ سازمانی بسته (محصور نمودن مربیان در فضای مدرسه) به مشارکت جویی علمی و انتقال تجربیات در سطوح مختلف (مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی) است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص. ۳۸۵). همچنین بر اساس یکی از گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، مسئولیت‌پذیری همه‌جانبه، مشارکت اجتماعی و داشتن روحیه جمعی از شرایط لازم برای مربیان و مربیان به شمار می‌رود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

هم‌زمان با این تأکیدات، مدرسه به عنوان کانون تربیت و جامعه یادگیرنده نیازمند مشارکت فعالانه کلیه عوامل دخیل در تربیت و تصمیم‌گیری جمعی است. جامعه‌ای که اعضای آن با همکاری یکدیگر می‌بایست شرایطی را ایجاد کنند تا سایرین (دانش‌آموزان) بتوانند دانش جدیدی خلق کنند. اعضای این جامعه فراگیرانی بزرگسال هستند، معلمان، هنرآموزان و مربیان که می‌توان از آن‌ها به عنوان فراگیران بزرگسال یاد کرد، از طریق آموزش در محیطی توأم با احترام، همکاری مشترک و جمعی و اعتماد متقابل می‌توانند دانش و مهارت‌های خود را افزایش داده و از تجارب یکدیگر استفاده کنند تا به کسب دانش بیشتر، مهارت‌های بیشتر شایستگی بالاتر و عملکرد مناسب‌تر نائل شوند. بر اساس نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی، یادگیری در معلمان باید در یک محیط اجتماعی صورت گیرد. از نظر او یادگیری در دو سطح پشت سرهم اتفاق می‌افتد. ابتدا فراگیر باید از افرادی مانند مربی یا همکار خود یاد بگیرد و سپس یادگیری در درون فرد اتفاق بیفتد (نیکی کولینز^۱، ۲۰۱۷).

با نگاهی به نظریه‌ها و فلسفه آموزش بزرگسالان در ارتباط با یادگیری جمعی و مشارکتی در جهت آموزش و توانمندسازی حرفه‌ای؛ اصلاح‌طلبان بر نقش اجتماعی آموزش تأکید می‌ورزند، سازنده‌گرایان بر لزوم ارائه محتوا و روش‌های موردنیاز فراگیران تأکید دارند، انسان‌گرایان آموزش مادام‌العمر، وجود شکوفایی آزادی و مسئولیت را مهم می‌دانند، پیشرفت‌گرایان به یادگیری تجربی و افزایش مسئولیت‌های اجتماعی معتقدند و رفتارگرایان به آموزش شایستگی محور با تأکید بر تمرین مهارت‌ها اهمیت می‌دهند (صباغیان و اکبری، ۱۳۹۵). همچنین مطابق با جهت‌گیری انتقادی^۲ از دیدگاه‌های معاصر در ارتباط با نیازهای آموزشی بزرگسالان در قرن بیست و یکم، که برای اولین بار توسط فیره مطرح گردید، معتقد است فراگیران بزرگسال باید از زیر بار ظلمی که سودجویان و قدرتمندان نظام آموزشی از طریق سپرده‌گذاری دانش در بانک ذهنی فراگیران دارند، آگاه و آزاد شوند تا بتوانند با پرورش مهارت‌های اقتصادی-اجتماعی وارد بازار کار شوند و توانمندی خود را افزایش دهند (تیویانن، کرش و هشا^۳، ۲۰۱۹)؛ یا در فلسفه مبتنی بر رابطه محور، سعی می‌شود به انسان‌ها در اصلاح روابط بین خود کمک شود و در مقابل فردی که در جامعه روابط هارمونیک با دیگران برقرار نمی‌کند، طرد شود (سِفوتو^۴، ۲۰۱۹)؛ در فلسفه بازسازی‌گرایی اجتماعی نیز آموزش فرایندی اجتماعی است، در این دیدگاه آموزش بزرگسالان یک شرکت اجتماعی محور

است که نیازهای فراگیران بزرگسال را در زمینه‌های مورد نیازشان «با پیوند بین حال و آینده مطلوب» برطرف می‌سازد (دالی^۵، ۱۹۹۱). در یادگیری مادام‌العمر بومی^۶ (اوبونتگویی) که یکی دیگر از دیدگاه‌های معاصر است، بزرگسالان برای اینکه در تحولات سریع قرن بیست و یکم در دنیای کار پایدار بمانند باید درگیر یادگیری مادام‌العمر شوند تا بتوانند با تغییراتی که در محیطشان ایجاد می‌شود سازگار شوند در نتیجه مهارت‌هایی را توسعه می‌دهند که به آنها امکان ادامه اشتغال را می‌دهد این مسئله به‌ویژه در کشورهای جهان سوم و توسعه نیافته اهمیت زیادی دارد. در اینجا نقش مربی آموزش بزرگسالان دارای دو بخش است: ارائه دانش و مهارت‌های مربوط به موضوع و تخصص خود، و آموزش ارتباط این دانش و مهارت‌ها با موضوعات اقتصادی، اجتماعی و سیاسی مرتبط و افزایش مشارکت بزرگسالان در جامعه و اجتماعات (بارت^۷، ۲۰۱۷).

بنابراین همان‌طور که در دیدگاه‌ها و نظریه‌های آموزش بزرگسالان اشاره گردید، فرایند آموزش و یادگیری در بزرگسالان شامل ویژگی‌هایی نظیر مشارکتی بودن، مستمر بودن، اجتماعی بودن، دارای اختیار، مستقل بودن، مبتنی بر مهارت و اشتغال، مبتنی بر نیازهای اصلی و مبتنی بر شایستگی است. این ویژگی‌ها همه در جهت ارتقاء و توانمندسازی بزرگسالان است. پرسش اصلی این است چه رویکردی می‌تواند تمام ویژگی‌های برشمرده را در آموزش بزرگسالان داشته باشد و موجب توانمندسازی معلمان، هنرآموزان، مربیان به‌ویژه نومعلمان و نوهنرآموزان به‌عنوان فراگیران بزرگسال شود. ناگفته نماند، در ایران در حال حاضر از رویکردهای جدید نظیر کارگاه‌های آموزشی، آموزش برخط^۸، اقدام پژوهی و درس پژوهی جهت توانمندسازی معلمان و شکلی از توسعه حرفه‌ای استفاده می‌شود (حجازی، پرداختچی، شاه‌پسند، ۱۳۸۸). درس پژوهی یک فرایند توسعه حرفه‌ای همکارانه و مبتنی بر مدرسه است (فندسوالد^۹، ۲۰۱۳) و طی آن معلمان برای تدریس واضح‌تر و ملموس‌تر موضوعات تغییرات لازم را در طرح درس اعمال می‌کنند. هدف آن‌ها بیان مفاهیم به ساده‌ترین و واضح‌ترین شکل ممکن است (نیکی کولینز، ۲۰۱۷ به نقل از لوئیس^{۱۰}، ۲۰۰۲؛ پری و هورد^{۱۱}، ۲۰۰۶؛ پوشنر و تیلور^{۱۲}، ۲۰۰۶؛ راک و ویلسون^{۱۳}، ۲۰۰۵). و اما یکی از رویکردهای جدید در زمینه ارتقا یادگیری و صلاحیت‌های حرفه‌ای «جوامع یادگیری حرفه‌ای^{۱۴}» است. جامعه یادگیرنده حرفه‌ای یا به اختصار PLC، که به یادگیری حرفه‌ای و مشارکتی معلمان اطلاق می‌گردد، زمینه‌ای برای معلمان گروه‌های مختلف، مدیر و سایر کارکنان (معاونان و مشاوران آموزشی) مدرسه فراهم می‌کند تا با شرکت در گفتگوهای سازنده به‌صورت جمعی و بررسی روش‌های تدریس و عملکرد خود و تلاش برای بهبود آن، در جهت پیشرفت و بهبود یادگیری دانش‌آموزان قدم بردارند (پیرتل و توبیا^{۱۵}، ۲۰۱۴). در حالی که بررسی پیشینه نظری جوامع یادگیری حرفه‌ای نشان می‌دهد، نظریه جدیدی نیست و برخی ویژگی‌های آن از دیدگاه‌ها و نظریه‌های دیگر اقتباس شده است. طرح موضوع، معلم به‌عنوان محقق کلاس و داشتن نقش فعال در فرایند برنامه‌درسی توسط استنهاوس^{۱۶} (۱۹۷۵)؛ دفاع از مفهوم «متخصص دارای بصیرت^{۱۷}» توسط شون^{۱۸} (۱۹۸۳) ایجاد مجموعه‌ای از پروژه‌ها و فعالیت‌ها در خصوص «آموزش

مبتنی بر تفکر»، «آموزش مبتنی بر حل مسئله» (بولام،^{۱۹} ۱۹۷۷) و مهم‌تر از همه «آموزش مبتنی بر خلاقیت» مرکز تحقیقات و نوآوری آموزشی (CERI)^{۲۰} (۱۹۷۸) طی جنبش برنامه درسی مدرسه محور؛ طرح ایده سازمان‌های یادگیرنده توسط سنگه^{۲۱} (۱۹۹۰)؛ تأکید بر این باور که اگر معلمان از محیط و فضای حمایت‌کننده‌ای برخوردار نباشند نمی‌توان از آن‌ها انتظار مهارت و تمرکز بیشتر جهت تدریس و تلاش برای افزایش توانایی‌های خود داشت (لوئیس، کروزی و بری^{۲۲}، ۱۹۹۵)؛ طرح «مدارس غنی از یادگیری^{۲۳}» و «مدارس فقیر از یادگیری^{۲۴}» (روزن هولتز^{۲۵}، ۱۹۸۹). در مجموع بخش اعظم مطالعات، موفقیت معلمان را تحت تأثیر ویژگی‌های جوامع حرفه‌ای می‌دانند و این جوامع را به‌عنوان نقطه عطفی در همکاری میان معلمان، خلاقیت معلمان و تدارک فرصت‌های یادگیری تلقی می‌کنند. رویکرد مقاله برگرفته از این چهارچوب نظری است.

نتایج یافته‌ها در مدارس فنی آلمان نیز حاکی از آن است معلمانانی که در جوامع یادگیری حرفه‌ای پیشرفته مشارکت داشتند در مقایسه با معلمانانی که در جوامع یادگیری حرفه‌ای شرکت نکردند، با ایجاد فرصت‌های یادگیری معتبرتر و کاربردی‌تر برای دانش‌آموزان برای به‌دست‌آوردن دانش و مهارت‌های حرفه‌ای، موفق‌تر عمل کرده‌اند (واروز و هلم^{۲۶}، ۲۰۱۸). و نتایج پژوهش (رتس، پته و آرچیبالد^{۲۷}، ۲۰۱۵) در آمریکا نشان داد که بیشترین پیشرفت دانش‌آموزان جایی بود که معلمان آن‌ها درگیر جوامع یادگیری حرفه‌ای بودند و معلمان به‌طور مداوم روی یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت آن‌ها متمرکز بودند. حضور افرادی که دارای تخصص یا تجربه در زمینه‌های خاصی هستند در جلسات یادگیری حرفه‌ای می‌تواند برای معلمان بسیار سودمند باشد (دوفور، دوفور، ایکر، منی و متوس^{۲۸}، ۲۰۱۶).

جوامع یادگیری حرفه‌ای نقش مهمی در واگذاری رهبری به معلمان دارد، نتایج مطالعه موردی توسط جکسون^{۲۹} نشان داد که مدیران اشتیاق زیادی برای واگذاری نقش رهبری به معلمان داشتند بدین معنی که رهبران با تفویض بخشی از اختیارات خود به معلمان توانمند، نقش رهبری را به آن‌ها واگذار می‌کردند (جکسون، ۲۰۰۹)؛ و گاهی نیز در هدایت و رهبری با چالش مواجه می‌شوند در این ارتباط سم کانر^{۳۰} از عبارت «فضای نارضایتی^{۳۱}» برای توصیف فضایی میان طرح مشکل تا رسیدن به راه‌حل نام می‌برد و بیان می‌دارد: «تفکر واگرا و همگرا در این فضا رخ می‌دهد، گاهی معلمان در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای از درگیر شدن با تضادها و یا کشف ایده‌های متفاوت به این دلیل که حتی یک تضاد سازنده می‌تواند نشان‌دهنده «عدم برخورداری از روحیه کار تیمی فرد» باشد هراس دارند و متقابلاً معلمان ممکن است احساس کنند برای اتمام کار تحت فشار هستند و وقت کافی برای پرداختن به تضادها و درگیری‌ها را ندارند» (میلر^{۳۲}، ۲۰۲۰). مدیران جوامع می‌دانند این درگیری‌هاست که به معلمان امکان ایجاد ایده‌های نو و بهتر را می‌دهد و در عین حال نیز همه صداها باید شنیده شود (میلر، ۲۰۲۰). در مورد ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای در مدارس و مؤسسات آموزشی توجه و تحقیقات زیادی شده است، با این حال هنوز هم بسیاری از مدیران و معلمان اطلاعات کمی در مورد الگوهای جوامع یادگیری حرفه‌ای و تأثیر آن بر آموزش و

یادگیری دارند (ونگریکن، مردیت، پاکر، کینت^{۳۳}، ۲۰۱۷). لذا «برای مدیران و معلمان مدارس مهم است که جوامع یادگیری حرفه‌ای را به عنوان مکانیزمی برای پیشرفت مدرسه بشناسند» (بانرجی، استرینس، مولر، مایکلسون^{۳۴}، ۲۰۱۷)؛ اهمیت مطالعه جوامع یادگیری حرفه‌ای و چگونگی تأثیر ابعاد آن در موفقیت مدرسه و توسعه فرهنگ آموزشی و یادگیری جمعی مدرسه بسیار مهم است (برادلی، مارتین و کورتیس^{۳۵}، ۲۰۱۹)، هرچند که پژوهش در این زمینه نیاز به مطالعات بعدی را بیش از پیش فراهم می‌کند؛ زیرا علاوه بر اینکه نقاط ضعف و قوت بیشتری از جوامع یادگیری برای ذینفعان مشخص می‌شود موارد مبهم و ناشناخته نیز روشن خواهد شد (دراپر^{۳۶}، ۲۰۱۴). برای درک اینکه جوامع یادگیری حرفه‌ای در آموزش معلمان چه نقشی دارد و چگونه عمل می‌کند باید قبل از هر چیز الگوهای آن مطالعه شوند بنابراین سؤال اساسی این است که چه الگوهایی از جوامع یادگیری حرفه‌ای وجود دارند؟ هریک از الگوها از چه اجزا، ابعاد و مراحل تشکیل شده است؟ و بر اساس چه شاخص‌هایی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند؟ این بررسی امکان می‌دهد تا مسائل پیچیده در مورد جوامع یادگیری حرفه‌ای روشن‌تر شود.

بر این اساس در این مقاله سعی شده است به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

۱. الگوهای جوامع یادگیری حرفه‌ای کدامند؟

۲. ملاک‌های ارزیابی الگوها چیست؟

۳. کدامیک از الگوها مناسب‌تر است؟

روش پژوهش

رویکرد اصلی پژوهش، رویکرد کیفی است و بر پایه مطالعات اسنادی و با شیوه تحلیل اسنادی به انجام رسیده است. هدف پژوهش، بررسی تبیین‌های نظری الگوهای «جوامع یادگیری» است تا آشکار شود که مبانی نظری و بسترهای شکل‌گیری آن‌ها چه بوده است. این الگوها که اصولاً از میدان و واقعیت‌ها حاصل شده و معطوف به عمل در فرایندهای واقعی هستند، وقتی به صورت عام مطرح و پردازش می‌شوند، زمینه‌ای مناسب برای بازخوانی و مقایسه را فراهم می‌کنند. در این تحلیل، کار با مجموعه‌ای از اصول آغاز شد و استخراج معنا از متن با قواعد و اصول ویژه مورد نظر قرار گرفت. چنین تحلیلی باید در یک رهیافت متنی کیفی باقی می‌ماند (محمدپور، ۱۳۹۷ ص. ۴۱۹). بر این اساس، مقالات مربوط و معتبر گردآوری شد و در سه مرحله به توصیف، تحلیل و تفسیر آن‌ها اقدام گردیدند (راهبرد تحلیل به شیوه ولکات). جامعه آماری پژوهش شامل تمامی مقالات علمی و پژوهشی (داخلی و بین‌المللی)، پایان‌نامه‌های دکتری و گزارش‌های علمی مربوط و معتبر بود که در نشریات علمی و پژوهشی به چاپ رسیده و از طریق پایگاه‌های علمی قابل دسترسی می‌باشد. ملاک مربوط بودن با ارتباط موضوعی برابر قلمداد شد و برای معتبر بودن، نوشته‌هایی مورد استفاده قرار گرفت که توسط تدوین‌کننده الگو و یا با مشارکت او منتشر شده

بود. در مواردی نیز، نوشته‌هایی معتبر قلمداد شده که به پژوهش درباره الگو اقدام کرده‌اند. قلمرو زمانی پژوهش‌های قابل جستجو از سال ۲۰۰۰ تا جولای ۲۰۱۹ بوده است. در این چارچوب نخست از طریق مطالعات کتابخانه‌ای مقالات با استفاده از واژه‌های کلیدی نظیر «جوامع یادگیری حرفه‌ای»، «یادگیری گروهی»، «یادگیری حرفه‌ای»، «الگوهای جوامع یادگیری حرفه‌ای» گردآوری شد. سپس، مقالات مطالعه و مدعای آن‌ها شناسایی گردید و بر اساس پرسش‌های مطرح‌شده در پژوهش، به استخراج اطلاعات مربوط به هر یک اقدام گردید و نوعی از طبقه‌بندی اطلاعات حاصل شد (مرحله توصیف)؛ در مرحله بعد، تحلیل اطلاعات برای سازمان‌دهی و تنظیم مدعاهای پژوهشی صورت گرفت و مقایسه بین الگوها انجام شد (مرحله تحلیل). در این مرحله، جدولی طراحی شد و اطلاعات حاصل از متن‌های بررسی‌شده بر اساس الگوی تحلیلی پژوهش متشکل از «اجزاء، ابعاد، مراحل و فرایندها»، در آن قرار گرفت تا امکان مقایسه مهیا شود. در مرحله بعد، تلاش شد تا ضمن تمرکز بر تفاوت‌ها و تشابهات، نشان داده شود که یک الگوی «کامل‌تر» چیست و الگوهای مورد بررسی دارای چه کاستی‌ها و راستی‌هایی هستند (مرحله تفسیر). در این مرحله، ضمن پرهیز از تدوین الگوی نظری مقبول، مقایسه الگوهای موجود مبانی برای نشان دادن ویژگی‌های الگوی مطلوب بوده است. بر همین اساس، در نهایت ملاک و شاخص‌هایی جهت ارزیابی و مقایسه الگوها تعیین شد. ملاک و شاخص‌های تعیین‌شده از مؤلفه‌های اساسی یک جامعه یادگیرنده بودند که الگوها بر اساس آن‌ها قضاوت شدند.

در فرایند بررسی‌های مذکور، گروه پژوهشی به دو طریق از فهم و تفسیر درست، حمایت کرده است: اولین طریق آن بود که توصیف، تحلیل و تفسیر را هر یک از اعضا به‌صورت جداگانه انجام می‌دادند تا در تنظیم نهایی، از اعتبار یافته‌ها اطمینان داشته باشند. دومین طریق آن بود که گروه پژوهشی به نقادی دریافت‌های یکدیگر اقدام کردند و شرایطی پدید آمد که گروه از اعتبار یافته‌ها اطمینان یافت.

■ یافته‌ها

■ الگوهای جوامع یادگیری حرفه‌ای

اصولاً مفهوم الگو که با واژه Model نیز از آن یاد می‌شود ناظر به طرحی ذهنی است که امکان تفکر و تأمل نظری یا عملی را در عرصه‌ای معین یا در مورد چیز خاصی فراهم می‌آورد (باقری، ۱۳۸۹)؛ و یا می‌تواند ابعاد، اشکال و حالت‌های مختلفی داشته باشد. تأکید بر اینکه یک الگو نه بخشی از دنیای واقعی بلکه صرفاً یک بازسازی انسانی است، ما را در درک بهتر دنیای واقعی کمک می‌کند (مک کی و کالگی، ۲۰۱۹). به‌صورت کلی تمام الگوها یک ورودی اطلاعاتی، یک پردازشگر اطلاعاتی و یک خروجی از نتایج مورد انتظار دارند. ویژگی‌های کلیدی در تمام الگوها: ساده‌سازی فرض‌هایی که باید به کار برده شوند، شرایط مرزی یا شرایط اولیه‌ای که باید تعریف شوند و دامنه کاربردی آنکه باید تفهیم شود. الگوهای مختلفی که از جوامع یادگیری حرفه‌ای توسط متخصصان حوزه تعلیم و تربیت در برخی از کشورها نظیر آمریکا و کانادا

طراحی و پیاده شده، بیشتر آن‌ها به صورت چهارچوب مفهومی و ذهنی است. زمینه شکل‌گیری آن‌ها غالباً بر اساس محورهای مشخصی مانند مؤلفه‌ها، عناصر، ویژگی‌ها، ابعاد، مراحل و سؤالات اساسی جوامع یادگیری می‌باشد. برخی از الگوها ناظر به چند محور اساسی جوامع یادگیری حرفه‌ای است، به عنوان مثال الگوی باما که ناظر بر اصول تفکر سیستمی و سازمان یادگیرنده پیترسنگه، فلسفه و نظریات دمینگ استوار بوده، بر اساس مؤلفه‌ها (مأموریت، چشم‌انداز و ارزش‌های مشترک، تحقیق جمعی و جهت‌گیری عملی، گروه‌های همکاری، تعهد به بهبود مستمر و نتیجه‌گرایی) و سؤالات اساسی جوامع یادگیری حرفه‌ای طراحی شده است. در خصوص ارتباط نظریه دمینگ و فلسفه آن با سیستم آموزشی و فرایند یادگیری، می‌توان گفت دانش‌آموزان «مشتریان» فرایند یادگیری هستند (اندرو^{۳۸}، ۱۹۹۴، ص. ۳۱)، معلم یا مدرس به یک «تقویت‌کننده یادگیری» (زُمرُو - سیمپسون^{۳۹}، ۱۹۹۲، ص. ۸۲)، «تأمین‌کننده»، یک «مدیر یادگیری» یا «هربی و مشوق» تبدیل می‌شود (اندرو، ۱۹۹۴، ص. ۳۱). الگوی منطقی و مراحل آن بر اساس عناصر (یادگیری، همکاری و تعهد به نتیجه یا پیامد) و سؤالات اساسی جوامع یادگیری حرفه‌ای طراحی شده است، الگوی آبشاری بر اساس مؤلفه‌های جوامع یادگیری طراحی شده و اجرای آن را در سلسله‌مراتب گروه‌های جوامع یادگیری نشان می‌دهد. الگوی تشخیصی که در طراحی آن تلفیقی از مؤلفه‌ها و عناصر جوامع یادگیری حرفه‌ای مستتر بوده و در قالب چرخه ارائه شده است، ویژگی‌های جوامع نظیر رهبری حمایت‌گرا و توانمندساز، مدیریت دانش و ایجاد شبکه یادگیری را نشان می‌دهد. در الگوی فضای سوم که بر اساس تلفیقی از ویژگی‌ها و مؤلفه‌های جوامع یادگیری حرفه‌ای طراحی شده، ویژگی تعامل، ارتباط و مشارکت را در سطحی فراتر از مدرسه و بین افراد در نظر گرفته و آن را در ادغام فرهنگ‌ها جستجو می‌کند، فضایی که با در نظر گرفتن تنوع فرهنگی، قومی، اقتصادی، اجتماعی و جنسیت می‌تواند تجربیات حرفه‌ای و مؤثری را برای مدیران، مدرسان، معلمان و مربیان، مسئولین و سرپرستان، دانشجویان و دانش‌آموزان به دنبال داشته و محیط بسیار خوبی برای آموزش نومعلمان و مربیان مبتدی باشد. در ادامه به معرفی چهارچوب الگوها پرداخته می‌شود.

● معرفی چهارچوب الگوهای جوامع یادگیری حرفه‌ای

■ الگوی باما (PDSA)^{۴۰}

این الگو که مخفف چهار واژه برنامه‌ریزی، اقدام، مطالعه (بررسی) و انجام است، مشابه الگوی PDCA^{۴۱} دمینگ^{۴۲} است و بر این اصل استوار است: «تنها کیفیت برتر باعث افزایش بهره‌وری است» مشابه آن در امر آموزش نیز، افزایش کیفیت صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلمان در تدریس و ارزیابی، افزایش بهره‌وری عملکرد دانش‌آموزان را به دنبال دارد. همان‌گونه که پیش از این بیان شد منطقی که بر چرخه دمینگ حاکم است در الگوی PDSA وجود دارد. همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، الگو شامل چهار مرحله مؤثر است، در هر مرحله مانند مراحل دمینگ کارهای مشخصی انجام می‌گیرد و دارای بازخورد است. مؤلفه‌ها و اجزاء الگو شامل:

- پنج مؤلفه قابلیت‌های شخصی، الگوهای ذهنی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی
- چهار سؤال مهم و اساسی جوامع یادگیری
- مأموریت، چشم‌انداز و ارزش‌های مشترک، تحقیق جمعی و جهت‌گیری عملی، تیم‌های همکاری، تعهد به بهبود مستمر و نتیجه‌گرایی.

در این الگو هدف، به اشتراک‌گذاری بهترین شیوه‌های یاددهی - یادگیری، تعیین اهداف و نتایج مورد انتظار آموزشی دانش‌آموزان، ارتباط، همکاری و تعامل بیشتر میان معلمان (هترآموزان)، مدیر و سایر پرسنل آموزشی، تحلیل عملکرد دانش‌آموزان با بازبینی استانداردهای مربوطه و شناسایی نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان و شناسایی دقیق مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، استانداردسازی روش‌ها و تعیین نحوه ارزیابی آن‌ها، انطباق روش‌های تدریس با نیازهای دانش‌آموزان پس از بررسی تجارب آموزشی ناموفق، انتخاب استراتژی‌های تدریس جایگزین، یافتن راه‌حل برای چالش‌های آموزشی آینده و... است




```

graph TD
    A[هدایت گروه توسط معلمان و متخصصان برجسته و پیشرو] --> B[معلمان و سایر پرسنل علمی سطوح پایین‌تر  
(از نظر تجربه، مهارت و صلاحیت)]
    B --> C[جوامع معلمان حرفه‌ای در یک گروه درسی]
    C --> D[دانش آموز]
    C --> E[دانش آموز]
    C --> F[دانش آموز]
    
```

هدایت گروه توسط معلمان و متخصصان برجسته و پیشرو

معلمان و سایر پرسنل علمی سطوح پایین‌تر
(از نظر تجربه، مهارت و صلاحیت)

جوامع معلمان حرفه‌ای در یک گروه درسی

دانش آموز

دانش آموز

دانش آموز

در این سطح اهداف، برنامه‌ها و وظایف خردتر می‌شود

در این سطح اهداف جزئی، استراتژی‌ها و تجربیات تدریس در گروه ۲ الی ۳ نفره به اشتراک گذاشته می‌شود، سطوح عملیاتی الگو به شما می‌رود و می‌تواند به عنوان گروه درس پژوهی فرایند یاددهی - یادگیری تا مرحله ارزشیابی و بازخورد انجام گیرد.

پایین‌ترین سطح الگوست، اجرای فعالیت‌ها، راهبردهای یاددهی، ارزشیابی و بازخورد در این سطح انجام می‌گیرد

شکل ۲. جوامع یادگیری حرفه‌ای در الگو آشناری (مام‌لوک نامان، ایلکز، بُندر و هافستین ۴۶، ۲۰۱۸)

○ مدیر و معلمان پیشرو و خبره، معلمان سطوح میانی (کم سابقه)، معلمان سطوح پایینی (اولیه)، دانش آموزان.

- دانش محتوایی
- تجربه شرکت در کارگاه‌ها
- مالکیت محتوایی (تغییراتی که در محتوای کارگاه از نظر فعالیت‌ها، مثال‌ها و سبک تدریس ایجاد شده است)
- و مهارت مدیریت زمان در طول جلسات آموزشی توسط معلمان خبره

در بالاترین سطح الگو نیازها و مشکلات معلمان، دانش‌آموزان و سایر مسائل مربوط به آموزش بررسی می‌شود، برنامه‌ریزی و طراحی برنامه‌ها در این سطح انجام می‌گیرد، به عبارتی، اهداف گروه بعدی بدین شکل تعیین می‌شود. در این سطح به اشتراک‌گذاری دانش، تجربیات و دیدگاه‌ها نسبت به سطوح پایین‌تر در سطح بالایی صورت می‌گیرد. در سطح بعدی نحوه اجرای فعالیت‌ها و جزئیات آن تعیین می‌شود، به اشتراک‌گذاری تجربیات، راهبردهای موفق و ناموفق یادگیری صورت می‌گیرد. هم‌زمان گروه پیشرو بر اجرای اهداف و فعالیت‌ها جهت اطمینان از تحقق آن‌ها گروه‌های پایین‌تر نظارت می‌کنند (مام‌لوک نامان، ۲۰۱۸ ص. ۲۸). ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، بازخورد برنامه‌ها و اجرای راهبردهای یاددهی در آخرین سطح (پایین‌ترین سطح) انجام می‌پذیرد. در عین حال صمیمیت، تعامل و همکاری متقابل بین سطوح و در هر سطح وجود دارد. مدیر در بالاترین سطح قرار دارد و هم‌زمان نظارت و پشتیبانی از سایر سطوح را انجام می‌دهد.

■ الگوی منطقی^{۴۷}

یکی دیگر از الگوهای جوامع یادگیری، الگو منطقی است که تصویری روشن و ساده از ارتباط بین ورودی، سیاست‌ها، استراتژی‌ها، فعالیت‌ها و پیامدها و خروجی‌های برنامه ارائه می‌دهد و ابزاری است که می‌تواند در یک نگاه کلی رابطه بین فعالیت‌ها و دستاوردها و منطق انجام کار را به صورت نمایش گرافیکی نشان دهد. این الگو دلیل کارکرد برنامه را مشخص می‌کند و توضیح می‌دهد چرا برنامه‌ای موفق می‌شود و یا برنامه‌ای به شکست می‌رسد، درواقع این همان جنبه «نظریه برنامه^{۴۸}» یا پایه منطقی الگوی منطقی است (چن، پن، مورسانو و ترنر^{۴۹}، ۲۰۱۸).

اجزاء الگو شامل: ۱- وردی یا دروندادها: منابعی که برای اجرای برنامه‌ها مورد نیاز است از قبیل تیم‌ها، زمان‌بندی برنامه هفتگی جلسات جوامع یادگیری حرفه‌ای و تعداد آن‌ها، اطلاعات مورد نیاز جهت تصمیم‌گیری برای آموزش تیم‌ها، چهار سؤال جوامع یادگیری حرفه‌ای ۲- مفروضات یا پیش‌فرض‌ها: مواردی هستند که بر پیشرفت برنامه اثر می‌گذارند ۳- فعالیت‌ها: اقداماتی هستند که برای رسیدن به اهداف و انتظارات تعیین شده باید انجام شوند. ۴- برون‌دادها: یا خروجی‌ها نباید با پیامدها اشتباه گرفته شوند، خروجی‌ها محصول مستقیم فعالیت‌ها هستند. در این الگو توسعه ارزیابی رایج و متداول، اهداف نوشته شده Smart برای تیم‌ها، درگیرکردن دانش‌آموزان در فعالیت‌ها، اصلاح فعالیت‌های کلاسی توسط معلمان خروجی‌ها را تشکیل می‌دهند و ۵- پیامدها هستند که تغییرات ناشی از اجرای برنامه را نشان می‌دهند. پیامدها می‌تواند

در کوتاه‌مدت، میان‌مدت یا بلندمدت خود را نشان دهند. در منابع و اسناد مختلف به سه نوع اصلی «الگوی منطقی» شامل الگوی مبتنی بر نظریه برنامه^{۵۰}، مبتنی بر فعالیت‌ها^{۵۱} و مبتنی بر پیامدها^{۵۲} اشاره شده است که هر یک برای هدف خاصی طراحی شده و رویکردهای متفاوتی با یکدیگر دارند. بر اساس اینکه چه کاربردی از الگوی منطقی انتظار می‌رود نوع مناسب آن را بکار می‌برند (ایینسو^{۵۳} و همکاران، ۲۰۱۹). شکل شماره ۳ نحوه اجرای جوامع یادگیری حرفه‌ای، تغییر رویکرد معلمان و موفقیت عملکرد دانش‌آموزان را در الگوی مبتنی بر نظریه برنامه نشان می‌دهد. «الگو منطقی جوامع یادگیری حرفه‌ای طی شش مرحله پیاده‌سازی می‌شود و اگر این زنجیره (الگو مبتنی بر نظریه برنامه کسل^{۵۴}) برای جوامع یادگیری حرفه‌ای به‌درستی اجرا شود، بهبود آموزش و افزایش یادگیری دانش‌آموزان را به همراه خواهد داشت» (ادلی^{۵۵}، ۲۰۱۴ ص. ۴۰).

در مرحله اول این زنجیره، توانایی مدیر برای فراهم نمودن شرایط اجرای جوامع یادگیری حرفه‌ای است و نقش مهمی در اجرای موفقیت‌آمیز الگو دارد و شامل مراحل ۱ و ۲ در زنجیره الگوی منطقی است. تیم‌ها، انتظارات، امکانات مورد نیاز، جلسات و تعداد آن‌ها، برنامه هفتگی برگزاری جلسات و تعداد آن، افراد تیم‌ها، استانداردها و... برنامه‌ریزی می‌شود. در مرحله دوم از نظریه برنامه الگو منطقی جوامع یادگیری حرفه‌ای، در خصوص همکاری‌های حرفه‌ای است که درون گروه‌ها صورت می‌گیرند. این مرحله شامل گام‌های ۳ تا ۴ در زنجیره الگو منطقی است. مرحله سوم گام‌های تأثیرگذار در نظریه برنامه را نشان می‌دهد که در واقع نتایج و تحقق پیامدهای مورد انتظار هستند؛ به‌طور خاص، تغییرات صورت گرفته در عملکرد معلم و تغییر در دستاوردهای دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.



شکل ۳. الگوی منطقی جوامع یادگیری حرفه‌ای (اینسورث و ویگوت^{۵۶}، ۲۰۰۶؛ کانزیمیس و اوئیل^{۵۷}، ۲۰۰۲؛ دوفور، دوفور، ایگر و مینی، ۲۰۰۶)

جدول ۱. اجرای مراحل اصلی الگوی منطقی جوامع یادگیری حرفه‌ای

نتایج			همکاری		شرایط ایجاد شده
مراحل ۵ و ۶ از الگوی منطقی			مراحل ۳ و ۴ از الگوی منطقی		مراحل ۱ و ۲ از الگوی منطقی
بهبود عملکرد دانش‌آموزان	اجرای فعالیت‌های آموزشی	به اشتراک‌گذاری فعالیت‌های آموزشی	۴ سؤال جوامع یادگیری حرفه‌ای	توسعه حرفه‌ای مورد نظر	برنامه‌ها و راهنماها و انتظارات
					تیم‌ها و زمان برگزاری جلسات

الگوی تشخیصی^{۵۸}

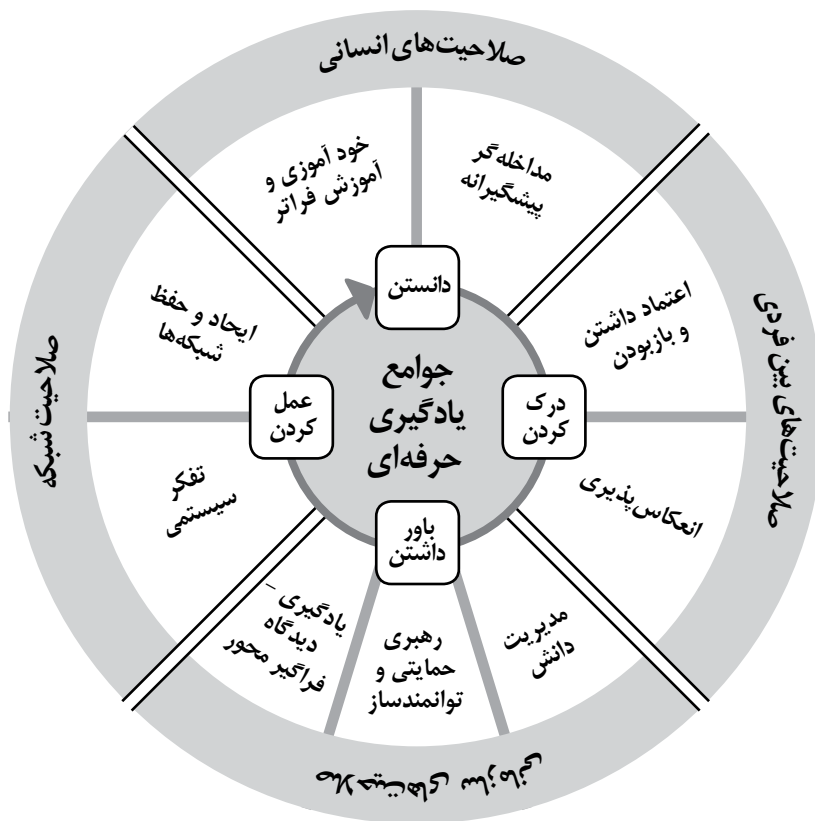
در این الگو ترکیبی از آموزش بزرگسالان و یادگیری افقی^{۵۹} مطرح است. در یادگیری افقی که برای شکل خاصی از یادگیری استفاده می‌شود؛ شیوه تبادل دانش «به صورت عملکردی» و در حین همکاری و میان اعضا انجام می‌گیرد

(هروت، سیمون و کوکس^{۶۰}، ۲۰۱۵). در این محیط مهارت‌های معلمان اغلب واضح و مشخص نیستند و در خلال فرایند تدریس توسعه می‌یابند؛ و این همان موضوع یادگیری در محیط کار است (سازمان همکاری‌های توسعه اقتصادی^{۶۱} (OECD)، ۲۰۰۵). بر اساس نظریه یادگیری بزرگسالان که یادگیری افقی را حمایت می‌کند، بزرگسالان یادگیرندگانی خود-راهر هستند و معمولاً تنها مواردی که مورد نیازشان هست را فرامی‌گیرند، به عبارت دیگر محرک یادگیری در بزرگسالان مواجه شدن با مشکلات است. آن‌ها زمانی که در مورد مهارت، دانشی و یا تخصصی احساس نیاز کنند آن را فرامی‌گیرند. (هروت و همکاران، ۲۰۱۵).

در یادگیری افقی مسئولیت‌های بیشتری به جامعه محول می‌شود، چراکه خود-ارزیابی و انعطاف‌پذیری اساس فرایند یادگیری افقی را تشکیل می‌دهند. این فرایند از طریق یادگیری همکارانه تعریف می‌شود و توانمندسازی از

وجوه مهم آن است. یادگیری افقی عمدتاً ابزاری برای مدیریت دانش محسوب می‌شود. در ترکیب یادگیری افقی، نظریه یادگیری بزرگسالان و همین‌طور یادگیری در محل کار هدف، ایجاد یک ابزار تشخیصی برای ارزیابی فرهنگ سازمانی مدارس و یک ابزار روش‌شناختی برای تسهیل یادگیری در محل کار برای معلمان بزرگسال در مدارس است (نولز، هولتن و سوانسن^{۶۲}، ۲۰۰۵). در جوامع یادگیری حرفه‌ای با تأکید بر تعیین اهداف قابل اندازه‌گیری سعی بر این است که تضمین کند تجربه یادگیری بر اساس مشکلات جاری است و این موضوع برای یادگیرنده اهمیت دارد، بدین معنی که یادگیرندگان مسائلی را یاد می‌گیرند که در ارتباط با آن مشکل دارند. در این جوامع فرهنگ همکاری شامل روحیه همکاری و به اشتراک‌گذاری دانش است، بنابراین مفهوم جوامع یادگیری حرفه‌ای نظریه‌های یادگیری افقی، یادگیری

بزرگ‌سالان و یادگیری در محل کار را در بر گرفته و حمایت می‌کند. بر این اساس اسلیگرز، دن براک، وریست، مولنار و دیلی^{۶۳} (۲۰۱۳) الگویی از جوامع یادگیری حرفه‌ای (چندبعدی و چند سطحی) ارائه کردند. این الگو سه صلاحیت را نشان می‌دهد: صلاحیت‌های انسانی^{۶۴}، بین فردی^{۶۵} و سازمانی^{۶۶} که برای توسعه جوامع یادگیری حرفه‌ای مورد نیاز است (شکل ۴).



شکل ۴. الگوی تشخیصی (اسلیگرز و همکاران، ۲۰۱۳)

مؤلفه چهارم یعنی ظرفیت شبکه توسط هوو، کوکس و سیمون به الگو اضافه شد. با اضافه شدن یک مؤلفه، ابعاد اصلی الگو شامل صلاحیت‌های انسانی، بین فردی، سازمانی و شبکه است؛ ابعاد فرعی (۹ بعد فرعی) برای درک عمیق الگو و تعیین مرزهای عملکردی هریک از ابعاد اصلی مشخص شده است (۴ بعد اصلی)؛ مرکز الگو جامعه یادگیری حرفه‌ای است همراه با فرایند دانستن، درک کردن، باور داشتن و عمل کردن که آن را به یک الگوی پویا تبدیل کرده است، یعنی اعضای این جامعه با باور نسبت به جامعه یادگیرنده، ضمن یادگیری و درک و عملی کردن آموخته‌های خود آن را به یک الگوی پویا مبدل

می‌سازند. بعد فرعی خودآموزی و آموزش فراتر بیانگر مفهوم یادگیری - خودراهبر است، به این ترتیب تحلیل نیازها و شکاف‌های یادگیری افراد در این الگو در نظر گرفته شده و حمایت می‌شود. بعد فرعی دیگر یعنی مداخله پیشگیرانه، همان انجام اقدامات پیشگیرانه است، ابعاد فرعی صلاحیت‌های انسانی تشکیل می‌دهد.

صلاحیت‌های میان‌فردی از یک‌سو به معنی فضای اعتماد و بازبودن در محیطی است که امکان تسهیم دانش و همکاری وجود داشته باشد و از سوی دیگر به معنی فرهنگ بازتاب‌پذیری است که در واقع به بحث بررسی مداوم تجارب اشاره می‌کند و هر دو، بعد فرعی صلاحیت‌های میان‌فردی را پوشش می‌دهند. اعتماد داشتن، پذیرا بودن نسب به تعامل با دیگران، همکاری و تسهیم دانش، واکنش و بازخورد به دیگران در ارتباط با تجربیات و دانش به اشتراک گذاشته‌شده از مصادیق صلاحیت‌های میان‌فردی در یک جامعه یادگیرنده حرفه‌ای است. صلاحیت‌های سازمانی مفهوم جوامع یادگیری حرفه‌ای را به سطحی رسمی و ساختاریافته‌تر سوق می‌دهد و به ابعاد مدیریت دانش (شامل گردآوری، به اشتراک‌گذاری و استفاده از اطلاعات در سراسر سازمان)، رهبری حمایتی و توانمندسازی می‌پردازد که اساس تعهد و دیدگاه سازمانی یادگیری-و یادگیرنده‌محوری است و در تعامل میان همکاران شکل می‌گیرد. در نهایت مؤلفه صلاحیت شبکه به معنای یک رویکرد تفکر سیستمی، شناخت نقش‌های متفاوتی که در کل سیستم قرار دارد، توانایی هماهنگی، تقویت و حفظ شبکه و اشاره به مهارت‌های کار با یادگیری شبکه‌ای است.

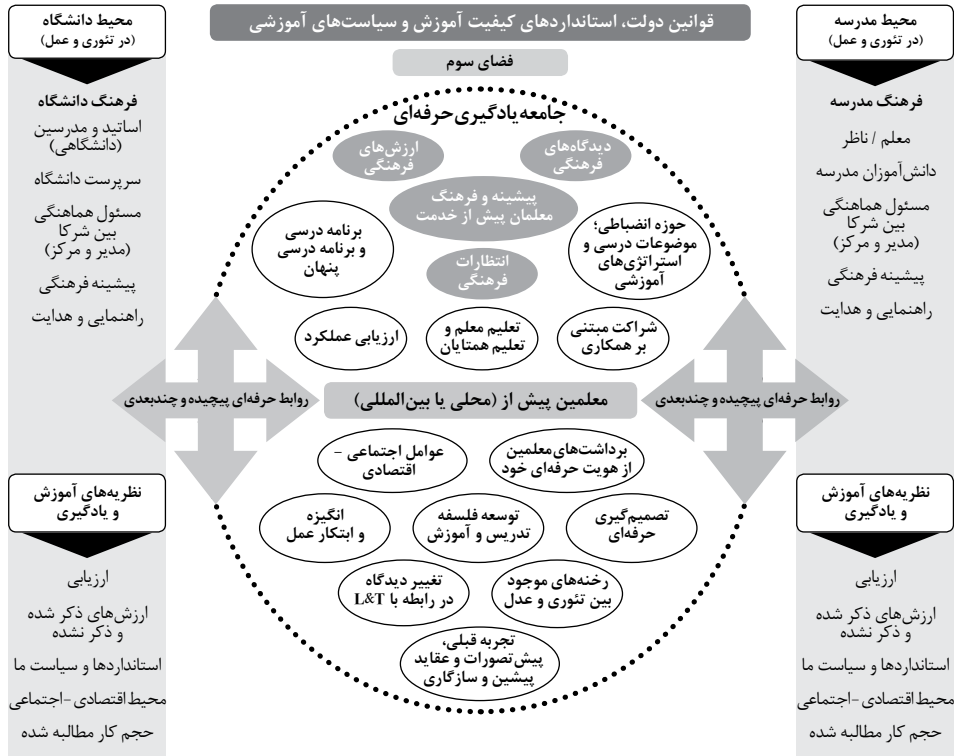
در این الگو، رویکرد جوامع یادگیری حرفه‌ای بیشتر یادگیری محور، یادگیری خودراهبر، خودآموزی و یادگیری شبکه‌ای است؛ هدف الگو توسعه ظرفیت‌های جامعه یادگیری حرفه‌ای در کنار فرایند چرخه جامعه یادگیری حرفه‌ای شامل: سازمان‌دهی تیم‌ها، هنجارهای تیم، تشکیل جلسات، حفظ اشتیاق و ارزیابی کارهای گروهی است. در مورد فرایند اجرا، مراحل آن بر اساس فرایند دانستن، درک‌کردن، باورداشتن و عمل‌کردن است. با تأکید بر تعیین اهداف قابل‌اندازه‌گیری، تحلیل نیازها و شکاف‌های یادگیری افراد در مرحله دانستن انجام می‌گیرد، در مرحله درک‌کردن، بررسی مداوم تجارب در عین اعتماد داشتن، پذیرا بودن نسب به تعامل با دیگران، همکاری و تسهیم دانش، واکنش و بازخورد به دیگران در ارتباط با تجربیات و دانش به اشتراک گذاشته‌شده صورت می‌گیرد؛ سپس در مرحله باورداشتن که پس از مرحله درک‌کردن اتفاق می‌افتد، گردآوری، به اشتراک‌گذاری و استفاده از اطلاعات در سراسر سازمان/ مدرسه در قالب مدیریت دانش انجام‌شده و با رهبری حمایتی و توانمندسازی که اساس تعهد و دیدگاه سازمانی یادگیری-و یادگیرنده‌محوری است و در تعامل میان همکاران انجام می‌پذیرد باور افراد شکل می‌گیرد؛ در مرحله عمل‌کردن همراه با رویکرد تفکر سیستمی و شناخت نقش‌های متفاوتی که در کل سیستم قرار دارد و هماهنگی‌ها، شبکه یادگیری حفظ و تقویت می‌شود، و در نهایت در این مرحله فرد مهارت کار در شبکه یادگیری را به دست می‌آورد.

■ الگوی فضای سوم (۳PEX)^{۶۷} در جوامع یادگیری

هدف این الگو ایجاد فضایی است که بتواند این امکان را برای معلمان و هنرآموزان بدو استخدام فراهم کند تا آن‌ها بتوانند در محیط واقعی از راهنمایی افراد باتجربه استفاده کنند و از سوی مدیران حمایت شوند. «الگوی فضای سوم که پیچیدگی عوامل درگیر در تجربه یادگیری حرفه‌ای را نشان می‌دهد، در عین مذاکره و بحث درباره ارتباطات حرفه‌ای چندبعدی، دربرگیرنده جنبه‌های فرهنگی و دیگر عناصر تأثیرگذار بر دانشجو معلمان، سرپرستان دانشگاه، معلمی ناظر/راهنما و کارکنان پشتیبانی نیز می‌باشد.» (برادلی و همکاران، ۲۰۱۹)

«جامعه یادگیری که به‌عنوان یک مشخصه اصلی در الگوی ۳PEX است، برای پشتیبانی از مذاکره درباره تعاملات در یک ناحیه همپوشانی در فضای سوم ایجاد می‌شود؛ جایی که دانشجو معلمان، سرپرستان دانشگاه، مربیان معلمان و کارمندان پشتیبانی همه در حال تعامل هستند و ادغام دانشگاه و مدرسه/محیط‌ها و فرهنگ‌های اولیه کودک‌کی اتفاق می‌افتد. این الگو نشان می‌دهد که زمینه این تعاملات ممکن است توسط قوانین دولت، معیارهای کیفیت تدریس، و سیاست‌های آموزشی (ذکرشده در بالای نمودار) هدایت شوند» (آنگستروم^{۶۸}، ۲۰۰۴، ویلیامز، ۲۰۱۴). این فرآیند بر پایه شراکت‌های مبتنی بر همکاری سازمانی (شکل ۵) با یک هدف مشترک که ارتقای حرفه‌ای معلمان است، انجام می‌شود (برادلی و همکاران، ۲۰۱۹). در این الگو انتظار می‌رود که در جامعه یادگیری، رهبران سازمان‌ها، معلمان، راهنماها و سرپرستان برای ارتقای میزان مشارکت، تلاش کنند. یک جنبه مهم الگوی ۳PEX، ادغام فرهنگ‌های مختلف سازمانی دانشگاه و مدارس/مراکز آموزشی کودکان با دیدگاه‌های فرهنگی، ارزش‌ها و انتظارات دانشجو معلمان، در جامعه یادگیری است. روابط موجود در این جامعه، پیچیده، چندوجهی و چندلایه بوده و شامل دانشجو معلمان و معلمان مدرسه/کودکستان، معلمین ناظر، مربیان راهنمای معلمین، دانش‌آموزان مدرسه، مدیران و والدین می‌شود (جانسون^{۶۹} و همکاران، ۲۰۱۵). زاگنر^{۷۰} (۲۰۱۰)، باور دارد در فضای تلفیقی سوم با توجه به عدم ارتباط میان اجزاء دانشگاه و مدرسه، در آموزش اولیه معلمان می‌توان این ارتباط را ایجاد کرد (آلن، آمبروستی و تارنر^{۷۱}، ۲۰۱۳). «در فضای سوم مفهوم «هم سطح‌سازی» زمانی صورت می‌گیرد که گیرد که افراد فارغ از جایگاه شغلی خود، به یک میزان مشارکت داشته باشند» (پین و زاگنر^{۷۲}، ۲۰۱۷؛ زاگنر، پین و بریکو^{۷۳}، ۲۰۱۵). الگو ۳PEX که مبتنی بر یک فرهنگ تعلق است، برای دیدگاه‌های مختلف ارزش قائل است، تفاوت‌های فرهنگی را به رسمیت می‌شناسد، برای غلبه بر چالش‌های فرهنگ‌های مختلف سازمانی تلاش می‌کند و همچنین فرض می‌کند که هدف همه طرف‌ها و گروه‌ها ایجاد بهترین فضای یادگیری ممکن و دستیابی به نتایج خوب است.

فضای سوم در تجربه حرفه‌ای: ادغام فرهنگ ما در یک مدل جامعه یادگیری حرفه‌ای



شکل ۵. شراکت مبتنی بر همکاری سازمانی

ارزیابی الگوها

همان‌گونه که در شرح الگوها بیان شد، همه آن‌ها از اجزاء و عناصری تشکیل شده‌اند، دارای مراحل هستند که منطقی بر اجرای آن‌ها حاکم بوده است و برگرفته از اصولی هستند؛ تفاوت آن‌ها بیشتر در تعداد اجزاء و عناصر تشکیل‌دهنده، مراحل و نوع منطق حاکم بر فرایند است. اما در عین حال هدف همه آن‌ها توسعه فرهنگ همکاری، تعامل و مشارکت میان اعضای گروه، کاهش انزوای طلبی افراد، تسهیم دانش و تجربیات، توسعه صلاحیت و شایستگی‌های فردی و بهبود عملکرد اعضای گروه، توسعه فرهنگ کار تیمی، توسعه فرهنگ رهبری حمایتی و مشارکتی، ایجاد شبکه‌های یادگیری، گسترش درک تفکر سیستمی اعضای گروه، بهبود نتایج عملکرد دانش‌آموزان و ... است. در تمام الگوهای موجود ابعاد، مؤلفه‌ها و عناصر کلیدی جوامع یادگیری وجود دارند، ویژگی‌های مهم جوامع یادگیری حرفه‌ای بر همه آن‌ها حاکم است؛ با این وجود نحوه شکل‌گیری جوامع و اجرای آن در الگوها متفاوت است.

در مجموع می‌توان گفت الگوهای جوامع یادگیری حرفه‌ای تأکید بر جامعه یادگیرنده‌ای دارند که طی آن یادگیری مشارکتی و حرفه‌ای اتفاق افتد، ماهیت الگوهای جوامع یادگیری حرفه‌ای به‌گونه‌ای است که تعامل، همکاری و مشارکت میان اعضا باید وجود داشته باشد، به عبارت دیگر تقابل و مشارکت در آموزش و یادگیری از مؤلفه‌های مشترک در همه الگوهای جوامع یادگیری است، از طرفی انتقال دانش، مهارت و تجربیات از ویژگی‌های مشترک الگوهاست، ارتقاء و توانمندسازی اعضا (معلمان، هنرآموزان، مربیان، مدیر، معاونین، سرپرست، نو‌معلمان، نو‌هنرآموزان، مشاوران و...) در پیاده‌سازی مراحل الگوها مستتر است اما میزان توانمندسازی و ارتقاء بستگی به عواملی مانند نحوه اجرا، به اشتراک‌گذاری دانش، مهارت و تجربیات، میزان مشارکت اعضا و حمایت رهبر جامعه دارد. در ادامه به‌منظور قضاوت و ارزیابی از آنچه در مورد الگوها با توجه به ویژگی‌ها، مؤلفه‌ها و فرایند بیان‌شده و همچنین جوامع یادگیری حرفه‌ای؛ پنج ملاک و شاخص مهم شامل: به اشتراک‌گذاری دانش، فرهنگ مشارکت و همکاری، تمرکز بر یادگیری جمعی، رهبری توانمندساز و حمایت‌گرانه، نظارت و بازخورد مستمر که از نشانگان اساسی جوامع یادگیری حرفه‌ای می‌باشد جهت مقایسه و ارزیابی آن‌ها در نظر گرفته‌شده و بر اساس آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند و در نهایت الگویی که پنج شاخص تعیین‌شده را در سطوح بالا داشته باشد می‌توان گفت مناسب‌ترین الگو برای ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای است.

■ ارزیابی الگوها بر اساس شاخص‌ها

◀ شاخص به اشتراک‌گذاری دانش:

○ **الگوی باما (PDSA):** با توجه به فرایند اجرا و مؤلفه‌هایی که برای هریک از مراحل مشخص شده است، تبادل دانش و به اشتراک‌گذاری آن به‌طور مستمر بین اعضای جامعه انجام می‌شود؛ معلمان برای تحقق اهداف تعیین‌شده در جهت تأمین نیازهای بالقوه دانش‌آموزان، مطالعه و دانش‌افزایی می‌کنند و سپس نتایج آن را در جلسات به اشتراک می‌گذارند، در زمینه شیوه‌های یاددهی - یادگیری نیز سعی می‌کنند بهترین استراتژی‌های آموزشی را با یکدیگر به اشتراک بگذارند؛ بنابراین شاخص به اشتراک‌گذاری دانش در سطح بالایی انجام می‌گیرد.

○ **الگوی آبشاری:** در این الگو در هریک از سطوح سلسله‌مراتب به اشتراک‌گذاری دانش میان اعضای هر سطح جریان دارد، متن‌ها به اشتراک‌گذاری دانش بین سطوح معلمان (معلمان پیشرو با معلمان سطوح میانی و ابتدایی) به شکل محدودتری صورت می‌گیرد، به عبارت دیگر به اشتراک‌گذاری دانش در سطح معلمان خبره و پیشرو بسیار تخصصی‌تر است تا معلمانی که در سطوح ابتدایی و یا میانی هستند. دانش تخصصی به اشتراک گذاشته‌شده در سطح ابتدایی رقیق‌تر است، اما در عین حال تسهیم دانش میان اعضای آن وجود دارد.

○ **الگوی منطقی:** بر اساس مراحل‌ی که برای این الگو تعریف شده است به اشتراک‌گذاری دانش در سطح بسیار خوبی به صورت تبادل تجربیات و ایده‌های آموزشی و اشتراک‌گذاری تصمیم‌گیری، وجود دارد. معلمان همانند الگوی باما ضمن بررسی سؤالات اساسی جوامع یادگیری حرفه‌ای، در مورد نتایج مورد انتظار دانش‌آموزان مفروضاتشان را به اشتراک می‌گذارند. آن‌ها همچنین فعالیت‌های آموزشی، نتایج مطالعاتشان و مشاهداتشان در ارتباط با مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و دانش‌های جدید را با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند. می‌توان گفت میزان به اشتراک‌گذاری دانش در سطح بسیار خوبی جریان دارد.

○ **الگوی تشخیصی:** از آنجا که یادگیری افقی در این الگو نقش مهمی دارد و عمدتاً ابزاری برای مدیریت دانش محسوب می‌شود، از این‌رو مدیریت دانش به عنوان یک مؤلفه الگو به شمار می‌رود. مدیریت دانش از ابعاد صلاحیت‌های بین‌فردی است و محیطی را ایجاد می‌نماید که در آن امکان تسهیم دانش برای اعضا ایجاد می‌گردد. در این الگو به اشتراک‌گذاری دانش نیز در سطح وسیعی صورت می‌گیرد.

○ **الگوی فضای سوم:** به اشتراک‌گذاری دانش به صورت گسترده و فرا مدرسه‌ای میان جامعه‌ای چندوجهی که اعضای متشکل از کارکنان (مدرسان، مدیران، معلمان، مربیان، معاونان، والدین دانش‌آموزان، مشاوران، نومعلم‌ان، نومربی‌ان و...) دانشگاه و مدرسه است انجام می‌گیرد. تسهیم دانش در فضایی که روابط حرفه‌ای پیچیده و چند لایه دارد بسیار وسیع‌تر است. محیطی که دربرگیرنده تنوع فرهنگی، قومی و ارزشی و تکرر دیدگاه‌ها است و می‌تواند غنی از دانش‌ها، تجربیات، ایده‌ها و فعالیت‌هایی باشد که به اشتراک گذاشته می‌شود.

◀ شاخص فرهنگ مشارکت و همکاری

○ **الگوی باما (PDSA):** از آنجا که این الگو برگرفته از سازمان یادگیرنده پیتر سنگه است، اساس کار سازمان یادگیرنده همکاری با یکدیگر است تا بتوانند در سایه این همکاری تغییر یافته و رشد کنند. همچنین تدوین استانداردهای آموزش و یادگیری مستلزم همکاری و تعامل اعضای جامعه یادگیری می‌باشد، نتایج عملکرد دانش‌آموزان و معلمان که به دنبال پیاده‌سازی بهترین شیوه‌های آموزشی و اجرای اقدامات مؤثر معلمان است می‌تواند میزان مشارکت و همکاری اعضا را نشان دهد. بنابراین می‌توان گفت شاخص فرهنگ مشارکت و همکاری در این الگو وجود دارد.

○ **الگوی آبشاری:** در این الگو فرهنگ مشارکت و همکاری با توجه به سطوح سلسله‌مراتبی آن محدود به هر سطح و میان اعضا آن است، و موفقیت عملکرد در هر سطح از طریق میزان

مشارکت و همکاری بین اعضای آن مشخص می‌شود. اما میان اعضای سطوح خبرگان با میانی و ابتدایی مشارکت و همکاری بسیار کم و ناچیز است. بنابر این میزان مشارکت و همکاری در این الگو نسبت به الگوهای دیگر محدودتر است.

○ **الگوی منطقی:** ماهیت بیشتر فعالیت‌ها در این الگو به صورت تیمی است، معلمان با استفاده از کار تیمی از یکدیگر فرامی‌گیرند، آموزش می‌بینند و تبادل نظر می‌کنند، همچنان که ماهیت کار تیمی مستلزم همکاری و تعامل میان اعضا می‌باشد، همچنین علاوه بر این، از مؤلفه‌های مهم الگو برخورداری از فرهنگ همکاری است. در نتیجه فرهنگ مشارکت و همکاری در الگوی منطقی از سطح بالایی برخوردار است.

○ **الگوی تشخیصی:** مبانی نظری این الگو یادگیری افقی است. در یادگیری افقی صلاحیت‌های انسانی و بین فردی که از ابعاد اصلی الگو بشمار می‌رود، مستلزم داشتن روحیه و فرهنگ همکاری است. معلمان در سایه اعتماد داشتن و پذیرفتن دیگران می‌توانند با همکاران خود تعامل و مشارکت داشته باشند، همچنین یادگیری بزرگ‌سالان که یادگیری افقی را حمایت می‌کند فرایند یادگیری از طریق یادگیری همکارانه تعریف می‌شود و شکل می‌گیرد، بنابراین فرهنگ مشارکت و همکاری در سطح بالایی در این الگو جریان دارد.

○ **الگوی فضای سوم:** در جامعه یادگیری که بر اساس این الگو شکل می‌گیرد، تعامل میان حوزه گسترده‌ای از اعضا که ترکیبی از دانشگاه و مدرسه است ایجاد می‌شود، اما زمینه مشارکت و همکاری به دلیل ادغام فرهنگ‌های مختلف، دیدگاه‌ها و ارزش‌ها با توجه به عدم ارتباط میان دانشگاه و اجزاء مدرسه-محور پیچیده است. به صورت ایده‌آل اگر همکاری و تعامل افراد فارغ از جایگاه شغلی خود انجام گیرد و همه اعضا به یک میزان مشارکت داشته باشند می‌توان گفت فرهنگ مشارکت و همکاری در سطح بالایی در الگو اجرا می‌شود. اما در عمل مشارکت و همکاری میان اعضایی با این وسعت و تنوع فرهنگی، قومی، نژادی و اجتماعی با چالش‌های زیادی همراه است زیرا اعضا برای رسیدن به پذیرش فرهنگی نیاز به چالش کشیدن جدی فرضیات و باورهای قبلی خود دارند و زمانی که در عمل با این تنوع روبه‌رو می‌شوند؛ در تعامل و مشارکت، یک یا چند طرف باید باورها و عملکردهای خود را تغییر دهند یا تعدیل کنند.

◀ شاخص تمرکز بر یادگیری جمعی

با توجه به ماهیت جوامع یادگیری حرفه‌ای، یادگیری جمعی در سطح بالایی در تمام الگوهای مورد اشاره انجام می‌گیرد.

◀ شاخص نظارت و بازخورد مستمر

○ **الگوی باما (PDSA):** نظارت و بازخورد مستمر همچنان که پیش‌تر نیز بیان شد از مؤلفه‌های مهم این الگو بشمار می‌رود. نظارت و بازخورد در قالب فعالیت‌های: سنجش میزان اثربخشی اقدامات، بررسی نتایج ارزیابی دانش‌آموزان، بررسی تأثیر آموزش‌ها بر دانش‌آموزان از طریق ارزیابی‌های رسمی و ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌گیرد؛ لذا سطح بالایی از سنجش و ارزیابی را در بر دارد.

○ **الگوی آیشاری:** در این الگو ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان و بازخورد برنامه‌ها و فرایند اصلاح آموزش و یادگیری در پایین‌ترین سطح که دانش‌آموزان هستند انجام می‌پذیرد.

○ **الگوی منطقی:** نظارت و بازخورد مستمر در مراحل سوم و چهارم الگو به شکل ارزیابی‌های رایج و متداول انجام می‌شود. این مراحل گام‌های تأثیرگذار در الگو می‌باشند که در واقع نتایج و تحقق پیامدهای مورد انتظار هستند و به‌طور خاص، تغییرات صورت گرفته در عملکرد معلم و تغییر در دستاوردهای دانش‌آموزان را نشان می‌دهند.

○ **الگوی تشخیصی:** با توجه به فرایند چرخه‌ای بودن الگو و وجود مؤلفه‌هایی نظیر تفکر سیستمی و دیدگاه فراگیر محور هم‌چنین محوری بودن نقش دانش‌آموزان؛ ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان و بازخورد مستمر در فرایند چرخه مستمر می‌باشد. در تفکر سیستمی، ارزیابی عملکرد اجزاء سیستم و بازخورد و اجرای فرایند اصلاح و بهبود سیستم از عناصر اصلی این تفکر می‌باشند.

○ **الگوی فضای سوم:** در این الگو به دلیل وسعت جامعه یادگیری و اعضای آن؛ پیچیدگی و چندبعدی بودن فضا و چالش‌هایی که در اجرا وجود دارد، ارزیابی از عملکرد، بازخورد و نظارت مستمر به شکلی که در الگوهای دیگر است انجام نمی‌پذیرد.

◀ شاخص رهبری توانمندساز و حمایت‌گرا

○ **الگوی باما (PDSA):** همان‌طور که پیش‌تر نیز بیان شد منطق حاکم بر این الگو فلسفه دمنینگ است، دمنینگ در توصیف مشخصات یک رهبر، دستورالعمل‌هایی را برای مدیران، معلمان و مربیان که بخواهند از فلسفه و اصول او در فرایندهای آموزشی پیروی کنند، مشخص کرده است. بر اساس نظریه‌های او، رهبر یک مربی و مشاور است فردی است که تفاوت‌های میان افراد را درک و آن‌ها را به یادگیری مستمر تشویق می‌کند و باور داشت که رهبر با بخش‌هایی از سیستم که از او تبعیت می‌کنند تعامل دارد. هرچند که به‌صورت صریح و روشن در مؤلفه‌های الگو به آن اشاره نشده است و در مراحل الگو نیز مشاهده نمی‌شود، اما حمایت و پشتیبانی رهبر مطابق با منطق الگو انجام می‌گیرد.

○ **الگوی آبشاری:** در این الگو مدیر در بالاترین سطح قرار دارد و در عین حال نظارت و پشتیبانی لازم را از سایر سطوح را انجام می‌دهد. به عبارتی دیگر رهبری حمایت‌گراانه و توانمندساز در این الگو بیشتر وظیفه حمایت‌گری و پشتیبانی را عهده‌دار است تا توانمندسازی.

○ **الگوی منطقی:** بر اساس مراحل و مؤلفه‌های الگو، توانایی و نقش مدیر (رهبر) برای فراهم نمودن شرایط اجرای جوامع یادگیری حرفه‌ای و همچنین اجرای موفقیت‌آمیز آن بسیار مهم است. مدیران با تدارک متخصصان جهت آموزش اعضاء حمایت خود را نشان می‌دهند.

○ **الگوی تشخیصی:** تنها الگویی است که به صورت صریح و روشن در مؤلفه‌های الگو به این شاخص مهم اشاره کرده است و آن را که یکی از ابعاد صلاحیت‌های سازمانی می‌داند و در پیاده‌سازی الگو به آن پایبند است.

○ **الگوی فضای سوم:** با توجه به شرایط تشکیل الگو و میزان گستردگی جامعه و اعضاء آن، پیچیدگی و چندوجهی بودن فضای آن همچنین مؤلفه‌های الگو، رهبری توانمندساز و حمایت‌گرایانه به صورتی که در الگوهای دیگر جوامع به آن اشاره شده است در این الگو وجود ندارد. اما بر اساس شواهد، و موقعیت الگو قطعاً رهبری آن در سطح گسترده‌تری و با مشارکت اعضاء جامعه (مدرسه و دانشگاه) انجام می‌گیرد. هر چند که در مؤلفه‌های الگو نیامده و به صورت روشن مشخص نشده است.

بر اساس شاخص‌های مورد بررسی (مطابق با جدول ۱)، تمام الگوها شاخص به اشتراک‌گذاری دانش را در سطح بالایی نشان می‌دهند و تنها الگوی آبشاری به دلیل سلسله‌مراتبی بودن اشتراک‌گذاری دانش بین سطوح با محدودیت همراه است. در تمام الگوها شاخص فرهنگ مشارکت و همکاری جریان دارد، به‌ویژه در الگوهای باما، منطقی و تشخیصی سطح بالایی از فرهنگ مشارکت و همکاری میان اعضاء وجود دارد ولی در الگوی فضای سوم به دلیل تنوع عوامل فرهنگی، قومی، اقتصادی-اجتماعی مشارکت و همکاری با چالش‌هایی همراه است و در الگوی آبشاری نیز مشارکت و همکاری میان اعضاء سطوح با محدودیت انجام می‌گیرد. در ارتباط با شاخص یادگیری جمعی در همه الگوها تمرکز بر یادگیری جمعی وجود دارد. شاخص نظارت و بازخورد مستمر در الگوهای باما و منطقی در سطح خوبی جریان دارد همچنین در الگوی آبشاری نیز در پایین‌ترین سطح که دانش‌آموزان هستند نظارت و بازخوردهای مستمر انجام می‌شود. در الگوی تشخیصی نیز این نظارت و بازخورد مستمر در فعالیت‌های تفکر سیستمی مستتر است.

و آخرین شاخص رهبری حمایت‌گرا و توانمندساز است؛ تنها الگویی که این شاخص از مؤلفه‌های مهم آن بشمار می‌رود الگوی تشخیصی است. در الگوهای باما رهبری حمایت‌گرا و توانمندساز با توجه به منطق حاکم انجام می‌پذیرد، در الگو منطقی نیز مدیر در نقش رهبر حمایت‌های لازم را از اعضاء جامعه یادگیری می‌کند. در الگوی آبشاری مدیر (یا رهبر) نظارت و پشتیبانی از کلیه سطوح را بر عهده دارد. الگوی فضای سوم با توجه به شرایط، موقعیت و وسعت اعضاء جامعه و تنوع عوامل، با مشارکت اعضایی از جامعه مدرسه و دانشگاه رهبری حمایت‌گرا می‌شود.

پیشہ ورانہ تعلیم کے شعبہ کے تحت

جوامع از تدارک آموزش و حرفه‌آموزی برای افرادی که به آن نیاز دارند، فراتر می‌رود و به جای آن یک محیط پرشور و توأم با مشارکت را از طریق تدارک و اشاعه فعال فرصت‌های یادگیری به‌منظور پرورش اعضای آن ایجاد می‌کند. آن‌ها می‌آموزند که چگونه شبکه‌ای از دانش و مهارت ایجاد و آن را مدیریت کنند. به‌طورکلی جوامع یادگیری معلمان، هنرآموزان و مربیان را به استانداردهای بالاتر سوق داده و آن‌ها را ترغیب می‌کند تا مسئولیت توسعه حرفه‌ای خودشان را به عهده بگیرند (کینگ^۸، ۲۰۱۹). با وجود آنکه الگوهای مورد بررسی شاخص الگوی مطلوب را ندارند (طبق جدول ۱) اما هر یک متناسب با ویژگی‌هایی که دارد می‌تواند شرایط همکاری، به اشتراک‌گذاری دانش و تجربیات، یادگیری جمعی، گفتمان انعکاسی و... در فضای مدرسه در سطوح مختلف ایجاد و تسهیل نماید و نقش اساسی در ارتقاء معلمان، هنرآموزان، مربیان و بخصوص نو معلمان و هنرآموزان به استانداردهای بالاتر داشته باشد.

نتایج مقایسه شاخص‌های مورد بررسی (جدول ۱)، نشان می‌دهد در هیچ‌یک از الگوها همه شاخص‌ها در سطح بالا اجرا نمی‌شوند، برخی از شاخص‌ها به‌طور مشخص در مؤلفه‌های الگو قرار ندارند ولی با توجه به منطق حاکم، مبانی نظری، ویژگی‌های خاص مؤلفه‌های موجود و... در الگو مستتر هستند، برخی از شاخص‌ها به دلیل شرایط و ساختار الگو در سطح محدودی اجرا می‌شوند و در برخی از الگوها شاخص‌ها به علت موقعیت و فضای الگو هنگام اجرا با چالش‌های زیادی همراه هستند. از این‌رو از میان الگوهای مورد مطالعه، الگوی مناسبی که همه شاخص‌های مورد نظر را در سطح بالا شامل شود وجود ندارد به همین دلیل نمی‌توان آن‌ها را به‌عنوان الگوی مطلوب در نظر گرفت. در عین حال هریک از الگوهای مورد بررسی می‌تواند زمینه ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای را در مدارس یا مؤسسات آموزشی فراهم کند، و شاخص‌های مذکور نیز نقش مهمی در اجرای باکیفیت جوامع یادگیری دارند. به بیانی دیگر استاندارد تضمین کیفیت جوامع یادگیری حرفه‌ای از طریق به‌کارگیری شاخص‌ها فوق توسط اعضای جوامع یادگیری حرفه‌ای تعیین می‌شود. در این بین نتایج عملکرد اعضای جوامع یعنی معلمان، دبیران، مدرسان، معاونان آموزشی و اجرایی، مربیان، مشاوران، مدیر (رهبر)، دانش‌آموزان و... میزان موفقیت اجرای جوامع و کاربرد شاخص‌ها را نشان می‌دهد؛ هر قدر نگرش و باور اعضای جوامع نسبت به وجود جوامع قوی‌تر باشد شانس موفقیت اجرای جوامع نیز بالاتر است زیرا تمایل بیشتری در همکاری و به‌کارگیری شاخص‌ها را خواهند داشت. مهم‌ترین و اساسی‌ترین نکته‌ای که می‌بایست در اجرای تمام الگوهای جوامع مورد توجه قرار گیرد، اختیاری و داوطلبانه بودن عضویت در یک جامعه یادگیرنده حرفه‌ای است، این مهم حتی برای مدیر یا رهبر جامعه نیز صادق است؛ در غیر این صورت هیچ‌یک از الگوها نمی‌توانند الگوی موفق در اجرا باشند زیرا عضویت اجباری جوامع باعث می‌شود اعضا با علاقه و اشتیاق شاخص‌ها را در سطح

قابل قبولی به کار نگیرند و بدان عمل نکنند.

در نهایت برای اینکه بتوان الگوی پیشنهادی را از میان الگوهای مورد مطالعه معرفی کرد، الگویی که با شرایط و ساختار نظام متمرکز آموزشی در مدارس ایران سازگار بوده و سطح بالایی شاخص‌های تعیین‌شده را نیز داشته باشد، ترجیحاً شایسته است تلفیقی از اجزاء، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های کلیدی الگوهای مورد مطالعه باشد. الگویی تلفیقی، جامع (عناصر، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های کلیدی الگوها) و بومی‌شده همراه با قابلیت اجرا و پیاده‌سازی عناصر و اجزاء آن در مدرسه به‌گونه‌ای که از سوی اعضاء قابل درک و مورد پذیرش باشد. به عبارتی الگوی پیشنهادی می‌بایست معرف نمونه یک جامعه یادگیرنده حرفه‌ای شایسته محور و توانمندساز مدرسه‌ای (توانمندسازی اعضا) باشد.

■ پیشنهادهای کاربردی - پژوهشی ■

- فعال‌سازی رویکرد درس پژوهی در مدارس و هنرستان‌ها با هدف فراهم نمودن بستر ایجاد جوامع یادگیری.
- برگزاری همایش با هدف توجیه مدیران مدارس و هنرستان جهت معرفی جوامع یادگیری حرفه‌ای با دعوت از متخصصان و محققانی که تجربه کار در زمینه جوامع یادگیری حرفه‌ای را دارند.
- تأکید بر کارگروهی و مشارکتی در فرآیند آموزش و پژوهش برای یادگیری جمعی و تقویت مهارت‌های اجتماعی (تعامل، مشارکت و همکاری) در مدارس و هنرستان‌ها.
- زمینه‌سازی برای گسترش همکاری و همیاری علمی - پژوهشی میان معلمان، هنرآموزان و مربیان مدارس و هنرستان‌ها در منطقه با هدف ایجاد شبکه دانش.
- برگزاری اردوهای علمی - آموزشی و تفریحی با هدف ایجاد تعامل و ارتباط مؤثر میان پرسنل مدرسه، دانش‌آموزان و اولیاء آن‌ها
- تهیه سازوکارهایی جهت تفویض اختیار بیشتر به مدیران مدارس برای اجرای طرح‌های جدید مانند ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای.
- دعوت از خبرگان صنعت و خدمات در جلسات گروه‌های آموزشی جهت همکاری و استفاده از ظرفیت‌های متخصصین در آموزش پرسنل علمی مدارس و هنرستان‌ها و کارآموزی هنرجویان و دانش‌آموزان در مراکز تولیدی و خدماتی.
- ارتباط با سازمان‌ها، ارگان‌ها، بخش خصوصی و نیمه‌خصوصی به‌منظور استفاده از ظرفیت‌های فناوری، علمی و تخصصی آن‌ها.
- تهیه ساز و کار استفاده از منابع و خدمات کتابخانه‌های عمومی و تخصصی و کتابخانه ملی با هدف توانمندسازی اعضای علمی مدرسه - هنرستان در جهت توسعه شبکه دانش.
- تحقیق و پژوهش در ارتباط با پیاده‌سازی هر یک از الگوها در یک مدرسه یا هنرستان به‌صورت پایلوت و اعتباربخشی آن طی یک سال تحصیلی و انتشار نتایج آن.

منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات مدرسه.
- حجازی، یوسف، پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا. (۱۳۸۸). *رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- حسین پور طولازدهی، شهره، زین‌آبادی، حسن، عبدالحی، بیژن و عباسیان، حسین. (۱۳۹۶). مدرسه به‌عنوان جامعه یادگیرنده حرفه‌ای پژوهش محور (یک پژوهش پدیدارنگارانه). *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶ (۶۳)، ۱-۲۴.
- صباغیان، زهرا و اکبری، سهیلا. (۱۳۹۵). *مبانی آموزش بزرگسالان*. تهران: انتشارات سمت.
- مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- محمدپور، احمد. (۱۳۹۷). *ضدروشن: زمینه‌های فلسفی و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی*. قم: انتشارات لوگوس.
- Addley, A. (2014). *Implementing Professional Learning Communities in a High-Performing School District to Address Stagnating Student Performance* (Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Graduate School). Retrieved from <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/591>
- Allen, J. M., Ambrosetti, A., & Turner, D. (2013). How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education practicum: A comparative study. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 108-128. Doi:10.14221/ajte.2013v38n4.9.
- Andrews, A. J. (1994). *Applying Deming's philosophy and principles to the instructional process in higher education* (Doctoral dissertation, Iowa State University Capstones). Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/10533>.
- Ainsworth, L., & Viegut, D. (2006). *Common formative assessments: How to connect standards-based instruction and assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Barrett, S. (2017). Building the capacity of adult educators to create inclusive classrooms. *Inclusion and Diversity, DVV International*, 84(2017), 72-77. Retrieved from https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_AED/Ausgabe_84/DVV-AED-EN-84.pdf
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher Job Satisfaction and Student Achievement: The Roles of Teacher Professional Community and Teacher Collaboration in Schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-241. Doi: 10.1086/689932
- Bolam, R. (1977). Innovation and the problem-solving school. In E. King (Ed), *Reorganizing education: Management and participation for change*. London: Sage Publications.
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional development in education* 44(1), 120-139. DOI: 10.1080/19415257.2017.1306789.
- Broadley T., Martin, R., Curtis, E. (2019). Rethinking Professional Experience through a Learning. *Frontiers in Education*, 4:22. doi: 10.3389/educ.2019.00022
- Conzemius, A., & O'Neill, J. (2002). *The handbook for SMART school teams*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (1978). *Creativity of the school: Final report*. Paris: OECD.
- Chen, H. & Pan, H., L. & Morosanu, L. & Turner, N. (2018). Using Logic Models and the Action Model/Change Model Schema in Planning the Learning Community Program: A Comparative Case Study. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 33(1), 49-68. DOI: <https://doi.org/10.3138/cjpe.42116>
- Dale, M. (1991). Social Science Knowledge and Explanations in Educational Studies. *Educational Theory*, 41(2),

135-152. DOI:10.1111/j.1741-5446.1991.00135.x

- Draper, D. P. (2014). *Guiding the Work of Professional Learning Communities: Perspectives for School Leaders*. (Doctoral dissertation, University of Portland). Retrieved from https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3rd Ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Ebenso, B., Uzochukwu, B., Manzano, A., Etiaba, E., Huss, R., Ensor, T., Newell, J., Onwujekwe, ... & Mirzoev, T. (2019). Dealing with context in logic model development: Reflections from a realist evaluation of a community health worker programme in Nigeria. *Evaluation and Program Planning*, 73, 97-110. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.12.002>.
- Fensterwald, J. (2013). *U.S. scores stagnant, other nations pass us by in latest international test*. Retrieved November 27, 2015, from <http://edsources.org/2013/u-sscores-stagnant-other-nations-pass-by-in-latest-international-comparison/52052>
- Haug, K., Wan, P. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>.
- Horvath, L., Simon, T., Kovács, A. (2015). *Development and embedding of the Horizontal Learning System into the Hungarian Institutional System of Pedagogical Services*. Papre presented at 40th ATEE Annual Conference 2015- Teacher Education through Partnerships and Collaborative Learning Communities, At Glasgow.
- Jackson, B., L. (2009). *The Impact of a Professional Learning Community Initiative on the Role of Teacher-Leaders*. (Doctoral dissertation, Department of Boston College). Persistent link: <http://hdl.handle.net/2345/624>.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., et al. (2015). *Early Career Teachers: Stories of Resilience*. Singapore: Springer.
- King, F. (2019). Professional learning: empowering teachers? *Professional Development in Education*, 45(2), 169-172. DOI: 10.1080/19415257.2019.1580849
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson R. A. (2005). *the Adult Learner: The Definitive Classic in Adult-Education and Human Resource Development* (6th ed). Burlington, MA: Elsevier.
- Laudonia, I., Mamlok-Naaman, R., Abels, S., & Eilks, I. (2017). Action research in science education – An analytical review of the literature. *Educational Action Research*, 26, 480-495
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J., & O'Connell, M. P. (2006). Lesson Study Comes of Age in North America. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 273-281. DOI: 10.1177/003172170608800406.
- Louis, K.S., Kruse, S., Bryk, A.S. (1995). Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools? In K. S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds) *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 3-22). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- MacKay, B., College, C. (2019). *What Are Conceptual Models?* Retrieved from The Science Education Resource Center: <https://serc.carleton.edu/1308>.
- Mamlok-Naaman, R. (2018). Teachers' Professional Learning Communities (PLCs): Towards Adapting a Transformative Pedagogy to Teaching 17. In I. Eilks, S. Markic & B. Ralle (Eds.), *Building bridges across disciplines* (pp. 173-182). Aachen, Germany: Shaker.
- Mamlok-Naaman, R. (2018). Using the Action Research rationale to enhance the creation of teachers' Professional Learning Communities (PLCs). *Action Research and Innovation in Science Education*, 1(1), 27-32.
- Mamlok-Naaman, R. Eilks, I., Bodner, A., & Hofstein, A. (2018). *Professional development of chemistry teachers*. Cambridge: RSC.

- Miller, A. (2020). *Teacher Collaboration: Creating Effective Professional Learning Communities*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/article/creating-effective-professional-learning-communities>.
- Ngeze, V. L., Khwaja, U., Iyer, S. (2018). Cascade Model of Teacher Professional Development - Qualitative Study of the Desirable Characteristics of Secondary Trainers and the Role of Primary Trainers. In M. M. T. Rodrigo, J. C. Yang, L. H. Wong and M. Chang (Eds), *ICCE 2018 - 26th International Conference on Computers in Education, Main Conference Proceedings* (pp.755-760). Philippines: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Nicki Collins, M. T. (2017). *Lesson study as professional development within secondary physics Teacher professional learning communities*. (Doctoral dissertation, University of Alabama). Retrieved from https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/3219/file_1.pdf.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>.
- Payne, K., Zeichner, K. (2017). Multiple Voices and Participants in Teacher Education. In D. J. Clandinin and J. Husu (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 1101-1116). London: SAGE Publications Ltd.
- Pirtle, S. S., & Tobia, E. (2014). Implementing Effective Professional Learning Communities. *SEDL Insights* 2(3), 1-8. Retrieved from <http://www.sedl.org>.
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson Study, collaboration and teacher efficacy: stories From two school-based math Lesson Study groups. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22(7), 922-934. Retrieved from <http://libdata.lib.ua.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=Eric&AN=EJ744985&site=eds-live&scope=site>.
- Ratts, F., R., Pate, L., J., Archibald, G., J. (2015). The Influence of Professional Learning Communities on Student Achievement in Elementary Schools. *Journal of Education & Social Policy*, 2(4), 51-61.
- Rock, T. C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through Lesson Study. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23478690>.
- Romero-Simpson, J. E. (1992). A total quality management (TQM) organizational behavior course. In J. W. Harris & J. M. Baggett (Eds.), *Quality quest in the academic process* (pp. 79-93). Methuen, MA: GOAL/QPC.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Sefotho, M. M. (2019). Philosophical and Sociological Foundations of Adult Learning. In Akwasi Arko-Achemfuor (Ed), *Adult, Continuing and Lifelong Education and Development in Africa* (pp. 25-37). New York, NY : Nova Science Publishers, Inc.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York.
- Slegers, P., P. den Brok, E. Verbiest, N. M. Moolenaar, and A. J. Daly. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model for Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *The Elementary School Journal* 114 (1), 118-137. Doi: 10.1086/671063.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Toiviainen, H., Kersh, N., & Hyytiä, J. (2019). Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: the role of adult education professionals. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 45-64.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.

- Warwas, J., Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73(2018) 43-55. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teach. Teacher Educ.* 26, 1544–1552. Retrieved from doi: 10.1016/j.tate.2010.06.004.
- Zeichner, K., Payne, A. K., Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *J. Teacher Educ.* 66(2), 122–135. Doi: 10.1177/0022487114560908.

پی‌نوشت‌ها

1. Nicki Collins
2. Critical-emancipatory Orientation
3. Toiviainen, Kersh, & Hyttiä
4. Sefotho
5. Dale
6. Ubuntuogy as an Indigenous Lifelong Learning
7. Barret
8. Online Education
9. Fensterwald
10. Lewis
11. Perry & Hurd
12. Puchner & Taylor
13. Rock & Wilson
14. Professional learning communities (PLC)
15. Pirtle & Tobia
16. Stenhouse
17. reflective practitioner
18. SchÖn
19. Bolam
20. Centre for Educational Research and Innovation
21. Senge
22. Louis, Kruse & Bryk
23. learning enriched school
24. learning impoverished' schools
25. Rosenholtz
26. Warwas & Helm
27. Ratts, Pate & Archibald
28. DuFour, DuFour, Eaker, Many & Mattos
29. Jackson
30. Sam Kaner
31. Groan Zone
32. Miller
33. Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt
34. Banerjee, Stearns, Moller & Mickelson
35. Broadley, Martin & Curtis
36. Draper
37. MacKay & College
38. Andrews
39. Romero-Simpson
40. .Plan, Do, Study, Act
41. Plan ,Do, Check, Act
42. William Edwards Deming
43. Cascad
44. Ngeze, Khwaja & Iyert
45. Laudonia, Mamlok-Naaman, Abels, & Eilks
46. Mamlok-Naaman, Eilks, Bodner & Hofstein,
47. logic model
48. Program Theory
49. Chen, Pan, Morosanu & Turner
50. Theory Logic Model
51. Activities Logic Model
52. Outcomes logic Model
53. Ebenso
54. Castle
55. Addley
56. Ainsworth, & Viegut,
57. Conzemius & O'Neil
58. diagnosis model
59. Horizontal learning
60. Horváth, Simon & Kovács
61. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
62. Knowles, Holton, and Swanson
63. Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly
64. Human capacity
65. Interpersonal capacity
66. Organisational capacity
67. Third Space in Professional Experience
68. Engeström
69. Johnson
70. Zeichner
71. Allen, Ambrosetti & Turner
72. Payne
73. Brayko
74. Vangrieken, Dorchy, Raes & Kyndt
75. Teaching and Learning International Survey (TALIS)
76. European Commission
77. Haug & Wan
78. Fiona King

بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه زبان امکان در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی

■ طیبه تجری*

چکیده:

مقاله حاضر از نوع پژوهش فلسفی تحلیل مفهومی بوده است. لذا نخست با روش «تفسیر مفهومی»، به بازشناسی مفهوم «زبان امکان» پرداخته و معانی گوناگون آن را به‌اجمال بررسی کرده است. بحث مقدماتی روشن ساخت که زبان امکان یک ظرفیت و قابلیت ارجمند به‌جای مطلق صحبت کردن است که فرضیه‌ها را به چالش می‌کشد و دانش‌آموزان را از تفکر محدود خود بیرون می‌آورد. سپس درباره کاربرد زبان امکان در برنامه‌های درسی و آموزش به روش مفهوم‌پردازی بحث شد. این موضوع متضمن پذیرش اصل تازه‌ای در طراحی آموزشی است تا چگونگی پاسخ‌گو بودن آموزش به قدرت زبان امکان را، به‌عنوان یک ابزار ذهنی و یک منبع مغتنم در فرایند یاددهی - یادگیری، در کانون توجه قرار دهد.

در بخش بعدی، به روش ارزیابی ساختار مفهومی، ضرورت پرورش زبان امکان معلمان در نظام‌های تعلیم و تربیت از ابعاد گوناگون مورد بحث واقع شده است. از جمله این ابعاد می‌توان به نقش برنامه درسی در فعلیت بخشیدن به ظرفیت‌های بالقوه ذهنی یا «ساختن ذهن» با استفاده از نظر دانش‌آموزان و معلمان، نقش زبان امکان معلمان در پرورش خلاقیت، طرح مسئله، و پرورش سوادهای چندگانه در دانش‌آموزان اشاره کرد. در آخرین بخش مقاله و در مقام جمع‌بندی، برای خروج از وضعیت نامطلوب کنونی ارائه طریق شده است.

زبان امکان، برنامه درسی، آموزش، دوره ابتدایی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۲/۱۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۱۰/۲۸

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۹/۴

* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول). ati.tajari@yahoo.com

مقدمه

لازم است در درجه نخست درباره مهم‌ترین مفهوم این نوشتار، یعنی مفهوم «زبان امکان^۱»، تأمل کنیم. این مفهوم با معانی و اشکال متنوعی همچون «عاری از قطعیت بودن^۲»، «حالت‌های ممکن^۳»، «جهان‌های ممکن^۴» و «احتمالات^۵»، در منابع تخصصی معرفی شده است. در زبان امکان از کلمه‌هایی چون احتمال دارد، ممکن است، شاید، و احتمالاً استفاده می‌شود. به واسطه زبان امکان سؤال‌هایی مطرح می‌شوند که امکان‌پذیر بودن را نشان می‌دهند و به کمک آن‌ها می‌توان «حقیقت^۶» را گسترش داد (لاتن برگ و برگ^۷، ۲۰۰۸). اسپیر و کوستا^۸ (۲۰۱۸)، بیان می‌کنند: «زبان امکان در کلاس درس به ایجاد یک فرض جدید منتهی می‌شود.»

با بیان پنج سؤال زیر و افزودن آن به مفهوم زبان امکان، ابعاد دیگری از این مفهوم آشکار می‌شوند و به همین نسبت پیچیدگی‌های بحث در این زمینه و به‌خصوص کاربردهای آموزش و پرورش آن روشن‌تر خواهند شد (پنی، هارلی و جسوپ^۹، ۲۰۰۶). این پنج سؤال عبارت‌اند از: چه می‌شود اگر؟ چگونه می‌تواند؟ چگونه...؟ خوب نیست اگر؟ چه کسی دیگر؟ البته افعال بسیار دیگری نیز در این زمینه وجود دارند برای مثال به این جمله‌ها توجه کنید: «شما گفتید نمی‌توانید این کار را انجام دهید. آیا سعی کردید؟ بسیاری دیگر می‌توانند این کار را انجام دهند. شاید شما هم همین‌طور ... آن‌ها گفتند که نمی‌توان انجام داد. می‌دانید فکر می‌کنم ممکن است. ممکن است؟ اگر ما بتوانیم این ... کار را بکنیم چه؟» (لگو^{۱۰}، ۲۰۱۸). یا مثلاً در تدریس درس منابع انرژی کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم (فصل چهارم، صفحه ۳۳)، در تدریس با استفاده از زبان امکان معلم می‌گوید: «منابع انرژی که تا به حال کشف شده‌اند، این مواردند. ممکن است منابع انرژی دیگری هم وجود داشته باشند و یا به وجود آیند که ما هنوز کشف نکرده‌ایم و بسیاری دیگر در این مسیر در حال تلاش‌اند. شما هم همین‌طور، شما هم می‌توانید ...» در این زمان، امکان ایجاد بینش و فرضیه‌های جدید و نقد آن در کلاس درس به وجود می‌آید.

کوشان^{۱۱} (۲۰۱۳)، در توضیح مفهوم زبان امکان مطرح می‌کند: «زبان امکان به‌گونه‌ای در یک متن شعری به کار می‌رود که می‌تواند با مخاطب خود فراتر از همه داده‌ها ارتباط برقرار کند. به واژه‌ها چنان شخصیت شبی می‌بخشد که یک عنصر ساده و ملموس و عینی، آرام به‌سوی عنصری فرازمانی و ذهنی کشیده می‌شود. یعنی مسائل عینی از طریق جایگاه زبان امکان ذهنی می‌شوند.»

در این راستا، شکری^{۱۲} (۲۰۱۶) اشاره می‌کند: «منظور از زبان به‌عنوان امکان، چگونگی استفاده از زبان و کنار هم قرار دادن نشانه‌هاست و نه فقط زبان به‌عنوان وسیله. در این معنا زبان فقط وسیله‌ای برای رسیدن به هدفی از پیش تعیین شده نیست. زبان در این صورت در خدمت خود زبان است. وسیله‌ای است در خدمت امکان خود یا هدفی درونی که با درهم آمیختگی مضمون و اندیشه متن معین می‌شود. وسیله‌ای است در خدمت چرایی انجام متن. در نهایت خواننده یا شنونده را حوالت می‌دهد به خویش، به کشف و شناخت خود، به سیر در تمام کهنه‌کنش‌های جهان کنونی که حاصل دریافتی نو می‌شود.»

همچنین، ژيرو^{۱۳} (۱۹۹۹) و فریره^{۱۴} (۱۹۹۴)، از منظری ديگر، مفهوم زبان امکان را زبانی مطرح می‌کنند که به معلمان و دانش‌آموزان اجازه می‌دهد به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود بیندیشند. زبان امکان معلمان را قادر می‌سازد، بین واقعیت به عنوان «حقیقت»^{۱۵} و هستی‌ها به عنوان «امکان»^{۱۶} تمایز قائل شوند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵)، به تغییر امید داشته باشند (فریره، ۱۹۸۷) و بینش جدیدی در خصوص آنچه رهبری آموزشی را تشکیل می‌دهد، کسب کنند. معلمان می‌توانند به آن‌ها «تفکر انتقادی» را آموخت (فریره، ۱۹۹۴) تا بتوانند خود را در سرگذشت زندگی‌شان درک کنند (ژيرو، ۱۹۹۹) و مسئولیت اخلاقی و اجتماعی را در نقش معلمی خود و در هنگام پرداختن به نقد و اندیشه‌های تحول‌یابنده بر عهده بگیرند (ژيرو، ۱۹۹۷، اپل^{۱۷}، ۱۹۹۸).

مقوله امکان یکی از اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برای رسیدن به شایستگی‌های مورد نظر است که در اجرا مغفول مانده است. چند ساحتی بودن رویکرد تعلیم و تربیت، منطق فازی حاکم (از- تا)، رویکرد تعاملی (ارائه و دریافت)، درک موقعیت توأم با لذت علمی، مشارکت دانش‌آموزان و معلمان، و هدایت از نشان دادن تا رساندن، از نشانه‌های آن در سند است که بر اساس آن، مقوله هدف‌نویسی باید باز گذاشته شود (تجری و لولایی، ۱۳۹۸). اما در مقام جمع‌بندی از این بحث مقدماتی چند نکته باید مورد تأکید قرار گیرد: نخست اینکه مفهوم‌شناسی زبان امکان پروژه‌ای ناتمام و البته ضروری است که باید به آن همت گمارد. این ظرفیت دارای جلوه‌های گوناگونی است که دامنه آن حوزه‌های برنامه درسی، روان‌شناسی، ادبیات، منطق، فلسفه، عرفان و هنر را در برمی‌گیرد. کاویدن و آشکار ساختن تمام ابعاد این ظرفیت، نه تنها ارزش و جایگاه آن را نزد اصحاب تعلیم و تربیت بیش از پیش مشخص خواهد ساخت، بلکه توجه به آن در برنامه‌های درسی و آموزش امری ضروری است. دوم اینکه به نظر می‌رسد، تمیز میان «زبان امکان معلمان» از یکسو و «گفتار معمولی معلمان»^{۱۸} از سوی دیگر، ضرورتی انکارناپذیر است که در پروژه مفهوم‌شناسی باید به آن پرداخت.

■ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نظریه «ذهن پرورش‌یافته» (ایگان^{۱۹}، ۱۹۹۷) را می‌توان به عنوان مبنای نظری مناسب برای عطف توجه به ظرفیت «تخیل» (مهرمحمدی، ۱۳۸۹)، به واسطه زبان امکان در دوره ابتدایی مورد استفاده قرار داد. ایگان در این نظریه مراحل پرورش ذهن و توانمندی‌های آن را به شکل متفاوتی تبیین کرده است و در این تبیین برای تخیل در دوره کودکی و به تبع آن دوره‌های بعدی، جایگاه ویژه‌ای قائل می‌شود؛ که به‌زعم نگارنده زبان امکان در این مسیر بسیار کارساز است. او تصریح می‌کند که گرچه در هر یک از مراحل پنج‌گانه تحول «ابزارهای شناختی»^{۲۰} انسان متفاوت است و همین تفاوت مبنای تمایز میان مراحل تحول محسوب می‌شود، لیکن در نیل به مراحل بالاتر و توانمندی‌های بعدی، ذهن از تمسک به ابزارهای شناختی مراحل ماقبل، مانند تخیل، بی‌نیاز نمی‌شود. وی چنین تصویری را به همان اندازه نابجا و نادرست

می‌داند که گفته شود یک جامعه بی‌سواد پس از آشنا شدن با خواندن و نوشتن، استفاده از وسایل برقراری ارتباط شفاهی را که متعلق به مرحله قبلی بوده است، کنار می‌گذارد. مراحل پنج‌گانه تحول قابلیت‌های ذهن و ابزارهای شناختی در این نظریه به شرح زیر معرفی شده‌اند:

- **فهم بدنی (تنی) یا ماقبل زبانی**^{۲۱}: که محصول کاربرد بدن و حواس است و به سنین صفر تا حدود دوسالگی تعلق دارد.
- **فهم اسطوره‌ای**^{۲۲}: که محصول کاربرد زبان شفاهی و اتکا به داستان و شعر (وزن و قافیه) است و به سنین دو تا حدود هشت‌سالگی تعلق دارد.
- **فهم عاشقانه**^{۲۳}: که محصول کاربرد زبان مکتوب است و به سنین حدود هشت تا پانزده‌سالگی تعلق دارد.
- **فهم فلسفی**^{۲۴}: که محصول اتکا به انتزاعیات و نظریه است و به سنین حدود پانزده‌سالگی به بعد تعلق دارد.
- **فهم منعطف و موقت**^{۲۵}: که محصول اتکا به انعطاف زبانی برای اهداف ارتباطی پیچیده است. حدود سنی خاصی برای نیل به این مرتبه مطرح نشده است.

طبق تعریف ارائه‌شده از هر یک از سطوح یادشده، تخیل، ظرفیت یا ابزار شناختی غالب در دوره‌های «فهم اسطوره‌ای» و «فهم عاشقانه» است و در دوره‌های بعد، همراه با ظرفیت‌ها یا ابزارهایی مانند منطق و استدلال، حضور خود را در ذهن تداوم می‌بخشد (مهر محمدی، ۱۳۸۹). این مهم محصول به‌کارگیری زبان امکان در کلاس درس دوره ابتدایی خواهد بود (تجری و لولایی، ۱۳۹۸).

در این راستا، هایدگر^{۲۶} (۱۹۹۹) اشاره می‌کند: گفتار معمولی معلمان به صورتی است که برای گریز از مسائل مهم و جدی به کار می‌رود. از نظر دیوید جی. اسمیت^{۲۷}، بسیاری از فعالیت‌های آموزشی از همین‌گونه گفتار معمولی استفاده می‌کنند. ادبیات حاکم بر حوزه آموزش، زبان را به‌عنوان ابزار ارتباط و نیز یک مهارت مد نظر قرار می‌دهد. چنین برداشتی از زبان از این امر جلوگیری می‌کند که فرد از زبان در راستای جهت‌دهی خود نسبت به جهان بهره بگیرد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

به‌زعم شریل و پاملا^{۲۸} (۱۹۹۸)، زبان امکان یک ظرفیت و قابلیت ارجمند به‌جای مطلق صحبت کردن است. فرضیه‌ها را به چالش کشیدن و دانش‌آموزان را از تفکر محدود خود بیرون آوردن است. برای پرورش آن باید از مطلق‌گویی پرهیز کرد (پنی و همکاران، ۲۰۰۶). معلمان باید بتوانند فرصت‌های مطلق را رد کنند و بگویند: چرا نه؟ و سپس اعتراض خود را مطرح سازند. در این صورت آن‌ها فرصتی فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان آنچه را که اتفاق افتاده است، انکار کنند (الیوت^{۲۹}، ۱۹۹۱). این تولید امکان‌ها ابزاری خلاق برای توفان مغزی می‌شود (شریل و پاملا، ۱۹۹۸، ایگان، ۲۰۰۶). مطلق‌انگاری آفتی در فضای ذهنی معلم و دانش‌آموز است (دپین^{۳۰}، ۲۰۰۸ و رجبی، ۱۳۹۰)؛ همان‌گونه که کانت^{۳۱}

می‌گوید: «ذهن ما اشیا را بر ادراک خود منطبق می‌سازد.» ما همواره دلمان می‌خواهد از امور کلی‌سازی کنیم و اصولاً یکی از آفات علم کلی‌سازی‌های غلط است. اولسون^{۳۳} (۱۹۹۲) بیان می‌کند: دلیل این استنتاج آن است که معلمان از نظر روانی به ساختن امور کلی علاقه‌مند هستند. گرچه ممکن است به این ایده نقدهایی هم وارد باشد، اما این یک واقعیت است که کلی‌سازی از امور به راحتی قابل تحقق نیست (دپین، ۲۰۰۸ و رجبی، ۱۳۹۰، شریل و پاملا، ۱۹۹۸، پنی، ۲۰۰۷).

شریل و پاملا (۱۹۹۸) و لگو (۲۰۰۴) در نتایج پژوهش خود بیان می‌کنند که همیشه ابتدا قضاوت و سپس تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد و در آن تصمیم، نتیجه‌ای حاصل می‌شود که چیز غیرممکن دیگری نیست. هرگز اندیشیده نمی‌شود که راه‌های متفاوت دیگری هم وجود دارند که می‌توانند دانش‌آموزان را به اهدافشان برساند. کلی^{۳۴} (۲۰۱۶) و لاتن برگ و برگن (۲۰۰۸) نیز در نتیجه پژوهش خود بیان می‌کنند، با در نظر گرفتن احتمال، شما از کودکان می‌خواهید، در مورد چیزهایی که سریعاً با مطلق‌گویی از ذهن خارج کرده‌اند یا شاید هرگز در مورد آن‌ها فکر نکرده‌اند، فکر کنند.

کوهن، پرات، کلارک، بای، لگو و مایر^{۳۵} (۲۰۱۲) اصرار می‌ورزند، این کار می‌تواند ابتدا با مقاومت اولیه روبه‌رو شود، ولی کم‌کم راه روشنی برای اجرا در کلاس درس باز می‌شود. در حالی که گفتار معمولی معلمان این‌گونه است که گفته می‌شود: «همه شما باید این کار را انجام دهید... آیا این نیست؟ باید این باشد» (اسواربریک^{۳۶}، ۲۰۱۱). منظور این است که فقط یک چیز می‌تواند درست باشد. در صورتی که می‌دانیم چیزهای دیگری هم می‌توانند درست باشند (شریل و پاملا، ۱۹۹۸)؛ چیزهایی که ارتباط کمی با تجربیات زیسته دانش‌آموزان و نیز معلمان دارند. زبان امکان فاصله گرفتن از واقعیت برای نیل به مراتب برتر وجودی (پنی، ۲۰۰۷)، یا خلق واقعیت‌های تازه (لگو، ۲۰۱۸) در ساحت‌های گوناگون تربیتی است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به نام‌های ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، زیستی و بدنی، اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوری، و هنری و زیبایی‌شناختی معرفی شده‌اند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

در این راستا تجری و لولایی (۱۳۹۸) نیز در نتیجه پژوهش خود بیان می‌کنند، در دوران ابتدایی «زبان امکان» است که می‌تواند به عنوان یک واقعیت مورد توجه و استفاده برنامه‌ریزان درسی و مربیان این دوره قرار گیرد. نتایج پژوهش آوکی^{۳۷} (۲۰۰۵)، مایر و لگو^{۳۸} (۲۰۰۹) کوهن و همکارانش (۲۰۱۲)، لگو (۲۰۰۴) و لگو (۲۰۱۸) نشان می‌دهد، این سنین معرف ظرفیت فاصله گرفتن از واقعیت یا دیدن حقایق و معانی فراتر از واقعیت‌های محسوس و ملموس باحالت‌های ممکن بسیار است. دانش‌آموزان اگر با زبان امکان معلمان آموزش نبینند، در مطلق‌گرایی خواهند ماند؛ تا جایی که همه چیز و همه کس و همه سخنان و همه یافته‌ها را با مطلق می‌درزنند، می‌سنجند. با توجه به مباحث مطرح شده، سؤال پژوهش این است که: «چه نوع تفسیر، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختاری از مفهوم زبان امکان در طراحی آموزشی و برنامه‌های درسی دوره کودکی می‌توان ارائه کرد؟»

■ روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس تحلیل فلسفی^{۳۸} صورت پذیرفته است که یکی از روش‌های مطرح در روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی محسوب می‌شود. پژوهش تحلیلی فلسفی را نمی‌توان با هیچ روش‌شناسی مشخصی یکی دانست. زیرا شامل مجموعه متنوعی از سؤال‌ها، فنون و شیوه‌های پژوهشی است. آنچه این روش را از سایر انواع پژوهش متمایز می‌سازد، محصول یا فایده آن است. هدف پژوهش تحلیل فلسفی عبارت است: از فهم و بهبودی مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی^{۳۹} که ما بر حسب آن‌ها تجربه را تفسیر، مقاصد را بیان، و مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم. این نوع پژوهش، بخش مهمی از هر تحقیق در حوزه برنامه درسی^{۴۰} را تشکیل می‌دهد. ساختارهای مفهومی حاصل از آن نیز نوع سیاست‌گذاری برنامه درسی را مورد توجه قرار می‌دهد (شورت^{۴۱}، ۱۳۹۸).

همه مقاصد، مشکلات و مسائل مهم تربیتی بر حسب مفاهیم زبان عادی صورت‌بندی می‌شوند. اگر نظر بر آن است که سیاست‌گذاری برنامه درسی تأثیری در حل مشکلات و نیل به مقاصدمان داشته باشد، باید بر تفسیرهای موجه و شایسته از این مفاهیم بنا شده باشد. یعنی تفسیرهایی که هم دقیق‌تر باشند، و هم از غنای کافی برخوردار باشند تا بتوانند پیچیدگی مفاهیم را نشان دهند. در روش مفهوم‌پردازی، از طریق تغییردادن یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختارهای مفهومی موجود، مفاهیم مرتبط یا مفاهیم نوین ایجاد می‌شوند تا ما بتوانیم وظایفی را به انجام برسانیم که مفاهیم موجود برای انجام آن‌ها ناکافی به نظر می‌رسند. مفاهیم نوین برای نیل به یک یا چند مورد از انواع بسیار متفاوت مقاصد ساخته می‌شوند. برخی برای آن طراحی می‌شوند که مفاهیم مبهم را دقیق‌تر کنند و آن‌ها را در هدایت برنامه‌ریزی درسی قابل استفاده‌تر سازند.

در مفهوم‌پردازی لازم است به روشنی بدانیم که مفهوم مورد نظر چه کاری را انجام دهد. یعنی باید چه مشکل یا مشکلاتی را به کمک آن بتوانیم حل کنیم. استفاده‌ای که انتظار داریم از آن مفهوم به دست آوریم، ماهیت بازسازی مفهوم مورد نظر را تعیین می‌کند. در حیطه مطالعات برنامه درسی، وظایف مهمی وجود دارند که تنها به واسطه استفاده از پژوهش تحلیلی فلسفی می‌توان آن‌ها را به شکلی موجه به انجام رساند. سه نوع از آن‌ها عبارت‌اند از: تفسیر مفهوم، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختار مفهوم. موفقیت در این پژوهش مستلزم استفاده از انواع فنون تحلیل است (بارو^{۴۲}، ۱۹۹۰).

نوع اول، یعنی پژوهش از نوع تفسیر مفهوم، ناظر بر فراهم آوردن تفسیرهای عینی شایسته از مفاهیمی است که برای صورت‌بندی مطالعات و طرح‌های برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد و بر اساس آن، در این پژوهش به تفسیر مفهومی زبان امکان پرداخته شد. برای آنکه گزاره‌های مربوط به غایت، اهداف، و اصول بنیادی برنامه درسی مفید باشند، باید به اصطلاحاتی با میزان کمتری از انتزاع برگردان شوند و ناظر بر فراهم آوردن تبیینی موجه از دامنه ارجاع‌های مربوط به یک اصطلاح در زبان عادی باشند.

نوع دوم، مفهوم‌پردازی یا تکوین مفهوم، پژوهشی است که برای ابداع یک مفهوم یا ساختار مفهومی

و دفاع از آن طراحی می‌شود. در این مرحله برای زبان امکان تبیینی از دلایل موجه فراهم می‌آید که ما به واسطه آن، به فهم معتبری از معنای عادی زبان امکان یا مجموعه‌ای از مفاهیم آن دست می‌یابیم. تبیین صریح و روشن از معنای زبان امکان به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال تربیتی ما که داوری‌هایمان درباره آموزش، معلم و کلاس درس را شامل می‌شود، فراهم می‌آید. **نوع سوم**، یعنی ارزیابی ساختار مفهوم، ناظر بر ارزیابی موجه از ساختارهای مفهومی ایجادشده از زبان امکان است که از انسجام کافی برخوردار هستند و به‌صراحت می‌توان آن‌ها را در پژوهش مطرح و کفایت آن‌ها را برای استفاده در تحقیق‌های مربوط به برنامه درسی تعیین کرد.

■ یافته‌ها

● بخش اول: تفسیر مفهوم زبان امکان و نقش آن در طراحی آموزشی برای دوره کودکی

در این بخش، به «زبان امکان» به‌عنوان ظرفیتی بالفعل نگریسته شد و چگونگی بهره‌برداری از آن یا پاسخ‌گو کردن فرایند یاددهی - یادگیری نسبت به آن، از طریق برنامه‌های درسی و فرایند آموزش، مورد بحث قرار گرفت.

به اعتقاد دواین هیوبنر^{۳۳}، معلم نگهبان و خدمتگزار زبان است (هیوبنر، ۱۹۶۹). به نظر وی، هنگامی که تدریس می‌کنیم، در حقیقت از طریق زبان با دانش‌آموزان در کلاس درس زندگی می‌کنیم. او خاطرنشان می‌سازد که ما در حقیقت چیزی نیستیم جز ارتباطاتمان با دیگران. او در این راستا چهار شکل مواجهه شدن آدمیان با یکدیگر را شناسایی می‌کند:

۱. نکار یا گریز از تنهایی خود و یا دیگران.

۲. ادیده شمردن حضور دیگران.

۳. مطیع و فرمان‌بردار دیگران شدن.

۴. تسلط و غلبه بر دیگران (هیوبنر، ۱۹۶۲ و ۱۹۶۹).

از این رو، هنگامی که در یک محفل آموزشی قرار می‌گیریم، هوشیاری و آگاهی ما در خصوص نحوه حضور، متأثر از گذشته و آینده شکل و مورد تجدیدنظر قرار می‌گیرد (هیوبنر، ۱۹۸۷). مفهوم دیگر یا دیگری^{۳۴} نقش بسیار مهمی از درک تعلیم و تربیت و برنامه درسی دارد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). دیگری می‌تواند دانش‌آموز یا معلم باشد که سؤالی ناپرسیده از من دارد و من هم همین‌طور. سؤالی که ما از هم داریم این است که: چرا من این‌طور هستم که الان هستم و چرا او این‌طور است که الان هست؟ زندگی او برای من در کلاس درس یک امکان است و همان‌طور که زندگی من برای او یک امکان محسوب می‌شود. در ملاقات ما دو نفر در محیط آموزشی، امکانی جدید برای هردوی ما وجود خواهد داشت و آن امکان «بالندگی» است (هیوبنر، ۱۹۸۵).

اینکه آموزش را از آنجا آغاز کنیم که دانش‌آموزان قرار دارند، یا آغاز یادگیری‌های بعدی از طریق اتصال به آنچه پیشاپیش می‌دانند، به عنوان اصول تعلیم و تربیت مطرح شده‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) و نظریه‌های طیف وسیعی از صاحب‌نظران بر آن‌ها استوار شده است. از آن میان می‌توان به اسپنسر^{۴۵}، هربارت^{۴۶} و دیویی^{۴۷} اشاره کرد. تأکید بر این گزاره تا بدانجا امتداد یافته است که شاید بتوان از آن به عنوان یک اصل اول و غیرقابل تردید در تعلیم و تربیت مترقی در جهان امروز نام برد. لیکن سؤال اساسی اینجاست که دانش‌آموزان و معلمان در طراحی آموزش یکجا قرار دادند؟ یا چه کارهایی را باید انجام دهند؟

در این زمینه می‌توان دو تفسیر ارائه کرد: یکی اینکه «قرارگاه» کودکان تجربیات محسوس، ملموس و عینی آن‌هاست و طبعاً تدابیر آموزشی باید از طریق تکیه صرف بر آن‌ها موفقیت در یادگیری‌های بعدی را تضمین کند. تفسیر رایج از این اصل در برنامه‌ریزی درسی و آموزش کودکان البته تفسیر نخست است (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). دیگر اینکه «قرارگاه» کودکان بسیار فراتر از حد است. این موضوع که نقش معلمان را متفاوت می‌سازد، تاکنون غفلت قرار گرفته است. در تفسیر دوم، معلمان به عنوان طراحان آموزشی باید دارای توانایی استفاده از زبان امکان باشند؛ زبانی که به آن‌ها اجازه می‌دهد، به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود در کلاس درس و محیط آموزشی فکر کنند، در مورد امور غیرقابل بیان حرف بزنند و روابط اجتماعی خارج از شکل و ترکیب قدرت را تصور کنند. آن‌ها در طراحی آموزشی باید قادر باشند بین واقعیت به عنوان حقیقت، و هستی به عنوان امکان، تمایز قائل شوند.

لازم است معلمان طراحی آموزشی را به نحوی انجام دهند که آن دسته از منابع فرهنگی را هم که دانش‌آموزان با خود به مدرسه می‌آورند، به حساب آورند و نظم و سازمان دهند (تجری و لولایی، ۱۳۹۸). این موضوع نه تنها به معنای جدی گرفتن و حداکثر استفاده از زبان، داستان‌ها و سرگذشت‌های بچه‌ها و تجربیات آن‌هاست، بلکه در واقع به معنی درهم‌تنیده کردن و تلفیق آن‌ها با پویایی زندگی روزمره است. معلمان باید قادر باشند، ایدئولوژی، ارزش‌ها و علاقه‌هایی را که سبب افزایش نقش آن‌ها به عنوان یک معلم و نیز سیاست‌های فرهنگی که سبب ارتقای کلاس درسی می‌شود، به طور انتقادی تجزیه و تحلیل کنند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). در حقیقت تمام اقدامات معلمان بر مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها درباره این موضوع است که مدارس چقدر در تأیید گفتمان‌هایی که برای دیگران معنا و حسی از هویت و امکان ایجاد می‌کنند، استوارند. مقاله حاضر با الهام از مباحث هیوبنر (۱۹۷۵)، بر اصالت و اعتبار تفسیر دوم از اصل یادشده (که در عین حال نافی تفسیر نخست نیست)، مبتنی است.

هیوبنر (۱۹۷۵) بر این باور بود که زبان برنامه درسی با توجه به دو مفهوم یا دو مؤلفه موجود در آن محدود شده و تحت الشعاع قرار گرفته است. این دو مؤلفه عبارت‌اند از: «یادگیری» و «مقصد یا هدف». یادگیری به عنوان امری مربوط به روان‌شناسی تربیتی و سنت تجربی تحلیلی شناخته می‌شود که در پرتوی آن به واژه‌ای فنی ناظر بر کنترل مبدل می‌شود. پاینار، رینولدز و اسلاتری^{۴۸} (۱۹۹۵) در این رابطه بیان می‌کنند: کاربرد متداول یادگیری در مفهوم‌پردازی‌های برنامه درسی ریشه‌یابی می‌شود و خاستگاه

آن در تفکر سنتی برنامه درسی است. تایلر^{۴۹} بر این باور است که مسائل برنامه درسی را می‌توان در چهار بخش طبقه‌بندی کرد: تهیه و تنظیم اهداف؛ انتخاب تجربیات یادگیری؛ سازمان‌دهی این تجربیات؛ ارزشیابی از آن‌ها. در صورتی که هیوبنر معتقد است در طراحی آموزشی مبتنی بر استفاده از زبان امکان، یادگیری و هدف‌ها باید جایگزین شوند. زبان یادگیری و هدف باید کنار گذاشته شود. برای این کار برنامه درسی باید به‌طور مستقیم با واقعیت مواجه شود، نه از طریق چارچوب‌های محدود شناختی یک نظام زبانی خاص (نظیر نظام فنی / تایلری). زبان حاضر برنامه درسی برای حل و فصل مسائل و نیز پیچیدگی‌های مربوط به زبان و معانی کلاس درس بسیار محدود است. مربی در طراحی آموزشی باید از طرح‌های محدودکننده خلاصی یابد تا از این رهگذر بتواند دانش‌آموزان را به دنیایی که برای برطرف کردن و حذف موانع فکری می‌کوشد، هدایت کند (به نقل از هیوبنر، ۱۹۷۵ و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

از این رو، نقطه آغازین در آموزش مبتنی بر زبان امکان عبارت است از آموزش دانش‌آموزان برای درک مبتنی بر تحلیل (مظفری، ۱۳۹۸)، تا آن‌ها را قادر کند، محتوایی ملموسی را درک کنند و سپس آن را در قالب تصویری که می‌تواند احساسات را منتقل کند، شکل دهند (برودی^{۵۰}، ۱۹۸۸، زویا^{۵۱}، ۲۰۱۰). «تحلیل» یعنی اینکه تصور بر واژه‌ها و مفاهیم مقدم است. با تأسی از یک معرفت‌شناسی پدیدارشناسانه، برودی به این باور رسید که پرورش فکر و ذهن یا همان تولید، تجزیه و تحلیل یا ترکیب مفاهیم، مستلزم پرورش تخیل است. چنین تفسیری از «قرارگاه» کودکان می‌تواند منشأ رفع محدودیت‌ها و پیدایش تحولات مهمی در تعلیم و تربیت دوره کودکی شود.

برخی از مهم‌ترین تحولات یادگیری بر اساس باور به قدرت زبان امکان در طراحی آموزشی عبارت‌اند از:

۱. **زبان نظامی از نمادهاست:** که ماهیتاً مبتنی بر تصور است. بچه‌هایی که دارای خزانه تصورات غنی نیستند، کمتر می‌توانند مفاهیم را رمزگشایی کنند و به برداشت‌ها و ادراکاتشان انسجام بخشند (برودی، ۱۹۸۸). زبان در پست‌مدرنیسم از حد یک رسانه و ابزار فراتر رفته است و نقش بسیار مهم‌تری حتی نسبت به عقل بر عهده دارد. یعنی انسان‌ها توسط زبان می‌اندیشند و از طریق زبان دارای ذهنیت می‌شوند. از دید پست‌مدرنیسم، معنا تنها به کلمات وابسته نیست. لغات صرفاً نشانه‌هایی هستند که ویژگی‌های اشیاء را بیان می‌کنند. بنابراین قطعیت زبان محدود است. هم از این روست که واژه‌ها و لغت‌ها همواره مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌گیرند. معنی هر لغت را تنها می‌توان به وسیله لغت‌های بیشتر توضیح داد. از این رو معنی نوعی تأخیر بی‌پایان است (دریدا^{۵۲}، ۱۹۷۶، به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). لغات به‌خودی‌خود معنا را به دنبال ندارند، بلکه معنا حاصل نحوه ارتباطی است که ما بین لغات و کلمات برقرار می‌کنیم.
۲. **خواندن علیه متن^{۵۳}:** چالش تربیتی برای کودکان خلق‌کننده زمینه‌ای است برای آنکه دانش‌آموزان مفروضات معرفت‌شناختی را که زیربنا و شاکله اصلی هستند، شناسایی و بررسی کنند. وقتی از

دانش‌آموزان خواسته می‌شود علیه متن بخوانند، معلم از آن‌ها دعوت می‌کند به فراتر از معنای آشکار و ظاهراً منطقی متن و کلمات توجه کنند (سالویو^{۵۴}، ۱۹۹۵).

۳. انتقال^{۵۵}: گرامت^{۵۶} (۱۹۹۲) مفهوم انتقال را به روابط بین معلم و دانش‌آموز توسعه می‌دهد و در ارتباط با معلم می‌نویسد: «از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که بدانند این انتظار از دانستن از وابستگی اولیه و اصلی به والدین ناشی می‌شود و به معلم انتقال می‌یابد. با این همه، واسطه و میانجی همان زبان یا دستور نمادین است. در کلاس درس همه رو به روی خود به چشمان مربی می‌نگرند. آنچه سرمایه و پشتوانه توجه ماست، امید ماست. ما انتظار داریم، دانش‌آموز در بستر نگاه معلم رشد کند، اما همیشه شک داریم که او آیا واقعاً دارد به ما نگاه می‌کند و یا به کس دیگری می‌نگرد.»

سخن پایانی این بخش آن است که در تدریس سنتی، به علت تمایل آن به برنامه درسی به عنوان هدف، برنامه درسی در قالب کتاب درسی، بیشتر بر امور نمادین به جای امور عینی که دربرگیرنده کودکان است، تمرکز دارد. تدریس سنتی مبتنی بر این باور است که درک و فهم دانش‌آموز گمراه‌کننده و ناکافی است و به ندرت خواننده‌ها و مطالعه دانش‌آموز موضوع گفت‌وگوی کلاس درس قرار می‌گیرد. در حقیقت دنیایی که دانش‌آموزان تجربه کرده‌اند و معمولاً از طریق زبان امکان می‌تواند منتقل شود، از کلاس‌های درس غایب است. اگر تدریس دربردارنده انتقال معلم و دانش‌آموزان است، باید از نگاه اصلی که تحت نگاه هویت شکل گرفته است، آگاه شویم. پس یادگیری تدریس مستلزم مطالعه انتقالات قابل استفاده و عملی در کلاس‌های درس است.

● بخش دوم: مفهوم‌پردازی زبان امکان و اقتضائات آن برای برنامه‌های درسی دوره کودکی

در بخش مفهوم‌پردازی، نگاه به مقوله زبان امکان نگاهی اثباتی است. بدین معنا که این ظرفیت باید موضوع پرورش و رشد قرار گیرد تا زمینه دستیابی به آموزش پویاتر، مولدتر، رضایت‌بخش‌تر و توأم با شادابی و موفقیت بیشتر برای دانش‌آموزان فراهم شود. به دیگر سخن، استفاده از زبان امکان به عنوان یک موضوع اساسی در «رویکرد تربیت محور» که هدف نهایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است، مطرح می‌شود (تجری و لولایی، ۱۳۹۸) که زمینه‌سازی برای کاربرد آن توسط معلمان و دانش‌آموزان، باید از جمله اهداف تعلیم و تربیت در همه دوره‌های تحصیلی باشد و برنامه‌های درسی باید برای به کارگیری آن بکوشند. اکنون دلایل توجیه‌کننده این مفهوم‌پردازی را به اختصار بررسی می‌کنیم.

نخست اینکه برنامه درسی آن چیزی است که دانش‌آموز در حقیقت تجربه می‌کند (اپل، ۱۹۹۲). درک و فهم برنامه درسی در عرصه‌ها، متن‌ها و گفتمان‌های متفاوتی صورت می‌پذیرد (ویلیمس^{۵۷}، ۲۰۰۱). فهم برنامه درسی در یک بستر، متن، عرصه و گفتمان معین، هویت متفاوتی به برنامه درسی می‌بخشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). متن در برداشت‌های جدید نه تنها یک نوشته، بلکه تا حد بیشتری به واقعیت‌ها و بسترهای اجتماعی اطلاق می‌شود (تنر و تنر^{۵۸}، ۱۹۸۰).

هنگامی که از بستر یا متن در برنامه درسی صحبت می‌کنیم، همان گفتمان است. این بیان تا حد زیادی

نقش و اهمیت زبان را در برداشت «پساساختارگرایانه» مطرح می‌سازد. هم از این روست که تأکید می‌شود، برنامه درسی در بسترها و زمینه‌های مختلف با هویت‌های متفاوت فهمیده شود (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵). به عبارت روشن‌تر، برنامه درسی رشته‌ای وابسته به زمینه و متن، شامل مجموعه‌ای از مباحثاتی است که در بسترهای متفاوت می‌باید مورد تفسیر و تعبیر قرار گیرند (مک لارن^{۵۹}، ۱۹۹۵). بنابراین فهم برنامه درسی مستلزم مطالعه و تفسیر آن مباحثاتی است که در رشته برنامه درسی و در قالب بسترهای مختلف تولید می‌شود. در این راستا، مباحثی را که در ارتباط با برنامه درسی مثلاً در زمینه سیاست مطرح می‌شوند، می‌توان به عنوان هویت سیاسی برنامه درسی تفسیر کرد (فتحی و واجارگاه، ۱۳۹۵).

مک لارن (۲۰۰۶)، و اپل، کریستن^{۶۰} و اسمیت (۱۹۹۱) بیان می‌کنند: برنامه درسی امری سیاسی است. از این رو تلاش دارند این حقیقت بنیادی را گوشزد کنند که درک جامع و کامل برنامه درسی تنها با عنایت به زمینه‌ها و بسترهای دربرگیرنده آن امکان‌پذیر است (اپل و همکاران، ۱۹۹۱). جدا کردن برنامه درسی از بسترهایش که معمولاً چندگانه و پیچیده هستند، و تلاش برای فهم آن بدون توجه به این زمینه‌ها، تلاشی بیهوده و عبث است (کورنبلت^{۶۱}، ۱۹۸۸). در سال ۱۹۸۵، تلاش‌های پژوهشی برای فهم برنامه درسی به عنوان یک متن سیاسی، از نظریه‌های بازتولید و مقاومت، به سمت مسائل مرتبط با عمل سیاسی و آموزشی تغییر مسیر داد. این تغییر از نظریه مقاومت به سؤالات مرتبط با سواد، هنرها و آموزش و پرورش تحول‌یابنده یا انتقادی، در آثار ژيرو کاملاً آشکار است (فتحی و واجارگاه، ۱۳۹۵). ژيرو (۱۹۸۹) اشاره می‌کند: در زبان برنامه درسی زبان امکان ضروری است. شناسایی و تأکید بر این ساحت تربیتی جزو شاهکارهای صاحب‌نظران برنامه درسی و اصحاب تعلیم و تربیت است و مربیان باید بیشتر به روشن فکران در حال تغییر تبدیل شوند تا تکنسین‌های ماهر (آرنوویتس^{۶۲} و ژيرو، ۱۹۸۵).

آرنوویتس و ژيرو (۱۹۹۱)، و ژيرو (۱۹۸۱) در همین رابطه، برای زبان امکان که هم‌راستا با آموزش و پرورش انتقادی و تحول‌یابنده است، در مطالعات سیاسی برنامه درسی جایگاه رفیعی قائل شده‌اند و پرورش آن را در نظام‌های آموزشی مورد تأکید قرار داده‌اند. زیرا این تغییر بر عاملیت معلمان و دانش‌آموزان تأکید دارد و موجی جدید در مطالعات سیاسی برنامه درسی ایجاد می‌کند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توجه به این ساحت تربیتی در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر آموزش و پرورش انتقادی، یک رهاورد ممتاز مطالعات سیاسی برنامه درسی است.

دومین نکته یا دفاعیه قابل ذکر در مفهوم‌پردازی زبان امکان این است که صاحب‌نظران انتقادی اصرار داشتند، نظر و دیدگاه‌های معلمان و دانش‌آموزان، به واسطه تلاش‌های محافظه‌کاران برای اجرا و اشاعه برنامه درسی ویژه‌ای که «برنامه درسی مقاوم در برابر معلم» می‌نامیدند، خاموش شده و مورد بی‌توجهی قرار گرفته است (مک لارن، ۲۰۰۶). پیترو مک لارن (۱۹۹۵) تأکید می‌کند: آموزش و پرورش انتقادی تا اندازه‌ای از طریق مطالبی بیان می‌شود که معلمان و دانش‌آموزان به یکدیگر می‌گویند. از این رهگذر، «عقیده» به عنصری کلیدی در آموزش و پرورش انتقادی تبدیل شده است. زیرا سبب می‌شود، معلمان درک کنند که تمام گفتمان‌ها دارای

بستری تاریخی هستند و در قالب ابزارهای فرهنگی منتقل می‌شوند. نظر و عقیده در حقیقت «دستور زبان فرهنگی»^{۴۳} و «دانش زمینه‌ای»^{۴۴} است که معلمان و دانش‌آموزان برای فهم و درک تجربه به کار می‌گیرند. در همین راستا، مک لارن و فرهمندپور (۲۰۰۵) نیز بین نظر دانش‌آموزان و معلم تمایز قائل می‌شوند. آن‌ها می‌گویند: نظر و عقیده یک دانش‌آموز ناشی از تأمل در یک کار معین نیست، اما یک نیروی شکل‌دهنده است که فعالیت‌ها و روابط قدرت ساخته‌شده در طول زمان را تغییر و شکل می‌دهد. صدا و نظر معلم منعکس‌کننده ارزش‌ها، ایدئولوژی‌ها و اصول ساختاری است که معلمان برای فهم سوابق، داستان‌ها و فرهنگ‌های دانش‌آموزانشان مورد استفاده قرار می‌دهند. چنین عملی معلمان و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد در شکل‌گیری ذهنیت‌هایشان دخالت کنند، و علاقه‌های خود را در تغییر شرایط ایدئولوژیکی و مادی مسلط در فعالیت‌های اجتماعی دخالت دهند؛ به نحوی که توانایی اجتماعی را ارتقا بخشند و امکانات بالقوه برای تغییر را نشان دهند (ژیرو، ۱۹۸۹). همان‌طور که فریره (۱۹۹۶) گفته است: «آینده چیزی نیست که در گوشه‌ای پنهان شده باشد. آینده چیزی است که در حال حاضر می‌سازیم.»

● بخش سوم: ارزیابی ساختار مفهوم و جایگاه زبان امکان در دوره کودکی

به منظور ارزیابی ساختاری مفهوم زبان امکان در نظام تعلیم و تربیت، می‌توان به «رهایی از بانکداری آموزشی» اشاره کرد. فریره (۱۹۸۷) شرایطی را توصیف می‌کند که تقریباً در اکثر کلاس‌های درس وجود دارد؛ شرایطی که او از آن تحت عنوان بانکداری آموزشی یاد می‌کند. در این ارزیابی مفهوم، معلم در هر جلسه مطالبی را نزد دانش‌آموز به ذخیره می‌گذارد که باید توسط دانش‌آموز دریافت، حفظ و بازگویی شود. درست مانند بانک‌ها که افراد با افتتاح حساب بانکی، در هر بار مراجعه، مقدار مشخصی پول در حساب شخصی خود پس‌انداز می‌کنند. وظیفه بانکدار نگهداری و باز پس‌دهی پول سپرده‌شده در زمان مورد انتظار است. در تشبیه چنین فرایندی است که پائولو فریره می‌گوید: «دانش‌آموز تنها وظیفه دریافت، نگهداری، حفظ و باز پس‌دهی را بر عهده دارد و هرگونه استفاده و درگیر شدن با دانش به امانت سپرده‌شده، ممنوع است. هر قدر که آن‌ها بیشتر در مطالب داده‌شده درگیر شوند، و مبالغ پول مورد نظر که به آن‌ها برای نگه‌داری داده‌شده بیشتر باشد، آن‌ها کمتر به درک و فهم، آگاهی، هوشیاری و تفسیر اطلاعات می‌پردازند و بیشتر مشغول نگهداری، حفظ و باز پس‌دهی خواهند بود. دیگر فرصتی برای مداخله، فهم و تغییر آنچه به آن‌ها داده‌شده است، وجود ندارد» (فریره، ۱۹۹۶).

این الگو که مانع خلاقیت می‌شود و در مقابل گفت‌وگو و مفاهیم مقاومت می‌کند، اساساً رویکردی جزئی است. فریره (۱۹۹۷) نیز تأکید می‌کند: «در گستره روش مبتنی بر زبان امکان، محتوای برنامه درسی امری تحمیلی نیست که تکه‌های اطلاعاتی را همانند وجه پول در بانک به دانش‌آموزان بسپارد، بلکه سازمان‌دهی، تلخیص، تدوین و بیان مجدد چیزهایی به افراد است که آن‌ها می‌خواهند بیشتر در موردشان بدانند. فرایند داد و ستد ایده‌ها با شریک شدن در عقاید است. شما نمی‌توانید گفت‌وگو کنید و در عین حال

برای تحمیل عقاید خود به دیگران تلاش کنید. شما تنها می‌توانید درباره عقاید خود و دیدگاه‌های دیگران گفت‌وگو کنید» (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

دومین مقوله قابل استناد در زمینه ارزیابی ساختار مفهومی زبان امکان، به نسبت گسست ناپذیر و ارتباط تنگاتنگ آن با «خلاقیت» بازمی‌گردد. خلاقیت بدون تردید به عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های تعلیم و تربیت در جهان امروز مطرح است (ایگان، ۲۰۰۶) و نقش ویژه‌ای در ارتقای کیفیت زیست بشر دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). توجه به این هدف از دیگر دلایلی است که بر پایه آن می‌توان به جایگاه حقیقی زبان امکان در آموزش و پرورش انتقادی در نظام‌های تعلیم و تربیت پی برد. آنچه نقش واقعی مدارس امروز را تشکیل داده است، نوعی فهم و درک عمیق انتقادی توأم با خلاقیت نیست (ایگان، ۲۰۰۳). مدرسه تنها محلی برای نگهداری دانش آموزان است؛ محلی که به والدین کمک می‌کند برای چند ساعتی به فکر مراقبت فرزندانشان نباشند. مدارس امروزی بیشتر انبارها و پارکینگ‌های شبانه‌روزی‌اند تا مکان‌هایی برای یادگیری (اپل، ۱۹۹۸). رگ و هوپ^{۶۵} نیز تأکید می‌کنند: «مدارس باید به دانش آموزان فرصت دهند، ضمن ارج‌گذاری به تفاوت‌ها در عرصه‌های گوناگون، به تجزیه و تحلیل و ارائه ایده‌های نو دست بزنند» (به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). از نظر ژيرو (۱۹۹۶)، معلمان با بهره‌گیری از زبان امکان باید بکوشند دانش آموزان برای رهایی از چنین سلطه‌ای در کلاس درس آماده شوند و این مستلزم آماده شدن آنان به عنوان شهروندان فعال و منتقد است. از نظر او، گفتمان بازتولید، فرهنگی از ناامیدی و گفتمانی از یاس را در کلاس درس برای دانش آموزان به ارمغان آورده است. در عوض باید به فلسفه امکان و آموزش و پرورش انتقادی با هدف پرورش خلاقیت دانش آموزان اندیشید (ژيرو، ۱۹۹۶). نظر و عقیده دانش آموزان در تربیت انتقادی نقش مهمی ایفا می‌کند (ژيرو، ۱۹۹۲). مک لارن (۱۹۹۴) نیز بر این باور است که نظر دانش آموزان به واسطه فقدان زمینه بروز در نطفه خفه می‌شود. افراد به واسطه ترس و یا فقدان آگاهی از امکاناتی که در زبان‌ها و تجربیات مختلف برای ابراز نظر و تغییر وضع موجود وجود دارد، سکوت پیشه می‌کنند و به تبع آن، خلاقیت زاییده نمی‌شود. ژيرو (۱۹۹۳) مصرانه از معلمان می‌خواهد، نقش‌هایی را که موجب تغییر و دگرگونی سیاسی و اجتماعی می‌شوند، بر عهده بگیرند و به جای انتقال صرف دانسته‌ها، بازاندیشی و تفکر انتقادی به منظور ایجاد خلاقیت را در دانش آموزان پرورش دهند.

در این راستا، گودمن^{۶۶} (۱۹۹۲) اصرار می‌ورزد: معلمان باید برنامه‌های درسی را به نحوی تدوین کنند که منابع فرهنگی را که دانش آموزان با خود به مدرسه می‌آورند، به حساب آورند و نظم و سازمان دهند. این امر نه تنها به معنای جدی گرفتن و حداکثر استفاده از زبان، داستان و سرگذشت بچه‌ها، تجربه‌ها و نظر آن‌هاست، بلکه درهم‌تنیده کردن و تلفیق آن‌ها با پویایی زندگی روزمره نیز محسوب می‌شود. از نظر هنری ژيرو و مک لارن (۱۹۹۴)، معلمان باید قادر باشند، ایدئولوژی، ارزش‌ها و علاقه‌هایی را که سبب ارتقای نقش آن‌ها به عنوان معلم، و نیز سیاست‌های فرهنگی را که سبب ارتقای کلاس درس با هدف پرورش خلاقیت می‌شوند، به‌طور انتقادی تجزیه و تحلیل کنند.

سومین و آخرین موضوعی که در جهت ارزیابی ساختاری مفهوم ضرورت پرورش زبان امکان در این نوشتار مورد توجه قرار می‌گیرد، نسبت زبان امکان با مقوله پرورش سواد چندگانه دانش‌آموزان است. آموزش و پرورش انتقادی بر اهمیت پرورش سوادهای چندگانه تأکید فراوان دارد. کاربرد زبان امکان در آموزش و پرورش انتقادی، سواد اجتماعی را در کودکان پرورش می‌دهد که کاربرد فرهنگی و انتقادی نیز دارد. در این برداشت، ما به سوادهایی نیاز داریم که هم اهمیت تفاوت‌های فرهنگی و هم اهمیت افراد را در ارتباط با مرزهای مختلف اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مورد توجه و تأکید قرار دهند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). مریان و دانش‌آموزان به آن نوع سواد نیاز دارند که افراد را قادر سازند، فناوری‌هایی را که از طریق رسانه‌های عمومی، تلویزیون و فیلم زندگی روزمره را شکل می‌دهند، به‌طور انتقادی تجزیه و تحلیل کنند. برای انجام چنین کاری باید به‌طور کامل مدارس و برنامه‌های درسی مورد تجدیدنظر قرار گیرند. در اینجا مدارس در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان نیز نقش مهمی پیدا می‌کند (گرامت، ۱۹۸۸).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مدارس باید برای جامعه‌ای که در آن قرار دارند، منبعی مهم باشند. می‌توان با هنری ژيرو در این برداشت همراه شد و هم‌صدا با او، غفلت نسبت به نقش معلمان و دانش‌آموزان را در کاربرد زبان امکان مورد نکوهش قرار داد. به‌زعم نگارنده، این گزاره را باید چنین تفسیر کرد که فعالیت‌های مدرسه باید مبتنی بر یک فلسفه عمومی برخاسته از شرایط ایدئولوژیک باشد؛ شرایطی که در آن تعیین تجربه‌های روزمره بر اساس توانایی‌های بخش‌کنیری از دانش‌آموزان، آینده نظام آموزشی مدرسه‌ای را تعریف کند. به‌طورکلی، آموزش و پرورش انتقادی مبتنی بر زبان امکان بر آن است که از طریق تأکید بر فروریختن رشته‌های مجزا و خلق دانش بین‌رشته‌ای، اشکال جدید دانش را ایجاد کند و برتری و تقدم را در تعیین و تعریف زبانی که معلمان در تدریس و تولید فعالیت‌های فرهنگی به کار می‌برند، نشان دهد (روزاریو^۷، ۱۹۸۸). اکنون و در مقام نتیجه‌گیری تحلیل، بجاست از زاویه‌ای دیگر به این بحث پرداخت که تأکید بر دوره ابتدایی یا کودکی، برای استفاده از ظرفیت زبان امکان و پرورش آن، از چه توجیهی برخوردار است. همچنان که در بخش‌های پیشین آمد، به باور نگارنده در این سنین ظرفیت‌هایی وجود دارند که باید از آن‌ها حداکثر استفاده را به عمل آورد.

در این راستا مهر محمدی، شریف، امیر تیموری، میرشمشیری، فتحی و اجارگاه، نصر اصفهانی، خویی نژاد، کیامنش، میرلوحی، موسی پور، صادق‌زاده قمصری، امام‌جمعه و حاتمی (۱۳۸۸) نیز تأکید می‌کنند: «برنامه‌های درسی و فرایند آموزش، اگر به این ظرفیت‌ها بها ندهند، و البته اگر آن‌ها را به شکل صحیح هدایت و تعدیل نیز نکنند، امکان دوام و بقای

آن‌ها در فرد و در نتیجه توجه به آن‌ها در سطوح بعدی آموزش، به عنوان ظرفیت‌های والای ذهنی به شدت کاهش می‌یابد. نباید اجازه داد این ظرفیت‌های کودکی در سایه اندیشه حاکم بر برنامه درسی، یعنی تأکید بر عینیات، محسوسات، واقعیات، معقولات، حاکمیت منطق علمی و مطلق‌انگاری، دچار غبار غربت و مهجوریت شود و شفافیت و درخشندگی خود را از دست بدهد. باید کوشید معلمان با کاربرد زبان امکان در تدریس، در این سنین در کودکان تحولی عمیق در راستای تفکر انتقادی ایجاد کنند».

نتایج این بخش، با نتایج تحقیق بدیعی (۱۳۹۸) هم‌خوانی دارد. معلمان باید برنامه‌های درسی را به نحوی تدوین کنند که منابع فرهنگی‌ای را که دانش‌آموزان با خود به مدرسه می‌آورند، به حساب بیاورند و نظم و سازمان دهند. آنان باید در قبال اقداماتشان فکورانه برخورد کنند و پاسخ‌گوی آن‌ها باشند.

نتایج این بخش با نتایج تحقیق تجری و لولایی (۱۳۹۸) نیز هم‌خوانی دارد. بر این اساس، تعلیم و تربیت کودکی اگر بخواهد به بالندگی فرهنگ و تمدن بشری یاری رساند، لاجرم باید در چارچوب سازه‌ای از کودکی عمل کند که پاسداشت و پرورش خلاقیت، سواد چندگانه و پرورش انتقاد، جزء مهمی از آن باشد. در غیر این صورت باید در انتظار سرنوشتی نشست که به سراغ تمدن‌های زوال‌یافته در تاریخ بشر آمده است. نتایج پژوهش مهرمحمدی (۱۳۸۹)، روزاریو (۱۹۸۸) و یانگ^{۶۸} (۲۰۰۳) و اوکی (۲۰۰۵) نیز با نتایج به دست آمده از پژوهش تقریباً هم‌خوانی دارد.

بحث پایانی این نوشتار به ارائه طریق برای خروج از وضعیت نامطلوب کنونی اختصاص دارد. حقیقت این است که نظام آموزشی و برنامه‌های درسی به طور صریح و ضمنی غل و زنجیرهایی بر ذهن دانش‌آموزان می‌زنند و آنان را در مطلق‌ها، و باید و نبایدهایی نگه می‌دارند که تنها با شکستن آن‌ها ذهن آزاد می‌شود و به پرواز درمی‌آید (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). استفاده از زبان امکان، با هدف پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان، به‌ویژه با تبیین شبیه تبیین فریره را شاید بتوان شاهیت راهبردهای ناظر بر ایجاد تحول در شرایط کنونی معرفی کرد (فریره، ۱۹۷۰). برنامه ریزان درسی پیشرفت‌گرا باید کار خود را با حل تناقضات معلم- دانش‌آموز آغاز کنند و اول از همه باید این دو قطب متضاد را باهم آشتی دهند؛ به‌طوری‌که هردوی آن‌ها به‌طور هم‌زمان هم معلم باشند و هم دانش‌آموز (فریره، ۱۹۹۷). در این زمینه نتایج پژوهش فریره (۱۹۷۰)، فریره (۱۹۹۷) و یانگ (۲۰۰۳) با نتایج به دست آمده از پژوهش هم‌خوانی دارد.

در این راستا برنامه درسی و معلمان پیشرفت‌گرا باید به دانش‌آموزان در کسب بیداری و تفکر انتقادی کمک کنند و بیدارسازی به معنای شکستن اسطوره‌های حاکم در راستای دستیابی به سطوح جدید هوشیاری در علم جدید، و مبدل نشدن به مفعول و منفعل در

جهان است. برخلاف روش‌های بانک‌داری، برنامه‌ریزان و مربیان پیشرفت‌گرا باید از روش‌های طرح مسئله استفاده کنند. در آموزش و پرورش مسئله محور، افراد نیروی خود را در راستای درک انتقادی نحوه زندگی و حیات خود در جهانی که با آن سر و کار دارند و در آن خود را می‌یابند، به کار می‌گیرند. آن‌ها جهان را نه به عنوان یک واقعیت ایستا، بلکه واقعیتی در جریان و در حال تغییر و تحول می‌بینند. معلم و دانش آموز به طور مداوم در مورد خودشان و جهان می‌اندیشند تا شکلی اصیل و درست از تفکر و عمل را به وجود آورند (فریره، ۱۹۹۴). در این راستا نتایج پژوهش فریره (۱۹۹۶)، آرنوئیس و ژیرو (۱۹۹۳) و فریره (۱۹۹۴)، با تحلیل فلسفی به دست آمده از پژوهش هم‌خوانی دارد.

تنها از این طریق است که آموزش و پرورش می‌تواند به جای ایستا بودن، بازسازی شود و به افراد کمک کند تا با امید به جلو بنگرند و برای آینده برنامه‌ریزی کنند. آموزش و پرورش مبتنی بر مسئله نمی‌تواند در خدمت منافع مطلق‌گرایی باشد و نخواهد بود. به زعم نگارنده، استفاده از زبان امکان در کلاس درس خود نوعی «آینده‌پژوهی در آموزش» است که اهمیت بالایی دارد. ساختمان‌های مدرسه از لحاظ اندازه باید محدود باشند تا معلمان و دانش آموزان و سایر افراد احساس زندگی و کار در یک جامعه دموکراتیک را تجربه کنند. به عبارت روشن‌تر، در کنار تقویت هر چه بیشتر معلمان برای تعامل و تماس با محیط خارج از مدرسه و اعطای قدرت و اختیار بیشتر به آن‌ها، باید زمینه‌های لازم برای حفظ و تداوم تماس با مؤسسه‌های خارج از مدرسه فراهم شوند. در این رابطه نتایج تحقیق، با نتایج پژوهش اپل (۱۹۹۸) تقریباً هم‌خوانی دارد. او بیان می‌کند: نظام‌های موجود آموزش مدرسه‌ای باید به معلمان قدرت و امکانات بیشتری بدهند تا بتوانند شرایط کاری‌شان را کنترل کنند و نیز برنامه‌های آموزشی مشترکی را با دانشگاه‌ها و سایر گروه‌های اجتماعی که می‌توانند از طریق مشارکت با آن‌ها، مسائل اجتماعی موجود را شناسایی و برطرف کنند، به اجرا درآورند.

معلمان در کلاس درس باید در قبال اقدامات‌شان فکورانه برخورد کنند و پاسخ‌گوی آن‌ها باشند. آن‌ها باید بتوانند روابط خود را با جامعه دربرگیرنده مدرسه تجزیه و تحلیل کنند. معلمان به عنوان طراحان برنامه درسی باید دارای توانایی استفاده از زبان امکان باشند؛ زبانی که به آن‌ها اجازه می‌دهد به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود بیندیشند. معلمان باید قادر باشند، بین واقعیت به عنوان حقیقت، و هستی‌ها به عنوان امکان، تمایز قائل شوند. باید امید به تغییر در آنان وجود داشته باشد. بدون امید تنها فلسفه پوچی حاکم است. ما باید تا آنجا که امکان دارد، از آموزش معلمان برای اینکه مجریان و تکنسین‌های مؤثری باشند، فاصله بگیریم. ما به نسل جدیدی از معلمان با بینشی نو از رهبری آموزشی نیاز داریم. معلمانی که بتوانیم به آن‌ها تفکر انتقادی را بیاموزیم، تا بتوانند خود را در سرگذشت زندگی خود و دانش‌آموزانشان درک کنند.

منابع

- بدیعی، فاطمه. (۱۳۹۸). *رابطه زبان امکان معلمان و پرورش سوادهای چندگانه دانش آموزان با توجه به میانجی‌گری نقش فراساختاری مدارس (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشگاه آزاد علی‌آباد کتول.
- تجری، طیبه؛ لولایی، محمد مهدی. (۱۳۹۸). اثربخشی زبان امکان معلمان بر پرورش سوادهای چندگانه دانش آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۱۹ (۷۳)، ۲۵۷-۲۹۹.
- دپین، ایرمگارد. (۱۳۹۰). رهایی از مطلق انگاری فلسفه‌های مدرن، فهم متقابل فرهنگ با فلسفه میان گروهی (ترجمه احمد رجبی). *سوره اندیشه*، ۱۸ (۵۰-۵۱)، ۱۶۲-۱۶۷.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰).
- شورت، ادموند سی. (۱۳۹۸). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، (ترجمه دکتر محمود مهر محمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). *برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید*. تهران: انتشارات آبیژ.
- مظفری، محسن. (۱۳۹۸). بررسی رابطه دانش زیبایی‌شناختی و سوادآموزی زبان‌شناختی با توجه به نقش میانجی درک مبتنی بر تحلیل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان گلستان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد علی‌آباد کتول.
- مهر محمدی، محمود؛ شریف، مصطفی؛ امیر تیموری، محمد حسن؛ میر شمشیری، مرجان؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ خویی‌نژاد، غلامرضا؛ کیامنش، علیرضا ... و حاتمی، جواد. (۱۳۸۸). *برنامه درسی، نظریات، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: انتشارات سمت.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۹). بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۱ (۱)، ۵-۲۰.
- Aoki, T.T. (2005). *Curriculum in a New Key: The collected works of Ted. T. Aoki* (W.F. Pinar & R.L. Irwin, Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Apple, M.W., & Christan Smith, L.K. (1991). *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge.
- Apple, M.W. (1998). Knowledge, Pedagogy and the Conservative Alliance. *Studies in Literary Imagination*, 31(1), 5-23.
- Apple, M.W. (1992). Computers in Schools: Salvation or Social Disaster? *Education Digest*, 57(6), 47-52.
- Arnowitz, S., & Girroux, H.A. (1993). *Education Still under Siege: Critical Studies in Education and Culture* (2nd). Westport, CONN: Bergin & Garvey.
- Arnowitz, S., & Girroux, H.A. (1985). *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Arnowitz, S., & Girroux, H.A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Socialcriticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barrow, R. (1990). The Role of Conceptual Analysis in Curriculum Inquiry: A Holistic approach. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5, 265-278.
- Broudy, H.S. (1988). Aesthetics and Curriculum. In W. Pinar. (Ed.), *Contemporary Curriculum Discourses* (PP. 332-342). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Combleth, C. (1988). Curriculum in and out of Context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 85-96.
- Cohen, A., Porath, M., Clarke, A., Bai, H., Leggo, C., & Meyer, K. (2012). *Speaking of Teaching: Inclinations, Inspirations and Innerworkings*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- CheryL. R., & Pamela, S. P. (1998). Becoming a Member of the Teaching Profession: Learning a Language of Possibility. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 283-303.
- Elliott, J., (1991). A Model of pProfessionalism and its Implications for Teacher Education. *British Journal of*

- Educational Research*, 19(4), 309-318.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago. The University of Chicago Press.
 - Egan, K. (2003). Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine? *Phi Delta Kappa*, 84(6), 443-445
 - Egan, K. (2006). *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass Books.
 - Friere, P. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World*. Boston, Massachuset: Bergin & Garvey Publishers.
 - Friere, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. NewYork: Continuum.
 - Friere, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflection on my Life and Work*. New York: Routledge.
 - Friere, P. (1989). *Learning to Question: Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum Press.
 - Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Seabury Press.
 - Friere, P. (1997). *Teacher as Cultural Workers. Letters to those Who Dare to Teach*. Boulder, CO: Westview Press.
 - Giroux, Henry, A. (1999). *The Mouse that Roared: Disney and the end of Innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
 - Giroux, Henry, A. (1997). *Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of Today s Youth*. New York: St. Martin s Press.
 - Giroux, Henry, A., & Shannon, P. (1997). *Education and Cultural Studies: Toward a Performative Practice*. New York: Routledge.
 - Giroux, Henry, A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling: A Critical Reader the Edge, Critical Studies in Educational Theory*. Boulder, Colo: West view Press.
 - Giroux, Henry A., & McLaren. P. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle Teacher Empowerment and School Reform*. Albany: State University of New York Press.
 - Giroux, Henry A. (1989). *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in Modern Age*. London: Routledge.
 - Giroux, Henry A. (1981). *Ideology, Culture & the Process of Schooling*. Philadelphia, London: Temple University Press, Falmer Press.
 - Giroux, Henry A. (1996). *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge.
 - Giroux, Henry A. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference Counterpoints*, (Vol. 1). New York: P Lang.
 - Giroux, Henry A., & McLaren, P. (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York, London: Routledge.
 - Giroux, Henry A. (1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, London: Routledge.
 - Goodman, J. (1992). *Elementary Schooling for Critical Democracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
 - Grumet, M. (1988). Women and Teaching: Homeless at Hom. In W. Pinar (Ed), *Contemporary Curriculum Discourses*(pp. 531-539). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
 - Grumet, M. (1992). Existential and Phenomenological Foundations of Autobiographical Method. In W. Pinar & W. Reynolods (Eds), *Understanding Curriculum Phenomenological and Deconstructed Text* (pp. 28-43). New York: Teacher Colleg Press.
 - Heidegger, M. (1999). *Contributions to Philosophy: From Enowning* (Trans P. Emad, & K. Maly). Bloomington: Indiana University Press.

- Hubner, D.E. (1969). *Language and Teaching: Reflections in the Light of Heidegger's writing about Language*. Paper Presented at the Union Theological Seminary, New York.
- Hubner, D.E. (1962). Politics and the Curriculum. In A. Passow (Ed), *Curriculum Crossroads* (pp. 87-95). New York: Teachers College Press.
- Hubner, D.E. (1987). Practicing the Presence of God. *Religious Education*, 82(4), 569-577.
- Hubner, D.E. (1985). The Redmtion of Schooling: The Work of James B. Macdonald. *JCT*, 6(3), 28-34.
- Hubner, D.E. (1975). Curricular Language and Classroom Meaning. In W. Pinar (ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (pp. 217-237). Berkeley, CA: McCutchan.
- Hubner, D.E. (1996). Teaching as Moral Activity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(3), 267-275.
- Kelly, R. (2016). *Creative Development: Transforming Education through Design Thinking, Innovation, and Invention*. Edmonton, AB: Brush Education.
- Koshan, M. (2013). *Frogh Frokhzad - Literary Collections*. London, United Kingdom: H & S Media.
- Koshan, M. (2013). *Ahmad shamlo- Literary Collections*. London, United Kingdom: H & S Media.
- Leggo, C. (2004). The Curriculum of Becoming Human: A Ruminaton. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 28-36.
- Leggo, C. (2018). Poetry in the Academy: A Language of Possibility. *Canadian Journal of Education* 41(1), 69-97
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher Reflection: the Development of a Typology. *Teachers and Teaching, Theory and Practice Journal*, 14(5), 543-566. Doi:10.1080/13540600802583713
- Meyer, K., & Leggo, C. (2009). Imagining other Wise: Tantalizing Tales from the Centre. In P. Lewis & J. Tupper (Eds.), *Challenges Bequeathed Taking up the Challenges of Dwayne Huebner* (pp. 39-50). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- McLaren, P. (2006). *Rage Hope: Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism, Critical Pedagogy*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- McLaren, P. (1989). *Life in School: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- McLaren, P., & Frahmampur, R. (2005). *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: Acritical Pedagogy*. Rowman and Littlefield.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a postModern era*. London. New York: Routledge.
- Olson, J. (1992). *Understanding Teachers, Milton Keynes*. Open University Press.
- Penny, Alan J., L. Harley, K., & S. Jessop, T., (2006). Towards a Language of possibility: Critial Reflection and Mentorship in Initial Teacher Education. *Teachers and Teaching*, 2(1), 1996.
- Penny, A.J. (2007). *Critical Moments: Towards a Language of Possibility in Initial Teacher Education*. Paper Presented at the Kenton Conference. University of Fort Hare, Alice.
- Pinar, W.F., Reynolds, W., & Slattery, P. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rosario, J. (1988). Harold Ruggon How We came to Know: Aview of his Acsthetics. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary Curriculum Discourses* (pp. 343-58). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Spear A., Costa, M., & Romina, B. (2018). Potential for Transformation? Two Teacher Training Programs Examined through a Critical Pedagogy Framework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 202-209.
- Salvio, P. (1995). On the Forbidden Pleasures and Hidden Dangers of Covert Reading. *English Quarterly*, 27(3), 8-15.
- Shokri, A. (2016). *The Beaty is Glorious of Truth. Literary Criticism*. London, United Kingdom: H & S Media.

- Swarbrick, A. (2011). Languages: Building on Firm Foundations. *The Curriculum Journal*, 22, 227-241.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *History of School Curriculum*. New York. Mcmillan.
- Taylor & Francis. (1996). Towards a Language of Possibility: Critical Reflection and Mentorship in Initial Teacher Education. *Teacher and Teaching*, 2(1), 57-69.
- Willis, P. (2001). Centre and Periphery an Interview with Paul Willis. *Cultural Anthropology*, 16(3), 388-414.
- Young, L.P. (2003). *The Problem with Power of Imagination*. *English Journal*, 92(5), 15-17
- Zvia, F., (2010). Effects of Communities of Reflecting Peers on Student-Teacher Development – Including in-Depth Case Studies. *Teachers and Teaching*, 16(6), 679-701.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---|
| 1. Language of Possibility | 35. Swarbrick |
| 2. Uncertain | 36. Aoki |
| 3. Possible Modes | 37. Meyer & Leggo |
| 4. Possible Worlds | 38. Philosophical Analysis |
| 5. Probabilities | 39. Conceptual Structures |
| 6. Fact | 40. Curriculum Policies |
| 7. Luttenberg & Bergen | 41. Short |
| 8. Spear & Costa | 42. Barrow |
| 9. Penny, Harley & Jessop | 43. Hubner |
| 10. Leggo | 44. Other |
| 11. Koshan | 45. Spencer |
| 12. Shokri | 46. Herbart |
| 13. Giroux | 47. Dewey |
| 14. Giroux & Friere | 48. Pinar, W.F., Reynolds, W., & Slattery, P. |
| 15. Reability as a Fact | 49. Taylor |
| 16. Existences as a Possibility | 50. Broudy |
| 17. Apple | 51. Zvia |
| 18. Ordinary Teachers' Speech | 52. Derrida |
| 19. Egan | 53. To Read Against the Text |
| 20. Cognitive Tools | 54. Salvio |
| 21. Somatic Understanding | 55. Transference |
| 22. Mythic Understanding | 56. Grumet |
| 23. Romantic Understanding | 57. Willis |
| 24. Philosophic Understanding | 58. Tanner & Tanner |
| 25. Ironic Understanding | 59. McLaren |
| 26. Hidegger | 60. Apple & Christan Smith |
| 27. Smith | 61. Cornbleth |
| 28. Chery & Pamela | 62. Arnowitz |
| 29. Elliott | 63. Cultural Grammer |
| 30. Depin | 64. Background Knowledge |
| 31. Kant | 65. Roge & Hope |
| 32. Olson | 66. Goodman |
| 33. Kelly | 67. Rosario |
| 34. Cohen, Porath, Clarke, Bai, Leggo & Meyer | 68. Young |

بررسی نتایج ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی:

نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در کسب مهارت‌های یادگیری زبانی

■ نادر سلسبیلی*

چکیده:

ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی، سطح سوم از ارزشیابی دوره‌ای برنامه درسی فارسی ابتدایی است که پس از ارزشیابی برنامه درسی قصدشده و اجراشده، هدفش تعیین شایستگی‌ها و نارسایی‌های برنامه درسی کسب‌شده در پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی است. از نظر روشی، در چارچوب الگوی ارزیابی «تحقق هدف‌ها» در سطح ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی، از طریق بررسی میدانی و اجرای سه آزمون کتبی و شفاهی - مهارت‌های نگارش فارسی، املا فارسی، و روان‌خوانی و درک مطلب - در جامعه و نمونه انتخاب‌شده از استان‌های مورد نظر پژوهش انجام گرفت. برای پاسخ به سؤالات پژوهش، از روش مقایسه، تحلیل و استنتاج قیاسی بر اساس نتایج تفصیلی آزمون‌ها استفاده شد. در اولین مرحله ویژگی‌های تحقق اهداف از طریق اجرای پرسش‌نامه در نمونه‌ای هدفمند از جامعه مؤلفان کتاب‌های فارسی و معلمان منتخب دوره ابتدایی مشخص شد. سپس، با توجه به ویژگی‌های مورد انتظار، آزمون‌های کتبی و شفاهی در جامعه و نمونه خوشه‌ای طبقه‌بندی‌شده از مدارس چهار استان اجرا شد.

آزمون‌های سنجش پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم، بر اساس مبنای نظری و ماهیت و اهداف ارزشیابی دوره‌ای درس زبان آموزی فارسی دوره اول ابتدایی، تماماً محقق ساخته‌اند و کاملاً از روایی برخوردارند. در طراحی و بازبینی سؤالات آزمون‌ها، از سؤالات طراحی‌شده مدارس و معلمان همکار در استان‌ها پس از چند دور غربال‌شدن استفاده شد. در جهت ایجاد روایی دقیق‌تر محتوایی و صوری سؤالات آزمون، از نظرات سه معلم صاحب‌نظر و متخصص منتخب، در تصحیح سؤالات آزمون‌ها در دو مرحله بهره گرفته شد. در جهت



□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۵/۹

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۸/۱۱

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۲/۱۲

* دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش.....nadersalsabili@gmail.com

اعتبارسنجی آزمون‌ها، در دو روز متوالی آزمون‌ها در دو مدرسه ابتدایی پسرانه و دخترانه و در یک کلاس از هر پایه به اجرا درآمدند و تصحیحاتی در متن و نحوه تنظیم سؤالات آزمون‌ها به عمل آمد. در تصحیح و ارزیابی نتایج آزمون‌ها در پایه‌های متفاوت، ملاک‌های مشخصی بعد از رواسازی و کسب توافق مورد توجه بوده است.

از مهم‌ترین یافته‌ها آن است که از نظر مهارت‌های نگارش فارسی، پیشرفت دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم، بسیار پایین‌تر از تسلط نسبی و در حد تسلط محدود و نسبتاً ضعیف قرار دارد. در اکثر ملاک‌های مربوط به مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگان، دانش‌آموزان مدارس پسرانه کاستی قابل توجهی را نسبت به سطح مطلوب آموخته‌ها و انتظار یادگیری مهارت خواندن که در حدی بالاتر از تسلط نسبی است، نشان دادند. از نظر مهارت نوشتاری املای فارسی، خوانانویسی، درست‌نویسی، و روی خط‌نویسی پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان، به خصوص در میان دانش‌آموزان مدارس پسرانه، نامناسب و ناهم‌خوان بود و نزدیک به هم در حدی پایین‌تر از تسلط نسبی و در حد تسلط محدود و ضعیف قرار داشت. دانش‌آموزان بیشترین کمبود و ضعف را از نظر تسلط بر مهارت‌های دستخط تحریری نشان دادند.

کلید واژه‌ها:

ارزشیابی برنامه درسی، برنامه درسی کسب‌شده، درس فارسی دوره اول ابتدایی، ویژگی‌های مطلوب آموخته‌های دانش‌آموز

مقدمه

در مورد ارزشیابی طراحی، تدوین و اجرای بسته برنامه درسی و کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در ساختار جدید و ارزشیابی‌های سالانه‌ای که از این کتاب‌ها و بسته برنامه درسی صورت گرفته و از جمله در درس فارسی دوره ابتدایی، پایه اول توسط قمری (۱۳۹۱)، پایه دوم توسط احقر (۱۳۹۲)؛ و پایه سوم توسط دستجردی کاظمی و نجفی پازوکی (۱۳۹۳) انجام شده است، دیده می‌شود که ارزشیابی‌های صورت گرفته:

○ اولاً مقطعی و سال به سال است و تصویر کاملی از روند تحولات صورت گرفته در حوزه برنامه درسی و تصمیم‌گیری در مورد تغییرات مورد نیاز در برنامه درسی و روند اجرای آموزش دوره تحصیلی ابتدایی و از جمله در درس فارسی به دست نمی‌دهند.

○ ثانیاً، ارزشیابی در رویکردی عمدتاً کتاب‌مدار و روندی نسبتاً شتاب‌زده و محدود در حد محتوای کتاب‌های درسی و ابعاد صوری تألیفات صورت گرفته است و عناصر اصلی درگیر در برنامه درسی، به خصوص ابعاد پداگوژیک و روشی، نحوه ارزشیابی‌های توصیفی و تکوینی از آموخته‌های دانش‌آموزان در کلاس، به مفهوم درست و اصیل آن، با توجه به حوزه مطالعات برنامه درسی مورد توجه قرار نگرفته است. از جمله ارزیابی دقیقی از آنچه در طول سال

تحصیلی در کلاس و مدرسه واقع می‌شود و آنچه دانش‌آموزان می‌آموزند، به دست نیامده است. در نتیجه، با توجه به اینکه بیش از پنج سال از شروع اجرای برنامه درسی در ساختار جدید گذشته، تدوین و اجرای طرح ارزشیابی که این روند را با توجه به زیربنای نظری و تجربی برنامه درسی مرجع آن در نگاهی جهانی^۱ از برنامه درسی تدوین شده (قصدشده) تا برنامه درسی اجراشده و آموزش داده‌شده و سپس برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی به تصویر کشد، ضروری است.

حال، این مطالعه توجه خود را به بررسی و تأمل در نتایج ارزشیابی برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی در سطح کسب‌شده و آنچه دانش‌آموزان آموخته‌اند، معطوف می‌کند.

نیازهای مرتبط با داشتن تصویری درست از برنامه درسی فارسی در مراحل متفاوت، از جمله در قسمت برنامه درسی کسب‌شده، و به دست آوردن تصویری از آنچه به‌واقع دانش‌آموزان در حوزه توانایی‌های زبانی آموخته‌اند، ایجاب می‌کنند، آنچه دانش‌آموزان در هر پایه می‌آموزند و تفاوت‌هایی که طی پایه‌های متفاوت و نسبت به ملاک‌های وضع مطلوب آموخته‌ها در برنامه درسی به وجود می‌آید، رصد شود. این‌ها برون‌دادهای مهمی در حوزه ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده هستند که جایشان خالی است. در نتیجه، نیاز به ارزشیابی‌ای که این روند را از برنامه درسی مرجع و مبتنی بر زیربنای نظری و تجربی آن، تا برنامه درسی قصدشده و طراحی‌شده، و سپس اجراشده و آموزش داده‌شده، و نهایتاً برنامه درسی کسب‌شده و آموخته‌شده فارسی دوره اول ابتدایی، به‌صورتی متعامل و پیش‌رونده و پشت سرهم به تصویر کشد - که آن را «ارزشیابی دوره‌ای» می‌نامیم - کاملاً محسوس است.

حال، بخشی از این ارزشیابی جامع، یعنی «ارزشیابی دوره‌ای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی» (سلسبیلی، ۱۳۹۸) که توجهش را به بررسی و تأمل در نتایج ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی و آنچه دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم ابتدایی در درس فارسی آموخته‌اند، معطوف داشته است، در این مطالعه مورد توجه قرار می‌گیرد.

با در نظر گرفتن گام‌های چهارگانه ارزشیابی، یعنی تعیین ملاک‌های وضع مطلوب برنامه درسی، توصیف وضع موجود برنامه درسی، تعیین نقاط ضعف و قوت برنامه درسی بر اساس مقایسه وضع موجود و مطلوب، و تصمیم‌گیری درباره سرنوشت برنامه درسی، اهداف ویژه ارزشیابی برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی در مرحله برنامه درسی کسب‌شده عبارت‌اند از:

الف) تبیین ویژگی‌های تحقق اهداف [میزان و چگونگی مطلوب آموخته‌های دانش‌آموزان] در برنامه درسی کسب‌شده؛

ب) تبیین ویژگی‌های برنامه درسی کسب‌شده [اهداف تحقق‌یافته بر اساس میزان آموخته‌های دانش‌آموزان]؛

ج) مقایسه بین ویژگی‌های تحقق اهداف با اهداف تحقق‌یافته در برنامه درسی کسب‌شده؛
 د) بررسی تفاوت‌ها و تغییرات آموخته‌های دانش‌آموزان در برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی در نگاهی عمودی.

با توجه به اهداف فوق، چهار سؤال مربوط به ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی در ارزشیابی دوره‌ای بدین شرح بوده‌اند:

- ویژگی‌های تحقق اهداف [میزان و چگونگی مطلوب آموخته‌های دانش‌آموزان] در برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی از دید مؤلفان کتاب‌های برنامه درسی فارسی و معلمان منتخب به تفکیک در پایه‌های اول تا سوم کدام‌اند؟
- ویژگی‌های برنامه درسی کسب‌شده [اهداف تحقق‌یافته بر اساس میزان آموخته‌های دانش‌آموزان] در درس فارسی دوره اول ابتدایی، به تفکیک سال‌های اول تا سوم، چیست؟
- تا چه حد در برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی، بین ویژگی‌های مطلوب آموخته‌های دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم با آنچه دانش‌آموزان در برنامه درسی کسب‌شده آموخته‌اند، همخوانی وجود دارد؟ تفاوت‌ها و کاستی‌ها، و نقاط قوت و ضعف عمده کدام‌اند؟
- تفاوت‌های برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی [تغییرات آموخته‌های دانش‌آموزان] در نگاهی عمودی (از پایه اول به پایه دوم و سپس تا پایه سوم) در چه مواردی است و چه پیشرفت‌ها و کاستی‌هایی را نشان می‌دهد؟

■ روش پژوهش

ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی، سطح سوم از ارزشیابی دوره‌ای برنامه درسی فارسی ابتدایی بوده است. ارزشیابی دوره‌ای عمدتاً از طریق ترکیبی از روند ارزیابی و ابزارهای ارزشیابی‌های کمی و کیفی در مراحل متفاوت و با استفاده از رویکردی در قالب ارزشیابی متعامل درونی از برنامه درسی قصدشده تا برنامه درسی اجراشده و سپس تا برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی صورت می‌گیرد. این ارزشیابی با در نظر داشتن و ایده‌گیری از الگوی ارزیابی تحقق هدف‌ها و الگوی ارزیابی مدیریت‌گرا (بازرگان، ۱۳۸۰)، و روش ترکیبی (آمیخته) در گردآوری داده‌های کمی و کیفی (کرسول و کلارک، ۲۰۰۷/۱۳۹۰)، در سطح ارزشیابی برنامه درسی قصدشده و اجراشده، و به‌کارگیری ابزارها و روش‌های مناسب برای تحلیل، به بررسی فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب ویژگی‌های برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی با توجه به ملاک‌ها و نشانگرهای در نظر گرفته‌شده می‌پردازد.

ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی، از طریق بررسی میدانی و اجرای آزمون‌های کتبی و شفاهی در جامعه و نمونه انتخاب‌شده از استان‌های مورد نظر پژوهش بوده

است که در ادامه توضیح داده می‌شود. روش ویژه اجرای طرح ارزشیابی به تفکیک سؤال‌ها چهارگانه بدین شرح است:

در پاسخ به سؤال اول، یعنی ویژگی‌های تحقق اهداف و میزان و چگونگی مطلوب آموخته‌های دانش‌آموزان و یادگیری مورد انتظار در سطح برنامه درسی کسب‌شده، ابتدا تحلیل اهداف یادگیری برنامه درسی قصد شده صورت گرفت و به انتظارات یادگیری و نشانه‌های تحقق آن تبدیل شد. سپس از طریق بررسی میدانی، با استفاده از ابزار پرسش‌نامه، نظرات نمونه منتخبی از دو گروه مؤلفان کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی و معلمان منتخب دوره ابتدایی در پایه‌های اول تا سوم نسبت به آموزش توانایی‌های زبانی و یادگیری مورد انتظار در پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی، با در نظر داشتن حوزه‌های مختلف زبان‌آموزی فارسی، جمع‌آوری شد. این دو گروه نظر خود را نسبت به اینکه در پایان سال تحصیلی تا چه میزان می‌توان انتظار داشت دانش‌آموز دوره اول ابتدایی، به تفکیک هر پایه، انتظارات یادگیری را برآورده کند و نشانه‌های تسلط و کسب توانایی‌های زبانی در او دیده شود، مشخص کردند.

در پاسخ به سؤال دوم، با توجه به محتوای بسته برنامه درسی فارسی و کتاب‌های خوانداری و نوشتاری دوره ابتدایی و بر اساس نتایج میزان و چگونگی مطلوب آموخته‌های دانش‌آموزان در پایه‌های اول تا سوم، از روش بررسی میدانی و اجرای این سه آزمون استفاده شد: آزمون‌های مهارت‌های نگارش فارسی، آزمون املا فارسی و آزمون روان‌خوانی و درک مطلب. بدین ترتیب، تصویری از برنامه درسی کسب‌شده و میزان اهداف تحقق‌یافته و آموخته‌های دانش‌آموزان بر اساس نتایج آزمون‌ها به دست آمده. اجرای دو آزمون مهارت‌های نگارشی و املا فارسی در پایه‌های اول تا سوم به صورت کتبی و آزمون روان‌خوانی و درک مطلب به صورت شفاهی بود. در پاسخ به سؤال سوم، با توجه به ملاک‌ها و نشانگرهای تحقق اهداف (میزان و چگونگی مطلوب آموخته‌های دانش‌آموزان) در مقابل نتایج به دست آمده از اجرای آزمون‌های سه‌گانه (شامل آزمون مهارت‌های نگارشی، آزمون املا فارسی، و آزمون مهارت‌های روان‌خوانی، درک مطلب و واژگان)، تسلط دانش‌آموزان در قالب توانایی‌ها و مهارت‌های پنج‌گانه (۱. مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگان و انتظارات یادگیری شناختی مرتبط آن؛ ۲. مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن؛ ۳. مهارت‌های نگارش فارسی و انتظارات یادگیری شناختی مرتبط آن؛ ۴. مهارت نوشتاری املا فارسی، خوانانویسی، درست‌نویسی و روی خط‌نویسی؛ ۵. مهارت دستخط و زیبانویسی با معیارهای خط تحریری)، با توجه به ملاک‌های تشکیل‌دهنده هریک و به تفکیک مدارس دخترانه و پسرانه و مجموع، مقایسه و تحلیل شد. با توجه به نتایج به دست آمده، نقاط قوت و ضعف عمده به تفکیک پایه‌های سه‌گانه و در چارچوب مهارت‌های زبانی پنج‌گانه مطرح شدند.

در پاسخ به سؤال چهارم، یعنی تعیین تفاوت در برنامه درسی کسب‌شده و تغییرات آموخته‌های دانش‌آموزان در درس فارسی دوره اول ابتدایی، در نگاهی عمودی و روندی مقایسه‌ای از پایه‌های اول تا سوم ابتدایی، از روش مقایسه و استنتاج قیاسی روی نتایج تفصیلی آموخته‌های دانش‌آموزان در توانایی‌ها و مهارت‌های پنج‌گانه زبانی و نقاط قوت و ضعف عمده به تفکیک پایه‌های مختلف که در پاسخ سؤال سوم مشخص شده بودند، استفاده کردیم. تفاوت‌ها در نگاهی عمودی، در قالب‌های «پیشرفت‌ها و نقاط قوت» و «کاستی‌ها و نقاط ضعف» عرضه شدند.

● ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده

۱. پرسش‌نامه اظهارنظر در مورد انتظارات یادگیری و میزان مطلوب آموخته‌های دانش‌آموزان
از طریق این ابزار نمونه منتخبی از دو گروه مؤلفان کتاب‌های فارسی و معلمان منتخب دوره اول ابتدایی در پایه‌های اول تا سوم، نظر خود را نسبت به اینکه در پایان سال تحصیلی تا چه میزان می‌توان انتظار داشت، دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی انتظارات یادگیری را به شرحی که در جدول مربوط در پرسشنامه آمده است، برآورده کنند و نشانه‌های تسلط و کسب توانایی‌های زبانی در آن‌ها دیده شود، در محل مربوط در جدول مشخص کردند. در هر گویه میزان تسلط مورد انتظار در چهار سطح توسط این دو گروه تعیین و مشخص شد. ۲. ابزار آزمون‌ها برای پاسخ به سؤال دوم و ارائه تصویری از آموخته‌های دانش‌آموزان و ویژگی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی، شامل اجرای سه آزمون «آزمون‌های مهارت‌های نگارش فارسی»، «آزمون املاي فارسی» و «آزمون روان‌خوانی و درک مطلب» بود که با توجه به محتوای بسته برنامه درسی فارسی تدوین شده برای دوره اول ابتدایی^۲ و بر اساس نتایج میزان و چگونگی مطلوب آموخته‌های دانش‌آموزان در پایه‌های اول تا سوم، اجرا شدند. اجرای دو آزمون مهارت‌های نگارشی و املاي فارسی در پایه‌های اول تا سوم به صورت کتبی و اجرای آزمون روان‌خوانی و درک مطلب به صورت شفاهی انجام گرفت.

الف) آزمون مهارت‌های نگارش (کتبی)

سؤالات در بخش آزمون مهارت‌های نگارش فارسی، شامل منتخبی از انواع فعالیت‌های جمله‌سازی، مرتب‌کردن جمله، کامل‌کردنی، عبارت‌نویسی، ادامه دادن جمله، ادامه داستان‌نویسی کودکانه، قصه‌نویسی، دعوت‌نامه نویسی، معرفی خود، اظهارنظر کتبی در یک زمینه است. تعداد سؤالات در برگه آزمون مهارت‌های نگارش، بین ۷ تا ۸ سؤال در پایه‌های متفاوت با توجه به دشواری و سطح پایه دانش‌آموز تنظیم شده که مراحل رواسازی و اعتبار یابی را کاملاً گذرانده است.

ب) آزمون املای فارسی

محتوای املا و حجم آن با توجه به نوع واژه‌های انتخاب‌شده برای آموزش در دوره اول ابتدایی و متناسب با توان و آمادگی‌های ذهنی و تجربی دانش‌آموزان در پایه‌های متفاوت است که مراحل رواسازی و اعتباریابی را گذرانده است. اجرای آزمون مهارت‌های املای فارسی به صورت قرائت املا برای دانش‌آموزان و نوشتن دانش‌آموزان روی برگه‌ای صورت گرفت که در اختیار آن‌ها گذاشته شده بود.

ج) آزمون روان‌خوانی و درک مطلب و واژگان (شفاهی)

فارسی دوره اول ابتدایی به تفکیک در پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی، شامل دو متن منتخب در برگه‌ای از قبل آماده شده بود که در اختیار دانش‌آموز قرار گرفت تا بخوانند. هر دو متن تقریباً متناسب با سطح دانش واژگانی و مهارت خواندن دانش‌آموز دوره اول ابتدایی هستند که مراحل رواسازی را کاملاً گذرانده‌اند. متن اول با خط تحریری و متن دوم با خط شبه نسخ (کودک) آماده شده بود. پس از خواندن آن، دو یا سه سؤال از دانش‌آموز از نظر درک متن خوانده‌شده و معنای واژه‌های موجود در آن صورت گرفت تا میزان تسلط و درک دانش‌آموز از متنی که خوانده است مشخص شود. پس از خروج دانش‌آموز از محل آزمون، ارزیابی میزان تسلط دانش‌آموز با توجه به ملاک‌های هفت‌گانه در برگه ارزیابی توسط ارزیابان (پژوهشگر یا دستیار او و معلم کلاس) انجام گرفت و نتیجه روی برگه مخصوص ارزیابی عملکرد هر دانش‌آموز ثبت شد.

○ **رواسازی و اعتبار آزمون‌ها:** مجموعه آزمون‌های فارسی پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی، شامل آزمون مهارت‌های نگارشی، آزمون املای فارسی و آزمون روان‌خوانی و درک متن و واژگان، تماماً محقق ساخته‌اند، بر اساس مبنای نظری و پیشینه حوزه مورد پژوهش و ماهیت و اهداف ارزشیابی دوره‌ای درس زبان‌آموزی فارسی دوره اول ابتدایی تهیه شده‌اند و کاملاً از روایی برخوردارند. سه ابزار آزمون‌های کتبی و شفاهی، شامل آزمون مهارت‌های نگارشی، آزمون املای فارسی و آزمون روان‌خوانی و درک متن و واژگان، برای سنجش پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم، کاملاً مبتنی بر برنامه درسی و محتوای درسی و فعالیت‌های یادگیری فارسی پایه‌های مربوط هستند و با توجه به اهداف پژوهش طراحی شده‌اند. در طراحی و بازبینی نهایی سؤالات آزمون‌های فوق، علاوه بر سؤالات طراحی شده توسط مجری پژوهش، مجموعه‌ای از سؤالات طراحی شده از طریق دستیاران، مدارس و معلمان گزارشگر همکار در استان‌ها طی فراخوانی دریافت شد.

سؤالات و متن‌های طراحی شده دریافتی برای آزمون‌ها چند دور غربال شدند و در جهت

ایجاد روایی دقیق‌تر محتوایی و صوری سؤالات آزمون، از نظرات سه معلم صاحب‌نظر و متخصص همکار در شهر تهران، در دو مرحله استفاده شد. در نهایت از میان سؤالات مطرح‌شده برای آزمون‌ها، توسط تیم طراحی آزمون، سؤالات آزمون‌های فارسی انتخاب و در برگه‌های مربوط تنظیم شدند. در جهت اعتبارسنجی و تقویت روایی آزمون‌های سه‌گانه مهارت‌های نگارشی، املاي فارسی، و روان‌خوانی و درک متن و واژگان، این آزمون‌ها توسط دستیاران مجری پژوهش در دو روز متوالی، در دو مدرسه ابتدایی پسرانه و دخترانه و در یک کلاس از هر پایه به اجرا درآمدند. سپس با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، مشاهده‌های صورت گرفته و مدت زمانی که برای پاسخ به سؤالات در نظر گرفته شده بود، تصحیحاتی در متن و تنظیم سؤالات آزمون‌ها و به‌خصوص سؤالات مهارت‌های نگارش فارسی پایه اول به عمل آمدند. دو سؤال از آزمون مهارت‌های نگارشی این پایه نیز حذف شدند.

○ **جامعه و نمونه:** جامعه و پراکندگی جغرافیایی نمونه انتخاب‌شده در ارزشیابی دوره‌ای فارسی ابتدایی در چهار استان بدین شرح است:

۱. از استان تهران، شهر تهران با توجه به حجم بالای جمعیت و قرار داشتن پایتخت در این استان و تمرکز تصمیم‌گیری‌های اساسی آموزشی؛

۲. یک استان از مناطق دوزبانه: آذربایجان شرقی (با توجه به اهمیت مسئله دوزبانگی در آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی در این استان)؛

۳. یک استان از مناطق محروم‌تر و روستایی نشین: چهارمحال و بختیاری؛

۴. یک استان از مناطق جنوبی و نیمه برخوردار: استان کرمان.

در سطح ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده و اجرای آزمون‌ها، از هر شهر مرکزی استان (تهران، تبریز، شهرکرد، و کرمان) تنها دو مدرسه، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه (عمومی دولتی) در قالب روش نمونه‌گیری کلی ارزشیابی دوره‌ای انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه نیز یک کلاس از هر یک از پایه‌های اول، دوم و سوم گزیده شدند. نمونه‌گیری در جامعه این پژوهش در بخش مدارس دوره اول ابتدایی، از نوع خوشه‌ای طبقه‌بندی‌شده بود. در بخش اجرای پرسش‌نامه انتظارات یادگیری و میزان مطلوب آموخته‌های دانش‌آموزان در سطح برنامه درسی کسب‌شده، از طریق بررسی میدانی و با استفاده از ابزار پرسش‌نامه، نمونه منتخبی شامل جمعاً هشت نفر از گروه مؤلفان کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی حضور داشته‌اند. در مورد مجموعه مؤلفان کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی، با توجه به تعداد محدود آن‌ها و شناختی که وجود دارد، نمونه‌گیری خاصی انجام نشد و نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس شناخت از تخصص آن‌ها بود. در بخش معلمان منتخب دوره اول ابتدایی، جمعاً ۲۶ نفر از معلمان منتخب دوره

ابتدایی (پایه‌های اول تا سوم) از شهر تهران و سه شهر مرکز استان دیگر از جامعه و نمونه منتخب حضور داشتند و حجم نمونه را تشکیل دادند. در بخش اجرای آزمون کتبی مهارت‌های نگارش فارسی و املاي فارسی، جمعاً هشت مدرسه از چهار استان مورد نظر (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه از شهر مرکزی استان) به صورت تصادفی و از میان مدارس دولتی انتخاب شدند. از هر مدرسه یک کلاس از هریک از سه پایه اول تا سوم ابتدایی و جمعاً جمعیت ۲۴ کلاس در پژوهش شرکت کردند. در پایه اول ۲۴۸ دانش‌آموز، شامل ۱۳۰ نفر دختر و ۱۱۸ پسر، در پایه دوم ۲۵۶ دانش‌آموز، شامل ۱۳۲ دختر و ۱۲۴ پسر، در پایه سوم ۲۶۳ دانش‌آموز، شامل ۱۴۱ دختر و ۱۲۲ پسر، و در مجموع ۷۶۷ دانش‌آموز در پایه‌های اول تا سوم ابتدایی، جمعیت دانش‌آموزی پژوهش را در بخش آزمون‌های کتبی نگارش و املاي فارسی تشکیل دادند.

در آزمون شفاهی روان‌خوانی و درک متن و واژگان، از ۲۴ کلاس منتخب برای آزمون کتبی (همان ۸ مدرسه در ۴ استان و در هر مدرسه همان کلاس‌های پایه‌های اول تا سوم ابتدایی) ۱۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی از روی فهرست دانش‌آموزان هر کلاس انتخاب شدند و از آن‌ها آزمون شفاهی به عمل آمد. در مجموع ۲۴۰ دانش‌آموز در بخش آزمون شفاهی، شامل ۸۰ دانش‌آموز از هر پایه (۴۰ دانش‌آموز پسر و ۴۰ دانش‌آموز دختر) در هریک از پایه‌های اول تا سوم ابتدایی، جمعیت دانش‌آموزی پژوهش را در این بخش تشکیل دادند.

جدول ۱. خلاصه اطلاعات مربوط به جامعه و حجم نمونه و روش نمونه‌گیری در بخش اجرای پرسش‌نامه انتظارات یادگیری و میزان مطلوب آموخته‌ها از دو گروه مؤلفان کتاب‌های درسی و معلمان منتخب دوره اول ابتدایی

جامعه	پراکندگی جمعیت نمونه	حجم نمونه (نفر)	روش نمونه‌گیری
مؤلفان کتاب‌های درسی فارسی ابتدایی	همه مؤلفان در تهران	۸	هدفمند
معلمان دوره اول ابتدایی	معلمان منتخب در ۴ استان	۲۶	انتخاب غیراحتمالی - هدفمند

جدول ۲. خلاصه اطلاعات مربوط به حجم نمونه و جمعیت دانش‌آموزان در بخش اجرای آزمون‌های کتبی و شفاهی در جامعه پژوهش

تعداد دانش‌آموز	تعداد مدارس و کلاس‌ها		تعداد دانش‌آموز دختر		تعداد دانش‌آموز پسر		مجموع دانش‌آموزان
	دخترانه	پسرانه	آزمون کتبی	آزمون شفاهی	آزمون کتبی	آزمون شفاهی	
پایه اول	۴	۴	۱۳۰	۴۰	۱۱۸	۴۰	۲۴۸
پایه دوم	۴	۴	۱۳۲	۴۰	۱۲۴	۴۰	۲۵۶
پایه سوم	۴	۴	۱۴۱	۴۰	۱۲۲	۴۰	۲۶۳

● ملاک‌های تصحیح و ارزیابی آزمون‌های انجام‌شده

هدر تصحیح برگه‌های آزمون‌های دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف، ملاک‌های ارزیابی که بعد از رواسازی و کسب توافق‌های لازم با معلمان و متخصصان در تصحیح مورد توجه بوده‌اند، به شرح زیرند:

■ ملاک‌های ارزیابی آزمون مهارت‌های نگارش فارسی:

۱. دادن پاسخ درست و کامل، مناسب و بجا با توجه به پرسش و فعالیت در نظر گرفته شده.
۲. استفاده درست و بجا از واژه‌ها و اصطلاحات موجود در منابع درسی فارسی، آموخته شده در طول سال تحصیلی.
۳. انجام تفکر مناسب با توجه به موقعیت در نظر گرفته شده در سؤال (خلاقیت یا کل نگری قابل توجه در پاسخ دادن).
۴. خوانا نویسی، درست نویسی، روی خط‌نویسی و زیبانویسی کلمات و جملات با توجه معیارهای خط تحریری.
۵. رعایت اصول نگارش، نقطه‌گذاری و سجاوندی در جملات.

■ خرده معیارهای خلاقیت و تفکر خلاق در پاسخ:

۱. تعدد ایده‌های ارائه شده و وجود ایده‌های بیشتر؛
۲. مرتبط بودن و کارآمد بودن پاسخ؛
۳. انعطاف و تنوع در پاسخ؛
۴. اصیل و ابداعانه بودن پاسخ؛
۵. توجه به جزئیات و ابعاد و جوانب؛
۶. تخیلی بودن پاسخ.

■ خرده معیارهای کل نگری و تفکر کل نگر در پاسخ:

۱. تمرکز روی موضوع و دقت در پاسخ؛
۲. جامع بودن پاسخ؛
۳. جاذب و تأثیرگذار بودن پاسخ؛
۴. داشتن کارکرد مناسب؛
۵. صحیح و رسا بودن پاسخ؛
۶. واقعی و معنادار بودن پاسخ.

■ ملاک‌های ارزیابی آزمون املای فارسی:

۱. نوشتن کامل همه کلمات و جملات املای گفته‌شده؛
۲. نداشتن غلط املایی در نوشتن کلمات؛
۳. رعایت اندازه و شکل حروف در همه بخش‌های کلمه و جمله با توجه به معیارهای خط تحریری؛
۴. خوانانویسی، رعایت فاصله حروف و کلمات، و نوشتن روی خط زمینه؛
۵. درست‌بودن اتصالات کلمات، دندانه‌ها و دوایر حروف با توجه به معیارهای خط تحریری؛
۶. رعایت اصول نقطه‌گذاری و سجاوندی در املا.

■ ملاک‌های ارزیابی آزمون روان‌خوانی، درک متن و واژگان:

۱. تمرکز و دقت روی متن خواندن؛
۲. شناخت نشانه‌ها (حروف) و کلمات و تلفظ درست واژه‌ها (کلمات)؛
۳. خواندن روان و با سرعت مناسب؛
۴. رعایت علائم نگارشی و لحن و آهنگ مناسب متن در موقع خواندن؛
۵. دانستن معنای واژه‌ها و تسلط بر معانی لغات؛
۶. درک متن و پیام آن، معنی کردن جمله‌ها، و دریافت ارتباط معنایی بین بخش‌های گوناگون متن خوانده‌شده؛
۷. خوب گوش دادن و پاسخ درست، بجا و به‌موقع به پرسش‌هایی که از او می‌شود.

ارزیابی‌ها در قالبی توصیفی و چهار سطح ارزش‌گذاری: تسلط کامل (عالی، خیلی خوب)، تسلط نسبی (خوب، قابل قبول)، تسلط محدود (نسبتاً ضعیف و محتاج دقت و تمرین بیشتر)، تسلط بسیار کم (بسیار ضعیف، خیلی محدود و اندک) بوده‌اند.

■ یافته‌های پژوهش

نظر به گستردگی و حجم قابل توجه مقایسه‌ها و نتایج به‌دست‌آمده در پاسخ به چهار سؤال مورد نظر در ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی، حجم انبوه نتایج و جداول آماری و نمودارهای میانگین نمرات دانش‌آموزان در مؤلفه‌های مختلف آزمون‌های سه‌گانه مهارت‌های نگارشی، مهارت املای فارسی و مهارت‌های خواندن، درک مطلب و واژگان در پایه‌های اول تا سوم، با توجه به محدودیت در طرح مطالب و یافته‌ها در این مقاله، عمدتاً نتایج مربوط به پاسخ سؤال‌های سوم و چهارم که حاصل مقایسه، بررسی و تحلیل‌های انجام‌شده روی نتایج به دست آمده‌اند، در قالب نقاط قوت و ضعف، به تفکیک پایه‌های سه‌گانه و در چارچوب مهارت‌های زبانی پنج‌گانه مطرح می‌شوند.

● نقاط قوت و ضعف عمده در پایه اول

■ الف) نقاط قوت

◀ از نظر مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگانی و انتظارات شناختی مرتبط با آن در پایه اول

دانش‌آموزان پایه اول مدارس دخترانه در مجموع در «خواندن روان و با سرعت مناسب، درک معنی کلمه‌های خوانده‌شده، حدس زدن معنی کلمه‌های ناآشنا در متن، و خواندن و فهمیدن پیام متن‌های ساده» موفق‌تر بودند و به سطح تسلط نسبی در اکثر ملاک‌های خواندن دست یافته بودند که این موضوع با انتظار تحقق هدف‌ها و یادگیری مورد انتظار تا حدودی هم‌خوانی دارد.

◀ از نظر مهارت نوشتاری املاي فارسی، خوانا نویسی، درست‌نویسی، و روی خط‌نویسی در پایه اول

اکثریت قابل توجهی از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول (حدود ۸۰ درصد) روی «نوشتن کامل همه کلمات و جملات املاي گفته‌شده» تسلط کامل داشتند و در مجموع در این ملاک، دانش‌آموزان در حد بالای تسلط نسبی و خیلی خوب تا عالی قرار داشتند و توانستند همه کلمات و جملات املاي گفته شده را بنویسند. این نشان می‌دهد، برنامه زبان‌آموزی پایه اول حداقل از نظر ایجاد توانایی نوشتن و املاي کلمات و جملات فارسی که در سطح پایه اول به کودک گفته می‌شود و آنچه به گوش دانش‌آموز می‌رسد (ولو نوشتن غلط و با خط نامناسب) موفق بوده است و با انتظار تحقق هدف‌ها و یادگیری مورد انتظار در این قسمت کاملاً هم‌خوانی دارد.

■ ب) نقاط ضعف

◀ از نظر مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگانی و انتظارات شناختی مرتبط با آن در پایه اول

در اکثر ملاک‌های مربوط به مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگان، مانند «خواندن روان و با سرعت مناسب»، «دانستن معنای واژه‌ها و تسلط بر معانی لغات»، «درک متن و پیام آن، معنی کردن جمله‌ها، دریافت ارتباط معنایی بین بخش‌های گوناگون متن خوانده‌شده»، دانش‌آموزان مدارس پسرانه تفاوت و کاستی قابل توجهی را نسبت به سطح مطلوب آموخته‌ها و انتظار یادگیری مهارت خواندن در پایه اول که بالاتر از تسلط نسبی است، نشان دادند و در حد تسلط پایین‌تر از تسلط نسبی و سطح محدود بودند. از این نظر ضعف بیشتری در آموزش دانش‌آموزان پایه اول مدارس پسرانه نسبت به دانش‌آموزان دختر در مدارس دخترانه دیده شد. قابل توجه است که دانش‌آموزان مدارس دخترانه نیز در مجموع در زمینه مهارت‌های خوانداری در حد تسلط نسبی (قابل قبول) قرار داشتند

که با سطوح بالاتر تسلط نسبی در مهارت خواندن و درک مطلب (خیلی خوب و عالی) فاصله دارد.

◀ از نظر مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن در پایه اول

○ به‌خصوص دانش‌آموزان مدارس پسرانه، در مجموع و با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، از نظر گوش دادن و سخن گفتن در پایه اول از تسلط محدودتری برخوردار بودند. آنان در حد بین تسلط نسبی و محدود قرار داشتند و از ضعف نسبی برخوردار بودند که با تسلط خوب تا خیلی خوب فاصله قابل توجهی دارد. تمرکز شنیداری آنان پایین بود و همچنین کاستی‌هایی از نظر برقراری ارتباط و پاسخ به پرسش‌ها، بیان کردن و تعریف کردن وجود داشت.

○ در کتاب فارسی اول، به مهارت گوش دادن نسبت به سخن گفتن کمتر توجه شده است. به میزان قابل توجهی در برنامه درسی و اجرای آموزش‌های فارسی پایه اول در مدارس، از نظر توجه و ایجاد موقعیت‌های مناسب برای تقویت گوش دادن و سخن گفتن کاستی وجود داشت. بخش قابل توجهی از آموزگاران دوره ابتدایی، خود در زمینه مهارت سخن گفتن به آموزش اصولی نیاز داشتند؛ چنان‌که در بعضی موارد متأسفانه خود معلمان دانش‌آموزان را دچار سردرگمی می‌کردند. دانش‌آموزان دوزبانه اکثراً از نظر بیان کردن و توضیح دادن مشکل داشتند و دچار کم‌رویی بودند. استفاده آن‌ها از زبان مادری (ترکی) و تلفظ با لهجه و تا حدودی نادرست واژه‌ها و حروف به زبان آذری در موقع پاسخ دادن، قابل توجه بود. این دانش‌آموزان از نظر ارتباطی و دریافت متن مشکل بیشتری داشتند. در تمرکز کردن و بیان کردن هم مشکل قابل توجهی داشتند. اما اکثر معلمان هم خود از نظر گویش و تلفظ واژه‌ها مشکل داشتند و فرصت و زمینه صحبت و اظهار نظر کردن به زبان فارسی حتی در کلاس فارسی هم کم بود.

◀ از نظر مهارت‌های نگارش فارسی و انتظارات یادگیری شناختی مرتبط با آن در پایه اول

مهارت‌های نگارش فارسی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول، در مقایسه با انتظارات یادگیری حوزه مهارتی نوشتن و میزان تسلط مورد انتظار در پایه اول، در حد پایین‌تر از تسلط نسبی و نزدیک به تسلط محدود قرار داشت. انتظارات یادگیری مانند «نوشتن جمله‌های ساده به‌منظور بیان و انتقال فکر و اندیشه به دیگران، به‌کارگیری کلمه‌های خوانده‌شده در جمله برای بیان و انتقال پیام، و توانایی ترکیب و پیوند دادن جملات ساده برای انتقال فکر و پیام»، و همچنین انتظارات یادگیری حوزه شناختی در پایه اول، مانند «گسترش استفاده از شیوه‌های پرورش تفکر خلاق» که در حد بالاتر از تسلط نسبی (خوب تا عالی) است. پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان پایه اول نامناسب و ناهم‌خوان بود. و ضعف‌هایی که در مهارت‌های نگارشی دانش‌آموزان دیده می‌شد، تا حدود زیادی ناشی از ضعف‌های روشی و پداگوژیک معلمان در ایجاد موقعیت‌های مناسب و غنی یادگیری نوشتاری در اجرای برنامه درس فارسی پایه اول بود.

۴ از نظر مهارت نوشتاری املای فارسی، خوانا نویسی، درست‌نویسی، و روی خط‌نویسی در پایه اول

○ مجموعه دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه از نظر تسلط بر اکثر مهارت‌های املایی، مانند «نداشتن غلط املایی در نوشتن»، «رعایت اصول نقطه‌گذاری و نشانه‌گذاری در املای»، «خوانانویسی، رعایت فاصله حروف و کلمات و نوشتن روی خط زمینه»، در مقایسه با تسلط مورد انتظار در مهارت نوشتن و املای پایه اول و در ملاک‌هایی مانند «نوشتن املای صحیح کلمه‌ها، توانایی به‌کارگیری نشانه‌های نگارشی در نوشته، و به‌کارگیری بهنجار خط (خوانانویسی و درست‌نویسی)» در حوزه مهارت نوشتن که از نظر دو گروه مؤلفان و معلمان منتخب آن حوزه، انتظارات یادگیری در حد بالای تسلط نسبی (خوب تا عالی) قرار دارد، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان پایه اول نامناسب، ناهم‌خوان، نزدیک به هم، و در حدی نزدیک به تسلط محدود بود. البته در ملاک خوانانویسی، رعایت فاصله حروف و کلمات، و نوشتن روی خط زمینه، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان دختر در حد تسلط نسبی و نسبتاً خوب قرار داشت و دانش‌آموزان پسر در حد تسلط محدود و نسبتاً ضعیف بودند. نتایج به‌دست‌آمده از ضعف بیشتر دانش‌آموزان پسر در معیارهای دستخط و خوانانویسی نسبت به دانش‌آموزان دختر حکایت می‌کند.

○ در مقایسه با انتظارات یادگیری حوزه شناختی در پایه اول و از جمله «آشنایی با نمادهای [نشانه‌ها یا الفبای] خط فارسی (در سال اول)» که انتظارات یادگیری در حد تسلط نزدیک به عالی قرار دارد، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان پایه اول نامناسب بود از پیشرفت محدودتر و تسلط ناکافی مجموعی دانش‌آموزان پایه اول حکایت می‌کرد. در مجموع، در بخش عمده ملاک‌های آزمون مهارت‌های املای فارسی، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول در حد پایین‌تر از تسلط نسبی و نزدیک به تسلط محدود قرار داشت که از نیاز آن‌ها به فرصت‌های مناسب‌تر یادگیری در حوزه املای نوشتن، درست‌نویسی، خوانانویسی و کار بیشتر معلم و دانش‌آموزان در زمینه‌های فوق حکایت می‌کرد. ضعف‌هایی که در مهارت‌های املایی و دستخط دانش‌آموزان دیده می‌شد، تا حدود زیادی ناشی از ضعف‌های روشی و پداگوژیک معلمان در زمینه نوشتن و دادن الگوی مناسب دستخط و تمرین و دقت روی املای درست کلمات توسط دانش‌آموزان و به‌خصوص در مدارس پسرانه و در اجرای برنامه درسی فارسی پایه اول است.

۴ از نظر مهارت دستخط و زیبانویسی با معیارهای خط تحریری در پایه اول

بیشترین کاستی و ضعف دانش‌آموزان پایه اول از نظر تسلط بر دستخط و درست و زیبانویسی با توجه به معیارهای خط تحریری بود که در پایین‌ترین سطح تسلط از نظر املایی و نوشتن قرار داشتند. کسب میانگین مجموعی کمتر از ۲ از ۴ در این ملاک نشان داد که اکثر دانش‌آموزان کاملاً در

حد تسلط محدود و ضعیف از نظر دستخط تحریری بودند. در این میان، به‌خصوص نتایج مهارت املائی و نوشتن با دستخط تحریری مدارس پسرانه ضعیف‌تر بود و پیشرفت پایین‌تر دستخط تحریری دانش‌آموزان پسر را نسبت به دانش‌آموزان دختر نشان می‌داد. در مقایسه با ملاک‌های حوزه مهارتی نوشتن و میزان تسلط مورد انتظار در مهارت املا و به‌کارگیری خط در پایه اول، یعنی از نظر «توانایی به‌کارگیری بهنجار خط (خوانانویسی، درست‌نویسی و زیبانویسی)» که در حد تسلط کامل تا نسبی (عالی تا خوب) قرار دارد، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان پایه اول با توجه به معیارهای خط تحریری، به‌هیچ‌وجه مناسب نبود و با انتظارات تحقق هدف‌ها و یادگیری مورد انتظار در این قسمت هم‌خوانی نداشت.

● نقاط قوت و ضعف عمده در پایه دوم

■ الف) نقاط قوت

◀ از نظر مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگانی و انتظارات شناختی مرتبط آن در پایه دوم

از نظر یادگیری و تسلط مورد انتظار در ملاک‌های مهارت خواندن پایه دوم، مانند «تمرکز و دقت روی متن خواندنی، شناخت حروف و کلمات و تلفظ درست واژه‌ها، خواندن روان و با سرعت مناسب، درک معنی کلمه‌های خوانده‌شده، حدس زدن معنی کلمه‌های ناآشنا در متن، و خواندن و فهمیدن پیام متن‌های ساده»، تنها دانش‌آموزان پایه دوم مدارس دخترانه در نگاهی مجموعی موفق‌تر و در اکثر این ملاک‌ها به سطح تسلط نسبی رسید بودند.

◀ از نظر مهارت نوشتاری املائی فارسی، خوانا نویسی، درست‌نویسی، روی خط‌نویسی در پایه دوم از نظر «نوشتن کامل همه کلمات و جملات املائی گفته‌شده»، نتایج به‌دست‌آمده از آزمون املائی فارسی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم نشان داد که اکثریت قابل توجه دانش‌آموزان در حد بالای تسلط نسبی و خیلی خوب قرار دارند و درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان توانستند همه کلمات و جملات املائی گفته‌شده را بنویسند. این موضوع نشان داد، برنامه زبان‌آموزی پایه دوم، از نظر «توسعه توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی به نوشتاری و نوشتن درست کلمات و جملات شنیده‌شده (املا)»، مثل پایه اول، از نظر ایجاد توانایی املائی فارسی در حد نوشتن تمام کلمات و جملات املائی گفته‌شده و آنچه به گوش دانش‌آموز می‌رسد (ولو نوشتن غلط و با خط نامناسب) مطابق با یادگیری مورد انتظار بوده است و دانش‌آموزان این توانایی را در حد قابل توجهی کسب کردند. البته نتایج به‌دست‌آمده از ارزیابی املائی دانش‌آموزان پایه دوم در دیگر ملاک‌ها و از جمله نداشتن غلط املائی، تسلط پایین‌تری را نشان داد که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم.

ب) نقاط ضعف

۴ از نظر مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگانی، و انتظارات شناختی مرتبط آن در پایه دوم

○ طبق انتظارات یادگیری و میزان مطلوب آموخته‌ها که در پاسخ به سؤال اول ارزشیابی مشخص شده، مهارت‌های خواندن در پایه دوم از نظر ملاک‌هایی چون «خواندن متن و شعر ساده با لحن و آهنگ مناسب آن، خواندن با توجه به علائم نگارشی، درک نوشته‌ها و دریافت پیام اصلی آن‌ها، دریافت ارتباط معنایی بین بخش‌های گوناگون متن خوانده‌شده» و همچنین، انتظارات یادگیری دوره اول ابتدایی در حوزه شناختی، شامل «آشنایی با ساختار زبان فارسی معیار (در سال دوم و سوم)، و گسترش حوزه واژگان و معانی مناسب و متناسب آن‌ها»، پیشرفتی بالاتر از تسلط نسبی و در سطح خوب تا خیلی خوب را نشان می‌دهد. اما نتایج به‌دست آمده در زمینه روان‌خوانی و درک متن و واژگان دانش‌آموزان پایه دوم نشان داد، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان مدارس دخترانه و پسرانه پایه دوم، در سطحی نزدیک به هم نسبت به سطح مورد انتظار یادگیری مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگان، و انتظارات شناختی، تا حدودی کاستی و ضعف داشت و متوسط پیشرفت دانش‌آموزان کم‌وبیش در سطح پایین‌تر از تسلط نسبی بود. در مقایسه با معیارهای خواندن مطلوب و روان‌خوانی و انتظاری که در این زمینه وجود داشته است، در موارد قابل توجهی دید شد، دانش‌آموزان با برخی کلمات ناآشنا بودند؛ با وجود اینکه در محدوده دانش واژگانی دانش‌آموز پایه دوم بود. آن‌ها در خواندن بسیاری از واژه‌ها و ترکیب کلمات متن‌های خواندنی همچنین تشخیص — ربط مشکل داشتند. برخی دانش‌آموزان توجهی به علائم نگارشی مانند نقطه نداشتند و سعی می‌کردن همه جملات را پشت سر هم و بدون وقفه بخوانند. در مواردی دیده شد، دانش‌آموز کلماتی را به متن اضافه می‌کردند، یا بعضی از کلمات متن را نادیده می‌گرفتند و نمی‌خواندند یا بعضی از حروف کلمات را در مرتبه اول جا به جا می‌خواندند. اشتباهات متعدد، مکث‌های طولانی، سرسری گذاشتن از کلمات و تمرکز نداشتن در خواندن، به‌خصوص در میان دانش‌آموزان پسر دیده می‌شد. در مواردی هم به علت کندخوانی شدید و کلمه‌کلمه خواندن، دانش‌آموز کل متن را درک نمی‌کرد. یا در حین خواندن متن، دانش‌آموز توجهی به ارتباط بین جملات آن نداشت و صرفاً سعی در خواندن داشت. در نتیجه، در درک معنای جملات و پیام متن خوانده‌شده دچار مشکل می‌شد.

۴ از نظر مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن در پایه دوم

متوسط تسلط مجموعی و یادگیری مورد انتظار از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم مدارس از نظر مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن و ملاک‌های آن‌ها، مانند «دقت و تمرکز در سخن

گوینده، تسلط در خوب شنیدن و به یاد سپردن رؤس مطالب اظهارشده» در زمینه گوش دادن، و ملاک‌های «توانایی پاسخ‌گویی به سؤالات، انسجام فکری و زبانی در سخن گفتن و رساندن پیام، تمرکز بر نکات اصلی در انتقال پیام و رعایت زبان فارسی معیار هنگام سخن گفتن» در حد سطح بالای تسلط نسبی (خوب تا خیلی خوب) قرار داشت. نتایج به‌دست‌آمده از آزمون شفاهی صورت گرفته هم نشان داد، پیشرفت دانش‌آموزان در سطح تسلط نسبی بوده است و با انتظار تحقق هدف‌ها و یادگیری مورد انتظار در این زمینه کمی تفاوت داشت. همچنین تسلط تا حدودی محدودتر را از نظر گوش دادن و سخن گفتن در دانش‌آموزان پایه دوم نشان داد که با تسلط مطلوب فاصله دارد. در زمینه گوش دادن و ایجاد فرصت مناسب برای تقویت آن، و همین‌طور سخن گفتن، گفت‌وگو کردن، خود را بیان کردن و پاسخ‌دادن متعاقب خوب گوش دادن، علاوه بر اینکه در برنامه درسی تدوین‌شده فارسی (برنامه قصدشده) تا حدودی کاستی دیده شد، به میزان قابل توجهی در برنامه درسی اجراشده و اجرای آموزش‌های فارسی پایه دوم در مدارس نیز، از نظر توجه و ایجاد موقعیت‌های مناسب برای تقویت گوش دادن و سخن گفتن کاستی وجود داشت.

◀ از نظر مهارت‌های نگارش فارسی و انتظارات یادگیری شناختی مرتبط با آن در پایه دوم

○ پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم در مهارت‌های نگارشی فارسی بسیار پایین‌تر از تسلط نسبی و در حد تسلط محدود و نسبتاً ضعیف قرار داشت. در تمام مهارت‌های زبانی نگارشی، و از جمله «انجام تفکر مناسب با توجه به موقعیت در نظر گرفته شده»، «دادن پاسخ درست و کامل، مناسب و بجا»، «استفاده درست و بجا از واژه‌ها و اصطلاحات»، در مقایسه با تسلط مورد انتظار در مهارت نوشتن و انتظارات یادگیری در حوزه شناختی در پایه دوم، چون «توانایی به‌کارگیری درست کلمات در جملات، توانایی انتخاب موضوع و محدود کردن آن، توانایی نوشتن چند جمله یا یک بند به‌صورت منسجم»، «گسترش استفاده از شیوه‌های پرورش تفکر خلاق» که انتظارات یادگیری در حد بالاتر از تسلط نسبی (خوب تا خیلی خوب) قرار دارد، نتایج به‌دست‌آمده از آزمون کتبی نشان داد، دانش‌آموزان پایه دوم و به‌خصوص دانش‌آموزان مدارس پسرانه، بیش از پایه اول، نسبت به سطح مورد انتظار دچار افت مهارت‌های نگارشی هستند و به توجه و فعالیت‌های بیشتر و غنی‌تر نوشتاری توسط معلم و زمینه‌سازی بهتر احتیاج دارند.

○ ضعف‌هایی که در مهارت‌های نگارشی دانش‌آموزان دیده می‌شود، تا حدود زیادی ناشی از ضعف‌های روشی و پداگوژیک معلمان در اجرای برنامه درس فارسی، به‌خصوص ایجاد موقعیت‌های مناسب یادگیری نوشتاری، استفاده از منابع آموزشی، زمان‌بندی درست فعالیت‌ها و تمرین‌های غنی‌کننده یادگیری است که در ارزشیابی برنامه درسی اجراشده دیده شده است.

از نظر «رعایت اصول نگارش، نقطه‌گذاری و علائم نشانه‌گذاری در جملات»، نتایج به‌دست‌آمده از آزمون مهارت‌های نگارش پایه دوم نشان داد، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم در حد تسلط محدود و نسبتاً ضعیف قرار دارد. این نتایج با سطح مورد انتظار یادگیری که در حد تسلط نسبی تا کامل (خوب، خیلی خوب تا عالی) است، فاصله قابل توجهی دارد. در این میان، دانش‌آموزان مدارس پسرانه از نظر رعایت اصول نشانه‌گذاری حتی ضعیف‌تر و محتاج کار و دقت بیشتر بودند.

❖ از نظر مهارت نوشتاری املاي فارسی، خوانا نویسی، درست‌نویسی و روی خط‌نویسی در پایه دوم

○ با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در آزمون املاي فارسی، مجموعه دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه از نظر تسلط بر اکثر مهارت‌های املاي، مانند «نداشتن غلط املايی در نوشتن»، «خوانانویسی، رعایت فاصله حروف و کلمات، و نوشتن روی خط زمینه»، «رعایت اصول نقطه‌گذاری و نشانه‌گذاری در املا»، در مقایسه با تسلط مورد انتظار در مهارت نوشتن و املاي پایه دوم و در ملاک‌هایی مثل «نوشتن املاي صحیح کلمه‌ها، توانایی به‌کارگیری نشانه‌های نگارشی در نوشته، و به‌کارگیری بهنجار خط (خوانانویسی و درست‌نویسی)» که انتظارات یادگیری در حد بالای تسلط نسبی (خوب، خیلی خوب تا عالی) قرار دارد، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان پایه دوم، به‌خصوص در میان دانش‌آموزان مدارس پسرانه، نامناسب و ناهم‌خوان است و نزدیک به هم در حدی بین تسلط نسبی و محدود قرار داشتند. از نظر رعایت دستخط مناسب و خوانانویسی نیز نتایج به‌دست‌آمده از ضعف بیشتر دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر حکایت می‌کند.

❖ از نظر مهارت دستخط و زیبانویسی با توجه به معیارهای خط تحریری در پایه دوم

○ از نظر ملاک تسلط بر دستخط و درست و زیبانویسی، با توجه به معیارهای خط تحریری، در میان ملاک‌های مربوط به مهارت نوشتن و املا، بیشترین کاستی و ضعف در دانش‌آموزان پایه دوم، همانند پایه اول، از این نظر دیده می‌شود و اکثر دانش‌آموزان کاملاً در حد تسلط محدود و ضعیف از نظر دستخط تحریری قرار دارند. در این میان، مهارت املايی و نوشتن با دستخط تحریری دانش‌آموزان مدارس پسرانه ضعیف‌تر بود و پیشرفت پایین‌تری را نسبت به دانش‌آموزان دختر نشان می‌داد.

○ در پایه دوم، با توجه به رشد عقلانی و بدنی دانش‌آموز و ارتباط قوی‌تر دست و ذهن کودک و تسلط بالاتر نسبت به سال اول، خط تحریری می‌تواند به زیبانویسی و روان‌نویسی کمک کند و دستخط دانش‌آموزان به‌مرور کمی بهتر شود. اما، ضعف‌ها و موانعی وجود دارند که نتایج

ارزشیابی برنامه درسی اجراشده فارسی دوره اول ابتدایی (سلسبیلی، ۱۳۹۸) اهم آن‌ها را چنین نشان داده است: «در سال قبل، کودک اصول خط تحریری را نیاموخته و از آموزش صحیح و کافی برخوردار نبوده است. خود معلمان آن‌ها نیز در زمینه خط تحریری آموزش کافی و مناسب ندیده‌اند. ناتوانی اکثر معلم‌ها در آموزش و الگودادن خط تحریری به این مشکلات می‌انجامد: ناهماهنگ و نازیبانویسی کلمات توسط کودکان، ضعف توانایی دست کودک در نوشتن کلمات پیچیده‌تر، مشکل‌زا بودن یادگرفتن مهارت‌های لازم خط تحریری برای کودکان، نبود زمان و فرصت کافی برای تمرین خط تحریری، درحالی‌که به تمرین بیشتر در کلاس و الگودهی و تمرین زیاد خارج از کلاس نیاز دارد».

نقاط قوت و ضعف عمده در پایه سوم

الف) نقاط قوت

◀ از نظر مهارت‌های خوانداری، درک مطلب، تسلط واژگانی و انتظارات شناختی مرتبط با آن‌ها در پایه سوم

○ از نظر یادگیری و تسلط مورد انتظار در ملاک‌های مهارت خواندن پایه سوم، مانند «تمرکز و دقت روی متن خواندنی، شناخت حروف و کلمات و تلفظ درست واژه‌ها، خواندن متن در بازه زمانی مناسب (خواندن روان با سرعت مناسب)، خواندن متن و شعر ساده با لحن و آهنگ مناسب آن، خواندن با توجه به علائم نگارشی، درک نوشته‌ها و دریافت پیام اصلی آن‌ها، و دریافت ارتباط معنایی بین بخش‌های گوناگون متن خوانده‌شده [یه‌ویژه در سال سوم]»، کم‌وبیش پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان نزدیک به سطح تسلط نسبی قرار داشت و در مجموع قابل قبول بود. در عین حال، میزان پیشرفت دانش‌آموزان با انتظارات تحقق هدف‌ها و یادگیری مورد انتظار در مهارت‌های خواندن و درک مطلب که در پاسخ به سؤال اول ارزشیابی مشخص شد و در سطح بالای تسلط نسبی است، تا حدودی فاصله دارد و کاملاً هم‌خوان با آن نیست.

○ نتایج به‌دست‌آمده حاکی از پیشرفت نسبی مجموع دانش‌آموزان پایه سوم نسبت به پایه دوم و کسب نتایج بالاتر از نظر خرده‌مهارت‌های خواندن، درک متن و واژگان است. به‌خصوص در دانش‌آموزان پایه سوم مدارس دخترانه، در نگاهی مجموعی، قوت بیشتری دیده می‌شود و موفق‌تر بوده‌اند.

◀ از نظر مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن در پایه سوم

○ در مقایسه با میزان تسلط مورد انتظار در مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن در پایه سوم، و ملاک‌هایی مانند «دقت و تمرکز در سخن‌گوینده، تسلط در خوب شنیدن و به یاد سپردن رؤس

مطالب اظهارشده»، و «توانایی پاسخ‌گویی به سؤال‌ها، انسجام فکری و زبانی در سخن‌گفتن و رساندن پیام، تمرکز بر نکات اصلی در انتقال پیام، و رعایت زبان فارسی معیار هنگام سخن‌گفتن» که انتظارات یادگیری عمدتاً در حد سطح بالای تسلط نسبی (خوب تا خیلی خوب و عالی) قرار دارد، تسلط مجموعی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم مدارس از نظر مهارت‌های گوش‌دادن و سخن‌گفتن در سطح کمی بالاتر از تسلط نسبی و در سطح خوب بود و با انتظارات تحقق هدف‌ها و یادگیری مورد انتظار در این زمینه تا حدودی هم‌خوانی لازم را داشت. در نگاهی مجموعی، دانش‌آموزان پایه سوم از نظر گوش‌دادن و سخن‌گفتن، نسبت به دانش‌آموزان پایه دوم، تسلط تا حدودی بالاتری را نشان دادند. در عین حال، تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان و تفاوت بین مدارس در استان‌ها، از نظر پیشرفت دانش‌آموزان در مهارت‌های گوش‌دادن و سخن‌گفتن کاملاً مشهود است.

۴ از نظر مهارت نوشتاری املای فارسی، خوانا نویسی، درست‌نویسی، و روی خط‌نویسی در پایه سوم

○ از نظر «نوشتن کامل همه کلمات و جملات املای گفته‌شده»، نتایج به‌دست‌آمده از آزمون املای فارسی دانش‌آموزان پایه سوم نشان داد، اکثریت قاطع دانش‌آموزان پایه سوم در مدارس پسرانه و دخترانه در سطح بالاتر از تسلط نسبی و نزدیک به سطح تسلط کامل قرار دارند و درصد بسیار بالایی از دانش‌آموزان توانسته‌اند همه کلمات و جملات املای گفته‌شده را بنویسند. این نشان می‌دهد، برنامه آموزش املا و نگارش فارسی پایه سوم، در ادامه پایه‌های اول و دوم، حداقل از نظر ایجاد توانایی هجی‌کردن و املای فارسی در حد نوشتن تمام کلمات و جملات املای گفته‌شده، و آنچه به گوش دانش‌آموز می‌رسد (ولو نوشتن غلط و با خط نامناسب)، در سطح پایه سوم موفق بوده است. البته نتایج به‌دست‌آمده از ارزیابی املای دانش‌آموزان پایه سوم در دیگر ملاک‌های نوشتاری املای فارسی، تسلط پایین‌تری را نشان دادند که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم.

ب) نقاط ضعف

۴ از نظر مهارت‌های خوانداری، درک مطلب، تسلط واژگانی و انتظارات شناختی مرتبط با آن‌ها در پایه سوم

○ میزان پیشرفت خوانداری در میان دانش‌آموزان مدارس پسرانه، به‌خصوص از نظر خواندن متن با لحن و آهنگ مناسب آن و با توجه به علائم نگارشی، در حوزه انتظارات مهارت خواندن، و همچنین گسترش حوزه واژگان و معانی مناسب و متناسب آن‌ها در حوزه انتظارات شناختی، نسبت به سطح پیشرفت مورد انتظار کاستی و تفاوت وجود داشت. دانش‌آموزان مدارس پسرانه، در نگاهی مجموعی، در سطح پایین‌تر تسلط نسبی قرار داشتند.

○ در مقایسه با معیارهای خواندن مطلوب و روان‌خوانی، و انتظاری که در زمینه درک معنای جملات در پایه سوم وجود داشته است، در موارد قابل توجهی دیده شد، دانش‌آموز هنگام خواندن بر متنی که می‌خواند تمرکز و تسلط لازم را ندارد. بسیار دیده شد متن را تکه تکه و کلمه به کلمه می‌خواند و در نتیجه نمی‌تواند میان کلمات موجود در متن ارتباط معنایی به وجود آورد. در مواردی دانش‌آموز بعضی کلمات را جا می‌گذارد و روان و درست نمی‌خواند. بی‌توجهی به ادای افعال به‌طور صحیح نیز دیده شد. دانش‌آموزان در خواندن بسیاری از واژه‌ها و ترکیب کلمات متن‌هایی که می‌خواندند، مشکل داشتند. از جمله در خواندن واژه‌هایی چون فهرستی، تکیه، عوض، آیفون، استقبالشان و ... ناآشنایی با تلفظ صحیح کلمات و رعایت نکردن اتصالات کلمات دیده می‌شود. اکثر دانش‌آموزان مناطق دوزبانه، هنگام خواندن هنوز بعضی واژه‌ها و حروف را با لهجه و تلفظ تا حدودی نادرست ادا می‌کردند. در تمرکز کردن، بیان کردن و خواندن با لحن و آهنگ مناسب، با توجه به زبان فارسی معیار، مشکل بیشتری دیده شد. در مواردی دانش‌آموز به سؤال‌های درک متن به‌طور کلی پاسخ‌های غیر مرتبط می‌داد و به پیام داستان توجهی نداشت و در معنادرک و گفتن مقصود خود مشکل بیشتری داشت.

◀ از نظر مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن در پایه سوم

○ در ارزیابی مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن دانش‌آموزان پایه سوم، از نظر خوب گوش دادن و پاسخ درست، بجا و به‌موقع به پرسش‌هایی که از دانش‌آموز می‌شود، در موارد قابل توجهی (در تهران، شهرکرد، تبریز و کرمان) دیده شد دانش‌آموز خوب گوش نمی‌کند و تمرکز شنیداری پایینی دارد. به سؤالی که پرسیده می‌شد، توجه چندانی نمی‌کرد و دقت کافی نداشت. به سؤالات مطروحه با دقت گوش نمی‌کرد، یا گوش می‌کرد، اما چون در خواندن متن تمرکز کمی داشت، به‌موقع نمی‌توانست پاسخ‌گوی پرسش‌ها باشد. گاه نیز ناتوانی از برقراری ارتباط معنایی میان متن و سؤالات مطرح‌شده دیده می‌شد. در مواردی دانش‌آموز در برقراری ارتباط استرس داشت و پاسخی که ارائه می‌کرد، غیرمرتبط بود. در پاسخ دادن به سؤالات، پایان جمله‌ها را کامل نمی‌کرد و [به‌خصوص در مناطق دوزبانه] در موارد قابل توجهی دیده می‌شد دانش‌آموز نمی‌تواند بین متن خوانده‌شده و فهم محتوای آن و پیام متن ارتباط معنایی به وجود آورد. به سؤالات پاسخ مناسب نمی‌داد.

◀ از نظر مهارت‌های نگارش فارسی و انتظارات یادگیری شناختی مرتبط با آن‌ها در پایه سوم

○ پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم در مهارت‌های نگارشی فارسی بسیار پایین‌تر از تسلط نسبی و در حد تسلط محدود و نسبتاً ضعیف قرار داشت. در تمام مهارت‌های نگارشی و از جمله «انجام تفکر مناسب با توجه به موقعیت در نظر گرفته شده»، «دادن پاسخ

درست و کامل، مناسب و بجا»، و «استفاده درست و بجا از واژه‌ها و اصطلاحات»، در مقایسه با تسلط مورد انتظار در مهارت نوشتن و انتظارات یادگیری در حوزه شناختی در پایه سوم، مانند «توانایی به‌کارگیری درست کلمات در جملات، توانایی انتخاب موضوع و محدودکردن آن، توانایی نوشتن چند جمله یا یک بند به‌صورت منسجم»، و «گسترش استفاده از شیوه‌های پرورش تفکر خلاق» که انتظارات یادگیری در حد بالاتر از تسلط نسبی (خوب تا خیلی خوب) قرار دارد، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان پایه سوم کاملاً نامناسب و ناهم‌خوان بود و از ضعف آن‌ها در مهارت‌های نگارشی و شناختی، مثل انتخاب موضوع و محدودکردن، آن حکایت می‌کرد. در مجموع، دانش‌آموزان در حوزه مهارت‌های نگارش و انجام تفکر مناسب، با توجه به موقعیت در نظر گرفته شده، افت قابل توجهی داشتند و مثل پایه دوم و حتی کمی بیشتر، دچار ضعف محسوس از لحاظ مهارت‌های نگارشی و شناختی مناسب این پایه بودند.

○ از نظر «رعایت اصول نگارش، نقطه‌گذاری و علائم سجاوندی در جملات»، در مجموع، آزمون‌ها نشان دادند، پیشرفت دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم در حد پایین‌تر از تسلط محدود و نزدیک به سطح ضعیف قرار دارد. دانش‌آموزان از این نظر حتی نسبت به سال دوم بی‌دقت‌تر عمل می‌کردند.

◀ از نظر مهارت نوشتاری املاي فارسی، خوانا نویسی، درست‌نویسی، و روی خط‌نویسی در پایه سوم

○ با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در آزمون املاي فارسی پایه سوم، از نظر تسلط بر اکثر مهارت‌های املاي در حوزه مهارت نوشتن، مثل «نداشتن غلط املاي در نوشتن»، «خوانا نویسی، رعایت فاصله حروف و کلمات و نوشتن روی خط زمینه»، و «رعایت اصول نقطه‌گذاری و نشانه‌گذاری در املا»، در مقایسه با تسلط مورد انتظار در ملاک‌هایی مانند «نوشتن درست کلمات و جملات شنیده‌شده»، «توانایی به‌کارگیری بهنجار خط (خوانا نویسی، درست‌نویسی و زیبانویسی)»، و «به‌کارگیری علائم نشانه‌گذاری در نوشتن» که انتظارات یادگیری در حد بالای تسلط نسبی (خوب و خیلی خوب تا عالی) است، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه، به‌خصوص در میان دانش‌آموزان مدارس پسرانه، نامناسب و ناهم‌خوان بود و در حد پایین تسلط نسبی و نزدیک به تسلط محدود قرار داشت. نتایج به‌دست‌آمده در این دسته از مهارت‌های املاي و نوشتاری نشان داد، اکثر دانش‌آموزان پایه سوم در مقایسه با سال دوم حتی افت داشتند و کاملاً محتاج دقت و کار بیشتر معلم و دانش‌آموزان در زمینه املاي درست کلمات و خوانا نویسی و تقویت دستخط و رعایت فاصله حروف و کلمات و نوشتن روی خط زمینه بودند.

۴ از نظر مهارت دستخط و زیبانویسی با معیارهای خط تحریری در پایه سوم

○ از نظر تسلط بر دستخط و درست و زیبانویسی با توجه به معیارهای خط تحریری، نتایج به‌دست‌آمده از آزمون املاي فارسی و نحوه نوشتن و دستخط دانش‌آموزان پایه سوم نشان داد که در مجموع و به‌صورت میانگین در دو ملاک «رعایت اندازه و شکل حروف در کلیه بخش‌های کلمه و جمله» و «درست بودن اتصالات کلمات، دندان‌ها و دواير حروف با توجه به معیارهای خط تحریری»، دانش‌آموزان بیشترین کاستی و ضعف را داشتند و در مقایسه با میزان تسلط مورد انتظار در مهارت املا و به‌کارگیری خط در پایه سوم، یعنی «به‌کارگیری بهنجار خط (خوانا نویسی، درست‌نویسی و زیبانویسی)» که در حد تسلط نسبی تا کامل (خوب تا عالی) قرار دارد، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان پایه سوم از نظر نوشتن با دستخط تحریری و خرده‌ملاک‌های آن مناسب نبود و با سطح یادگیری مورد انتظار هم‌خوانی نداشت. از نظر دستخط و نوشتن با خط تحریری، دانش‌آموزان مدارس پسرانه ضعیف‌تر از مدارس دخترانه بودند و شبیه نتایجی که در پایه‌های اول و دوم به دست آمد، و در سطحی پایین‌تر از سطح توانایی مورد انتظار از دانش‌آموز پایه سوم، دانش‌آموزان در این زمینه افت و پسران داشتند و محتاج کار و تمرین بیشتر بودند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده فارسی دوره اول ابتدایی، و مقایسه‌ها و تحلیل‌های انجام‌شده در ارتباط با سطح مورد انتظار یادگیری مهارت‌های زبانی و به تفکیک شناخت نقاط قوت و ضعف عمده دانش‌آموزان، در کسب مهارت‌های یادگیری زبانی پنج‌گانه، با بررسی مجدد یافته‌ها، تفاوت‌ها و تغییرات آموخته‌های دانش‌آموزان در نگاهی عمودی از پایه اول تا سوم، می‌توان در این مهارت‌های زبانی چنین نتیجه گرفت:

۱. از نظر مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگانی و انتظارات شناختی

مرتبط با آن‌ها

۴ در پایه اول: در اکثر ملاک‌های مربوط به مهارت‌های خوانداری، درک مطلب و تسلط واژگانی، دانش‌آموزان مدارس پسرانه کاستی قابل توجهی را نسبت به سطح مطلوب آموخته‌ها و انتظار یادگیری مهارت خواندن که در حدی بالاتر از تسلط نسبی است، نشان دادند. در حد تسلط محدود و پایین‌تر از تسلط نسبی قرار داشتند و ضعف بیشتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس دخترانه داشتند. قابل توجه است که

دانش‌آموزان مدارس دخترانه نیز در مجموع در حد تسلط نسبی (قابل قبول) بودند و با سطوح بالاتر تسلط نسبی در مهارت خواندن و درک مطلب (خیلی خوب تا عالی) فاصله داشتند.

❖ **در پایه دوم:** پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان مدارس دخترانه و پسرانه، در سطحی نزدیک به هم، کم‌وبیش در سطح پایین‌تر از تسلط نسبی قرار داشت.

❖ **در پایه سوم:** ضمن اینکه مهارت‌های خوانداری مجموعه دانش‌آموزان تا حدودی بهبود یافته بودند و به‌طور میانگین به سطح تسلط نسبی رسیده بودند، اما میزان پیشرفت در میان دانش‌آموزان مدارس پسرانه هنوز نسبت به سطح پیشرفت مورد انتظار کاستی داشت و در نگاهی مجموعی در سطح پایین‌تر از تسلط نسبی بود.

۲. از نظر مهارت‌های نگارش فارسی و انتظارات یادگیری شناختی مرتبط با آن‌ها

❖ **در پایه اول:** در نگاهی مجموعی، در تمام مهارت‌های زبانی نگارشی در مقایسه با تسلط مورد انتظار در مهارت نوشتن و انتظارات یادگیری در حوزه شناختی، مانند «نوشتن جمله‌های ساده به‌منظور بیان و انتقال فکر و اندیشه به دیگران، به‌کارگیری کلمه‌های خوانده‌شده در جمله برای بیان و انتقال پیام به دیگران، توانایی ترکیب و پیوند دادن جملات ساده برای انتقال فکر و پیام به دیگران»، دانش‌آموزان به سطح پایین‌تر از تسلط نسبی رسیده بودند و پیشرفتی در سطح مورد انتظار نداشتند.

❖ **در پایه‌های دوم و سوم:** از نظر «توانایی به‌کارگیری درست کلمات در جملات، توانایی انتخاب موضوع و محدود کردن آن، توانایی نوشتن چند جمله یا یک بند به‌صورت منسجم، و به‌کارگیری علائم نشانه‌گذاری در نوشتن»، و همچنین «گسترش استفاده از شیوه‌های پرورش تفکر خلاق» که انتظارات یادگیری در حد بالاتر از تسلط نسبی (خوب تا خیلی خوب) قرار دارد، پیشرفت مجموعی دانش‌آموزان نامناسب و ناهم‌خوان با انتظارات بود و از ضعف آن‌ها در مهارت‌های نگارشی و شناختی حکایت می‌کرد. در مجموع، پیشرفت مهارت‌های نگارشی فارسی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های اول، دوم و سوم، بسیار پایین‌تر از تسلط نسبی مورد انتظار بود و حتی به تسلط نسبی نیز نرسیده بودند.

۳. از نظر مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن

❖ **در پایه اول:** دانش‌آموزان و به‌خصوص دانش‌آموزان مدارس پسرانه، در نگاهی مجموعی، به تسلط محدودی در حد بین تسلط نسبی و تسلط محدود از نظر

مهارت‌های گوش‌دادن و سخن‌گفتن رسیده بودند. آن‌ها در مجموع از ضعف نسبی برخوردار بودند و با تسلط خوب تا خیلی خوب فاصله قابل توجهی داشتند. تمرکز شنیداری‌شان پایین بود و همچنین کاستی‌هایی از نظر برقراری ارتباط و پاسخ به پرسش‌ها، بیان کردن و تعریف‌کردن وجود داشت.

۴. در پایه‌های دوم و سوم: تسلط مجموعی دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر مهارت‌های گوش‌دادن و سخن‌گفتن، با توجه به انتظارات یادگیری و ملاک‌های در نظر گرفته شده که عمدتاً در حد سطح بالای تسلط نسبی (خوب تا خیلی خوب و عالی) است تا حدودی بهبود یافته بود و دانش‌آموزان در نگاهی مجموعی به سطح تسلط نسبی رسیده بودند. البته هنوز با انتظارات تحقق هدف‌ها و یادگیری مورد انتظار در این مهارت‌های زبانی فاصله داشتند.

۴. از نظر مهارت نوشتاری املاي فارسی، خوانا نویسی، درست‌نویسی، و روی خط‌نویسی:

۴. مجموعه دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی، از نظر تسلط بر اکثر مهارت‌های املايی، مثل «نداشتن غلط املايی در نوشتن»، «خوانانویسی، رعایت فاصله حروف و کلمات و نوشتن روی خط زمینه»، و «رعایت اصول نقطه‌گذاری و نشانه‌گذاری در املا»، در مقایسه با تسلط مورد انتظار در مهارت نوشتن و املاي پایه‌های اول، دوم و سوم که انتظارات یادگیری در حد بالای تسلط نسبی (خوب و خیلی خوب تا عالی) قرار دارد، پیشرفت مجموعی مورد انتظار را نداشتند و هر دو گروه با سطح مورد نظر از تحقق هدف‌ها فاصله داشتند. به‌خصوص در میان دانش‌آموزان مدارس پسرانه این عدم تسلط در نوشتار و املاي کلمات و جملات، با توجه به ویژگی‌های در نظر گرفته شده، محسوس‌تر بود و آن‌ها در سطح نسبتاً ضعیف قرار داشتند.

۵. از نظر مهارت دستخط و زیبانویسی با توجه به معیارهای خط تحریری:

۴. در مجموع و به‌صورت میانگین در پایه‌های اول تا سوم، دانش‌آموزان بیشترین کمبود و ضعف را از نظر تسلط بر مهارت‌های دستخط تحریری نشان دادند و در مقایسه با میزان تسلط مورد انتظار در مهارت املا و به‌کارگیری خط، یعنی «به‌کارگیری بهنجار خط (خوانا نویسی، درست‌نویسی، روی خط‌نویسی و زیبانویسی) [به‌خصوص در سال سوم]» که در حد تسلط نسبی تا کامل (خوب تا عالی) قرار دارد، پیشرفت

مجموعی دانش‌آموزان از نظر نوشتن با دستخط تحریری و خرده‌ملاک‌های آن، به هیچ وجه مناسب نبود و با سطح تسلط و یادگیری مورد انتظار فاصله قابل توجهی داشت.

■ پیشنهادها ■

با توجه به مجموعه پیشنهادها و توصیه‌های برگرفته از ارزشیابی دوره‌ای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی (سلسبیلی، ۱۳۹۸) و به خصوص در ارتباط با یافته‌های در سطح ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده، می‌توان به پیشنهادهای زیر اشاره کرد:

- در برنامه زبان‌آموزی دوره اول ابتدایی و بسته برنامه درسی فارسی، به ایجاد کارکردهای زبانی متنوع برای کودک توجه دقیق معطوف شود و طرحی برای به اجرا درآمدن کارکردهای زبانی کودک با توجه به سن و پایه تحصیلی مورد توجه باشد. از جمله در تنظیم برنامه درسی زبان فارسی و فعالیت‌های یادگیری زبانی، کارکردهای اطلاعاتی، تعاملی، شخصی، اکتشافی، تخیلی، آموزشی و تنظیمی و انگیزش درونی دانش‌آموز در اثر یک نیاز درک‌شده مورد توجه قرار گیرد. به خصوص در پایه‌های دوم و سوم، این توجه واقعی به انگیزش درونی دانش‌آموز و کارکردهای مختلف زبانی در برنامه درسی قصدشده و طراحی محتوا و فعالیت‌های یادگیری متناسب آن در بسته برنامه درسی فارسی بسیار اهمیت دارد.

- در تدوین برنامه درسی آموزش زبان فارسی دوره اول ابتدایی، راهبردی مشخص برای واژه‌آموزی در نظر گرفته شود. در هر پایه چند واژه جدید و چند واژه با توجه به رشد شناختی و نیازهای دانش‌آموز آموزش داده شود.

- در بسته برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی، به زمینه‌های محتوایی مبتنی بر نگاه‌کردن و تلقی کردن، تفکر نوآورانه، تخیل و حرکت زبان تخیلی، و بیان مخترعانه با در نظر گرفتن اقتضای سن کودک، توجه بیشتری معطوف شود. تجربیات و فعالیت‌ها نیز بر مبنای میزان رغبت و مفید بودنشان برای دانش‌آموز انتخاب شوند، زیرا بسیاری از متن‌ها فاقد جذابیت‌اند.

- برای دانش‌آموزانی که دارای مشکلات خوانداری یا نوشتاری هستند، در کنار بسته برنامه درسی زبان‌آموزی، مجموعه متنوعی از کتاب‌های قرائتی اضافی،

مجله‌های خواندنی و مواد یاددهی ترمیمی تدوین و در دسترس مدارس قرار گیرد.

● برای مناطق دوزبانه، در انتخاب و تنظیم محتوا و روش آموزش مهارت‌های زبانی زبان فارسی برنامه ویژه‌ای لازم است. در این مناطق از بسته‌های آموزشی مربوط به فرهنگ منطقه استفاده شود و نیز محتواهایی در نظر گرفته شوند که با توجه به زبان مادری و لهجه کودک در ادای کلمات، برای زبان‌آموزی فارسی تسهیل‌کننده باشد و به‌عنوان زبان دوم، مناسب آن منطقه باشد. به‌علاوه، چند نوع مجموعه محتوا در نظر گرفته شود تا معلمان به‌دلخواه بر حسب نیاز دانش‌آموزان منطقه این بسته‌ها و مجموعه‌ها را انتخاب کنند. همچنین این آزادی عمل برای معلمان در مناطق دوزبانه وجود داشته باشد که خود با توجه به نیازهای منطقه و دانش‌آموزان، محتوا و بسته برنامه درسی را تعدیل و یا بازطراحی کنند.

● برای پایه‌های اول، دوم و سوم، مجموعه روش‌های ویژه‌ای برای آموزش املا و واژگان و دستور زبان در کتاب راهنمای معلم ارائه شوند. در راهنمای تدریس موجود فقط نکاتی کلی ارائه شده‌اند، ولی توضیحات و فعالیت‌های مناسب‌تر و مؤثرتری نیاز است تا در قالب راهنمای آموزش و راهکارهای روشی برای معلمان طراحی شوند.

● در راهنمای برنامه درسی و راهنمای تدریس موجود، به جنبه‌های روشی، چون روش‌های تقویت بارش فکری و بنا کردن یک فکر روی ایده‌های دیگران در فعالیت‌های یادگیری، روش‌های ایجاد انگیزه در کودکان برای سؤال کردن و پاسخ‌گویی به ادبیات از طریق هنرهای خلاق توجه بیشتری شود.

● در بعضی درس‌های فارسی دوره اول ابتدایی، از ابعادی چون املانویسی و خوش‌نویسی، در کتاب نوشتاری تا حدودی کاستی وجود دارد و کفایت نمی‌کند. لازم است تمرین‌های مفیدتری در بسته برنامه درسی قرار گیرد. به‌خصوص در پایه سوم، در مواردی بخش نوشتاری و به‌خصوص املا، تا حدودی یکنواخت می‌شود و جذاب نیست. در بعضی درس‌ها نیز به تمرینات متنوع‌تر و کاربردی‌تر در زمینه املا نیاز است.

● شروع آموزش و استفاده از خط تحریری از پایه‌های بالاتر از اول باشد. خط تحریری نیاز به الگودهی و تمرین قابل توجه خارج از کلاس دارد که با توجه

به سطح توانایی دست کودک پایه اول در به‌کارگیری قلم مشکل‌ساز است. برای آموزش دستخط با خط تحریری در پایه دوم و پایه‌های بالاتر، تهیه طرحی مناسب با استفاده از روش قدم‌به‌قدم در آموزش خط تحریری و ارائه راهنمایی در جهت بهبود خط‌های فردی دانش‌آموزان و اینکه در چنین آموزشی دانش‌آموزان به‌دقت نگاه کنند، لگویی را تکرار کنند و زمان بیشتری داشته باشند، ضرورت دارد. اکثر معلمان در خط تحریری آموزش کافی ندیده‌اند و تسلط لازم را در هدایت خط تحریری کودک ندارند. خودشان با خط نسخ آموزش دیده‌اند و با همان آموزش می‌دهند. لذا، طراحی الگوی راهنما و ارائه دوره‌های آموزشی کامل و جامع خط تحریری برای همه معلمان دوره اول ابتدایی بسیار حیاتی است.

● برنامه‌ریزی مجددی در موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری کتاب‌های خوانداری و نوشتاری در جهت ایجاد زمینه توجه و تأکید بیشتر روی فعالیت‌هایی که تشویق‌کننده سخن‌گفتن و گوش‌دادن هستند، صورت گیرد؛ موقعیت‌ها و فعالیت‌هایی از قبیل: هنرهای نمایشی و تجربیات هنری، تعامل در گروه‌های کوچک، بازی‌های کلامی، مصاحبه‌کردن، داستان‌گویی، خیمه‌شب‌بازی، خواندن دسته‌جمعی شعر و سرود، بازی لمس کن و بگو. - در جهت بازنگری و بازسازی بسته برنامه درسی زبان‌آموزی فارسی دوره اول ابتدایی، موقعیت‌هایی برای بیان‌کردن و نشان‌دادن دریافت از متن خوانده‌شده از طریق راه‌های تقویت‌کننده تخیل و خلاقیت دانش‌آموز به‌تناسب هر پایه در نظر گرفته شود؛ موقعیت‌هایی مانند پیش‌بینی‌کردن، بارش ذهنی و تلفیق‌کردن، - انشا‌کردن و بنا‌کردن، تفکر نوآورانه در قالب کشف یک موضوع، فکرهای بکر، بنا‌کردن توافق با هم‌کلاسی‌ها، شوخی و تعریف‌کردن مسئله، داستان‌پردازی درباره مسائل مورد علاقه کودکان، و تخیل‌کردن، بحث‌کردن و ارائه راه‌حل برای یک مسئله مورد علاقه یا موقعیت خطرناک داستانی.

● در راهنمای برنامه درسی و بسته برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی، برنامه و روش خاصی برای الزامی‌شدن استفاده از مواد و منابع جنبی و غنی‌کننده یادگیری، غیر از کتاب درسی همگانی خوانداری، در نظر گرفته شود. این منابع در کلاس درس زبان‌آموزی و خارج از کلاس و برای ممارست بیشتر در منزل، مورد توجه و استفاده قرار گیرند و تنها به‌عنوان فعالیت‌های تکمیلی توصیه نشوند.

منابع

- احقر، قدسی. (۱۳۹۲). ارزشیابی کتاب فارسی و کتاب کار پایه دوم و ششم دوره ابتدایی (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه خاناوده، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- دستجردی کاظمی، مهدی و نجفی پازوکی، معصومه. (۱۳۹۳). ارزشیابی از بسته آموزشی فارسی سال سوم ابتدایی (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- راهنمای تدوین فارسی اول دبستان (کتاب معلم). (۱۳۹۱). تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- راهنمای تدریس فارسی دوم دبستان (کتاب معلم). (۱۳۹۱). تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- راهنمای تدریس فارسی سوم دبستان (کتاب معلم). (۱۳۹۲). تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۸). ارزشیابی دوره‌ای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی (از مجموعه ارزشیابی برنامه درسی دروس اصلی سه سال اول دوره ابتدایی) جلد اول و جلد دوم (طرح پژوهشی، شماره ۲۶۸۶۶). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۲). پرورش تفکر در موقعیت‌های یادگیری زبانی: ویژگی‌های برنامه درسی، رویکردها، راهبردها. تهران: انتشارات مدرسه.
- سلسبیلی نادر. (۱۳۸۸). ارزیابی برنامه جدید آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) بر اساس کاربرد معیارهای الف پرورش خلاقیت ب توجه به کل نگرانی در آموزش توانایی‌های زبانی (طرح پژوهشی، شماره ۱۵۰۵). تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- فارسی اول دبستان (بخوانیم). (۱۳۹۵). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- فارسی دوم دبستان (مهارت‌های خوانداری). (۱۳۹۵). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- فارسی سوم دبستان (خوانداری). (۱۳۹۵). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- فارسی اول دبستان (مهارت‌های نوشتن). (۱۳۹۵). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- فارسی دوم دبستان (مهارت‌های نوشتاری). (۱۳۹۵). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- فارسی سوم دبستان (نوشتاری). (۱۳۹۵). تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- قمری، حیدر. (۱۳۹۱). ارزشیابی کتاب درسی فارسی اول دبستان (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- کرسول، جان دبلیو. پلانو کلارک، ویکلی آل. (۱۳۹۰). روش‌های پژوهش ترکیبی (ترجمه علی‌رضا کیامنش و جاوید سرایی). تهران: نشر آیتز. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- Block, C.C. (1997). *Teaching the Language Arts* (Second ed). Boston: Allyn and Bacon, Simon & Schuster Company.
- Curriculum Development and Supplemental Materials Commission. (2007). *Reading/Language Arts Framework for California Public Schools Kindergarten through Grade Twelve*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. London, UK: Stanley Thornes Ltd.
- Gens, P. & Provance, J. & Van Duyne, K. & Zimmerman, K. (1998). *The Effects of Integrating a Multiple*

- Intelligence Based Language Arts Curriculum On Reading Comprehension of First and Second Grade Students*. Chicago, IL: M. A. Action Research Project, Saint Xavier University.
- Goodman, Y. M. (2011). Sixty Years of Language Arts Education: Looking Back in Order to Look Forward *English Journal*, 101(1), 17-25.
- Hays, J. (2008). *Japanese elementary schools*. Retrieved from: <http://factsanddetails.com/japan/cat23/sub150/entry-2799.html>
- Lemlech, J. K. (2010). *Curriculum and Instructional Methods for the Elementary and Middle School* (7th ed). Boston, Ma: Pearson Education Inc.
- Lambirth, A. (Ed.). (2005). *Planning Creative Literacy Lessons*. London: David Fulton Publishers.
- Morrow, L.M. (1997). *Literacy Development in the Early Years, Helping Children Read and Write*. (3th ed). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stotsky, S. (2013). *An English Language Arts Curriculum Framework for American Public Schools: A Model*. Retrieved from: <http://www.doe.mass.edu/frameworks/ela/0610draft.pdf>
- Sulkunen, S. (2012). Finland. In Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Chad A. Minnich, Kathleen T. Drucker, and Moira A. Ragan (Eds.), *PIRLS 2011 Encyclopedia* (pp.213-222). Boston College, USA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Walley, Carl W. & Walley, Kate. (1995). *Integrating Literature in Content Areas*. Westminster, CA: Teacher Created Materials, Inc.
- Ishikida, Miki Y. (2005). *Japanese Education in the 21st Century*. New York, Lincoln, Shanghai, iUniverse. Retrieved from: http://www.usjp.org/jpeducation_en/jpEdPrimary_en.html

پی‌نوشت‌ها

۱. برای شناخت و تبیین ویژگی‌های برنامه درسی مرجع زبان‌آموزی در نگاه جهانی، منابعی چون: لملیج (۲۰۱۰)؛ بلاک (۱۹۹۷)؛ مورو (۱۹۹۷)؛ استوتسکی (۲۰۱۳)؛ لامبیرث (۲۰۰۵)؛ گنس، پروونس، وندین، زیمرمان (۱۹۹۸)؛ هیز جی (۲۰۰۸) [مدارس ابتدایی ژاپنی]؛ گودمن (۲۰۱۱)؛ فیشر (۱۹۹۵)؛ کمیسون تدوین برنامه درسی و مواد آموزشی تکمیلی (۲۰۰۷) [دپارتمان آموزش و پرورش کالیفرنیا]؛ USJP.org (۲۰۰۵). [آموزش و پرورش ژاپنی در قرن بیست و یکم]؛ سولکونن (۲۰۱۲) [بخش مربوط به فنلاند در پیرلز ۲۰۱۱]؛ سلسبیلی (۱۳۸۸، ۱۳۹۲، ۱۳۹۸)، کارل ولی و کیت ولی (۱۹۹۵) مورد توجه قرار گرفته است.
۲. فارسی اول دبستان (کتاب‌های مهارت خواندن، مهارت نوشتن، ۱۳۹۵)، فارسی دوم دبستان (کتاب مهارت‌های خوانداری، مهارت‌های نوشتاری، ۱۳۹۵)، فارسی سوم دبستان (کتاب خوانداری، کتاب نوشتاری، ۱۳۹۵) و مجموعه کتاب معلم یا راهنمای تدریس پایه‌های اول و دوم (۱۳۹۱) و پایه سوم (۱۳۹۲)، در بسته برنامه درسی تدوین شده فارسی دوره اول ابتدایی.

مقایسه تطبیقی ریخت‌شناسی مدارس معاصر ایران با استفاده از روش چیدمان فضا

■ ساهره مهرابیان*

■ حسین صفری**

■ جمال‌الدین سهیلی***

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر تجزیه و تحلیل ویژگی پیکره‌بندی فضایی و بررسی تأثیر نوع چیدمان و سازمان‌دهی فضایی در الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان مدارس مورد مطالعه بر میزان شاخص‌های هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری)، قابلیت اتصال بصری (شفافیت) و وضوح است. به همین منظور مدرسه دارالفنون به عنوان نخستین بنای آموزشی به سبک نوین با ترکیب چیدمان مرکزی و خطی در پلان و مدرسه شاهپور (بهشتی) به عنوان شاخص مدارس نوین با چیدمان خطی در پلان برای تجزیه و تحلیل انتخاب شد. سؤال اصلی در پژوهش حاضر این بود که چه رابطه‌ای میان چگونگی سازمان‌دهی فضایی و میزان شاخص هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری)، قابلیت اتصال بصری (شفافیت) و وضوح در الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان مدارس مورد مطالعه وجود دارد؟ روش پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی و تطبیقی است و ابزار پژوهش، شامل مطالعات کتابخانه‌ای، مشاهده و برداشت میدانی و در نهایت شبیه‌سازی با نرم‌افزار چیدمان فضا است. یافته‌ها نشان داد که در بخش فضای مرکزی هر دو مدرسه بیشترین میزان هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری) و قابلیت اتصال بصری (شفافیت) و کمترین میزان عمق وجود دارد و مقادیر عددی شاخص‌های ذکر شده در مدرسه دارالفنون که در سازمان‌دهی فضایی آن از ترکیب دو الگوی مرکزی و خطی استفاده شده، بیشتر از مدرسه شاهپور با سازمان‌دهی خطی است. همچنین هر دو مدرسه دارای میزان وضوح با مقدار عددی بالای ۰/۷ هستند. بنابراین می‌توان گفت میان نوع سازمان‌دهی فضایی و میزان شاخص‌ها در مدارس مورد مطالعه رابطه معنادار وجود دارد و سازمان‌دهی مرکزی با شاخص‌های هم‌پیوندی، وضوح، اتصال (نفوذپذیری)، اتصال بصری (شفافیت) همبستگی مثبت و با شاخص عمق همبستگی منفی دارد و هر چه فضا دارای چیدمان مرکزی تر باشد میزان شاخص‌های یادشده در آن بیشتر است. بنابراین به نظر می‌رسد که استفاده از الگوی مرکزی در پلان مدارس می‌تواند به عنوان یک راهکار طراحی عوامل اساسی برای ایجاد انسجام فضایی، یکپارچگی و پیوستگی در میان فضاهای مدرسه مورد استفاده طراحان قرار گیرد.

کلید واژه‌ها:

ریخت‌شناسی، مدارس معاصر، روش چیدمان فضا، مدرسه دارالفنون، مدرسه شاهپور

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۶/۹

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۷/۲

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۴/۱۹

* دانشجوی دکتری تخصصی معماری، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران sm.4075@gmail.com
** استادیار گروه معماری، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران (نویسنده مسئول) hossein.safari@iaurasht.ac.ir
*** استادیار گروه معماری، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین، ایران soheili@qiau.ac.ir

■ مقدمه

مدارس از اولین محیط‌های اجتماعی‌اند که افراد در دوران کودکی که از مهم‌ترین دوران آموزش‌پذیری و الگوپذیری است، ساعات‌های زیادی از طول روز را در آن می‌گذرانند. در نتیجه فضای مدارس بیشترین اثر و نقش را در ساخت آینده کودکان داشته و تأثیرات قابل‌توجهی بر میزان یادگیری آن‌ها می‌گذارد (طاهرسیما و بهبهانی و بذرافکن، ۱۳۹۴). از این رو داشتن روابط فضایی مطلوب و دستیابی به الگوی مناسب طراحی در مدارس می‌تواند زمینه‌ساز رشد شخصیتی، آموزشی و تربیتی کودکان باشد. به‌طوری‌که لاوسون^۱ یکی از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان معماری، اعتقاد دارد که از میان تمامی پروژه‌های معماری که می‌بایست طراحی شوند هیچ‌یک به اندازه طراحی محیط‌های آموزشی نمی‌تواند دارای اهمیت باشد. چراکه به بسیاری از فعالیت‌های مهم انسانی و آموزشی و رشد کودکان می‌انجامد (کامل نیا، ۱۳۸۸ ص. ۱۱). همچنین امروزه نیاز جامعه مدنی ایران به گسترش آموزش، سبب ایجاد مدارس بسیار اما فاقد هرگونه نقش مثبت و سازنده به‌منظور رشد فرایند تعلیم و تربیت شده و متأسفانه الگوی فضایی مدارس در سال‌های اخیر بدون تغییرات مثبت و تکامل بوده است (طاهرسیما و همکاران، ۱۳۹۴). و بیشتر مدارس امروز در ساختمان‌های استیجاری با کاربری‌های غیر آموزشی تأسیس می‌شوند که بیشتر برطرف‌کننده نیازهای کمی دانش‌آموزان هستند و فاقد مؤلفه‌های کیفی مورد نیاز آنان. از آنجایی که یکی از اهداف مهم معماری ارتقای کیفی محیط ساخته شده و تعامل مثبت افراد با فضای کالبدی و بهبود ارتباط انسان‌ها با یکدیگر در فضا است (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱)، بنابراین به‌منظور دستیابی به چنین هدفی از روش‌های گوناگون برای تحلیل و بهبود روابط فضایی بناها استفاده می‌شود. یکی از روش‌هایی که در چند دهه اخیر ابداع و مورد توجه قرار گرفته روش چیدمان فضا^۲ است. این توجه، بیشتر به دلیل ملموس و عینی بودن این روش و قابل‌دسترس بودن منابع و نرم‌افزارهای آن است (همدانی گلشن، ۱۳۹۴). روش چیدمان فضا در اوایل دهه هفتاد میلادی، از طرف چند دانشمند و صاحب‌نظر انگلیسی معرفی شد (سهیلی و عارفیان، ۱۳۹۵). طرفداران نظریه چیدمان فضا معتقدند که علاوه بر عناصر کالبدی موجود در بنا، پیکره‌بندی فضایی نیز از عوامل مهم در شکل‌دهی به فضای معماری است که بر ساختارهای اجتماعی اثرگذار است. در این روش رابطه ترتیبی و چیدمانی همه فضاها با یکدیگر مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. مطابق این نظریه، ترتیب قرارگیری فضاها در کنار هم تأثیر مستقیمی بر نحوه استفاده از فضاها دارد (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱).

دو مفهوم مهم در این نظریه، ویژگی‌های حرکتی و بصری انسان در فضای معماری است که شکل‌دهنده و سازنده فضای معماری و ساختارهای اجتماعی است. در واقع جوهر شکل‌گیری فضا و روابط انسانی، انسان و ویژگی‌های حرکتی و بصری او است، لذا محور قرار دادن ویژگی‌های

انسانی، سبب پیدایش مفهوم واحدی از فضای معماری و روابط اجتماعی می‌شود (آزادبخت و نورتقانی، ۱۳۹۶؛ بافنا، ۲۰۰۳). پژوهش‌های انجام‌شده با رویکرد چیدمان فضا در دو حوزه معماری و شهرسازی است. در حوزه معماری، بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته، در زمینه‌های تجزیه و تحلیل مسکن بومی، مساجد و کاروانسراها بوده است. در زمینه فضاهای آموزشی، یکی از پژوهش‌های صورت گرفته با استفاده از این روش، عملکرد فضای باز مدارس را با مقایسه تطبیقی میان مدارس سنتی و معاصر مورد تحلیل قرار داده است (طاهر سیما و همکاران، ۱۳۹۴). سایر پژوهش‌ها، فضاهای آموزشی را از لحاظ سازمان‌دهی فضایی و تأثیر آن بر رفتار افراد و تعاملات اجتماعی آن‌ها مورد بررسی قرار داده‌اند (سهیلی و عارفیان، ۱۳۹۵؛ کلانتری و اخلاصی و اندجی و خلیل بیگی، ۱۳۹۷؛ حیدری و پیوسته‌گر و محبی‌نژاد و کیایی، ۱۳۹۷؛ مصطفی و رفیق، ۲۰۱۹؛ ویو و لو و هیس و برسی، ۲۰۱۷). در این پژوهش با توجه به اهمیت روابط فضایی در مدارس و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان، و همچنین با توجه به کم‌رنگ شدن شاخص‌های شکل‌دهنده پیکره‌بندی فضایی معماری گذشته در بناهای عصر جدید و ضرورت بازشناسی آن‌ها و همراه نمودن آن‌ها با نظریه‌های نوین، به تحلیل روابط فضایی و نیز چگونگی ریخت‌شناسی و پیکره‌بندی فضایی در عرصه بندی ساختار مدارس معاصر پرداخته شده است. با توجه به اینکه الگوهای سازمان‌دهی فضایی رایج در پلان مدارس ایران از دوران سنتی تاکنون دو الگوی مرکزی و خطی است که از الگوی سازمان‌دهی مرکزی تا اواسط دوره قاجار در مدارس که به صورت مسجد-مدرسه بودند استفاده می‌شد. و الگوی سازمان‌دهی خطی از اواسط دوره قاجار با تغییر در شیوه آموزش و تأثیر از معماری غرب در ساختار مدارس رواج یافت و تاکنون نیز الگوی غالب در ساختار پلان مدارس به شمار می‌آید. بنابراین در این پژوهش مدرسه دارالفنون به عنوان اولین بنای آموزشی به سبک نوین که ترکیب الگوی سازمان‌دهی خطی و مرکزی در ساختار پلان آن وجود دارد و مدرسه شاهپور (بهشتی) به عنوان شاخص مدارس نوین در دوره پهلوی با الگوی سازمان‌دهی خطی در پلان به عنوان نمونه موردی برای تجزیه تحلیل انتخاب شد. سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

۱. چه رابطه‌ای میان چگونگی سازمان‌دهی فضایی و شاخص‌های هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری) و قابلیت اتصال بصری (شفافیت) در الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان مدارس مورد مطالعه وجود دارد؟
۲. الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان چه تأثیری بر میزان وضوح فضاها در مدارس هر دوره دارد؟
۳. با توجه به الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان، بیشترین میزان هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری)، اتصال بصری (شفافیت) در مدارس هر دوره مربوط به کدام فضاهاست؟

■ فرضیه‌های پژوهش

○ میزان شاخص هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری) و اتصال بصری (شفافیت) در مدرسه دارالفنون که در الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان آن از ترکیب دو الگوی مرکزی و خطی استفاده شده بیشتر از مدرسه شاهپور است که الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان در آن به صورت خطی شده است.

○ الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان بر میزان وضوح در مدارس مورد مطالعه تأثیر مستقیم داشته و سازمان‌دهی مرکزی در مدرسه دارالفنون سبب افزایش میزان وضوح در این مدرسه نسبت مدرسه شاهپور با سازمان‌دهی خطی شده است.

○ بیشترین میزان هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری) و اتصال بصری (شفافیت) و کمترین میزان عمق در مدارس هر دو دوره مربوط به فضای مرکزی است.

■ پیشینه پژوهش

از جمله پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر با روش چیدمان فضا در خارج از کشور انجام پذیرفته، پژوهش المهندی^۱ است که در آن تأثیر شکل فضایی بر الگوهای اجتماعی و فرهنگی را در خانه‌های سنتی و معاصر کشور قطر مورد بررسی قرار داده است (المهندی، ۲۰۱۹). در پژوهشی دیگر به بررسی تأثیر پیکره‌بندی فضایی و میزان نفوذپذیری فضا بر تعاملات اجتماعی افراد پرداخته شده که نتایج آن نشان‌دهنده وابستگی میان آن‌هاست (زرواتی و بلا، ۲۰۲۰). همچنین در سال ۲۰۱۹، پژوهشگران خارجی پژوهشی را با هدف بررسی الگوهای گردش در ساختمان مدارس ابتدایی و کشف تأثیر پیکره‌بندی و سازمان‌دهی فضای مدرسه برای دسترسی بهتر کارکنان انجام و سه الگوی شکلی را در مدارس شهر اربیل مورد ارزیابی قرار دادند که نتایج نشان داد پلان‌های U شکل نسبت به سایر شکل‌ها دارای هم‌پیوندی، قابلیت اتصال و قابلیت دید بیشتر است (مصطفی و رفیق، ۲۰۱۹). پژوهشی دیگر در زمینه استفاده از روش چیدمان فضا، با هدف بررسی تأثیر پیکره‌بندی فضایی بر میزان شکل‌گیری فعالیت‌های اجتماعی و یادگیری دانشجویان در فضاهای غیررسمی مجتمع‌های آموزشی انجام شده که در آن شش نوع از فعالیت‌های دانشجویی در پنج فضای یادگیری غیررسمی در دانشگاه تحلیل و بررسی شده است. یافته‌ها نشان دادند که شکل فضا در میزان معاشرت دانشجویان و فعالیت‌های یادگیری غیررسمی نقش مؤثر دارد (ویو و همکاران، ۲۰۱۷). در ایران نخستین پژوهش‌ها در زمینه استفاده از روش چیدمان فضا در حوزه شهرسازی است که عباس‌زادگان انجام داده است. و در آن با استفاده از این روش ویژگی‌های ساختاری شهر یزد طی سه مرحله توسعه تاریخی آن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱). پس از آن افراد دیگر نیز به استفاده از

این روش به منظور تجزیه و تحلیل ساختارهای شهری در تحقیقات خود پرداخته‌اند (یزدانفر، ۱۳۸۸؛ ریسمانچیان و بل، ۱۳۹۰؛ ملازاده و پسیان و خسروزاده، ۱۳۹۱؛ دیده بان و پوردیهیمی و ریسمانچیان، ۱۳۹۲؛ سلطانی فرد و حاتمی نژاد و عباس زادگان و پوراحمد، ۱۳۹۳؛ بهزادفر و رضوانی، ۱۳۹۴). در حوزه معماری بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته با استفاده از روش چیدمان فضا به تحلیل سازمان‌دهی فضایی خانه‌های سنتی در اقلیم‌های مختلف پرداخته‌اند (کمالی پور و معماریان و فیضی و موسویان، ۱۳۹۱؛ سیادتان و پورجعفر، ۱۳۹۳؛ همدانی گلشن، ۱۳۹۴؛ آزاد بخت و همکاران، ۱۳۹۶؛ بهپور و شعاعی و نبی‌مبیدی، ۱۳۹۷؛ مظاهری و دژدار و موسوی، ۱۳۹۷؛ حیدری و اکبری و اکبری، ۱۳۹۸؛ شیخ بهایی، ۱۳۹۸؛ سعادت‌وقار و ضرغامی و قنبران، ۱۳۹۸؛ کیائی و سلطان‌زاده و حیدری، ۱۳۹۸؛ رازجو و متین و امامقلی، ۱۳۹۸). سایر پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه با مقایسه تطبیقی، ترکیب فرمی و شکلی و روابط فضایی در بناهایی مانند مساجد (بمانیان و جلوانی و ارجمنندی، ۱۳۹۵) و کاروانسراها (سهیلی و رسولی، ۱۳۹۵) را مورد تحلیل و بررسی قرار داده‌اند. در زمینه فضاهای آموزشی یکی از پژوهش‌های صورت گرفته با استفاده از روش چیدمان فضا را طاهر سیما و همکارانش انجام داده‌اند که در آن عملکرد فضای باز مدارس در روند آموزش و یادگیری با مقایسه تطبیقی میان مدارس سنتی و مدارس معاصر مورد تحلیل قرار گرفته و این نتیجه به دست آمده که الگوی مدارس سنتی با توجه به نقش فعال آموزشی فضای باز و نیمه‌باز شکل گرفته است. درحالی‌که در اکثر مدارس معاصر فضای باز و نیمه‌باز بدون نقش آموزشی و فقط برای گذراندن اوقات فراغت استفاده می‌شوند (طاهرسیما و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهشی دیگر، سهیلی و همکارانش به بررسی چیدمان فضای مسجد مدرسه‌های دوره قاجار در شهر قزوین از لحاظ روابط اجتماعی-انسانی پرداخته‌اند (سهیلی و عارفیان، ۱۳۹۵). در پژوهشی دیگر، پژوهشگران ارتباط میان ساختار فضایی و حرکت کاربران در مسیرها را در پردیس مرکزی دانشگاه تهران بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که ارتباط معنادار میان ارزش هم‌پیوندی فضاها و رفتارهای حرکتی کاربران وجود دارد (کلاتری و همکاران، ۱۳۹۷). در پژوهشی دیگر پژوهشگران با استفاده از تطبیق نقش پیکره‌بندی فضایی و نقشه‌های شناختی رفتارهای اجتماع‌پذیر افراد را در محیط دو دانشکده معماری مورد سنجش و بررسی قرار داده‌اند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۷).

با توجه به بررسی‌های انجام شده خلأ استفاده از روش چیدمان فضا در موضوع ریخت‌شناسی و چیدمان فضایی مدارس وجود دارد، بنابراین در این پژوهش به تحلیل و مقایسه ویژگی پیکره‌بندی فضایی و بررسی تأثیر نوع چیدمان و سازمان‌دهی فضایی بر میزان شاخص‌های هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری)، قابلیت اتصال بصری (شفافیت) و وضوح در عرصه‌بندی ساختار مدارس معاصر پرداخته شده و دو مدرسه دارالفنون و شاهپور که دارای الگوهای شکلی (ریخت‌شناسی) متفاوت در سازمان‌دهی پلان هستند، به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند.

■ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع کمی - کیفی است و در آن از روش توصیفی-تحلیلی و تطبیقی برای پاسخ به سؤالات و اثبات فرضیه‌ها استفاده شده است. ابزار پژوهش، شامل مطالعات کتابخانه‌ای، مشاهده و برداشت میدانی و در نهایت شبیه‌سازی با نرم‌افزار دپس‌مپ^۸ است. در فرایند انجام دادن پژوهش نخست به روش توصیفی، مبانی نظری با مطالعات کتابخانه‌ای و مراجعه به منابع و اسناد دست اول گردآوری و تدوین شدند. سپس به مشاهده و برداشت میدانی از نمونه‌های مدارس انتخابی، پرداخته شد و ویژگی‌های پلان مدارس از لحاظ روابط فضایی و نوع چیدمان فضاها در کنار یکدیگر، مورد بررسی قرار گرفتند. در ادامه پلان‌های مدارس با نرم‌افزار تخصصی چیدمان فضا شبیه‌سازی، و با روش تطبیقی تأثیر الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان بر میزان هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری)، وضوح و قابلیت اتصال بصری (شفافیت) فضاها در نمونه‌های مورد مطالعه، مقایسه و تحلیل شدند و در نهایت از تحلیل و مقایسه نمونه‌های انتخابی به بحث در مورد یافته‌ها و نتیجه‌گیری پرداخته شد.

● مبانی و چارچوب نظری پژوهش

○ **روش چیدمان فضا:** روش چیدمان فضا، شامل مجموعه‌ای از نظریه‌ها و روش‌هاست که آن را می‌توان یکی از مهم‌ترین روش‌های دوره معاصر در ریخت‌شناسی فضا^۹ به شمار آورد. همچنین از جمله نظریه‌هایی است که بر تأثیر پیکره‌بندی فضای معماری بر ساختارهای فرهنگی و اجتماعی تأکید دارد (هیلیر و هانسون^{۱۰}، ۱۹۸۴ ص. ۴۴). از دیدگاه این نظریه ارتباط میان فعالیت و فضا بیشتر از آنکه به صورت انفرادی در خصیصه‌های فضا قابل تعریف باشد در ارتباطات میان فضاها یا همان سازمان‌دهی فضایی و نیز ارتباطات میان مخاطبین و تعاملات اجتماعی، قابل تعریف و درک است (سیادتان و پورجعفر، ۱۳۹۳؛ هیلیر، ۲۰۰۷ ص. ۷؛ ریسمانچیان و بل^{۱۱}، ۲۰۱۱). استفاده از این روش، اوایل دهه هفتاد در مدرسه بارتلت^{۱۲} انگلستان رواج پیدا نمود و اولین بار از سوی بیل هلییر و جولیان هانسن^{۱۳} و استیدن^{۱۴} مطرح شد (سهیلی و همکاران، ۱۳۹۵). چیدمان فضا تلاشی است برای برقراری رابطه‌ای علی میان جامعه انسانی و کالبد معماری، و به معنای بررسی ارتباط هر واحد فضایی در یک مجموعه با فضاهای هم‌جوار خود است (رازجو و همکاران، ۱۳۹۸). به عبارت دیگر، ویژگی‌های حرکتی و بصری انسان در فضای معماری است که هم‌زمان شکل‌دهنده فضای معماری و روابط اجتماعی‌اند. بر اساس این نظریه، فضا و فعالیت انسانی دو ماهیت مستقل و متفاوت نیستند بلکه یک ماهیت واحد هستند که دو جلوه ظهور متفاوت پیدا می‌کنند (همدانی گلشن، ۱۳۹۴). در روش چیدمان فضا ارتباط همه فضاها با یکدیگر مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد و نتایج

به صورت پارامترهای ریاضی و گرافیکی ارائه می‌شود (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱). ایده کلی این نظریه، مشتمل بر امکان تجزیه فضاها به عناصر تشکیل‌دهنده و تحلیل آن‌ها به مثابه شبکه‌ای است از انتخاب‌ها و بازخوانی آن به صورت گرافیکی که بیان‌کننده انسجام و روابط این فضاها نسبت به یکدیگر است. بر اساس این نظریه، فضا هسته اصلی و اولیه چگونگی رخدادهای فرهنگی و اجتماعی است (سیادتان و پورجعفر، ۱۳۹۴). درواقع هدف این روش توضیح این مطلب است که چگونه مکان‌های ساخته‌شده مانند ساختمان‌ها و شبکه خیابان‌های شهری شکل‌گرفته، مفصل‌بندی شده و پیوستگی پیدا کرده‌اند (کمالی‌پور و همکاران، ۱۳۹۱؛ مونتلو^{۱۵}، ۲۰۰۷). استفاده از روش چیدمان فضا برای تجزیه و تحلیل فضاهای شهری و معماری را به چهار دلیل می‌توان ضروری دانست: ۱. دیگر نگرش‌های تجزیه و تحلیلی نمی‌توانند در فرایند طراحی مورد استفاده قرار گیرند. ۲. با چیدمان فضا می‌توان ارتباط میان فضا و نوع رفتار انسان را در فضا، برقرار کرد. ۳. با چیدمان فضا می‌توان ویژگی‌های مقیاس محلی و مقیاس عمومی را در فضای شهری و ریز فضاها و کل فضا در فضای معماری مورد توجه قرار دهد. ۴. با چیدمان فضا می‌توان همه قسمت‌های فضا را در نظر گرفت. (هیلیر و هانسون، ۱۹۸۹؛ کریمی، ۲۰۱۲).

● شاخص‌های مورد استفاده در پژوهش با نظریه چیدمان فضا

○ **هم‌پیوندی^{۱۶}**: هم‌پیوندی یکی از اصلی‌ترین مفاهیم در چیدمان فضا است و عبارت از میانگین تعداد خطوط یا فضاهای واسطی است که بتوان از آن فضا به تمام فضاهای دیگر رسید. به عبارت دیگر، میانگین تعداد تغییر جهاتی است که می‌توان از یک فضا، به تمام فضاهای دیگر رسید. در نتیجه، هم‌پیوندی در روش چیدمان فضا، مفهومی فاصله‌ای و متریک نیست بلکه مفهومی ارتباطی است (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱). هم‌پیوندی بیشتر با مفهوم عمق مصداق می‌یابد تا مفهوم فاصله. و می‌توان هم‌پیوندی را انسجام فضایی و میزان عجزین شدن یک فضا با فضاهای دیگر دانست (دیده‌بان و همکاران، ۱۳۹۲). هر چه میزان هم‌پیوندی در یک فضا بیشتر باشد نشان‌دهنده آن است که میان آن فضا و فضاهای دیگر یکپارچگی بیشتری وجود دارد. افزون بر آن هم‌پیوندی بیان‌کننده میزان دسترسی است و با شاخص ارتباط رابطه خطی دارد، یعنی فضایی که بیشترین میزان هم‌پیوندی را داراست بیشترین میزان دسترسی را نیز به دیگر فضاها دارد. همچنین هم‌پیوندی بیشتر در فضاها سبب ارتباط بیشتر فضاها با یکدیگر می‌شود (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱).

○ **وضوح^{۱۷}**: بیل هیلیر بر این باور است که وضوح در یک فضا رابطه‌ای مستقیم با مفهوم بازسازی فضا در ذهن دارد (بمانیان و همکاران، ۱۳۹۵). درواقع می‌توان چنین گفت که شاخص وضوح،

نشان‌دهنده میزان اطلاعات فضایی است که به صورت بصری از یک خط محوری در فضا به دست می‌آید. همبستگی آماری میان میزان اتصال خطوط محوری با میزان هم‌پیوندی، شاخصی است که اهمیت آن خطوط محوری را در کل فضا نشان می‌دهد. (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱). هر چه میزان وضوح در یک فضا کمتر باشد، افراد غریبه، درکی کمتر از کلیت فضا می‌یابند و در نتیجه احتمال نفوذ به نقاط خصوصی‌تر فضا کمتر می‌شود. از طرفی هم هرچه وضوح در فضاهای معماری بیشتر باشد، ساختار سلسله مراتبی قلمروها ضعیف‌تر می‌شود و احتمال نفوذ غریبه‌ها به داخل فضا بیشتر خواهد شد (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱).

○ **عمق^{۱۸}:** عمق به تعداد فضاهایی گفته می‌شود که برای رسیدن از یک فضا به فضاهای دیگر باید طی شود. به عبارت دیگر، عمق نشان‌دهنده تعداد تغییر جهتی است که به منظور رسیدن از یک فضا به فضاهای دیگر لازم است. شاخص عمق نشان‌دهنده میزان جدایی یک فضا از سایر فضاهاست. هر چه عمق یک فضا بیشتر باشد یعنی برای رسیدن به آن فضا، باید از تعداد فضاهای واسطه بیشتری عبور کرد. در نتیجه، آن فضا جدا افتاده‌تر می‌شود (بمانیان و همکاران، ۱۳۹۵). عمق، یک پارامتر مستقل در چیدمان فضایی، و یک متغیر مهم برای محاسبه میزان هم‌پیوندی است و با هم‌پیوندی رابطه معکوس دارد در هر فضایی که هم‌پیوندی آن زیاد باشد آن فضا د عمق کمتری دارد (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱).

○ **اتصال (نفوذپذیری)^{۱۹}:** ویژگی اتصال یک پارامتر سنجش است که رابطه میان یک فضا و فضای مجاور را نشان می‌دهد (دیده‌بان و همکاران، ۱۳۹۲). مفهوم اتصال به معنای ارتباط فضایی و نشان‌دهنده میزان ارتباط میان گره‌ها و محورهای واحد همسایگی خود است. همچنین مقدار عددی اتصال، مشخص‌کننده تعداد دسترسی‌های منتهی به فضای موردنظر است (یزدان‌فر، ۱۳۸۸).

○ **قابلیت اتصال بصری (شفافیت):** شفافیت عبارت است از تداوم فضایی در محیط، به طوری که مسیر حرکت انسان و یا نگاه او در تداوم پیوسته صورت گیرد گشایش‌های فضایی در خطوط افقی و عمودی سبب ایجاد شفافیت در فضا می‌گردد (عظمتی و همکاران، ۱۳۹۱). مفهوم قابلیت اتصال بصری (شفافیت) در چیدمان فضا مشخص‌کننده میزان ارتباط بصری میان فضاهای مختلف است.

● آنالیزهای مورد استفاده در پژوهش با نرم‌افزار چیدمان فضا

○ **آنالیز نقشه محوری^{۲۰}:** آنالیز نقشه محوری مربوط به ویژگی‌های حرکتی افراد در یک فضا است و زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که موضوع مورد مطالعه حرکت انسان در فضا باشد. نقشه

محوری نموداری گرافیکی است که از تجزیه کردن فضاها با نرم‌افزار چیدمان فضا به دست می‌آید. این نمودار، پایه کار چیدمان فضا است و از طریق آن می‌توان پارامترهایی همچون هم‌پیوندی، قابلیت اتصال، عمق و وضوح را در فضاها، معماری مورد تحلیل و بررسی قرار داد. نقشه محوری، بلندترین خطوط دسترسی و دید را که دیده می‌شود، نمایش می‌دهد و فضاها را به فضاها، محدب تقسیم می‌کند که در همه آن‌ها دو اصل دید و دسترسی قابل لمس است (عباس‌زادگان، ۱۳۸۱). در تحلیل‌های صورت گرفته با این روش، نقشه فضاها به صورت طیف‌های رنگی از قرمز تا آبی تبدیل می‌شوند که هرچه شدت رنگ قرمز در یک فضا بیشتر باشد نشان‌دهنده قوی بودن شاخص مورد نظر در آن فضا و هرچه رنگ نمودار به رنگ آبی درآید نشان‌دهنده ضعیف بودن شاخص مورد نظر در آن فضا است.

○ **آنالیز گراف نمایانی**^{۲۱}: آنالیز گراف نمایانی مربوط به ویژگی‌های بصری یک فضا است و نشان می‌دهد که افراد موجود در فضا، از لحاظ بصری فضا را چگونه می‌بینند و درک می‌کنند. خروجی نرم‌افزار در این آزمون، گرافی است که در آن شاخص اتصال^{۲۲} نشان‌دهنده قابلیت اتصال بصری در فضا است و طیف رنگی قرمز به آبی دارد که گستره بیشترین تا کمترین میزان از شاخص مورد نظر را نشان می‌دهد (ماینا و آدو^۳، ۲۰۱۶).

● توصیف و معرفی نمونه‌های موردی

تا اواسط دوره قاجار مدارس ایران دارای الگوی سنتی (الگوی سازمان‌دهی مرکزی) بوده و کالبد آن‌ها پاسخگوی نیازها و شیوه آموزشی آن دوره بوده است. اما از دوره قاجار به بعد، با تغییر یافتن شیوه آموزش و ورود شیوه جدید، الگو و کالبد پیشین مدارس پاسخگوی شیوه آموزشی نبوده است، از این رو تحولی در محتوا و معماری مدارس ایجاد شده و مدارس کالبد و الگویی جدید یافته‌اند. از آنجاکه بررسی و تحلیل کالبد و ساختار کلیه مدارس ساخته شده مطابق با الگوی جدید امکان‌پذیر نبود، بنابراین در این پژوهش سعی شده است که نمونه‌های انتخابی، ساختمان‌های شاخص در هر دوره (قاجار، پهلوی) باشند. منظور از ساختمان‌های شاخص، ساختمان‌هایی هستند که: ۱. از دوره معاصر انتخاب شوند (دوره‌ای که در شیوه آموزش و ساختار مدارس تغییر به وجود آمده است) ۲. طرح و مفاهیم معمارانه داشته و از لحاظ کیفیت و تنوع فضایی با ارزش باشند ۳. ثبت میراث فرهنگی شده و مدارک و مستندات آن‌ها در سازمان میراث فرهنگی موجود باشد ۴. قابلیت مشاهده و برداشت میدانی داشته باشند. ۵. دارای پیکره‌بندی فضایی متفاوت در پلان باشند. ۶. کمترین تغییرات در آن‌ها به وجود آمده باشد. با توجه به ویژگی‌های گفته شده دو مدرسه دارالفنون و شاهپور به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

○ **مدرسه دارالفنون:** مدرسه دارالفنون در سال ۱۲۳۰ شمسی تأسیس شده و نخستین مدرسه‌ای است که به سبک اروپایی و با بودجه عمومی در تهران ساخته شده است (خدابخشی و فروتن و سمیعی، ۱۳۹۴). دارالفنون نقطه شروع جایگزینی نظام آموزشی نوین بر نظام آموزش سنتی است. معمار آن میرزا مهندس‌باشی است که نقشه بنا را بر اساس مشاهدات و برداشت‌های ذهنی خود از نقشه مدرسه نظام لوویج انگلستان طراحی کرده است (بانی مسعود، ۱۳۸۸: ص ۱۱۵). سازمان‌دهی فضایی در مدرسه دارالفنون ترکیب سازمان‌دهی مرکزی و خطی است و کلاس‌ها در اطراف حیاط با سازمان‌دهی مرکزی شکل گرفته‌اند و به صورت غیرمستقیم از طریق راهروهای خطی با فضای مرکزی مرتبط می‌شوند و جلوی آن‌ها ایوان‌های وسیع با ستون‌های متعدد قرار دارند. در این پژوهش مدرسه دارالفنون به عنوان یکی از نمونه‌های موردی به منظور تجزیه و تحلیل روابط فضایی در پلان برگزیده شده است، زیرا اولین بنای آموزشی است که در ساختار معماری و آموزشی آن نسبت به مدارس سنتی تغییر به وجود آمده و از ترکیب الگوهای سنتی و فرنگی در معماری آن استفاده شده است. این مدرسه دارای دو طبقه است که به دلیل شباهت پلان طبقات، پلان طبقه همکف در این پژوهش مورد تحلیل با نرم‌افزار چیدمان فضا قرار گرفته است (جدول ۱).

○ **مدرسه شاهپور:** مدرسه شاهپور در زمان پهلوی اول در شهر رشت تأسیس شده است. فرم و نقشه بنا به سبک مدارس اروپایی و اولین مدرسه به شیوه امروزی و با معماری نوین در گیلان است که شولتس ۱۶ مهندس آلمانی آن را بنا کرده است. این مدرسه یک طبقه بوده و نقشه پلان آن به صورت قرینه و دارای چیدمان خطی به شکل تی است. در این مدرسه ورودی اصلی، سالن آمفی‌تئاتر و فضاهای اداری در وسط مجموعه قرار گرفته‌اند و کلاس‌ها به صورت قرینه در دو طرف محور اصلی بنا واقع شده‌اند (فخارتهرانی و نوروزی، ۱۳۷۵). با توجه به اینکه در دوره پهلوی الگوی رایج پلان در مدارس مطابق با شیوه آموزشی جدید به الگوی خطی تبدیل شد (رضوی پور و ذاکری، ۱۳۹۶). و مدارس ساخته شده در این دوره دارای طرح و نقشه‌های یکسان در پلان و متأثر از الگوی مدارس غربی بودند که به دست مهندسان داخلی و خارجی در شهرهای گوناگون ساخته می‌شدند و اقلیم نقش چندان تعیین‌کننده در ساختار پلان مدارس این دوره نداشت. بنابراین در این پژوهش مدرسه شاهپور (بهشتی) به عنوان شاخص مدارس نوین در دوره پهلوی و دیگر نمونه موردی پژوهش برای تجزیه و تحلیل روابط فضایی در پلان انتخاب شده است. شباهت‌ها و تفاوت‌های نمونه‌های انتخابی در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مقایسه تطبیقی نمونه‌های مورد بررسی (شباهت‌ها و تفاوت‌ها)

دوره	نمونه موردی	شیوه آموزش	الگوی طراحی	الگوی سازمان‌دهی در پلان	هنر در پلان	عناصر فضایی اصلی موجود در مدرسه	ارتباطات فضایی	نحوه قرارگیری عناصر فضایی کارکردی
قاجار	 دارالفنون	اولین بنای ساخته‌شده با شیوه‌های نوین آموزشی در مدرسه	طرح و نقشه مدرسه متأثر از معماری مدارس غربی	ترکیب ساختار خطی و مرکزی در پلان	- درون‌گرا - مستطیل - متقارن - حیاط مرکزی - دارای ایوان و ایوانچه در جلوی کلاس‌ها و اطراف حیاط	- کلاس - آزمایشگاه - کتابخانه - کارگاه - آمفی‌تئاتر - فضاهای اداری و خدماتی	- راهروها - حیاط	- کلاس‌ها ردیفی - اطراف حیاط
پهلوی	 شاهپور (بهشتی)	طرح و نقشه مدرسه: طراح: معمار آلمانی	طرح و نقشه مدرسه: طراح: معمار آلمانی	ساختار خطی در پلان	- برون‌گرا - مستطیل - متقارن - حذف حیاط مرکزی - حذف ایوان و ایوانچه	- کلاس - آزمایشگاه - کتابخانه - کارگاه - آمفی‌تئاتر - فضاهای اداری و خدماتی	- راهروها	- کلاس‌ها ردیفی - اطراف راهروهای میانی

مآخذ: یافته‌های پژوهش

یافته‌ها

از آنجا که تمام فعالیت‌های انسان در فضایی منفرد حاصل نمی‌شود، بلکه بعضی از آن‌ها در رابطه با چیدمان فضا و سازمان فضایی اطراف اتفاق می‌افتد، بنابراین تلاش اصلی در تحقیقات روش چیدمان فضا به دست آوردن سازمان‌دهی فضایی و روابط فضایی میان فضاهای تشکیل‌دهنده یک بناست (سیادتان و پورجعفر، ۱۳۹۳). نمونه‌های مورد مطالعه این پژوهش، دو نمونه بارز از مدارس دوره قاجار و پهلوی هستند که در ادامه با بهره‌گیری از روش چیدمان فضا و نرم‌افزار تخصصی آن، به بحث درباره نمودارها و تحلیل‌های گرافیکی مربوط به شاخص‌های هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری)، وضوح و اتصال بصری (شفافیت) بر اساس رویکردهای نقشه محوری و گراف نمایانی در این مدارس پرداخته می‌شود.

جدول ۲. تحلیل شاخص‌های هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری)، قابلیت اتصال بصری (شفافیت) و وضوح در مدرسه دارالفنون

نوع آنالیز	شاخص	پلان مدرسه	تحلیل نرم‌افزار	الگوی شکلی پلان
نقشه محوری	هم‌پیوندی			
نقشه محوری	عمق			
نقشه محوری	اتصال (نفوذپذیری)			
گراف نمایانی (VGA)	اتصال بصری (شفافیت)			
نقشه محوری	وضوح			

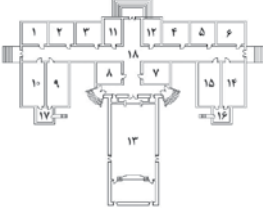
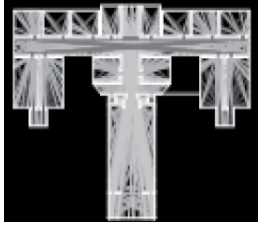
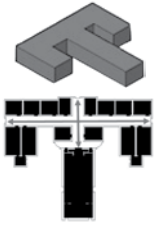
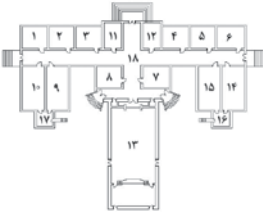
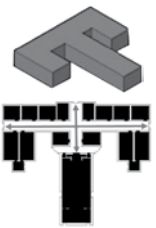
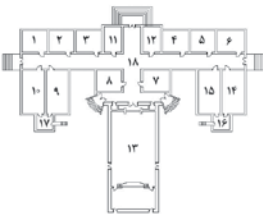
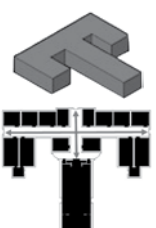
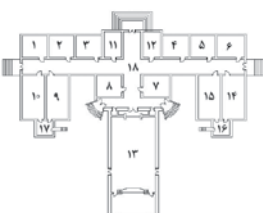
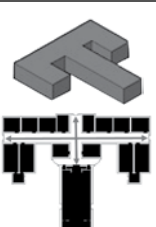
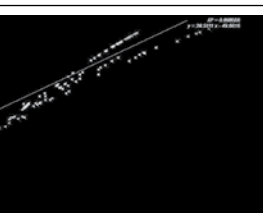
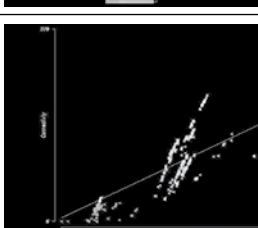
مآخذ: یافته‌های پژوهش

جدول ۳. آمار عددی مربوط به شاخص هم پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری) و وضوح در مدرسه دارالفنون

نام کاربری	Ruf Number	میزان هم پیوندی	عمق	اتصال (نفوذپذیری)	وضوح
آزمایشگاه	۲۸۸	۳/۵۷	۴/۰۳	۴۴	.....
راهرو شمالی	۳۱۳	۱۰/۰۳	۲/۰۷	۶۲۷	.....
کلاس شمالی	۱۰۳۱۸	۵/۲۷	۳/۰۵	۱۷۶	.....
فضای خدماتی	۱۰۹۸۴	۳/۵۴	۳/۰۶	۱۳	.....
کلاس غربی	۱۰۷۸۷	۴/۲۶	۳/۵۴	۸۰	.....
راهرو غربی	۱۰۵۸۲	۶/۵۴	۲/۶۵	۲۸۸	.....
نمازخانه	۵۵۰	۱۰/۰۱	۲/۰۸	۵۰۵	.....
آمفی تئاتر	۳۷۵	۱۰/۰۱	۲/۰۸	۵۱۲	.....
اتاق شرقی	۸۶۱	۴/۳	۳/۵۱	۱۲۲	.....
کلاس شرقی	۸۰۸	۴/۳۵	۳/۴۹	۱۴۰	.....
راهرو شرقی	۳۶۶	۷/۰۲	۲/۵۴	۵۶۷	.....
انبار	۴۳۱	۳/۰۱	۴/۵۹	۱۲	.....
فضای مرکزی	۸۸۹۰	۲۶/۵۶	۱/۴	۷۲۱۶	.....
اتاق	۲۲۴	۵/۴۶	۲/۹۸	۲۴۷	.....
تمام مدرسه	حداقل	۹۶۹	۲/۷۳	۱/۳۷	۳
	میانگین	-----	۱۳/۵۷	۱/۹۵	۳۸۲۵/۴۲
	حداکثر	۸۸۲۳	۲۸/۸۲	۴/۹۶	۷۴۶۱

مأخذ: یافته‌های پژوهش

جدول ۴. تحلیل شاخص‌های هم پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری)، قابلیت اتصال بصری (شفافیت) و وضوح در مدرسه شاهپور

نوع آنالیز	شاخص	پلان مدرسه	تحلیل نرم افزار	الگوی شکلی پلان
نقشه محوری	هم پیوندی	 ۱. کلاس ۱ ۲. کلاس ۲ ۳. کلاس ۳ ۴. کلاس ۴ ۵. کلاس ۵ ۶. کلاس ۶ ۷. کلاس ۷ ۸. کلاس ۸ ۹. اتاق کف‌افشان ۱۰. کتابخانه ۱۱. اتاق مدیر ۱۲. اتاق معاون ۱۳. آشپزخانه ۱۴. آزمایشگاه ۱۵. آزمایشگاه ۱۶. دفتر ۱۷. بهائیت ۱۸. تالار		
نقشه محوری	عمیق	 ۱. کلاس ۱ ۲. کلاس ۲ ۳. کلاس ۳ ۴. کلاس ۴ ۵. کلاس ۵ ۶. کلاس ۶ ۷. کلاس ۷ ۸. کلاس ۸ ۹. اتاق کف‌افشان ۱۰. کتابخانه ۱۱. اتاق مدیر ۱۲. اتاق معاون ۱۳. آشپزخانه ۱۴. آزمایشگاه ۱۵. آزمایشگاه ۱۶. دفتر ۱۷. بهائیت ۱۸. تالار		
نقشه محوری	اتصال نفوذپذیری	 ۱. کلاس ۱ ۲. کلاس ۲ ۳. کلاس ۳ ۴. کلاس ۴ ۵. کلاس ۵ ۶. کلاس ۶ ۷. کلاس ۷ ۸. کلاس ۸ ۹. اتاق کف‌افشان ۱۰. کتابخانه ۱۱. اتاق مدیر ۱۲. اتاق معاون ۱۳. آشپزخانه ۱۴. آزمایشگاه ۱۵. آزمایشگاه ۱۶. دفتر ۱۷. بهائیت ۱۸. تالار		
گراف نمایانی (VGA)	قابلیت اتصال بصری (شفافیت)	 ۱. کلاس ۱ ۲. کلاس ۲ ۳. کلاس ۳ ۴. کلاس ۴ ۵. کلاس ۵ ۶. کلاس ۶ ۷. کلاس ۷ ۸. کلاس ۸ ۹. اتاق کف‌افشان ۱۰. کتابخانه ۱۱. اتاق مدیر ۱۲. اتاق معاون ۱۳. آشپزخانه ۱۴. آزمایشگاه ۱۵. آزمایشگاه ۱۶. دفتر ۱۷. بهائیت ۱۸. تالار		
نقشه محوری	وضوح	 ۱. کلاس ۱ ۲. کلاس ۲ ۳. کلاس ۳ ۴. کلاس ۴ ۵. کلاس ۵ ۶. کلاس ۶ ۷. کلاس ۷ ۸. کلاس ۸ ۹. اتاق کف‌افشان ۱۰. کتابخانه ۱۱. اتاق مدیر ۱۲. اتاق معاون ۱۳. آشپزخانه ۱۴. آزمایشگاه ۱۵. آزمایشگاه ۱۶. دفتر ۱۷. بهائیت ۱۸. تالار		

مأخذ: یافته‌های پژوهش

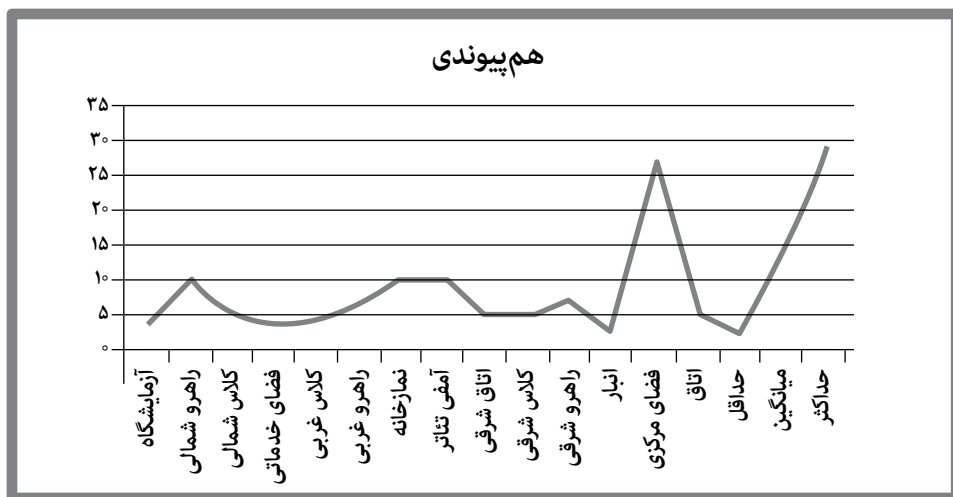
جدول ۵. آمار عددی مربوط به شاخص هم پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری) و وضوح در مدرسه شاهپور

نام کاربری	Ruf Number	میزان هم پیوندی	عمق	اتصال (نفوذپذیری)	وضوح
کلاس درس ۱	۵۳۳	۲/۹۹	۳/۱۶	۲۸	.....
کلاس درس ۲	۴۴۳	۲/۷۸	۳/۳۳	۷	.....
کلاس درس ۳	۴۲۶	۴/۷۱	۲/۳۷	۵۵	.....
کلاس درس ۴	۱۳۹	۴/۶	۲/۳۸	۶۱	.....
کلاس درس ۵	۱۳۰	۲/۹۵	۳/۱۹	۲۱	.....
کلاس درس ۶	۲۴	۲/۷	۳/۲۴	۸	.....
کلاس درس ۷	۲۱۰	۵/۲	۲/۲۴	۱۳۳	.....
کلاس درس ۸	۲۵۳	۵/۲۱	۲/۲۴	۱۳۴	.....
اتاق کنفرانس	۴۷۴	۵/۱۵	۲/۲۵	۹۵	.....
کتابخانه	۴۹۳	۳/۰۷	۳/۱۱	۴۰	.....
مدیر	۳۸۰	۸/۴۶	۱/۷۶	۱۸۷	.....
معاون	۶	۸/۴۴	۱/۷۶	۱۸۶	.....
آمفی تئاتر	۱۸۲	۱۰/۱۲	۱/۶۴	۲۵۴	.....
آزمایشگاه	۷۳	۲/۹	۳/۲۳	۲۰	.....
آزمایشگاه	۸۳	۳	۳/۱۶	۳۲	.....
بوفه	۷۴	۲/۹۷	۳/۱۸	۳۰	.....
بایگانی	۴۶۱	۳/۰۳	۳/۱	۳۷	.....
راهرو	۳۲	۱۲/۲۳	۱/۵۳	۳۷۲	.....
تمام مدرسه	حداقل	۲/۱۲	۱/۵۱	۶	۰/۸۶
	میانگین	۵/۶۳	۲/۳	۱۱۰/۹۵	
	حداکثر	۱۲/۵۴	۴/۰۵	۲۷۹	

مأخذ: یافته‌های پژوهش

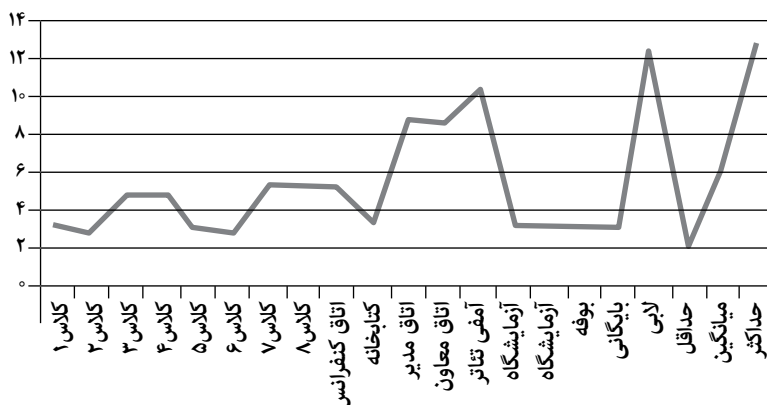
● بررسی شاخص هم‌پیوندی در مدارس مورد مطالعه

در تحلیل بر اساس شاخص هم‌پیوندی، نرم‌افزار رنگ‌های گوناگونی را ارائه می‌کند که رنگ قرمز نشان‌دهنده بیشترین و رنگ آبی تیره، نشان‌دهنده کمترین میزان هم‌پیوندی یک فضا با سایر فضاهاست. با توجه به اینکه الگوی سازمان‌دهی پلان در مدرسه دارالفنون به شکل ترکیب چیدمان مرکزی و خطی است، تحلیل حاصل از نرم‌افزار برای شاخص هم‌پیوندی در این مدرسه نشان می‌دهد (جداول ۲ و ۳، نمودار ۱) که قوی‌ترین هم‌پیوندی در پلان مدرسه مربوط به فضای حیاط مرکزی است که بیشینه آن برابر با $28/82$ است. این بدان معناست که حیاط مرکزی با سایر فضاهای یکپارچگی و پیوستگی بیشتری دارد و مرکزیت این فضا سبب انسجام آن با سایر فضاهای شده است. کمترین میزان هم‌پیوندی در مدرسه نیز مربوط به فضاهای خدماتی است که در گوشه‌های پلان واقع شده و به صورت غیرمستقیم با حیاط مرکزی مرتبط می‌شوند و مقدار آن برابر $2/73$ است. همچنین میزان هم‌پیوندی کلاس‌ها و سایر فضاهای آموزشی که در اطراف حیاط شکل گرفته‌اند میان ۳ تا ۱۰ است. راهروها و مفصل‌های ارتباطی در مدرسه نیز به نسبت کلاس‌ها از میزان هم‌پیوندی بیشتر با فضای مرکزی برخوردارند که تأییدکننده عملکرد این فضاهای است. در مدرسه شاهپور (بهشتی) الگوی سازمان‌دهی پلان به صورت خطی است و کلاس‌ها در اطراف راهروهایی با چیدمان خطی شکل گرفته‌اند. تحلیل حاصل از نرم‌افزار برای شاخص هم‌پیوندی در مدرسه شاهپور نشان می‌دهد (جداول ۴ و ۵، نمودار ۲) که قوی‌ترین هم‌پیوندی در مدرسه شاهپور در قسمت مرکزی فضای راهرو صورت پذیرفته است که بیشینه آن برابر با $12/54$ است همچنین میزان هم‌پیوندی کلاس‌ها با سایر فضاهای در مدرسه میان ۲ تا ۶ است که حداقل میزان هم‌پیوندی مربوط به کلاس‌های واقع شده در انتهای راهروها و حداکثر میزان آن مربوط به کلاس‌هایی است که نزدیک راهرو مرکزی هستند.



نمودار ۱. شاخص هم‌پیوندی در مدرسه دارالفنون (مآخذ: یافته‌های پژوهش)

هم‌پیوندی

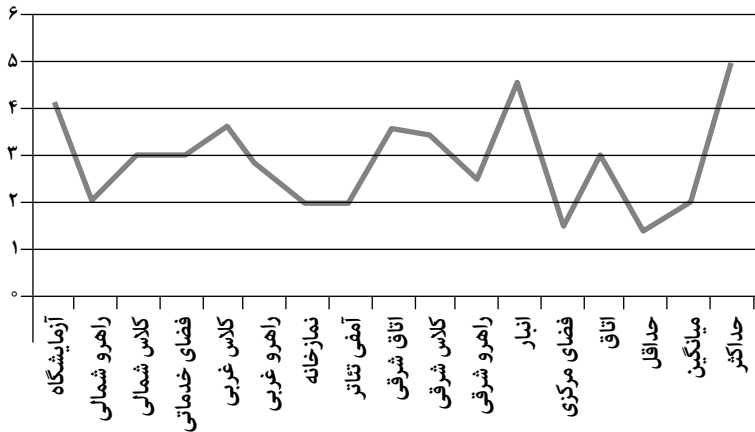


نمودار ۲. شاخص هم‌پیوندی در مدرسه شاهپور (مأخذ: یافته‌های پژوهش)

● بررسی شاخص عمق در مدارس مورد مطالعه

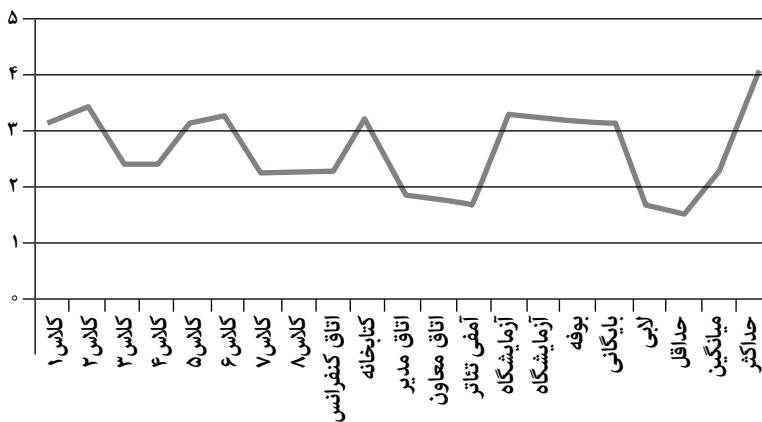
جداول و نمودارهای مربوط به شاخص عمق در مدرسه دارالفنون نشان می‌دهد (جداول ۲ و ۳، نمودار ۳) که بیشترین میزان عمق در مدرسه مربوط به فضاهای خدماتی و حداکثر مقدار عددی آن برابر با ۴/۹۶ است. این بدان معناست که برای رسیدن به این فضاهای خدماتی در مدرسه باید از تعداد فضاهای واسطه بیشتری عبور کرد و این فضاها در بخش‌های دورافتاده و گوشه‌های پلان واقع شده و به‌صورت غیرمستقیم با سایر فضاها مرتبط می‌شوند. کمترین میزان عمق نیز مربوط به فضای حیاط مرکزی با حداقل مقدار ۱/۳۷ است که نشان‌دهنده در دسترس بودن این فضا و ارتباط قوی این فضا با سایر فضاهاست. همچنین کلاس‌ها که عرصه‌های خصوصی برای تدریس و آموزش محسوب می‌شوند، دارای عمق زیاد هستند که مقدار عددی آن میان ۳ تا ۴ است و راهروها و مفصل‌های ارتباطی در مدرسه به دلیل نوع عملکردشان به نسبت کلاس‌ها دارای عمق کمتر با مقدار عددی ۲ تا ۳ هستند. با توجه به جداول ۴ و ۵ و نمودار ۴ بیشترین میزان عمق در مدرسه شاهپور (بهشتی) با حداکثر مقدار عددی ۴/۰۵، مربوط به فضاهای قرارگرفته در انتهای راهروها (کلاس‌ها، کتابخانه، آزمایشگاه‌ها) است که نشان‌دهنده قرارگیری این فضاها در عرصه‌های خصوصی‌تر پلان است. همچنین کمترین میزان عمق مربوط به فضای مرکزی راهرو با حداقل مقدار عددی ۱/۵۱ است که نشان‌دهنده در دسترس بودن این فضا و ارتباط قوی این فضا با سایر فضاها است.

عمق



نمودار ۳. شاخص عمق در مدرسه دارالفنون (مأخذ: یافته‌های پژوهش)

عمق

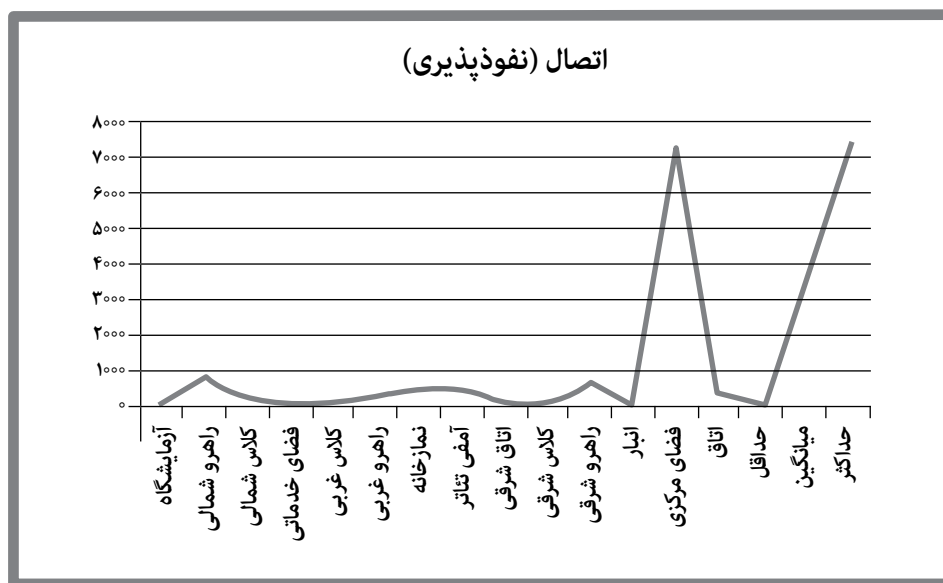


نمودار ۴. شاخص عمق در مدرسه شاهپور (مأخذ: یافته‌های پژوهش)

● بررسی شاخص اتصال (نفوذپذیری) در مدارس

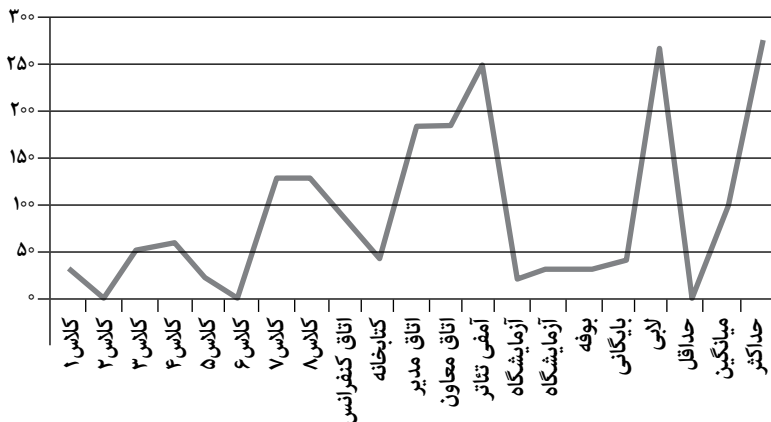
در خروجی‌های نرم‌افزار مربوط به شاخص اتصال (نفوذپذیری) بر اساس رنگ، رنگ قرمز به معنای بیشترین اتصال و ارتباط و رنگ آبی تیره به معنای کمترین اتصال و ارتباط است. بر این اساس، همان‌گونه که در جداول ۲ و ۳ و نمودار ۵ دیده می‌شود فضای حیاط در مدرسه دارالفنون به رنگ قرمز درآمده و بیشترین مقدار عددی اتصال (نفوذپذیری) مربوط به این فضا است که برابر با ۷۴۶۱ است. این بدان معناست که تعداد دسترسی‌های منتهی به فضای حیاط مرکزی در مدرسه زیاد است. همچنین با توجه به جداول و نمودارها کمترین میزان اتصال (نفوذپذیری) مربوط به فضاهای خدماتی است که حداقل مقدار عددی آن برابر با ۳ است. حداکثر مقدار اتصال (نفوذپذیری) برای کلاس‌ها نیز برابر ۲۰۰ است که نشان‌دهنده ارتباط نسبتاً کم میان آن‌ها و فضای مرکزی در مدرسه است. در مدرسه شاهپور نیز بیشترین میزان اتصال (نفوذپذیری) مربوط به فضای مرکزی راهرو است که حداکثر مقدار عددی آن برابر با ۲۷۹ است (جداول ۴ و ۵ نمودار ۶). که نشان‌دهنده زیاد بودن تعداد دسترسی‌های منتهی به این فضا نسبت به سایر فضاهاست.

همچنین مقدار عددی اتصال (نفوذپذیری) برای فضاهای قرارگرفته در راهروها از جمله کلاس‌ها میان ۵ تا ۱۰۰ است و برای فضاهای کلاس‌ها قرارگرفته در اطراف لابی مرکزی میان ۱۰۰ تا ۲۵۰ است که نشان می‌دهد فضاهای کلاس‌های قرارگرفته در انتهای راهروها نسبت به فضاهای واقع شده در مرکز پلان دسترسی کمتری دارند.



نمودار ۵. شاخص اتصال در مدرسه دارالفنون (مأخذ: یافته‌های پژوهش)

اتصال (نفوذپذیری)



نمودار ۶. شاخص اتصال در مدرسه شاهپور (مأخذ: یافته‌های پژوهش)

● بررسی شاخص وضوح در مدارس

همبستگی میان هم‌پیوندی و میزان اتصال، میزان قابلیت درک فضایی را مشخص می‌کند و اگر میزان این همبستگی بیشتر از ۰/۷ باشد نشان‌دهنده قابلیت فهم فضایی بالا و در نتیجه میزان وضوح و خوانایی بالا در فضا است (کریمی، ۲۰۱۲). با توجه به جداول ۲ و ۴ همبستگی میان هم‌پیوندی و میزان اتصال در مدرسه دارالفنون برابر با ۰/۹۱ و در مدرسه شاپور برابر با ۰/۸۶ است بنابراین در هر دو مدرسه مقدار آن بالاتر از ۰/۷ است و این نشان‌دهنده خوانایی بالا در فضای هر دو مدرسه و قابل ادراک بودن فضا برای افراد است.

● بررسی شاخص قابلیت اتصال بصری (شفافیت) در مدارس

برای تحلیل این شاخص از آزمون بصری استفاده شده است. در تحلیل بصری، اتصال نشان‌دهنده تعداد فضاهایی است که به یک فضا قابلیت اتصال بصری دارند و رنگ قرمز نشان‌دهنده قابلیت اتصال بصری (شفافیت) بالای یک فضا با فضاهای دیگر است. با توجه به تحلیل بصری می‌توان نتیجه گرفت که هرچه میزان اتصال بصری یک فضا زیاد باشد، شفافیت آن فضا بیشتر است (ماینا و آدو، ۲۰۱۶). جداول ۲ و ۶ و نمودار ۷، نشان می‌دهند که در مدرسه دارالفنون بیشترین میزان قابلیت اتصال بصری (شفافیت) برابر با ۳۹۶۷ است که مربوط به فضای حیاط مرکزی و نشان‌دهنده اتصال بصری بالا و شفافیت بالای این فضا نسبت به سایر فضاها در پلان مدرسه است. همچنین کمترین مقدار اتصال

بصری (شفافیت) نیز مربوط به فضاهای خدماتی با حداقل مقدار عددی ۲ است قابلیت اتصال بصری (شفافیت) کلاس‌ها نیز در مدرسه میان ۱۰۰۰ تا ۳۰۰۰ است که نشان‌دهنده دسترسی بصری بالای کلاس‌ها به فضای مرکزی و در نتیجه شفافیت بالا در این فضاهاست.

در مدرسه شاهپور بالاترین میزان اتصال بصری (شفافیت) مربوط به قسمت مرکزی راهرو در پلان با حداکثر مقدار عددی ۷۳۷ است (جداول ۴ و ۷، نمودار ۸) که نشان‌دهنده اتصال بصری بالا و شفافیت بالای این فضا نسبت به سایر فضاها در پلان مدرسه است. همچنین میزان اتصال بصری (شفافیت) در کلاس‌های مدرسه پایین‌تر از صد است که نشان‌دهنده شفافیت پایین در این فضاهاست.

جدول ۶. آمار عددی مربوط به شاخص اتصال بصری (شفافیت) در مدرسه دارالفنون

نام کاربری	Ruf Number	میزان قابلیت اتصال بصری (شفافیت)
آزمایشگاه	۵۵۰۵۱۰۷	۱۲۸
راهرو شمالی	۲۹۴۹۲۱۰	۱۵۵۰
کلاس شمالی	۴۳۲۵۴۵۷	۲۱۵۴
فضای خدماتی	۱۳۱۱۷۰	۳۹
کلاس غربی	۱۲۴۵۲۳۷	۱۴۱۴
راهرو غربی	۷۸۶۵۱۷	۲۴۵
نمازخانه	۲۱۶۲۶۹۸	۲۲۷۰
آمفی تئاتر	۴۱۹۴۳۱۰	۲۳۶۲
اتاق شرقی	۴۷۸۴۱۶۱	۱۳۸۶
کلاس شرقی	۳۹۹۷۷۸۰	۱۳۹۳
راهرو شرقی	۵۱۱۱۸۸۳	۲۷۶
انبار	۶۲۲۵۹۴۳	۸۶
راهرو مرکزی	۲۷۵۲۵۶۱	۳۹۴۴
اتاق	۵۷۰۱۷۳۰	۱۴۳
تمام مدرسه	حداقل	۲
	میانگین	۲۳۶۶ / ۸۱
	حداکثر	۳۹۶۷

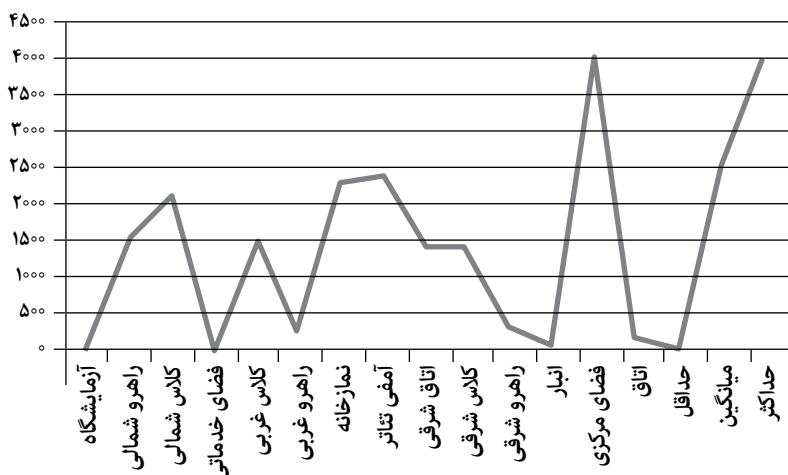
مآخذ: یافته‌های پژوهش

جدول ۷. آمار عددی مربوط به شاخص اتصال بصری (شفافیت) در مدرسه شاهپور

میزان اتصال بصری (شفافیت)	Ref Number	نام کاربری	
۸۳	۲۶۲۱۹۸	کلاس درس ۱	
۶۶	۸۵۲۰۲۲	کلاس درس ۲	
۶۶	۱۴۴۱۸۴۶	کلاس درس ۳	
۶۶	۳۲۷۶۸۵۴	کلاس درس ۴	
۷۳	۳۸۶۶۶۷۸	کلاس درس ۵	
۶۱	۴۴۵۶۵۰۲	کلاس درس ۶	
۹۲	۲۸۱۸۰۸۹	کلاس درس ۷	
۸۸	۱۸۳۵۰۴۹	کلاس درس ۸	
۱۲۲	۷۲۰۹۳۵	اتاق کنفرانس	
۱۲۴	۱۹۶۶۴۷	کتابخانه	
۵۶	۱۹۰۰۵۹۹	مدیر	
۶۵	۲۷۵۲۵۶۷	معاون	
۵۶۴	۲۳۵۹۳۱۲	آمفی تئاتر	
۱۲۱	۴۴۵۶۴۸۶	آزمایشگاه	
۱۲۰	۳۹۹۷۷۳۳	آزمایشگاه	
۱۱۵	۴۲۵۹۸۶۸	بوفه	
۹۴	۴۵۸۷۸۰	بایگانی	
۷۰۹	۲۳۵۹۳۴۴	راهرو	
۷	۲۶۸۷۰۰۹	حداقل	تمام مدرسه
۲۶۰/۵۳	.....	میانگین	
۷۳۷	۲۲۹۳۸۰۶	حداکثر	

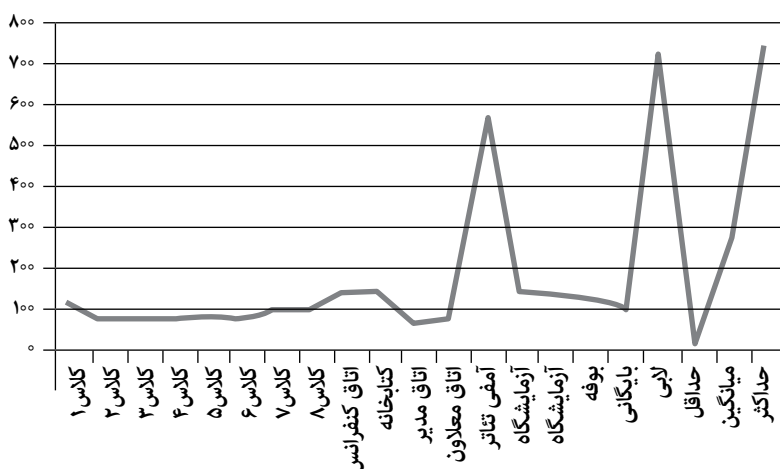
مأخذ: یافته‌های پژوهش

قابلیت اتصال بصری (شفافیت)



نمودار ۷. شاخص اتصال بصری (شفافیت) در مدرسه دارالفنون (مآخذ: یافته‌های پژوهش)

قابلیت اتصال بصری (شفافیت)



نمودار ۸. شاخص اتصال بصری (شفافیت) فضاهای اصلی مدرسه شاهپور (مآخذ: یافته‌های پژوهش)

■ جمع‌بندی

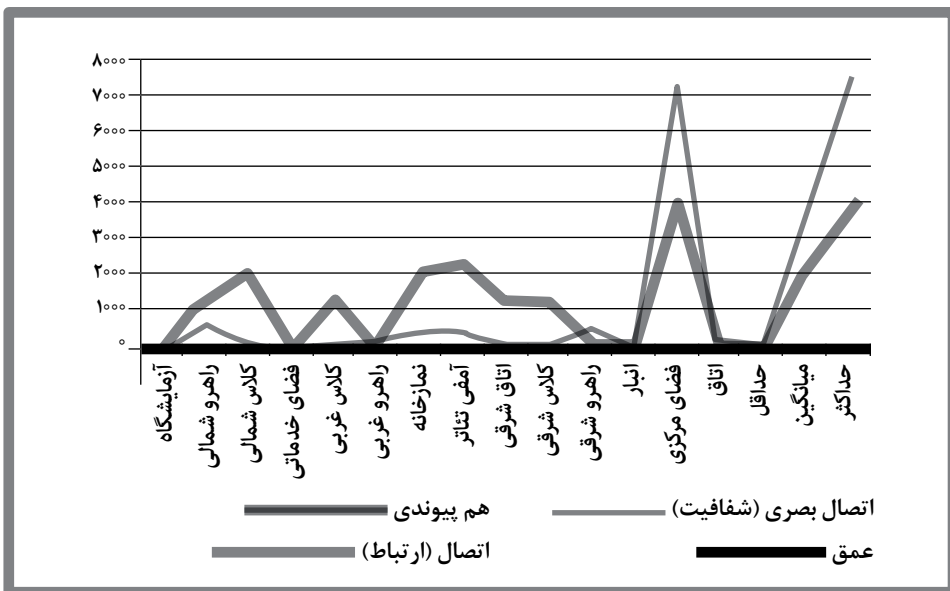
● مقایسه شاخصه‌ها با یکدیگر در مدارس مورد مطالعه

جدول و نمودارهای مقایسه شاخص‌های مدارس مورد مطالعه نشان می‌دهند (جدول ۸، نمودار ۹ و ۱۰) که با توجه به قرارگیری این مدارس در دو دوره قاجار و پهلوی هر دو مدرسه در داشتن فضای مرکزی مشترک‌اند، اما ابعاد آن در پلان مدرسه دارالفنون نسبت به مدرسه شاهپور بزرگ‌تر است. در هر دو مدرسه سه شاخص هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری) و اتصال بصری (شفافیت) در فضای مرکزی پلان دارای حداکثر مقدار و شاخص عمق در این فضاها دارای حداقل مقدار عددی است و بیشینه شاخص‌های ذکر شده در فضای مرکزی مدرسه دارالفنون که دارای سازمان‌دهی مرکزی در پلان است، بیشتر از میزان آن شاخص‌ها در فضای مرکزی مدرسه شاهپور با سازمان‌دهی خطی است. همچنین مقدار عددی شاخص وضوح در هر دو مدرسه بالاتر از ۰/۷ و میزان آن در مدرسه دارالفنون بالاتر از مدرسه شاهپور است که نشان‌دهنده تأثیر سازمان‌دهی مرکزی پلان نسبت به سازمان‌دهی خطی در افزایش میزان وضوح در مدارس مورد مطالعه است.

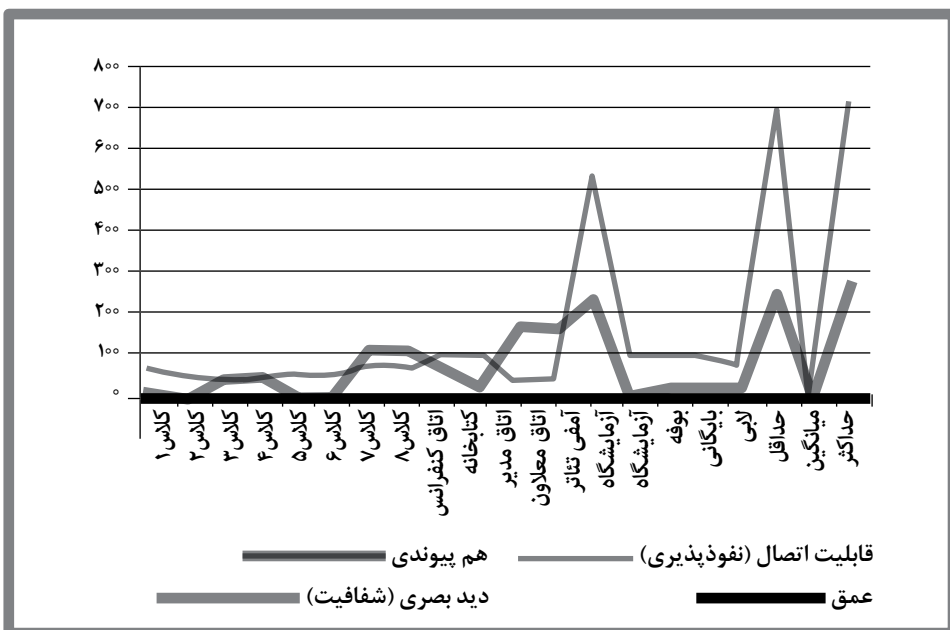
جدول ۸. مقایسه شاخص هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری)، اتصال بصری (شفافیت) و وضوح با یکدیگر در ???????

شاخص	نام مدرسه	حداقل	میانگین	حداکثر
هم‌پیوندی	مدرسه دارالفنون	۲/۷۳	۱۳/۵۴	۲۸/۸۲
	مدرسه شاهپور	۲/۱۲	۶/۶۳	۱۲/۵۴
وضوح	مدرسه دارالفنون	.....	.....	۰/۹۱
	مدرسه شاهپور	.....	.....	۰/۸۶
اتصال (نفوذپذیری)	مدرسه دارالفنون	۳	۳۸۲۵/۴۲	۷۴۶۱
	مدرسه شاهپور	۶	۱۱۰/۹۵	۲۷۹
قابلیت اتصال بصری (شفافیت)	مدرسه دارالفنون	۲	۲۳۶۶/۸۱	۳۹۶۷
	مدرسه شاهپور	۷	۲۶۰/۵۳۵	۷۳۷
عمق	مدرسه دارالفنون	۱/۳۷	۱/۹۵	۴/۹۶
	مدرسه شاهپور	۱/۵۱	۲/۳	۴/۰۵

مأخذ: یافته‌های پژوهش



نمودار ۹. مقایسه شاخص هم پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری) و شفافیت با یکدیگر در مدرسه دارالفنون



نمودار ۱۰. مقایسه شاخص هم پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری) و شفافیت با یکدیگر در مدرسه شاهپور

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف از پژوهش حاضر تجزیه و تحلیل ویژگی پیکره‌بندی فضایی و بررسی تأثیر نوع چیدمان و سازمان‌دهی فضایی در الگوی شکلی (ریخت‌شناسی) پلان مدارس مورد مطالعه بر میزان شاخص‌های هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری)، قابلیت اتصال بصری (شفافیت) و وضوح است. نتایج حاصل از داده‌ها و مقایسه شاخص‌ها با یکدیگر (نمودار ۹، ۱۰) بیانگر این است که در مدرسه دارالفنون، بیشترین میزان هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری) و اتصال بصری (شفافیت) با مقدار عددی ۲۸/۸۲، ۷۴۶۱، ۳۹۶۷ مربوط به حیاط مرکزی است. و این فضا به دلیل جانمایی در مرکز پلان و قرارگیری سایر فضاها در اطراف آن دارای بیشترین میزان دسترسی، شفافیت، پیوستگی و انسجام فضایی با سایر فضاها در مدرسه است. همچنین نتایج بررسی میزان شاخص‌های یادشده، میان کلاس‌ها و فضای مرکزی نشان می‌دهد که میزان هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری) و اتصال بصری (شفافیت) میان کلاس‌ها و فضای مرکزی به دلیل دسترسی غیرمستقیم کلاس‌ها به فضای مرکزی پایین است. نتایج بررسی شاخص عمق، نشان‌دهنده این است که در مدرسه دارالفنون کمترین میزان عمق با مقدار عددی ۱/۳۷ مربوط به فضای حیاط مرکزی است. کلاس‌ها که عرصه‌های خصوصی برای تدریس و آموزش به شمار می‌آیند، دارای عمق زیادند. همچنین چیدمان مرکزی فضاها سبب ایجاد وضوح بالا با مقدار عددی ۰/۹۱ در مدرسه شده است. در مدرسه شاهپور نیز بیشترین میزان هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری) و اتصال بصری (شفافیت) با مقدار عددی ۱۲/۵۴، ۲۷۹، ۷۳۷ و کمترین میزان عمق با مقدار عددی ۱/۵۱ مربوط به فضای راهرو در مرکز پلان است و این فضا دارای بیشترین میزان دسترسی، شفافیت، پیوستگی و انسجام فضایی با سایر فضاها در مدرسه است. نتایج بررسی میزان شاخص‌های یادشده، میان کلاس‌ها و سایر فضاها در مدرسه شاهپور نیز نشان می‌دهد که میزان شاخص‌های هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری) و اتصال بصری (شفافیت) در کلاس‌ها به دلیل قرارگیری آن‌ها در راهروها با چیدمان خطی کمتر از فضای مرکزی است و این مقادیر برای کلاس‌هایی که در انتهای راهروها قرار دارند، کمتر از کلاس‌های واقع شده در نزدیکی راهرو مرکزی است. همچنین کلاس‌ها به‌منزله عرصه‌های خصوصی برای تدریس و آموزش، نسبت به راهرو مرکزی عمق بیشتری دارند که تأییدکننده عملکرد آن‌هاست در

این مدرسه نیز مقدار عددی شاخص وضوح بالاتر از $0/7$ و برابر $0/86$ است. از مقایسه مقدار عددی شاخص‌های دو مدرسه مورد مطالعه می‌توان نتیجه گرفت که مقدار عددی شاخص‌های فضای مرکزی مدرسه دارالفنون با سازمان‌دهی مرکزی و خطی در پلان، بیشتر از مقدار عددی شاخص‌های فضای مرکزی مدرسه شاهپور با سازمان‌دهی خطی در پلان است. بنابراین می‌توان گفت رابطه‌ای معنادار میان نوع سازمان‌دهی فضایی و میزان هم‌پیوندی، عمق، اتصال (نفوذپذیری) و وضوح و قابلیت اتصال بصری (شفافیت) در مدارس مورد مطالعه وجود دارد و سازمان‌دهی مرکزی با شاخص‌های هم‌پیوندی، وضوح، اتصال (نفوذپذیری) و قابلیت اتصال بصری (شفافیت) همبستگی مثبت و با شاخص عمق همبستگی منفی دارد و هر چه فضا دارای چیدمان مرکزی‌تر باشد، میزان شاخص‌های یادشده در آن بیشتر است. در سازمان‌دهی مرکزی، فضای مرکزی نسبت به سایر بخش‌ها اهمیت بیشتری دارد و سایر فضاها که از لحاظ عملکرد می‌توانند مشابه یا متفاوت باشند، به صورت مستقیم یا غیرمستقیم با حیاط مرتبط‌اند. با توجه به ارتباط همه فضاها با فضای مرکزی، این فضا دارای بیشترین میزان هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری) و قابلیت اتصال بصری (شفافیت)، در مجموعه است. همچنین در این نوع سازمان‌دهی سلسله‌مراتب و توالی فضایی وجود دارد و به دلیل وجود تقارن و تعادل در فضاها با سازمان‌دهی مرکزی قابلیت وضوح و خوانایی مجموعه بالاست. در سازمان‌دهی خطی، فضاها، اصلی و فرعی حول یک محور خطی گسترش می‌یابند. در این نوع سازمان‌دهی امکان ارتباط مستقیم و هم‌ارز میان محور اصلی و عناصر تشکیل‌دهنده وجود دارد و مجموعه قابلیت توسعه حول محور اصلی یا محورهای فرعی را دارد. از ویژگی‌های منفی این نوع سازمان‌دهی، وجود یکنواختی در محورها، عدم وجود سلسله‌مراتب، دوری فاصله میان عناصر ابتدا و انتهای محورهاست. همچنین با توجه به نتایج تحلیل‌ها در مدرسه شاهپور که دارای سازمان‌دهی خطی است، بیشترین میزان شاخص‌های هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری)، قابلیت اتصال بصری (شفافیت) و وضوح در فضاهای ارتباطی (راهروها) مدرسه است که مقدار آن‌ها نسبت به سازمان‌دهی مرکزی کمتر است. در این نوع سازمان‌دهی، هر چه فضای راهرو از حالت خطی خارج شده و دارای گشایش‌های فضایی باشد میزان شاخص‌های یادشده در آن قسمت‌ها بیشتر می‌شود. با توجه به اینکه هم‌پیوندی با عمق

رابطه معکوس دارد در چیدمان مدارس برای ایجاد فضاهایی با عمق زیاد و قرارگیری کاربری‌های مناسب در آن می‌توان از چیدمان خطی استفاده کرد. در ادامه با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش می‌توان راهکارهای زیر را پیشنهاد کرد.

- ایجاد سازمان‌دهی مرکزی در پلان مدارس برای ایجاد هم‌پیوندی، اتصال (نفوذپذیری)، اتصال بصری (شفافیت) و وضوح بالا در فضای مدرسه،
- قرار دادن فضاهای عمومی مانند کاربری اداری در اطراف چیدمان مرکزی برای ایجاد حداکثر میزان یکپارچگی، انسجام و دسترسی با سایر فضاها،
- استفاده از سازمان‌دهی خطی در ترکیب با سازمان‌دهی مرکزی برای ایجاد فضاهایی با عمق زیاد و خصوصی،
- قرار دادن کاربری‌هایی مانند کاربری آموزشی (کلاس‌ها) و کتابخانه در فضاهایی با عمق زیاد و خصوصی،
- عدم استفاده از راهروهای طولانی و باریک برای بالا بردن میزان وضوح و اتصال بصری (شفافیت) در مدرسه.

منابع

- آزاد بخت، جاسم و نورقانی، عبدالمجید. (۱۳۹۶). رابطه سیستم فعالیت‌های جمعی و پیکربندی خانه‌های کوه دشت با رویکرد نحو فضا. *نشریه هنرهای زیبا معماری و شهرسازی*، ۲۲(۱)، ۶۵-۷۴.
- بانی مسعود، امیر. (۱۳۸۸). *معماری معاصر ایران*. تهران: انتشارات هنر معماری قرن.
- بمانیان، محمدرضا؛ جلوانی، متین و ارجمندی، سمیرا. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط میان پیکربندی فضایی و حکمت در معماری اسلامی مساجد مکتب اصفهان نمونه‌های موردی: مسجد آقا نور، مسجد امام اصفهان و مسجد شیخ لطف‌الله. *دوفصلنامه معماری ایرانی*، ۹، ۱۴۱-۱۵۷.
- بهپور، زهرا؛ شعاعی، حمیدرضا و نبی مبدی، مسعود. (۱۳۹۷). نحو فضا رهیافتی برای ادراک عرصه بندی خانه در شهر یزد. *نشریه معماری اقلیم گرم و خشک*، ۶(۸)، ۴۷-۷۵.
- بهزادفر، مصطفی و رضوانی، نوشین. (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی هنجارهای ریخت‌شناسی شهر سازی اسلامی در بافت تاریخی (مورد کاری: محله سرچشمه شهر گرگان. *فصلنامه پژوهش‌های معماری اسلامی*، ۳(۶)، ۲۲-۳۲.
- حیدری، علی اکبر؛ پیوسته‌گر، یعقوب؛ محبی نژاد، سارا و کیایی، مریم. (۱۳۹۷). ارزیابی شیوه‌های ایجاد حریمیت در سه نظام پیمون بزرگ، کوچک و خرده پیمون در پیکره‌بندی مسکن ایرانی اسلامی با استفاده از تکنیک نحو فضا. *فصلنامه مرمت و معماری ایران*، ۸(۱۶)، ۵۱-۶۸.
- حیدری، علی اکبر؛ اکبری، الهه و اکبری، آرمان. (۱۳۹۸). مقایسه تطبیقی راندمان عملکردی پیکره‌بندی فضاها در سه نظام‌خانه با پیمون بزرگ، کوچک و خرده پیمون با استفاده از تکنیک چیدمان فضا. *نشریه معماری و شهرسازی آرمان‌شهر*، ۱۲(۲۸)، ۳۵-۴۸.
- خدابخشی، سحر؛ فروتن، منوچهر و سمیعی، امیر. (۱۳۹۴). بررسی سیر تحول فضای معماری مدارس بر اساس ارزیابی نقش نظام آموزشی حاکم بر آن‌ها (نمونه موردی: مدرسه سیه‌سالار، دارالفنون و دبیرستان البرز). *نشریه علمی پژوهشی باغ نظر*، ۱۲(۳۷)، ۶۱-۷۴.
- دیده‌بان، محمد؛ پور دیهیمی، شهرام و ریسمانچیان، امید. (۱۳۹۲). روابط بین ویژگی‌های شناختی و پیکره‌بندی فضایی محیط مصنوع تجربه‌ای در دزفول. *دوفصلنامه معماری ایرانی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات معماری ایران*، ۲(۴)، ۳۷-۶۴.
- رازجو، مهرداد؛ متین، مهرداد و امامقلی، عقیل. (۱۳۹۸). تحلیل شکل‌گیری تعاملات اجتماعی در مسکن روستایی اقلیم معتدل و مرطوب با استفاده از روش چیدمان فضا در مسکن جلگه‌ای گیلان. *فصلنامه علمی پژوهشی -نگرش‌های نو در جغرافیای انسانی*، ۱۱(۲)، ۳۷۲-۳۹۱.
- رضوی پور، مریم سادات و ذاکری، محمد. مهدی. (۱۳۹۶). تأثیر تحول نظام آموزش بر هویت معماری مدارس دوره قاجار و پهلوی (۱۲۵۵-۱۳۲۰). *فصلنامه مطالعات ملی*، ۴(۷۲)، ۵۹-۷۷.
- ریسمانچیان، امید و بل، سایمون. (۱۳۹۰). بررسی جداافتادگی فضایی بافت‌های فرسوده در ساختار شهر تهران به روش نحو فضا. *فصلنامه علمی-پژوهشی باغ نظر*، ۸(۱۷)، ۸-۶۹.
- سلطانی فرد، هادی؛ حاتمی نژاد، حسین؛ عباس‌زادگان، مصطفی و پوراحمد، احمد. (۱۳۹۳). تحلیل دگرگونی بافت تاریخی شهر سبزوار با استفاده از تئوری چیدمان فضا. *فصلنامه فضای جغرافیایی*، ۱۴(۴۸)، ۱۶۳-۱۷۹.
- سعادت‌ی و قار، پوریا؛ زرغامی، اسماعیل و قنبران، عبدالحمید. (۱۳۹۸). واکاوی تعامل بین گونه‌های شکلی مسکن سنتی و ارتباطات فضایی با استفاده از ابزار نحو فضا. *فصلنامه معماری ایرانی*، ۸(۱۶)، ۱۵۳-۱۸۰.
- سهیلی، جمال‌الدین و عارفیان، انسیه. (۱۳۹۵). تحلیل روابط اجتماعی انسانی در فضاهای مسجد مدرسه‌های دوره قاجار قزوین بر اساس رویکرد نحو فضا. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش‌های جغرافیای انسانی*، ۴۸(۳)، ۴۷۵-۴۹۱.
- سهیلی، جمال‌الدین و رسولی، نسترن. (۱۳۹۵). مطالعه تطبیقی نحو فضای معماری کاروانسراهای دوره قاجار. *نشریه هویت شهر*، ۱۰(۲۶)، ۴۷-۶۸.
- سیادتان، سعید رضا و پورجعفر، محمدرضا. (۱۳۹۳). آزمون کاربرد گراف توجیهی در معماری ایرانی-اسلامی (نمونه‌های موردی: خانه رسولیان یزد، خانه‌ای در ماسوله). *فصلنامه علمی پژوهشی نقش جهان*، ۴(۳)، ۲۷-۴۳.
- شیخ بهایی، امیررضا. (۱۳۹۸). بررسی اصل درون‌گرایی در مسکن ایرانی بر اساس نظریه نحو فضا (مطالعه موردی: خانه‌های سنتی اقلیم گرم و خشک). *نشریه مدیریت شهری*، ۱۸(۵۴)، ۶۳-۷۸.
- طاهر سیمیا، سارا؛ بهبهانی، هما و بذرافکن، کاوه. (۱۳۹۴). تبیین نقش آموزشی فضای باز در مدارس ایران با مطالعه تطبیقی مدارس سنتی تا معاصر (نمونه‌های موردی: مدرسه‌های چهارباغ، دارالفنون و البرز). *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش‌های معماری اسلامی*، ۳(۶)، ۵۶-۷۰.
- عباس‌زادگان، مصطفی. (۱۳۸۱). طراحی شهری روش چیدمان فضا در فرایند طراحی شهری با نگاهی به شهر یزد. *فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت شهری*، ۳(۹)، ۶۴-۷۵.
- عظمتی، حمیدرضا؛ صباحی، سمانه و عظمتی، سعید. (۱۳۹۱). عوامل محیطی مؤثر بر رضایتمندی دانش آموزان از فضاهای آموزشی. *نشریه علمی پژوهشی نقش جهان*، ۲(۱)، ۳۱-۴۲.
- فخار تهرانی، فرهاد و نوروزی جمشید. (۱۳۷۵). مدرسه بهشتی رشت. *فصلنامه مدرسه نو*، ۴(۴)، ۲۱-۲۶.

- کامل نیا، حامد. (۱۳۸۸). دستور زبان طراحی محیط‌های یادگیری. تهران: انتشارات سبحان نو.
- کلاتری، سعیده؛ اخلاصی، احمد؛ اندجی، علی و خلیل بیگی، آرمان. (۱۳۹۷). تحلیل ارتباط میان ساختار فضایی و رفتار حرکتی کاربران به روش چیدمان فضا. *فصلنامه آمایش محیط*، ۱۱ (۴۳)، ۲۱۵-۲۳۴.
- کمالی پور، حسام؛ معماریان، غلامحسین؛ فیضی، محسن و موسویان، محمد فرید. (۱۳۹۱). ترکیب شکلی و پیکره‌بندی فضایی در مسکن بومی: مقایسه تطبیقی عرصه بندی فضای مهمان در خانه‌های سنتی کرمان. *فصلنامه علمی پژوهشی مسکن و محیط روستا*، ۳۱ (۱۳۸)، ۱۶-۳.
- کیانی، مهدخت؛ سلطان‌زاده، حسین و حیدری، علی اکبر. (۱۳۹۸). سنجش انعطاف‌پذیری نظام فضایی با استفاده از تکنیک چیدمان فضا. *مجله باغ نظر*، ۱۶ (۷۱)، ۶۱-۷۶.
- مظاهری، مجتبی، دژدار، امید و موسوی، سید جلال. (۱۳۹۷). تحلیل نقش حیاط در ساختار فضایی خانه‌های ایرانی با بهره‌گیری از روش نحو فضا. *نشریه هویت شهر*، ۱۲ (۳۴)، ۹۷-۱۱۰.
- ملازاده، عباس؛ پسیان، وحید و خسروزاده، محمد. (۱۳۹۱). کاربرد نحو فضایی در خیابان ولیعصر شهر باشت. *مدیریت شهری*، ۱۰ (۲۹)، ۸۱-۹۰.
- همدانی گلشن، حامد. (۱۳۹۴). بازاندیشی نظریه نحو فضا رهیافتی در معماری و طراحی شهری مطالعه موردی: خانه بروجردی‌ها کاشان. *نشریه هنرهای زیبا معماری و شهرسازی*، ۲۰ (۲)، ۸۵-۹۲.
- یزدانفر، سید عباس. (۱۳۸۸). تحلیل ساختار فضایی شهر تبریز در محدوده بار و با استفاده از تکنیک اسپیس سینتکس. *ماهنامه بین‌المللی راه و ساختمان*، ۷ (۶۷)، ۵۸-۶۷.
- Al-Mohannadi, A. S. M. A. (2019). *The Spatial Culture of Traditional and Contemporary Housing in Qatar: A Comparative Analysis based on Space Syntax* (Masters Thesis, Architecture & Urban Planning, Qatar University). Doi: <http://hdl.handle.net/10576/12881>.
- Bafna, Sonia (2003), Space Syntax A Brief Introduction to Its Logic and Analytical Techniques. *Environment and Behaviour*, 35(1), 17-29. DOI: 10. 1177/ 0013916502238863.
- Hillier, B. & Hanson, J. (1984). *The Social Logic Of Space*. Cambridge University Press.
- Hillier, B. & Honson, J. (1989). *The Social Logic Of Space*. Cambrige University Press.
- Hillier, B. (2007). *Space is the machine* (Electronic edition). Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Karimi, K. (2012). A configurational approach to analytical urban design: 'Space syntax' methodology. *Urban Design International*, 17(4), 297-318.
- Maina, J. J., & Audu, M. T. (2016). Wayfinding In Educational Buildings: A Case Study Of The Faculty Of Environmental Design Ahmadu Bello University. *Environl Journal Of Environmental Studies*, 4(1), 1-16.
- Montello, D. R. (2007). *The contribution Of Space Syntax To a Comprehensive Theory Of Enviromental Psychology*. Paper prasented at 6th International Space Syntax Symposium, Istanbul.
- Mustafa, F. A., & Rafeeq, D. A. (2019). Assessment of elementary school buildings in Erbil city using space syntax analysis and school teachers' feedback. *Alexandria Engineering Journal*, 58(3), 1039-1052.
- Steadman, P. (1983). *Architectural Morphology*. London: Poin.
- Wu, X., Law, S., Heath, T., Borsi, K. (2017). Spatial configuration shapes student social and informal learning activities in educational complexes. In Teresa Heitor, Miguel Serra, João Pinelo Silva, Maria Bacharel, Luisa Cannas, da Silva (Eds.), *11th International Space Syntax Symposium* (pp. 33.1-33.9). Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Zerouati, W., & Bellal, T. (2020). Evaluating the impact of mass housings' in-between spaces' spatial configuration on users' social interaction. *Frontiers of Architectural Research*, 9(1), 34-53

پی‌نوشت‌ها

1. Lawson
2. Space Syntax
3. Bafna
4. Mustafa, F. A., & Rafeeq, D. A.
5. Wu, X. I. A. N. F. E. N. G., Law, S. T. E. P. H. E. N., Heath, T., & Borsi, K. A. T. H. A. R. I. N. A.
6. Al-Mohannadi
7. Zerouati, W., & Bellal, T.

8. Depth Map
9. Space Morphology
10. Hillier, B. & Hanson, J.
11. Rismanchian, Omid And Bell, Simon
12. Bartlet School
13. Hanson
14. Steadman
15. Montello

16. Integration
17. Intelligibility
18. Depth
19. Connectivity
20. Axial Map Analysis
21. Visibility Graph Analysis
22. Connectivity
23. Maina, J.J. And Audu, M.T

طراحی الگوی داده‌بنیاد به کارگیری شبکه‌های مجازی در تحقق آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان استان لرستان

■ ابوذر قاسمی‌نژاد*

■ ولی بهرامی**

چکیده:

هدف این مطالعه، شناسایی عملکرد شبکه‌های اجتماعی مجازی در آموزش بی‌سوادان و کم‌سوادان استان لرستان بوده است. این پژوهش به روش کیفی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام شد. جمعیت مورد مطالعه متخصصان حوزه آموزش مجازی، متخصصان و صاحب‌نظران حوزه نهاد رسانه، آموزش و پرورش، و سوادآموزی بودند. روش نمونه‌گیری نیز به صورت «نمونه‌گیری هدفمند و نظری» بود. ابزار گردآوری داده‌ها «مصاحبه عمیق» بود که بر این اساس بعد از مصاحبه با ۱۵ نفر از متخصصان این حوزه، اشباع نظری حاصل شد. به منظور تحلیل داده‌ها از رویکرد «اشترس و کوربین» استفاده شد و بر اساس آن، از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهند که پدیده محوری این مطالعه «فقر دانش رسانه‌ای» است. شرایط علی حاکم بر این پدیده شامل سه مقوله «فرو دست‌ی مجازی، باورها و تفکرات سنتی، و جامعه‌ناپذیری مجازی» است. بسترهای حاکم نیز «موانع قانونی در آموزش توسعه مجازی، فقر دانش تخصصی، و فهم واپس‌گرا از آموزش مجازی» هستند. شرایط مداخله‌گر بر پدیده محوری نیز سه مقوله بدین شرح‌اند: «انطباق‌ناپذیری مجازی، نگاه هزینه-فایده‌محور، و ضعف انگیزه‌های یادگیری». راهبردهای رفع فقر دانش رسانه‌ای عبارت‌اند از: توجه به «آموزش نیازمحور، انسجام‌بخشی به آموزش مجازی و ارزیابی عملکرد دائمی» که بر اثر آن، شاهد پیامدهایی نظیر «حس اثربخشی سواد مجازی، خلق محتوای کاربردی، توانمندسازی آموزشی و نوین‌سازی سازمانی» خواهیم بود.

نتایج نشان می‌دهند، فقر سیاست‌گذاری در حوزه آموزش مجازی، و خلأ قانونی در سوادآموزی، بسترها و سازوکارها، دشواری غلبه بر فقر دانش رسانه‌ای را مضاعف کرده است. این امر در کنار حس فرو دست‌ی مجازی، باورها و تفکرات سنتی، جامعه (ناپذیری سوادآموزان مجازی، به انطباق‌ناپذیری و رغبت کم مخاطبان (بی‌سوادان و کم‌سوادان) نسبت به فضا و به تبع آن آموزش مجازی منجر شده است.

کلید واژه‌ها:

بی‌سوادان و کم‌سوادان، شبکه‌های اجتماعی، سوادآموزی، فقر دانش رسانه‌ای، فرو دست‌ی مجازی، انطباق‌ناپذیری مجازی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۱۱/۶

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۱۱/۲۸

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۳/۲۹

* دانشجوی دکتری رفاه اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی abozar.ghasemi2013@gmail.com
** مدرس مدعو دانشگاه فرهنگیان آیت‌الله کمالوند خرم‌آباد، دکترای جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران (نویسنده مسئول) bahrami1171@gmail.com
این مقاله مستخرج از طرحی پژوهشی است که به سفارش «پژوهشکده تعلیم و تربیت استان لرستان» انجام گرفته و در شهریور ۱۳۹۸ توسط نویسندگان مقاله از آن دفاع شده است.

■ بیان مسئله

امروزه یکی از موضوع‌های مهم نقشی است که شبکه‌های اجتماعی می‌توانند در آموزش گروه‌های خاص اجتماعی داشته باشند (پاسیک و هارگیتای^۱، ۲۰۰۹؛ سورات^۲، ۲۰۰۹؛ یانگ^۳، ۲۰۰۹؛ سیلوان^۴، ۲۰۰۷؛ روبلیر، مک دانیل، وب، هرمن و واینس وایتی^۵، ۲۰۱۱؛ گاریسون و کانوکا^۶، ۲۰۰۴؛ باربر و پلوگ^۷، ۲۰۰۹؛ هانگ و ین^۸، ۲۰۱۰؛ مک‌لوقین و لی^۹، ۲۰۰۷؛ جانسون^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ جانکو هیبرگر و وکن^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ لیم و ریچاردنسون^{۱۲}، ۲۰۱۶؛ بتس و پول^{۱۳}، ۲۰۰۳). در طول دهه گذشته، تغییرات مهمی در سیاست‌های آموزش بزرگ‌سالان و آموزش مداوم در بسیاری از کشورها در سراسر جهان رخ داده است (اکسکال و کازیو^{۱۴}، ۲۰۱۵ ص. ۱۸).

اجتماع جهانی برای محو بی‌سوادی از سال ۲۰۲۰ تلاش خود را آغاز کرده است و کشورها نیز تلاش مضاعفی را برای کاهش خسارت‌های ناشی از بی‌سوادی سامان داده‌اند (قلتاش، رضانی، گل افروزو زارع، ۱۳۹۷). امروزه، به نظر می‌رسد که شبکه‌های اجتماعی مجازی، با استفاده از فرصت‌های متنوع تا حدی می‌توانند بر بخشی از این محدودیت‌های سوادآموزی غلبه کنند. شبکه‌های اجتماعی مجازی تسهیلات وب‌محوری هستند (بوید و الیسون^{۱۵}، ۲۰۰۷) که برای جمعی از کاربران اینترنتی امکان گفت‌وگو در مورد موضوع‌های مورد علاقه را ایجاد می‌کنند (ویلیام^{۱۶}، ۲۰۰۹)، امکان تعامل میان تولیدکننده پیام و دریافت‌کننده آن را فراهم می‌آورند (پاتنام^{۱۷}، ۲۰۰۰ ص. ۱۷۰)، و برقراری ارتباط با شمار فراوانی از افراد دیگر را (کاتر و اسپیدن^{۱۸}، ۱۹۹۷ ص. ۷)، فارغ از محدودیت‌های زمانی، مکانی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی، میسر می‌سازند (کراوت، کیزلر، بنوا، هیلگسون و کروفورد^{۱۹}، ۲۰۰۲).

یکی از ویژگی‌های جالب توجه و مفید آموزش مجازی، برطرف کردن نیازمندی‌های یادگیری در جامعه مدرن است و به این دلیل تقاضای بسیاری برای یادگیری الکترونیکی در زمینه‌های گوناگون، مانند تجارت و مؤسسه‌های آموزش عالی ایجاد شده است (هراستینسکی^{۲۰}، ۲۰۰۸). آموزش مجازی به‌مثابه عاملی شناخته شده است که فرایند یادگیری را تسهیل می‌بخشد و به توسعه دستاوردهای شهروندان با استفاده از فناوری منجر می‌شود (پیچتر، مایر، ماچر^{۲۱}، ۲۰۱۰).

شبکه‌های اجتماعی امروزه نقش مهم و بی‌بدیلی در سوادآموزی و ارتقای آگاهی کم‌سودان و بی‌سودان بر عهده دارند. شبکه‌های اجتماعی می‌توانند به‌عنوان ابزاری در جهت آموزش و یادگیری به کار گرفته شوند و یکی از گزینه‌های مورد توجه برای آموزش افراد کم‌سود و بی‌سود در «نبود دسترسی به آموزش حضوری» باشند (بابایی، ۱۳۹۰ ص. ۴). اما در حال حاضر، نه تنها منابع و مواد اطلاعاتی نوسودان کم است، بلکه موضوع‌های کمی را نیز در برمی‌گیرند. با توجه به اینکه یکی از عوامل شرکت‌نکردن بی‌سودان در کلاس‌های سوادآموزی، مشغله‌های سوادآموزان، دوری محل کلاس از محل زندگی، و نامناسب بودن زمان برگزاری کلاس‌هاست (محمدخانی و محمد داودی،

جلالی، ۱۳۹۱)، «باید به ظرفیت این شبکه‌ها برای دگرگون‌کردن اطلاعات از طریق زمان و فضا» (استیونسون^{۲۲}، ۱۳۹۵/۲۰۰۳ ص. ۱۸۷) برای این قشر توجه کرد و در عین حال، حقوق آن‌ها را، از جمله «حقوق دسترسی به اطلاعات، دانش، تجربه و مشارکت» (ص. ۱۸۴) آن‌ها را، در نظر داشته باشیم.

بنا بر استدلال رایینسون^{۲۳} (۲۰۰۷)، بی‌سوادان به یادگیری خواندن و نوشتن تمایل دارند، اما از قرارگرفتن در معرض ارتباط با دیگران خودداری می‌کنند. آن‌ها آرزو می‌کنند از وابستگی خلاص شوند. سوادآموزی مجازی موجب می‌شود آن‌ها بتوانند برای خدمت در نقش‌های والدین، کارمندان، کارفرمایان، خریداران، فروشندگان، شوهران، همسران و شهروند فعال جامعه، آماده شوند. بررسی مسائل اجتماعی در سنین متفاوت، به‌خصوص بین کم‌سوادان و بی‌سوادان نشان می‌دهد که سواد برای زندگی بهتر، می‌تواند از طریق شبکه‌های اجتماعی آموزش داده شود و به حرکت سیال‌تر و روبه‌پیشرفت در جامعه کمک کند. سواد از طریق شبکه‌های مجازی می‌تواند در توانمندسازی کم‌سوادان و بی‌سوادان نقش مهمی ایفا کند (ربیعی، ۱۳۹۴، ص. ۱۳).

طبق نتایج به‌دست‌آمده از سرشماری عمومی نفوس و مسکن سال ۱۳۹۵، ۸۷/۶ درصد از جمعیت شش سال به بالای کشور باسواد هستند (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵). این نرخ در سال‌های ۱۳۸۵ و ۹۰۱۳ به ترتیب ۸۴/۶ و ۸۴/۸ درصد بوده است. استان لرستان از این نظر، با ۸۲/۹۸ درصد جمعیت باسواد بالای شش سال، در جایگاه ۲۸ قرار دارد (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۰). بر اساس سرشماری سال ۱۳۹۵، لرستان جزو شش استان نخست کشور با بیشترین درصد بی‌سوادی است. حل این مشکل اهتمام جدی مسئولان و متولیان حوزه آموزش را می‌طلبد، چرا که با وجود رشد آمار سوادآموزان، این استان همچنان نرخ بی‌سوادی بالایی دارد. در جامعه هدف سوادآموزی استان که بین ۱۰ تا ۴۹ سال سن دارند، هشت درصد بی‌سواد مطلق گزارش شده است. در واقع، بیش از ۸۶ هزار بی‌سواد در استان وجود دارند که آماری نگران‌کننده است. همچنین درصدی از کم‌سوادان در طول زمان به بی‌سوادی مطلق بازگشت می‌کنند و این موضوع باز هم جمعیت بی‌سواد مطلق در کشور را افزایش می‌دهد (باقرزاده، ۱۳۹۳).

گرچه بیش از سه دهه از فعالیت «سازمان نهضت سوادآموزی» در کشور، از جمله استان لرستان می‌گذرد و از تلاش‌ها و تدابیر اتخاذشده از سوی مسئولان و مجریان سوادآموزی دستاوردها و موفقیت‌هایی به دست آمده‌اند، اما مانند سایر مناطق کشور، استان لرستان نیز در زمینه اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های سوادآموزی با مشکلاتی مواجه‌اند که موجب شده است، اثربخشی اهداف و سیاست‌گذاری سازمان مزبور کاهش یابد. تحقیقات نشان می‌دهند، آموزش‌های نهضت سوادآموزی نیازهای مخاطبان را پوشش نمی‌دهد و این موضوع موجب استقبال نکردن از این آموزش‌ها و نداشتن انگیزه کافی برای شرکت در دوره‌های سوادآموزی می‌شود (حکیم‌زاده، ۱۳۹۲).

عوامل فرهنگی، از قبیل تعارض فرهنگ سنتی با فرهنگ علمی سوادآموزان، در کنار عواملی مثل برگزانشدن منظم دوره‌های آموزشی، محدودبودن ساعت تدریس، نبود مکان‌های آموزشی مناسب برای آموزش، و طولانی‌بودن مسافت تشکیل کلاس‌ها از محل زندگی و هزینه‌های ایاب و ذهاب آنان در استان لرستان، ارائه شیوه‌های نوین آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان را ضروری ساخته است. یکی از این شیوه‌ها، آموزش الکترونیکی از طریق شبکه‌های اجتماعی است. «این نوع آموزش می‌تواند به جذابیت در یادگیری کمک کند و بسیاری از چالش‌های و موانع فوق را برطرف کند. استفاده از تصویر، صدا و متن، و ترکیب مناسب آن‌ها با هم، تنظیم آهنگ آموزش توسط دانش‌پذیر، و مستقل‌بودن این آموزش‌ها از پارامترهای زمان و مکان، و اینکه می‌توان در هر زمان و مکان از آن استفاده کرد» (فعال، ۱۳۹۸)، می‌تواند سبب توفیق اجرای این نوع آموزش‌ها شود. این فرصت به‌خصوص برای جذب و آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان که انگیزه کافی ندارند و مشغله‌های زندگی روزمره‌شان زیاد است، می‌تواند مفید باشد. بنابراین بررسی موانع بهره‌گیری از شبکه‌های اجتماعی در آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان ضرورت پیدا می‌کند.

○ پرسش اصلی مطالعه حاضر این است که شرایط علی و بسترهای بهره‌گیری از شبکه‌های مجازی در آموزش کم‌سوادان و بی‌سوادان استان لرستان کدام‌اند؟ پدیده محوری در بهره‌گیری از شبکه‌های اجتماعی چیست و این پدیده مستلزم چه شرایط مداخله‌گر و راهبردهایی است؟ و در نهایت، پیامدهای راهبردهای به کار گرفته شده کدام‌اند؟

■ پیشینه پژوهش

در خصوص شبکه‌های اجتماعی و آموزش و ارتقای سواد و یادگیری، اکثر نمونه‌های مورد مطالعه، دانش‌آموزان، دانشجویان، کارمندان و یا شهروندان در معنای کلی بوده‌اند. در خصوص سوادآموزی کم‌سوادان و بی‌سوادان نیز مطالعات زیادی انجام گرفته‌اند، اما نقش شبکه‌های اجتماعی مجازی در آموزش بی‌سوادان و کم‌سوادان به‌صورت پراکنده و محدود مورد توجه محققان گرفته است. از حیث روش مورد مطالعه نیز اکثر مطالعات به‌صورت پیمایش کمی انجام گرفته‌اند که با ابزار پرسش‌نامه درصد بررسی رابطه بین آموزش مجازی و کیفیت یادگیری بین نمونه‌های مورد بررسی بوده‌اند. در مواردی نیز از طریق مطالعات آزمایشی و شبه‌آزمایشی، آموزش مجازی به‌صورت امری مداخله‌ای به گروهی افراد ارائه شده و در ادامه سعی شده است، اثرات آن در دو گروه کنترل و گواه ارزیابی شود. در ادامه، به برخی مطالعات انجام‌شده داخلی و خارجی در این خصوص می‌پردازیم.

محمدخانی و همکارانش (۱۳۹۱) در مطالعه خود با عنوان «ارائه یک الگوی پیشنهادی برای وب‌سایت ویژه بزرگسالان نوسواد»، نشان دادند که این وب‌سایت‌های مجازی نقش مهمی در آموزش سوادآموزی دارند و باید با توجه به رشد فناوری‌های نوین آموزشی، شیوه آموزشی این

افراد نیز از سستی به نوین تغییر کند.

قلناش و همکارانش (۱۳۹۷)، در مطالعه‌ای با عنوان «نیازسنجی‌های آموزشی سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی فارس»، بر بهره‌گیری از مهارت‌های عملی و مهارت‌های یادگیری مجازی تأکید دارند و مهارت‌های فناوری ارتباطی را از اولویت‌های نیازهای آموزشی سوادآموزان می‌دانند. راجپوت و آگاروال، کومار و آیل ناناواتی^{۲۴} (۲۰۰۸)، در پژوهش خود در خصوص جایگزین سواد سستی با شبکه‌های مجازی در کشورهای جهان سوم، نشان می‌دهد که راه‌حل‌های حمایتی مبتنی بر فناوری، نیازهای روزمره بی‌سواد را پوشش می‌دهند، بر تعامل آن‌ها با فناوری می‌افزایند، و با ابزارهای چندحالتی (با پشتیبانی صوتی و تصویری) یادگیری محسوس کاربر را تسهیل می‌کنند.

میلار^{۲۵} (۱۹۹۶)، در مطالعه خود بر لزوم آموزش‌های رایانه‌ای و مجازی در برنامه‌های سوادآموزی بزرگ‌سالان تأکید کرده و به بررسی جوانب و منافع آن پرداخته است. در این مطالعه داده‌ها از طریق مربیان جمع‌آوری شدند و سپس با انجام آزمایش، اثربخشی دستورالعمل‌های رایانه‌ای مجازی روی سوادآموزان تأیید شده است. نویسنده در این تحقیق ۱۲ مزیت و هشت نقطه‌ضعف برای آموزش مجازی فرض کرده است. از این دوازده مزیت تنها شش مورد حاصل شدند و چهار نقطه‌ضعف (مشکلات حضوری، سرعت یادگیری، کیفیت انتقال و اعتمادبه‌نفس یادگیرندگان) نیز برطرف شدند.

«زندگی دوم بی‌سودان: سه‌بعدی‌های مجازی برای آموزش پایه بزرگ‌سالان کم‌سواد»، مطالعه‌ای است که توسط ایکوبال، کلاوس و تجوا^{۲۶} (۲۰۱۰) انجام گرفته است. این مطالعه نشان می‌دهد که فضای حاصل از فناوری‌های جدید مجازی در کنار رویکردهای سنتی می‌تواند سواد پایه بزرگ‌سالان فاقد سواد را در دوره زندگی خود بالا ببرد. این یادگیری بر اساس رویکردهای چندگانه با زندگی آن‌ها سازگار است.

سایستون^{۲۷} (۲۰۰۰)، در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی معیارهای تعیین کیفیت یادگیری مبتنی بر وب بزرگ‌سالان کم‌سواد» در «دانشگاه رویال‌رود» کانادا، به بررسی موضوع عوامل تأثیرگذار بر کیفیت یادگیری در محیط وب پرداخته است. نتایج مطالعه او نشان می‌دهند که فضای وب و مجازی کیفیت یادگیری این افراد را بالا می‌برند. به علاوه، یکی از معیارهای مهم تعیین کیفیت یادگیری ارتباط آن با نیازهای یادگیرنده است.

■ روش تحقیق، جمعیت، نمونه و روش نمونه‌گیری

با توجه به عنوان پژوهش، از پارادایم «تفسیرگرایی اجتماعی» و روش کیفی برای اجرای فرایند تحقیق استفاده شده است. در واقع، هدف پژوهش کیفی فهم معنای کنش‌های متقابل، انگیزه‌ها و معنای ذهنی کنشگران است. در اینجا، از «نظریه داده‌بنیاد»^{۲۸} به عنوان یکی از مهم‌ترین روش‌های کیفی بهره جستیم. این رویکرد هم به عنوان روش و هم به عنوان تئوری به کار گرفته می‌شود. در اینجا، بعد روشی

آن مدنظر است، زیرا با تأسی از رویکرد اشتروس و کوربین، نظم روشی به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها مورد تأکید واقع شده است. هدف نظریه زمینه‌ای، تولید تئوری از خلال بررسی و مطالعه فرایندهای اجتماعی بر اساس جمع‌آوری و تحلیل نظام‌مند داده‌هاست.

در اینجا، به دلیل تأکید بر دقت روش‌شناختی از یک‌سو، و نیز تلاش برای ایجاد الگوی مطلوب با پرسش‌های ساختارمند، به‌منظور تحلیل داده‌ها رویکرد کوربین و اشتروس انتخاب شد. این رویکرد نسبت به میدان مورد مطالعه بی‌طرف نیست و با ذهن فعال محقق، مبتنی بر پرسش‌های نظام‌مند، سعی دارد اصول معرفت‌شناختی خود را دنبال کند که برخلاف رویکردهای دیگر نظریه داده‌بنیاد (رویکرد گلیر و یا رویکرد سازه‌گرایانه)، سعی در احصا و استخراج الگو و چگونگی حادث شدن پدیده اصلی در یک وضعیت خاص دارد.

افراد نمونه نیز همه متخصصان حوزه آموزش و سوادآموزی در استان لرستان هستند. در واقع، با پرس و جو از صاحب‌نظران و متخصصان آموزش و سوادآموزی در صدد هستیم بینیم کم‌سوادان و بی‌سوادان مورد نظر، چگونه می‌توانند از فضای مجازی بهره بگیرند و چگونه می‌توانیم به آن‌ها آموزش دهیم. روش نمونه‌گیری در نظریه داده‌بنیاد، به صورت «نمونه‌گیری هدفمند و نظری» است (فلیک، ۲۰۰۶/ ۱۳۹۷). نمونه‌گیری هدفمند یعنی انتخاب افرادی که دارای تجربه و دانش لازم در خصوص پدیده مورد نظر هستند که در اصطلاح به آن‌ها «مطلعان کلیدی» گفته می‌شود. نمونه‌گیری هدفمند برای دسترسی به سه نمونه ابتدایی به‌منظور مصاحبه اولیه انجام گرفت. در ادامه، نمونه‌گیری نظری در رأس قرار گرفت.

نمونه‌های نظری، نمونه‌هایی بودند که در خدمت غنای نظری پژوهش قرار داشتند. این نمونه‌ها متناسب با الگوی اولیه مصاحبه‌ها بودند و دائماً بر غنای ظهور و شکل‌گیری پدیده محوری می‌افزودند. در واقع، نمونه‌گیری ضمن فرایند پژوهش و بر اساس مفاهیمی صورت گرفت که در خلال نمونه‌گیری هدفمند حاصل شدند. پیشبرد روند نمونه‌گیری و انجام مصاحبه‌ها نیز بر اساس «اشباع نظری»^{۲۹} انجام گرفت. اشباع زمانی حاصل شد که دریافتیم، با در نظر گرفتن همه عوامل پیشین، گذشت زمان و از همه مهم‌تر، پخته‌تر شدن مقولات اولیه، به تدریج از خلق مفاهیم جدید کاسته می‌شود و به صورت تجربی و ذهنی این اطمینان حاصل شد که دیگر مفاهیم و مقولات جدید و تازه‌ای حاصل نمی‌شوند که بر غنای مقولات پیشین بیفزایند.

مصاحبه‌ها بر اساس اصل «تنوع، موافقت در مشارکت، فهم نظری از موضوع، و کلیدی بودن» (قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۸، ص. ۱۰۴) انجام شد. روند مصاحبه‌ها به این گونه بود که بعد از انجام سه مصاحبه هدفمند با افراد مطلع کلیدی، به‌منظور انجام نمونه‌گیری نظری، ابتدا با ایمیل و سپس با تماس تلفنی از افراد مورد نظر برای مصاحبه حضوری وقت گرفته می‌شد. در مواردی که این امر امکان‌پذیر نبود، به صورت تلفنی مصاحبه‌ها انجام می‌شدند. طول زمان مصاحبه‌ها از ۳۷ دقیقه

تا ۶۲ دقیقه در نوسان بود. سؤال‌های مصاحبه به دو شکل سؤال‌های اصلی و سؤال‌های فرعی پرسیده می‌شدند.

سؤال‌های اصلی بن‌مایه مصاحبه با افراد در خصوص شیوه‌های بهره‌گیری بی‌سوادان و کم‌سوادان از شبکه‌های مجازی بودند. در ادامه، اگر پاسخ‌ها از وضوح، غنا و عمق لازم برخوردار نبودند، با سؤال‌هایی پیگیری که عمدتاً به شکل «می‌شه توضیح بیشتری بدی؟ چطور می‌شه از این فضاها بهره برد؟ آگه می‌شه مثال بزنی؟ تا الان جایی از اون استفاده شده؟ کجا؟ چطور؟ بیشتر توضیح بده» و غیره بود، به کنکاش بیشتر می‌پرداختیم. بر این اساس، پس از مصاحبه با ۱۵ نفر از متخصصان این حوزه، روند مصاحبه‌ها را متوقف کردیم و به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداختیم. در ادامه، به منظور اطمینان از صحت گردآوری داده‌ها، به یادداشت‌برداری و ثبت تمامی گفته‌ها، و بررسی مصاحبه‌ها و نیز سؤال‌هایی کنترلی دست زدیم. به منظور اطمینان از اعتبار تحلیل‌ها نیز از بازخورد نظرات «مطالعان و متخصصان» حوزه نظریه داده‌بنیاد بهره جستیم.

● تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و استخراج مضامین، از سه مرحله «کدگذاری باز»^{۳۰}، «کدگذاری محوری»^{۳۱} و «کدگذاری گزینشی»^{۳۲} استفاده شد. «کدگذاری به جهت یابی قبل از انتخاب شدن منجر می‌شود و داده‌ها را به بخش‌های تحلیلی تبدیل می‌کند که صورتی مفهومی به خود می‌گیرند» (مقدم، ۲۰۰۶ ص. ۵). در اینجا، معانی نهفته در توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان استخراج و تناقضات موجود در تفسیرها مشخص و رفع شدند. در نهایت نیز، معانی استخراج‌شده از توصیفات ارائه‌شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند (قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۸). واحد تحلیل نیز مرکب از افراد بود که مورد مصاحبه قرار گرفتند.

روند تجزیه و تحلیل داده‌ها به این صورت بود که ابتدا سطر به سطر عبارات موجود در متن خام، مطالعه و به آن‌ها کد داده شد. بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها و مطالعه سطر به سطر آن‌ها، ۴۵۷ مفهوم اولیه استخراج شدند. کدها بر حسب ویژگی‌های مشابهی که بین افراد مورد مطالعه وجود داشتند، طبقه‌بندی شدند. مفاهیم پایه بر اساس ارتباط با موضوع‌های مشابه طبقه‌بندی شدند که در واقع «مقوله‌سازی» یا «تم‌سازی» محسوب می‌شد. در ادامه، توصیف طبقه‌ها با توجه به خصوصیات آن‌ها صورت پذیرفت. این کار به منظور روشن‌تر کردن طبقه‌ها انجام گرفت. سپس جدول کدهای اولیه استخراجی از مصاحبه‌ها و جدول طبقه‌های استخراج‌شده از مفاهیم به همراه کدهای ثانویه احصا شدند (کدگذاری باز).

در ادامه، یکی از مقولات مهمی را که دارای ویژگی کانونی و قدرت جذب‌کنندگی بالایی بود و سایر مقولات را دربر می‌گرفت (با احصای شرایطی که یک مقوله محوری باید داشته باشد)، به عنوان «پدیده محوری» انتخاب کردیم. سپس پدیده محوری را در مرکز فرایند مورد بررسی قرار دادیم و ارتباط سایر

مقولات با آن را مشخص کردیم. سپس، در یک رابطه مدل‌واره، شرایط علی، زمینه‌ای، پیامدی و کنشی را در ارتباط با مقوله محوری مورد مطالعه قرار دادیم (کدگذاری محوری). در نهایت، تدوین گزارش متن، پرکردن خلأهای احتمالی، اعتباربخشی و انسجام به مقولات و سپس خط اصلی داستان و ارائه قضایای نظری انجام گرفت (کدگذاری گزینشی).

■ یافته‌های پژوهش

ابتدا، جدول کلی مشخصات مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود و در ادامه به توصیف پاسخ‌گویان و سپس تحلیل مصاحبه‌ها می‌پردازیم. لازم به ذکر است، افراد نمونه با اینکه به نسبت حوزه مورد مطالعه سطح تحصیلات متفاوتی را نشان می‌دهند، اما در خصوص سوادآموزی دارای تجربه و یا پست مدیریتی بودند و توسط دیگران به مثابه افراد کلیدی شناخته و معرفی شدند. تجربه یا پست مدیریتی مشارکت‌کنندگان به ترتیب شماره سوابق علمی و یا اجرایی‌شان بدین شرح است:

- فعال و مدیر اجرایی سوادآموزشی شهرستان سلسله؛
- چهار سال سابقه مدیریتی در سوادآموزشی استان؛
- دو سال مسئول فناوری آموزشی آموزش و پرورش شهرستان؛
- مسئول کارگروه نهضت سوادآموزی شهرستان؛
- دانش‌آموخته دکترای ارتباطات و فعال آموزشی؛
- فعال آموزش ICT روستایی/محلی؛
- دکترای تکنولوژی آموزشی؛
- دکترای تکنولوژی آموزشی؛
- دو سال مدیر نهضت سوادآموزی شهرستان؛
- مجری طرح استانی سامان‌دهی آموزش از راه دور در استان؛
- همکار طرح استانی سامان‌دهی آموزش از راه دور در استان؛
- دانش‌آموخته و کارشناس فناوری‌های اطلاعاتی/ارتباطی استان؛
- معاون آموزشی سوادآموزی استان؛
- متخصص آموزش و فناوری از راه دور.

از نظر سن، پایین‌ترین مشارکت‌کننده ۳۲ سال و بالاترین مشارکت‌کننده ۵۹ سال دارد. شش نفر از مشارکت‌کنندگان زن و نه نفر مرد هستند.

جدول ۱. توصیفات جمعیت‌شناختی و دموگرافیک مشارکت‌کنندگان

شماره	سن	جنس	سطح تحصیلات	کد مصاحبه
۱	۴۶	زن	دانشجوی دکترا	p-۰۱
۲	۵۹	مرد	دکترا	p-۰۲
۳	۴۹	زن	دانشجوی دکترای	p-۰۳
۴	۵۰	مرد	دانشجوی دکترا	p-۰۴
۵	۴۹	مرد	دکترا	p-۰۵
۶	۳۷	مرد	دکترا	p-۰۶
۷	۴۸	زن	دکترا	p-۰۷
۸	۴۲	زن	کارشناس ارشد	p-۰۸
۹	۵۱	مرد	دکترا	p-۰۹
۱۰	۴۳	زن	دکترا	p-۰۱۰
۱۱	۵۳	مرد	دکترا	p-۰۱۱
۱۲	۳۲	زن	کارشناس ارشد	p-۰۱۲
۱۳	۳۵	مرد	دکترا	p-۰۱۳
۱۴	۳۸	مرد	کارشناس ارشد	p-۰۱۴
۱۵	۳۹	مرد	کارشناس ارشد	p-۰۱۵

● مقوله محوری: فقر دانش رسانه‌ای

مقوله محوری در کدگذاری محوری «فقر دانش رسانه‌ای» یا به تعبیری سواد رسانه‌ای است. این مقوله از سطح انتزاع بالایی برخوردار است و می‌توان آن را هسته اصلی کدگذاری این مرحله تلقی کرد. سواد رسانه‌ای و دانش انتقادی همراه با آن چندمنظوره خواهد بود و فرد خواهد توانست به نیابت از وضعیت‌های واقعی، در یک بستر الکترونیکی و دیجیتالی، در امر آموزش خود و دیگران مشارکت تام داشته باشد. این امر قدرت تخیل و سازمان‌دهی، انتخاب آموزش‌های متناسب با سطح کیفی افراد، انتخاب محتوای خاص، و آزادی و سرعت عمل بی‌سوادان و کم‌سوادان را ارتقا خواهد بخشید. افزون بر این، سواد رسانه‌ای موجب تسریع روند سیاست‌گذاری‌های نهادی، انطباق‌پذیری افراد ذی‌نفع، جامعه‌پذیری مجازی، زوال تفکرات کلیشه‌ای، مواجهه خلاقانه، ارزیابی عملکرد دائمی خود و نیز افزایش دانش تخصص می‌شود.

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ می‌گوید:

ما در این حوزه چیزی نداریم. فقیریم. باید اول کلاس آموزشی برگزار شود که قدرت تجزیه و تحلیل و درک و فهم نسبت به فضای مجازی بیشتر شود تا مخاطبان فعال باشند و بتوان برنامه‌ریزی و راهکارهای مؤثر ارائه داد.

مشارکت‌کننده شماره ۱۵ اشاره می‌کند:

بدون سواد و دانش لازم در این زمینه کار به جای نمی‌رسد. کاری در زمینه بی‌سوادان و کم‌سوادان و شبکه‌های مجازی نشده!

در این مرحله، برای مقوله محوری پرسش‌های زیر مطرح شدند تا با توجه به کدگذاری مرحله قبلی و نیز تحلیل مجدد و بازپروری، به آن‌ها پاسخ داده شود:

- علل شرطی به وجودآورنده این پدیده چه چیزهایی است؟
- زمینه یا زمینه‌های به وجودآورنده این پدیده چیست؟
- شرایط مداخله‌گر به وجودآورنده این پدیده کدام‌اند؟
- این پدیده در کدام کنش و راهبرد متجلی می‌شود؟
- این پدیده چه پیامدهای به دنبال دارد؟ (فاسمی‌نژاد، ۱۳۹۸).

جدول ۲. شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها

مقولات	مفاهیم
ابعاد شرایط علی	کم‌دانشی مجازی
	بی‌قدرتی در کنترل این فضا
	مصرف‌کننده اطلاعات
	ترس از ورود به این فضا
	رهابودگی تکنولوژیکی
	حس کمبود منافع مشترک با دیگران
	جایگاه اجتماعی پایین
	منزلت اجتماعی سنتی
	نگرش نامطلوب در استفاده از شبکه‌های مجازی
	هم‌سالان همدرد
	دایره دوستی محدود
	فقر مهارتی
	نقش‌پذیری ضعیف
	ضعف در کنترل‌پذیری
بستر و زمینه‌ها	فقدان برنامه‌ریزی ملی
	فقر منابع و اعتبارات کلان
	موانع حقوقی توسعه سواد رسانه‌ای
	فقدان تفکر سیستمی بین متولیان و نهادها
	سلطه آموزش سنتی در برنامه‌ها
	ضعف در همکاری سازمانی
	کمبود متخصصان
	تعریف نامشخص از آموزش مجازی
	فقر نگرش بین‌رشته‌ای
	نگاه‌های فردی و غیرسیستمی مدیران
	عدم درک آموزش مجازی
	بدبینی در ورود این افراد به این شبکه‌ها
	سختی تغییر روحیه ورود به این شبکه‌ها
	قلت دیگران مهم و افراد میانجی
	فهم واپس‌گرا از آموزش مجازی

جدول ۲. (ادامه)

	مقولات	مفاهیم
شرایط مداخله‌گر	انطباق (نا)پذیری	نهادینه نشدن مزیت آموزش مجازی
		تعارض آموزش مجازی و کلاسیک
		سردرگمی در استفاده از اینترنت و گوشی‌های هوشمند
		دشواری هم‌گام‌شدن با فضای مجازی و تکنولوژی
	نگاه هزینه - فایده‌محور	استفاده و کاربرد موقتی
		نداشتن چیزی برای ارائه
		اولویت نداشتن آموزش مجازی
		نداشتن مزیت شغلی و استخدامی
	انگیزه‌های یادگیری	نبود فرصت‌های یادگیری شخصی
		زمان‌بر بودن این فضا
		چندبعدی بودن آموزش مجازی
راهنماها	آموزش نیازمحور	تعیین سطوح و کیفیت خدمات
		نیازسنجی توجه به نیاز کاربران
		ارائه آموزش‌های بصری و تصویری با توجه به سطح فهم مخاطبان
		تعیین دامنه سنی گروه‌های ذی‌نفع
	انسجام‌بخشی در تعریف آموزش مجازی	مدیریت ارائه آموزش به ذی‌نفعان
		تشخیص مصادیق آموزش مجازی
		رفع ابهام در تعریف آموزش
		همسان تلقی‌نکردن با آموزش از راه دور
		مصادق‌شناسی دقیق
	ارزیابی عملکرد دائمی	جلوگیری از موازی‌کاری
		تعیین مزایای آموزش مجازی
		هدف‌گذاری در بازه زمانی خاص
		ایجاد حس معنا‌بخشی در کاربران
		توجه به آسیب‌های روانی آموزش مجازی

جدول ۲. (ادامه)

	مقولات	مفاهیم
پیامدها	حس اثربخشی و زوال بیهودگی	تعدیل نگرش‌های منفی
		زوال تصور بیهودگی مجازی
		فروپاشی کلیشه‌های ذهنی
		تأمین امنیت روانی کاربران
		کاهش حس بیگانه‌بودگی در فضای مجازی
		تسهیل در فرایند آموزش
	خلق محتوای کاربردی	ایجاد محتوای آموزشی اثربخش
		ایجاد مهارت‌های کاربردی
		به‌روزرسانی دانشی
	توانمندسازی آموزشی (توسعه انسانی)	ظهور کاربران خلاق و باانگیزه
		افزایش دانش رسانه‌ای
		قابلیت کنترل‌پذیری مجازی
		شکوفا سازی قابلیت‌ها
	نوین‌سازی سازمانی	ارتقای رویکردها
		به‌روزرسانی اهداف آموزشی
		به کارگیری داده‌ها و منابع متنوع
		گذر از آموزش سنتی

● شرایط علی

■ فرودستی مجازی

در معنای کلی برداشت از خود به مثابه جامعیت اندیشه‌ها و احساساتی است که فرد در ارجاع به خودش به عنوان یک شناخته عینی در نظر می‌گیرد و از این طریق خود را تعریف می‌کند. در اینجا، «فرودستی» چیزی است که افراد در خانواده، نهادهای آموزشی و غیره آن را تجربه کرده‌اند و یاد می‌گیرند. در این مفهوم موقعیت فرودستی به معنای، «اطاعت‌پذیری»، «ضعف قوه پرورش» و «استقلال کم» است. در این وضعیت، چون استقلال کمی در دریافت، تحلیل و بعد مصرف پیام‌ها دارند، لذا در موقعیتی قرار دارند که از آن به «فرودستی مجازی» تعبیر می‌کنیم.

مشارکت‌کننده شماره ۱۳ روایت می‌کند:

«این افراد در وضعیت منفعل و پایینی قرار دارند و نمی‌توانند آن‌طور که باید و شاید از این فرصت استفاده کنند. واقعیت این است که در حالت ضعیف و فاقد قدرت قرار دارند. چون استفاده این‌ها در بهترین حالت معمولاً استفاده‌های ساده و ابتدایی است. نوعی کم‌بینی هم دارند، چون سواد لازم را ندارند».

■ باورها و تفکرات سنتی

کلیشه‌سازی در نقش‌های جنسی، شغل، قومیت و سبک زندگی، از جمله مواردی هستند که مانع کنش‌های آزادانه و خلاقانه افراد می‌شوند. کلیشه‌ها در مواردی بی‌تفاوتی در نظم اجتماعی مستقر را به رسمیت می‌شناسند و بسترهایی را فراهم می‌سازند که انفعال اجتماعی از طریق آن‌ها امری عادی و اجتناب‌ناپذیر در زندگی روزمره تلقی می‌شود. افراد بی‌سواد و کم‌سواد در روند رویارویی با انواع نوآوری‌ها، به دلیل تنه‌شست‌ها و باورهای سنتی خود، معمولاً با نوعی حالت سلبی برخورد می‌کنند، یعنی اساساً با جاذبه‌هایی که خارج از دایره تفکرات آن‌ها قرار دارند، مثل عناصر فضای مجازی، با حالت بازدارندگی و در برخی مواقع حالت هشدارگونه روبه‌رو می‌شوند و حتی افراد دیگر را از پیامدها و تبعات کنشی آن آگاه می‌کنند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید:

«در این فضا، ابتدا/ ایجاد آمادگی ذهنی به منظور رهایی از کلیشه‌های ذهنی بی‌سوادان مهم است. این افراد ذهنیتی بد در خصوص این فضا دارند و نمی‌توان به راحتی هم این ذهنیت را شکست. باورهای اشتباه و نیز مشکلاتی که بعضاً در این فضا می‌بینند به وجود می‌آید، مانع دور زدن ذهنیت سنتی آن‌ها می‌شود».

■ جامعه‌پذیری مجازی

جامعه‌پذیری فرد را به آموختن هنجارها، ارزش‌ها، زبان‌ها، مهارت‌ها، عقاید و الگوهای فکر و عمل که همگی برای زندگی اجتماعی ضروری هستند، قادر می‌سازد. افراد زمانی که آموزش ببینند، آمادگی لازم را برای درونی‌کردن ارزش‌ها و هنجارهای خاص یک گروه و خرده‌فرهنگ (در اینجا ورود به فضای مجازی و فهم مناسبات حاکم بر آن به منظور استفاده مطلوب از آن) کسب و موافق آن عمل می‌کنند. اما یکی از مهم‌ترین عناصر علی رانشی و دفع‌کننده بی‌سوادان و کم‌سوادان از بهره‌گیری مطلوب و بهینه از این فضا، جامعه‌پذیرنشدن و یا جامعه‌ناپذیری آن‌هاست. این قشر از افراد، به دلیل دایره محدود دوستی‌هایی که معمولاً با افرادی هم‌سنخ خود دارند و نیز انعطاف‌پذیری محدود حاکم بر این فضا که اعمال نفوذ کمتری برای این دست افراد باز می‌گذارد، به‌خوبی در فرایند ورود و کنشگری مجازی قرار نمی‌گیرند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۳ بیان می‌کند:

«ما برنامه و آموزشی در خصوص یادگیری فضای مجازی برای این قشر از افراد نداریم. خب بدیهی است که این افراد دچار سردی و انفعال می‌شوند و یا به مسخره گرفته می‌شوند و مورد سوءاستفاده قرار می‌گیرند. در مواردی از این افراد کلیپ می‌سازند و به راحتی در فضای مجازی پخش می‌کنند و ملت می‌خندند».

● بسترها یا زمینه‌ها

■ موانع قانونی و سیاست‌گذاری

آموزش در بستر برنامه‌های مدون و سیاست‌های اجرایی که ریشه در قانون دارند، رشد و گسترش پیدا می‌کند. این قواعد و سیاست‌ها که در قالب برنامه‌های توسعه خود را نشان می‌دهند، اطلاعاتی درباره نحوه کنش مورد انتظار از افراد (بی‌سوادان و کم‌سوادان) و سازمان‌ها (آموزش و پرورش، و پژوهشکده تعلیم و تربیت) در موقعیت‌های خاص در اختیار ما قرار می‌دهند؛ بنابراین کنش‌ها را پیش‌بینی پذیر می‌کنند.

مشارکت‌کننده شماره ۶ شرح می‌دهد:

«قانون همه چیز را ترتیب و نظم می‌دهد و به کسی که در این حوزه فعالیت دارد، چشم‌انداز و قدرت عمل می‌بخشد. ما در این حوزه هیچ‌گونه دستورالعمل کلانی نداریم که بر اساس آن جلو برویم. اگر هست شما بگو تا ما هم بدانیم».

مشارکت‌کننده شماره ۵ روایت می‌کند:

«تا قانون و سیاست‌گذاری‌های درست و حسابی در لایه‌های بالایی انجام نشود، نمی‌توان کاری کرد. باید در این حوزه به سرعت سند طراحی کرد تا کارها نظم بگیرند».

■ فقر دانش تخصصی

از مهم‌ترین الزامات بالابردن دانش رسانه‌ای و آموزش مجازی، داشتن دانش تخصصی و افراد حرفه‌ای است. فقر در دانش تخصصی ناشی از فقر در توجه تنظیم‌بخش نسبت به فضای مجازی است که نسبت به کارویژه‌های آموزشی و پرورشی رسانه‌ها، اولویت‌ها و پیش‌نیازها را در نظر نمی‌گیرد و با نگاه توده‌وار و همسان به افراد ناهمسان، لباسی یکدست برای همه آن‌ها می‌دوزد.

مشارکت‌کننده شماره ۴ می‌گوید:

«در این حوزه افراد متخصص به معنای واقعی نداریم. چقدر آدم داریم که واقعاً در این حوزه و در مورد شبکه‌های مجازی و آموزش بی‌سوادان و کم‌سوادان کار کرده باشند؟ من که کسی را ندیده‌ام! موقعی می‌گویم متخصص، یعنی کسی که در این حوزه صاحب تجربه و کارهای ماندگاری باشد».

■ فهم واپس‌گرا

فهم یعنی پنداشتی که افراد و تجربه زندگی برای فرد نسبت به زندگی به بار می‌آورد. درک شهروندان از زندگی اجتماعی و مناسبات حاکم بر آن، جایگاه خود و خودپنداره شخصیتی و هویتی ناشی از آن، برآمده از روش نسبتاً ثابت در تفکر، احساس و رفتار افراد نسبت به موضوع‌ها و مسائل زندگی ماست. افراد کم‌سواد و بی‌سواد به دلیل ایستارهای حاکم بر ذهنشان که اساساً ناشی از تجربیات و زیست‌جهان‌شان است، با رویکردی تدافعی و تقابلی به این فضا وارد می‌شوند. به دلیل نداشتن سواد و دانش لازم در بهره‌برداری از این فضا و نیز انعطاف‌ناپذیری ناشی از ساختار تفکر آن‌ها در خصوص ابزارهای مدرن، فهم واپس‌گرایی نسبت به این فضا و مزایای آن پیدا کرده‌اند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۳ روایت می‌کند:

«زمانی که آدم عمری را به دور از رسانه‌های جدید سپری کرده و در عین حال سواد چندانی در استفاده عمیق از آن‌ها ندارد، فهم مثبتی از آن‌ها پیدا نمی‌کند. عمده رسانه مورد استفاده این افراد رادیو و تلویزیون است و نوعی ترس و بدبینی نسبت به این فضا دارند. اکثر این افراد فکر می‌کنند که این‌ها مثل اسباب‌بازی برای بازی و سرگرمی هستند. فهم دقیقی از کارکرد این‌ها ندارند».

● شرایط مداخله‌گر

■ انطباق‌ناپذیری

آموزش به فرد انعطاف و قدرت نفوذ، و توانایی تأثیرگذاری و نیز تأثیرپذیری می‌دهد. انطباق‌ناپذیری کمتر افراد بی‌سواد و کم‌سواد، قدرت انطباق و همراهی مؤثر آن‌ها را کاهش می‌دهد. این خود به دلیل دشواری در هم‌گامی با این فضا، و به سردرگمی در استفاده بهینه از تمام جوانب این فضا، تعارض بین فضای کلاسیک و فضای مجازی، و مانند آن‌ها برمی‌گردد. از این رو، با حداقل هم‌نوایی روبه‌رو هستند.

مشارکت‌کننده شماره ۹ بیان می‌دارد:

«باید شرایطی ایجاد شود که افراد با این فضا دوست، و منطبق و سازگار شوند. ما که دانش داریم هم خیلی عمیق نتوانسته‌ایم منطبق بشویم، چه برسد به افراد کم‌سواد و بی‌سواد. اینکه روند زندگی این افراد را با این شبکه‌ها جفت (مچ) کنیم، خیلی مهم است».

■ نگاه هزینه-فایده‌محور

تصمیم‌گیرندگان با داشتن اطلاعات در مورد ارزش‌ها، منافع و اهداف، اولویت‌های متفاوتی دارند و بر اساس آن انتخاب می‌کنند. در چارچوب این رویه، افراد بهترین تصمیم‌ها را در مورد اولویت‌های خود می‌گیرند. هر یک از تصمیم‌گیرندگان منطقی‌بودن را بر اساس اولویت‌های موردنظر در منافع و زندگی، اهداف شخصی و اجتماعی تعبیر و تفسیر می‌کنند. بی‌سوادان و کم‌سوادان نیز اولویت‌ها و نیازهایی دارند

که باید در این فضا به آن‌ها برسند. از این رهگذر، ورود و فعالیت در این فضا را منوط به دستاوردهای می‌دانند که برای آن‌ها به همراه دارد. لاجرم، زمانی که می‌بینند در کنش‌های واقعی به انتظارات و ارزش‌های مدنظر آن‌ها پاسخ داده می‌شود و ترجیحات ذهنی و روان‌شناختی آن‌ها با بازخورد مناسبی همراه است، در ورود و فعالیت به این فضا تأمل می‌کنند و یا به فعالیت‌های جزئی و سطحی رو می‌آورند.

مشارکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید:

«بینید باید بدانیم که یک فرد بی‌سواد و باسواد کم، چه سودی از این فضا می‌برد. واقعیت این است که نه دانش آن را دارد و نه کسب و کاری که از این طریق فعالیت کند. اولویت‌های اساسی این افراد در فضای مجازی نیست و یا کمتر است. شناخت این موارد مهم است که بتوان برای آن‌ها به صورت اساسی مزایا تعریف کرد. فرد بی‌سواد در یک روستا چه نیاز عمیقی از این طریق برای خود متصور است که رفع کند؟ نه می‌تواند پرداخت الکترونیکی انجام بدهد، نه می‌تواند روابط فرامکانی ایجاد کند.»

■ انگیزه‌های یادگیری

انگیزه یادگیری، مخاطبان را کم‌وبیش به صورت فعال، به دنبال محتواهای خاصی به جست‌وجو و تلاش وامی‌دارد. از جمله این موارد، جست‌وجوی اطلاعات برای تقلیل شک و تردید و حل مسائل و مشکلات شخصی است. از موارد دیگر، انسجام‌بخشی به هویت شخصی است که از رسانه‌ها برای کسب خودآگاهی، یافتن الگوهای رفتاری و تقویت ارزش‌های شخصی استفاده می‌کنند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۲ شرح می‌دهد:

«یادگیری استفاده از این فضا خیلی مهم و اثربخش است. باید شور و اشتیاق باشد تا ضعف دانش و سواد آن‌ها مانع استفاده همیشگی از این شبکه‌ها نشود.»

● راهبرها

■ آموزش نیازمحور

نیازسنجی کمک می‌کند که از حدس، گمان، و سلیقه شخصی در اعمال رویه‌های اجرایی و تعیین نیازها، اهداف کوتاه‌مدت و غیره اجتناب شود. علاوه بر این، برنامه‌ریزی و تخصیص اعتبارات را شفاف و واقعی‌تر می‌سازد و در تعیین محتوای آموزشی مناسب نقش بسزایی دارد. بنابراین، کسب رضایت ذی‌نفعان آموزش مجازی، بدون برخورداری درک درست از ماهیت ذی‌نفعان و همچنین نیازها و انتظارات آن‌ها، امکان‌پذیر نخواهد بود. افراد مختلف به تناسب سن، جنس و محدوده زندگی و غیره، نیازهای مختلفی دارند. وانگهی، راه مناسب جذب ذی‌نفعان، شناخت، تحلیل و تعیین اهمیت انتظاراتشان است. با این روش برنامه‌های پنهان افراد آشکار و اولویت‌بندی‌های آموزش مجازی و بسترهای آن مهیا می‌شود. از این طریق نیز انطباق‌پذیری و هم‌سویی منافع آن‌ها با سیاست‌های مد نظر شکل می‌گیرد.

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ می‌گوید:

«ابتدا باید محدوده سنی افراد مشخص شود. مثلاً اگر سن فرد بالا باشد، در زمینه آموزش به جوانان با مشکلاتی مواجه می‌شود ... بر حسب سکونتگاه‌های شهری و روستایی می‌توان از این ظرفیت‌ها برای شناخت نیازها استفاده کرد. مثلاً در روستاها، دهیار، اعضای شوراهای و یا افرادی که جایگاه ریش‌سفیدی دارند، می‌توانند در این زمینه مؤثر باشند.»

■ انسجام‌بخشی در تعریف آموزش مجازی

بدون تحدید و تعریف ماهیت امر مجازی و نوع آموزشی که از این طریق یاد داده می‌شود و طبقه‌بندی آن‌ها، آگاهی لازم در این حوزه حاصل نمی‌شود. ماهیت امر آموزش مجازی باید دارای معانی مشخصی باشد تا اطمینان حاصل شود که گزاره‌های آن‌ها به‌گونه‌ای مناسب، آزمون‌پذیر، قابل‌سنجش و ملموس هستند و بتوان آن را در کار ذی‌نفعان ارزیابی و ماهیت پیش‌رونده آن را قابل پیش‌بینی کرد. این چیزی است که از آن به شرط «پایداری در عین تحول‌پذیری» تعبیر می‌کنیم.

مشارکت‌کننده شماره ۸ اشاره می‌کند:

«مهم است که مقصود و محدوده آموزش مجازی مشخص شود. اگر ما بتوانیم این مفهوم را در جایگاه اصلی‌اش بشناسیم و تعریف کنیم، کار بزرگی کرده‌ایم. از این طریق می‌توان برای آن مصداق و هدف تعریف کرد و مانع سردرگمی شد. واقعاً این کار سخت است، چون باید بسترها و موانع قانونی و ویژگی‌های آن را خوب بشناسیم.»

■ ارزیابی عملکرد دائمی

ارزیابی عملکرد ذی‌نفعان از یک‌سو و نیز دستاوردهای سازمانی از سوی دیگر، آسیب‌های احتمالی ناشی از این روند را کاهش خواهد داد و تراکم تجربیات ناشی از حین و بعد از آموزش را ممکن خواهد ساخت. ارزیابی عملکرد ساختار اجرایی و محتوای آموزشی، برقراری ارتباط ضعیف میان آموزش لحاظ شده در مراکز تولیدی و خدماتی، یا بی‌سوادان و کم‌سوادان را مشخص می‌سازد و با کسب تجربیات حاصل شده، برای ارتقای کیفی این آموزش‌ها پشتوانه علمی به دست می‌دهد. همان‌گونه که مشارکت‌کننده شماره ۱۴ و ۶ به‌خوبی اشاره می‌کنند:

مشارکت‌کننده شماره ۱۴:

«اینکه دائماً همه چیز رصد شود، خیلی مهم است. زیرا تجربیات زیادی در این زمینه وجود ندارند که مبنای عمل باشند. پس به نظر من باید دائماً همه چیز رصد بشود و از آن‌ها کسب تجربه کرد.»

مشارکت‌کننده شماره ۶:

«... ما با خلأ خاصی روبه‌رو هستیم. دلیل اصلی‌اش این است که بازنگری و نقد مسیر نداریم. این عنصر مهمی است که در حوزه آموزش مجازی می‌تواند خیلی راهگشا باشد و به مشکلات احتمالی پاسخ بدهد.»

● پیامدها

■ حس اثربخشی و زوال بیهودگی

آموزش و استفاده از فناوری چندرسانه‌ای، توانایی برقراری ارتباطات اجتماعی با بیان صحبت‌ها و احساسات قابل درک را افزایش می‌دهد. استفاده از شیوه‌های آموزشی چندبعدی، علاوه بر اینکه مهارت‌های شناختی بی‌سوادان و کم‌سوادان را غنا می‌بخشد، قدرت کلامی، پیوستگی و انسجام، انطباق و مشارکت، درگیری عینی و ذهنی، و قابلیت‌های انسانی آن‌ها را بالا می‌برد و هویت و خودپنداره منفی و ضعیف را کنار می‌زند و به ظهور مسئولیت‌پذیری و تعلق و از همه مهم‌تر، «اثربخشی اجتماعی» آن‌ها منجر می‌شود. بنابراین، همان‌گونه که مشارکت‌کننده شماره ۶ روایت می‌کند:

«بین، در آموزش مجازی فقط به آموزش رسمی اکتفا نمی‌شود. در کنار آموزش رسمی در خصوص یک مقوله خاص، آموختن مهارت‌های ارتباطی و آشنایی بی‌سوادان و کم‌سوادان با اینکه چگونه با دوستانشان رابطه برقرار کنند، با چه شیوه‌هایی به دیگران احترام بگذارند، چگونگی وظایف خود را انجام دهند، و اینکه مسئولیت کارهای خود را بر عهده بگیرند و مسئولیت‌پذیر باشند، و نیز آشناسازدن آن‌ها با مشاغل ضرورت دارد. همه این‌ها فرد را قوی، و بعد از مدتی کارآمدتر و سرزنده‌تر می‌کنن».

■ خلق محتوای کاربردی

«محتوای کاربردی» یکی از مهم‌ترین پیامدها و نتایج راهبردهای مطلوب به شمار می‌رود. خلق محتوای مطلوب و متناسب با نیازها، نشان می‌دهد، نتایج و اهدافی که قرار است حاصل شوند، در مسیر خوبی قرار گرفته‌اند. خلق محتوای کاربردی، چون با جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات تخصصی همراه است، به بیان و تعیین اهداف به صورت رفتاری، یعنی اهداف قابل اندازه‌گیری برای تصمیم‌گیری‌هایش درباره اثربخشی کلی برنامه آموزشی، کمک می‌کند.

محتوای آموزشی امر صرفاً متنی و نوشتاری نیست، بلکه محتوایی چندگانه است. متن نوشتاری، انیمیشن، کلیپ‌ها، تصویرها و غیره، از جمله انواع محتواها به شمار می‌روند. این چندگانگی محتوا، با تعیین اختلاف بین مخاطبان در ارتباط است و با تعیین فاصله‌ها، سعی بر اولویت‌بندی آنان، ارائه راه‌حل و انتخاب راه‌حل دارد. از این رو، با نگاهی بازاندیشانه به نیازها، گامی تکمیلی در جهت رفع یکی از مهم‌ترین مشکلات در این حوزه، یعنی تعیین استاندارد آموزشی مطلوب و خلاقانه محسوب می‌شود.

مشارکت‌کننده شماره ۱۴ اظهار می‌کند:

«در این حوزه به همکاری تخصصی و فنی نیاز است. همکاری تخصصی کسانی را می‌طلبد که محتوای آموزشی را می‌شناسند و تجربه کار با کم‌سوادها و بی‌سوادها را دارند. یعنی کسانی

که کارشان تولید محتوای آموزشی است. همکاری فنی کسانی را می‌طلبد که قالب الکترونیک و محتوای آن را طراحی کنند».

توانمندسازی آموزشی

در فرایند آموزش، اطلاعات و پیام‌ها منتقل و ردوبدل می‌شوند. با علم به اینکه در عصر حاضر، اطلاعات منشأ قدرت و در حقیقت عین قدرت است، دسترسی اقشار وسیع مردم به اطلاعات گامی کلیدی در فرایند توانمندسازی به حساب می‌آید. یکی از دستاوردهای توانمندسازی نیل به قدرت است. این قدرت (به‌عنوان درجه کنترل و یا میزان تسلطی که بی‌سوادان و کم‌سوادان در روند توانمندسازی کسب می‌کنند) موجب می‌شود به منابع مادی، انسانی، معنوی و نیز محتواهای آموزشی که برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شود، رویکردی انتقادی و بازاندیشانه داشته باشند. علاوه بر این، توانمندسازی آموزشی با ایجاد و توسعه تفکر انتقادی، کاهش عیب‌جویی و تفکرات کلیشه‌ای، به عهده گرفتن مسئولیت شخصی برای آینده، توسعه خودکارایی و اثربخشی، و ایجاد انطباق و جامعه‌پذیری آموزشی، می‌تواند پایه‌های شرایط علی نگاه بدبینانه این افراد را به آموزش مجازی سست کند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ بیان می‌دارد:

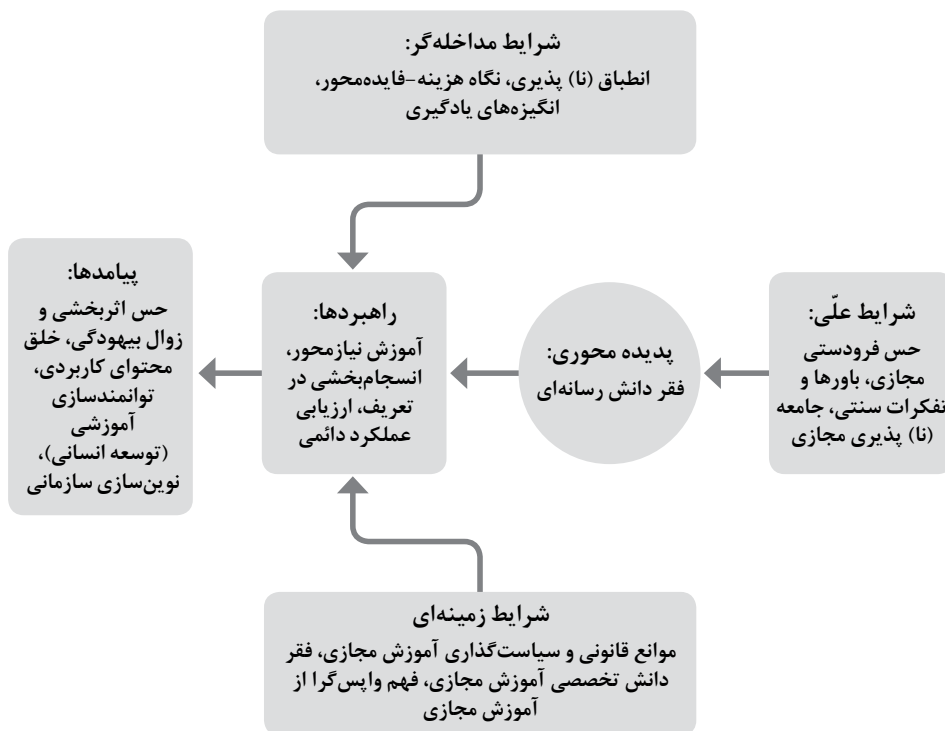
«اصلاً اگر این نوع آموزش به افزایش درک و فهم، نفوذ اجتماعی و دانایی بیشتر این افراد منجر نشود، کار خاصی انجام نشده است. کل امر آموزش باید به افزایش روابط و قدرت افراد جامعه بینجامد، چه برسد به افراد بی‌سواد و کم‌سواد که جزو اقشار کم‌توان جامعه محسوب می‌شوند. اگر این اهداف حاصل نشوند، همه زحمات سازمانی و هزینه‌ها و منابع بیهوده هدر رفته‌اند».

نوین‌سازی سازمانی

با نوین‌سازی سازمانی، نگرانی مدیران در جهت یافتن اطلاعات جدید و منابع اطلاعاتی موثق تا حدودی رفع می‌شود. امکان تعامل دو سویه میان مدیران و کاربران (کارمندان و بی‌سوادان و کم‌سوادان) کانالیزه می‌شود. یکپارچه‌سازی عناصر آموزشی در یک قالب کاربردی سازمانی، توسعه اجتماعی و حرفه‌ای و همکاری برابر را فراهم می‌آورد و بازسازی انگاره‌های سنتی و کلاسیک را میسر می‌سازد. بازسازی رفتار سازمانی که با استفاده از عناصر و تکنیک‌های طراحی شده در محیط کار برای آموزش و نیز تغییر رفتارهای کنونی انجام می‌گیرد، مبتنی بر درس‌هایی است که از بازی‌ها و تجربیات کسب‌شده حاصل شده‌اند.

مشارکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید:

«شک نکنید که اگر این نوع آموزش مجازی جا بیفتد، تحولات نهادی و سازمانی خوبی به وجود می‌آید. آن وقت مجبوریم که در همه عناصر سازمانی تحول عظیمی ایجاد کنیم که خود باعث نزدیکی افراد به سازمان‌ها، مشارکت و انگیزه‌یادگیری می‌شود».



نمودار ۱. مدل پدیده محوری

● خط اصلی داستان

آموزش مجازی به دلیل ماهیت متحول و نیز ماهیت مبهم مجازی، با فقدان انسجام در تعریف و مصادق‌های عینی و کاربردی روبه‌روست. این وضعیت ناشی از یک پدیده محوری است که از آن تحت عنوان «فقر دانش رسانه‌ای» تعبیر می‌کنیم. فقر سیاست‌گذاری در حوزه آموزش مجازی و خلأ قانونی، دشواری غلبه بر فقر دانش رسانه‌ای را مضاعف کرده است. این امر در کنار حس فرودستی مجازی، باورها و تفکرات سنتی، و جامعه (نا) پذیرنده مجازی، به انطباق‌ناپذیری و رغبت کم مخاطبان (بی‌سوادان و کم‌سوادان) نسبت به فضا و به تبع آن آموزش مجازی منجر شده است. در فقدان بسترهای نهادی و قانونی و نیز شرایط فرودستی بی‌سوادان و کم‌سوادان، نیازمند راهبردهایی از جمله آموزش نیازمحور، انسجام‌بخشی در تعریف آموزش مجازی، و ارزیابی عملکرد دائمی سیاست‌ها هستیم، تا در سپهر آن فهم واپس‌گرا از آموزش مجازی کاهش یابد و با تقویت حس اثربخشی بی‌سوادان و کم‌سوادان، شرایط جذب آن‌ها فراهم آید و در نتیجه، شاهد خلق محتوای کاربردی، توانمندسازی آموزشی (توسعه انسانی) و نوین‌سازی سازمانی باشیم.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

امروزه تحولات و پیشرفت‌های چشم‌گیر در زمینه علوم و فناوری، به‌خصوص ظهور شبکه‌های مجازی، الگوها و کارکردهای نظام‌های آموزشی را با چالش مواجه کرده است. این چالش‌ها، هم از نظر معنا و مفهوم آموزش و هم در کاربری و کاربرد آن، برای گروه‌ها متفاوت است. یکی از این چالش‌ها که با فرصت‌های چشمگیری نیز همراه است، آموزش و یادگیری مجازی برای کم‌سوادان و بی‌سوادان است.

اما آنچه بر سیاست‌های آموزش کشور حاکم است، «مدل فزاینده و کلاسیک» آموزشی است که مبتنی بر رویکرد هنجاری و دستوری است. این مدل محافظه‌کارانه است و در آن، تصمیم‌گیرندگان درصدد تغییرات بنیادی و اساسی در تصمیم‌های قبلی نیستند. دستوری بودن تصمیمات آموزشی به‌مرور سیاست‌گذاران را در دسترسی به اطلاعات و تجربیات آموزشی جدید ناکام گذاشته است. از این‌رو، امروزه شاهد اختلاف میان خط‌مشی‌های جدید و تصمیم‌های قبلی هستیم که با ظهور آموزش مجازی این شکاف خود را به‌خوبی نشان می‌دهد. بنابراین نیازمند عبور از این وضعیت تحت لوای بهره‌گیری تصمیم‌گیرندگان و سیاست‌گذاران از توانایی‌ها، استعدادها، ابتکارات، نوآوری و خلاقیت هستیم. مهم‌ترین سازوکار این عبور و گذار، بازنگری در مفهوم‌سازی‌هاست. این امر قدرت کنترل و نام‌گذاری بر شرایط را برای ما فراهم می‌سازد.

با توجه به خط اصلی داستان، در اغلب تحقیقات، نیازهای سوادآموزان یا کم‌سوادان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر لزوم توجه به تمهیدات و تسهیلات مادی و فیزیکی برای گسترش جنبش سوادآموزی، پرداختن به علاقه‌های یادگیرندگان (سوادآموزان) و شناسایی نیازها و ترجیحات سنی و جنسی آنان بسیار مهم است. بنابراین فعالیت‌های آموزشی ارائه شده باید با نیازها و علاقه‌های مخاطبان (بی‌سوادان و کم‌سوادان) متناسب باشد. در غیر این صورت موجب بی‌رغبتی مخاطبان و کاهش اثربخشی برنامه‌های آموزشی خواهد شد.

در این مطالعه بر انگیزه یادگیری و الزامات انسانی کاربران و آموزش نیازمحور تأکید شد. همچنین ارائه و خلق محتوای کاربردی برای ایجاد توازن بین فناوری روز و ارزش‌های ذهنی بی‌سوادان و کم‌سوادان، به‌منظور تسهیل باورهای انگیزشی (که در قالب فهم واپس‌گرایانه مضمون‌یابی شد) مورد توجه قرار گرفت. نتایج

تحقیق نشان می‌دهند که تولید محتوای کاربردی در این حوزه، منوط به استقرار سازوکارهای قانونی است تا هم انسجام‌بخشی معنایی در خصوص آموزش مجازی برای بی‌سوادان و کم‌سوادان شکل بگیرد و هم فهم واپس‌گرایانه رو به زوال برود. از مهم‌ترین موانع شکل‌گیری آموزش بهینه در این حوزه، نبود مصداق‌شناسی درست، یکسان‌پندار آموزش مجازی با آموزش از راه دور، نگاه‌های نادرست شخصی، ضعف افراد متخصص و فقر مهارتی ذی‌نفعان در این حوزه است. بنابراین، ارتقای سطح سواد بی‌سوادان و کم‌سوادان مستلزم نیازسنجی با توجه به شرایط محیط فرهنگی/اجتماعی و جغرافیایی افراد، چندبعدی کردن آموزش و ارزیابی/عملکرد دائمی فرایند کار در یک ارتباط دوجانبه بین ذی‌نفعان و متولیان امر است. همچنین در برنامه‌ریزی آموزش مجازی، در وهله اول تعیین تعریف سواد مجازی و در وهله دوم تعیین بهترین شیوه آموزش سواد با امکانات موجود باید مورد توجه قرار گیرد. این شیوه آموزشی به سواد شکل می‌دهد، شیوه انتقال آن را در افراد جامعه تعیین می‌کند، و نیز انسجام محتوایی و کاربردی آموزش را تأمین می‌کند.

اما مشخص است که در آموزش و پرورش ایران، سندی دال بر برنامه آموزش مجازی وجود ندارد. تدوین این الگو امری ضروری است تا موازی‌کاری کاهش یابد و هم‌گرایی و انسجام تقویت شود. این فقدان در آموزش رسمی کلاسیک و آموزش مجازی به ما امکان می‌دهد، آموزشی مستمر و متناسب با اهداف متغیر طراحی کنیم. برنامه مزبور باید مبتنی بر آموزش در سه حیطه «شناختی»، «عاطفی» و «مهارتی» باشد. زیربنای این آموزش چندبعدی و بسترمند خواهد بود. آموزش شناختی زمینه‌های تغییر در فهم، درک، تفکر و احساس کم‌سوادان و بی‌سوادان را فراهم می‌آورد و این امکان را مهیا می‌سازد که انگاره‌های کلاسیک آموزش کمرنگ شوند و جامعه‌پذیری نوینی به وجود آید که در سپهر آن می‌توان فهم واپس‌گرا از آموزش را کنار گذاشت.

آموزش عاطفی، زمینه‌های تعلق وجودی و حس اثربخشی و هماهنگی و از همه مهم‌تر انطباق‌پذیری را مهیا می‌سازد و شرایطی ایجاد می‌کند که همدلی کم‌سوادان و بی‌سوادان با آموزش بیشتر شود و آن‌ها فعالانه و خلاقانه قابلیت‌های درگیری عاطفی با آن را پیدا کنند. آموزش مهارتی، با تقویت مهارت‌های چهارگانه و نیز تقویت روحیه سواد انتقادی، مخاطبان را از مصرف‌کننده پیام‌ها به دریافت‌کننده فعال تبدیل می‌کند و قدرت کنترل بر پیام‌ها را افزایش می‌دهد.

منابع

- استیونسن، نیک. (۱۳۹۵). *شهروندی فرهنگی: مسائل جهان‌وطنی* (ترجمه ابوزر قاسمی نژاد و ساناز اسماعیلی). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- بابائی، محمود. (۱۳۹۰). *الگوهای و سایر فضای گفتمانی: نقش سازوکارهای اینترنت در شکل‌گیری الگوهای گفتمانی فضای سایبر ایران* (پایان‌نامه منتشر نشده دکترا). دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- باقرزاده، علی. (۱۳۹۳). ۲۰ میلیون بی‌سواد مطلق و کم‌سواد در ایران؛ ۳ گروه بیشترین بازماندگان از تحصیل. خبرگزاری تسنیم، ۲۳ اردیبهشت.
- حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۲). بررسی علل عدم استقبال بی‌سوادان از برنامه‌های سوادآموزی کشور (گزارش پژوهشی). نیشابور: سازمان نهضت سوادآموزی.
- دهقان، حسین و مروت بزو. (۱۳۹۷). بررسی رابطه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی با روابط اجتماعی آموزان. فصلنامه علوم خبری، ۷(۲۵)، ۱۰۳-۱۳۲.
- ربیعی، علی. (۱۳۹۴). بررسی و مطالعه میزان و نحوه تأثیرگذاری اینترنت بر ارزش‌های اخلاقی در بین دانشجویان. فصلنامه مطالعات ملی، ۳۶(۹)، ۹۹-۱۲۷.
- فعال، رنما. (۱۳۹۸). *تدریس مجازی و یادگیری الکترونیکی*. قابل‌بازایی در سایت: <https://pafcoerp.com>
- فلیک، اووه. (۱۳۹۷). درآمدی بر تحقیق کیفی (ترجمه هادی جلیلی). تهران: نشر نی. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۶ چاپ شده است).
- قاسمی‌نژاد، ابوزر. (۱۳۹۸). *فهم معنای توسعه اجتماعی از منظور حاشیه‌نشینان: مطالعه‌ای داده‌مبنای دربارهٔ ساکنان حاشیه‌نشین پاکدشت و قیام دشت* (پایان‌نامه منتشر نشده دکترا رفاه اجتماعی). دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی.
- قلاتش، عباس؛ رضضانی، گل‌افروز و رحیم زارع. (۱۳۹۷). شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی استان فارس - رویکرد ترکیبی. پژوهش‌های برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱(۸)، ۱۲۳-۱۵۰.
- محمدخانی، کامران؛ محمدادودی، امیرحسین، و عاطفه جلالی. (۱۳۹۳). ارزیابی عوامل مؤثر بر موفقیت آموزش مجازی در پژوهشگاه صنعت نفت. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۵(۱)، ۱۴۳-۱۶۲.
- مرکز آمار ایران (۱۳۹۵). *سرشماری عموم و نفوس*.
- محمدخانی، ترگس؛ کوکی، مرتضی و زهره میرحسینی. (۱۳۹۱). ارائه یک الگوی پیشنهادی برای وبسایت ویژه بزرگسالان نوسواد. *مطالعات کتابداری و علم اطلاعات*، ۱۹(۹)، ۲۱-۳۶.
- Aksakal, B. & Kazu, I. Y. (2015). Union European and Turkey in Policies Education Adult of Comparison. *Sciences Behavioral and Social*, 177, 235-239.
- Barbour, M. & Plough, C. (2009). Social networking in cyberschooling: Helping to make online learning less isolating. *TechTrends*, 53(4), 56-60
- Bates, A. W. & Poole, G. (2003). *Effective teaching with technology in higher education: Foundations for success*. London: John Willey.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2008). Social Network Sites Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230
- Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *educuse Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Hung, H.-T., & Yuen, S. C.-Y. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714
- Iqbal, T., Hammermüller, K., & Tjoa, A. M. (2010, November). Second life for illiterates: a 3D virtual world platform for adult basic education. In *Proceedings of the 12th International Conference on Information Integration and Web-based Applications & Services* (pp. 373-380). New York, NY: ACM.
- Junco, R., Heiberger, G. & Loken, E. (2011). The Effect of Twitter on College Student Engagement and Grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119 - 132.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, 58, 49-74.

- Katz, J. E. & Aspden, P. (1997). A nation of strangers? *Communications of the ACM*, 40(12), 81-86..
- Lim, J. & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education*, 29, 31-39.
- McLaughlin, C. Lee, M. J. W. (2007). Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices With Technology Affordances in the Web 20+ era. In R. Atkinson, C. McBeath, A. Soong Swee Kit. (Eds), *ICT: Providing Choices for Learners and Learning* (pp. 664-675). Singapore: Centre for Educational Development, Nanyang Technological University.
- Millar, D. (1996). *Executive Summary of the Use of Educational Software in Adult Literacy Programs: A Comparison of Integrated Learning Systems and Stand-Alone Software*. Ottawa: National Literacy Secretariat.
- Moghaddam, A. (2006). *Coding Issues in Grounded Theory*. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier16/moghaddam.Html>.
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229.
- Pasek, J., & Hargittai, E. (2009). Facebook and academic performance: Reconciling a media sensation with data. *First Monday*, 14(5), 15-23.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Rajput, N., Agarwal, S., Kumar, A., & Anil Nanavati, A. (2008). An Alternative Information Web for Visually Impaired Users in Developing Countries. In *ASSETS08: The 10th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (pp. 289-290). New York, NY: ACM.
- Roblyer MD, McDaniel M, Webb M, Herman J., & Vince Witty J. (2011). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking site. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140.
- Sabiston, M. (2000). *Investigate the criteria for determining the quality of learning based on Kamsova's adult web*. Housand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schwartz, J.L., Donovan, J., & Guido-DiBrito, F. (2009). Stories of social class: Self-identified Mexican male college students crack the silence. *Journal of College Student Development*, 50(1), 50-66. 16.
- Selwyn, N. (2007). *Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning e a critical review*. Paper presented at the paper for OECDKERIS expert meeting.
- William, F. P. (2009). Social networking sites: How to Stay Safe Sites. Multi-State Information Sharing & Analysis Center (MS-ISAC). Retrieved From: <http://www.msisac.org>.
- Yang, Y. T. C. (2009). A catalyst for teaching critical thinking in a large university class in Taiwan: Asynchronous online discussions with the facilitation of teaching assistants. *Educational Technology Research and Development*, 56(3), 241-264.

پی‌نوشت‌ها

1. Hargittai & Pasek
2. Schwartz
3. Yang
4. Selwyn
5. Roblyer McDaniel Webb Herman Vince Witty
6. Garrison & Kanuka
7. Barbour & Plough
8. Hung & Yuen
9. McLaughlin & Lee
10. Johnson
11. Heiberger Junco
12. Lim & Richardson
13. Bates & Poole
14. Aksakal & Kazu
15. Boyd & Ellison
16. William
17. Putnam

18. Katz & Aspden
19. Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A.
20. Hrastinski
21. Paechter, Maier & Macher
22. Stevenson
23. Eberle & Robinson
24. Rajput Agarwal Kumar Anil Nanavati
25. Millar
26. Iqbal, Tassawar; Hammermüller Klaus & Tjoa, A Min
27. Sabiston
28. Grounded Theory
29. Theoretical Saturation
30. Open coding
31. Axial coding
32. Selective coding

Designing the grounded theory pattern of using virtual networks for the realization of education among Lorestan Province's low-literates and illiterates

- Aboozar Ghāsemineghād, PhD Candidate in Social Welfare at Allāmeḥ Tabātabā'i University'
■ Vali Bahrāmi (PhD), Lecturer at Farhangīān University (Ayatollah Kamālvand Branch, Khoramābād, Lorestān)'

Abstract

This study seeks to identify the function of the virtual social networks in educating the literates and illiterates in Lorestān province. It was a qualitative research with the grounded theory design. The research population consisted of specialists in the field of virtual the education, media institution, education, and the low- literate and illiterate people. The sample was selected through "purposeful and theoretical sampling". The data collection tool was "the in-depth interview" and after interviewing 15 experts, the theoretical saturation was obtained. Also, the "Strauss and Corbin" approach and the three steps of open, axial and selective coding were used to analyze the data. The central phenomenon of this study was "media knowledge poverty". The causal conditions governing it are "virtual inferiority, traditional beliefs and ideas, and the virtual non-sociability." The prevailing contexts are "the legal barriers to the virtual development education, the poverty of the specialized knowledge and the retrospective understanding of virtual education". The intervening conditions on the central phenomenon are "virtual incompatibility, cost-benefit-based view and learning motivations' weakness ". Media knowledge poverty alleviation strategies focus on "the need-based education, integration of the virtual education, and the continuous performance appraisal," resulting in the implications of " the sense of the effectiveness of virtual literacy, applied content creation, educational empowerment, and the organizational modernization." The results showed that poverty of policy making in the field of virtual education and the legal gap in the literacy have doubled the contexts and mechanisms for overcoming the poverty of the media knowledge. This, along with a sense of the virtual inferiority, traditional beliefs and thinking, the virtual non-sociability of the literacy students have led to the maladaptation and the reluctance of the low-literates and illiterates towards the space and consequently the virtual education.

Keywords

Low-literates and Illiterates, Social Networks, Literacy Education, Poverty of the Media Knowledge, Grounded Theory, Virtual Incompatibility

1. abozar.ghasemi2013@gmail.com

2. E-mail: bahrami1171@gmail.com (Corresponding Author)

Comparative morphology of contemporary schools using space syntax technique

- Sāhere Mehrābiyān, PhD Candidate in Architecture at Islamic Āzād University (Rasht Branch), Rasht, Iran¹
■ Hossein Safari (PhD), Islamic Āzād University (Rasht Branch), Rasht, Iran²
■ Jamāloddin Soheili (PhD), Islamic Āzād University (Qazvin Branch), Qazvin, Iran³

Abstract

The aim of this study was to analyze the characteristics of the spatial configuration and the effect of the type of the layout and spatial organization on the form of the schools' plan on the indicators of the integration, depth, permeability, visual connectivity (Transparency), and intelligibility. For this purpose, Dār ol-Fonoon school as the first modern-style educational building with the central and linear organization and the Shāhpour (Shahid Beheshti) school as the indicator of the modern school with the linear organization were selected for the analysis. The main question of this research was: what is the relationship between the manner of the spatial organization and the degree of the indicators of the integration, depth, permeability, visual connectivity (transparency), and intelligibility in the form pattern of the plans of the schools under study? It was a descriptive-analytical study. The research tool included the library studies, field observation, and finally simulation using the space syntax technique software. Findings showed that at both schools, the highest degree of integration, permeability, and visual connectivity and the lowest depth were for the central space. And the numerical values of the attributes listed in Dār ol-Fonoon school, in whose spatial organization, the combination of both central and linear organizations were used, were greater than Shāhpour school with the linear organization. Both schools also had the numerical intelligibility of above 0.7. Therefore, it could be said that there was a significant relationship between the type of the spatial organization and the degree of indicators at the schools studied. So, the use of a central model in the school plan has been one of the important factors in creating the spatial cohesion and integration among the school spaces.

Keywords

Morphology, Contemporary Schools, Space Syntax Technique, Dār ol-Fonoon School, Shāhpour School

1. sm.4075@gmail.com 2. E-mail: hossein.safari@iaurasht.ac.ir (Corresponding Author) 3. soheili@qiau.ac.ir

The evaluation of the attained Farsi curriculum in the first cycle of the primary school: The weak and strong points of the students in obtaining the language arts

■ Nāder Salsabili (PhD), Research Institute of Education, Organization for Research and Educational Planning, Tehran, Iran¹

Abstract

The evaluation of the attained first cycle primary school Farsi curriculum - grades one to three – is the third level of the evaluation of the primary school Farsi curriculum. After evaluating the intended and implemented curriculum, the purpose of its evaluation is to determine the competencies and inadequacies of the attained curriculum at grades 1 to 3. The evaluation of the attained Farsi language arts curriculum was done through a field study. Three written and oral tests on the writing skills of Farsi, Farsi spelling, fluent reading and reading comprehension were conducted among the sample students selected in the related provinces.

To answer the research questions, the comparison, analysis and deductive inference based on the detailed result of the tests. First, the characteristics of the realized objectives was identified through conducting the questionnaire in a purposeful sample of the Farsi textbook developers and the selected primary school teachers. Then, based on the expected characteristics, the written and oral tests were conducted in a clustered sample, selected from the schools of the 4 provinces. The tests for assessing the learning achievements of the students of grades 1 to 3, based on the theoretical foundation and nature and objectives of the periodical evaluation of the first cycle primary school Farsi curriculum, were researcher-made and they were all valid. To design and review of the test items, the questions developed by the teachers of the related provinces, were used after several rounds of screening. For more content and face validity, the views of the three selected expert teacher have been used to revise the test items at two stages. To validate the tests, they were conducted at two male and female schools (one class of each grade) during the two consecutive days and there were some revisions in text and the arrangement of the test items. To revise and evaluate the results of the tests at the different grades, Certain criteria have been considered after validation and getting the agreement. One of the most important findings is that in terms of the Farsi writing skills, the achievement of the students of grades 1 to 3 was much lower than the targeted achievement, near the limited achievement and rather weak. In majority of the reading, comprehension and vocabulary criteria, the male primary school students showed a high degree of shortcoming in language arts achievement and reading literacy. In terms of the writing skills, Farsi spelling and writing skill, legibility, the overall progress of the students, especially among the students of male schools is inappropriate and illegible, almost below the relative achievement, limited and weak. The students have shown the greatest weakness in terms of mastery of the handwriting skills.

Keywords

Curriculum Evaluation, Attained Curriculum, First Cycle Primary School Farsi Curriculum, The Desirable Characteristics of the student learning

1. Email: nadersalsabili@gmail.com (Corresponding Author)

Recognition of the concept of the language of possibility and explaining its place in the curricula and education with emphasis on the primary school level

■ Tayebe Tajari (PhD), Farhangian University, Tehran, Iran¹

Abstract

This article seeks to recognize and explain the concept of the language of possibility in the curriculum and education with an emphasis on the primary school level. This is a Philosophical research: Conceptual analysis. Therefore, firstly, by means of the conceptual interpretation method, the recognition of the concept of language of possibility was considered and its various meanings were briefly investigated. This preliminary discussion made it clear that recognizing the concept of language of possibility as a human capacity is not an easy task and it should be addressed as an unfinished project for educators, especially, policy makers who are thinking about innovation and transformation in this field. Following this discussion, by means of the conceptualization method, the use of language in the curriculum and education is discussed. This implies the adoption of a new principle in the educational design to focus on how responsive is teaching to the power of language as a mental tool and a valuable resource in the teaching-learning process. In the next section, by means of the conceptual structure assessment method, the necessity of nurturing the language of the possibility of teachers in the educational systems from different dimensions was discussed. Among these dimensions, one can mention the role of the curriculum in acquiring the potential mental capacities or "building the mind" using the voice and views of students and teachers, the role of language teachers' ability to nurture the creativity, problem statement, and the development of multiple literacy in students. In the last part of the paper, as a conclusion, some solutions were proposed to get out of the current unfavorable situation.

Keywords

Language of Possibility; Curriculum; Education; Primary School level

1. Email: ati.tajari@yahoo.com (Corresponding Author)

Contexts and theoretical foundations for establishing Professional Learning Communities (PLCs): PLC models and their comparisons

- Roqayye Motehayerpasand, PhD Candidate in Curriculum Studies at Shahid Beheshti University, Tehran, Iran¹
- Kurosh Fathi Vājārgāh (PhD), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran²
- Ne'matollah Musāpoor (PhD), Farhangīān University, Tehran, Iran³
- Heydar Toorāni (PhD), Research Institute of Education, Tehran, Iran⁴

Abstract

Professional Learning Community (PLC) is the most effective strategy to improve the level of education and learning at schools. In these communities, the culture of the partnership and collaboration is enhanced and the teachers, students and educators play a greater role in their professional learning and their students' learning. This collaboration assists them to make constructive criticisms on the teaching methods and learn from their colleagues which result in their knowledge and skills' improvement and students' enjoying better education. Also, in the meantime they also learn how to establish and administer a network of knowledge and skills. Utilizing descriptive-analytical approaches, this study aims to identify the theoretical backgrounds and contexts for developing the PLC's. In addition, by introducing and explaining the framework of the five different PLCs, including the PDSA, Cascading, Diagnostic, logical model and the third space, while explaining how to form the school learning communities, during the three stages of description, analysis and interpretation, evaluation criteria were extracted based on the basic components of PLCs and the models were judged based on them. The results of their comparison at the four determined levels showed that none of the models under study were desired, because they did not have all the determined indicators at high level. So, preferably it is better to suggest a model from among the models under study based on a combination of the components and key features. Such a model could be an integrated, comprehensive (elements, components and key features of the models) and nativised one which has the ability to perform and implement its elements and components at school in a way that is understandable and acceptable to its members.

Keywords

Professional Learning Communities (PLCs) ,Professional Learning, Professional Learning Communities Models, Collective learning, teachers' Professional Development

1. motehayerpasand@yahoo.com
3. musapoor@cfu.ac.ir

2. Email: Koroshfathi@gmail.com (Corresponding Author)
4. heidar_toorani@yahoo.com

The relationship between the transformational leadership and job performance of second cycle high school teachers of Tehran

■ Mahdi Navid Adham (PhD), Shahid Rajāee Teacher Training University¹

■ Hamid Shafi'zāde (PhD), Islāmic Āzād University (Garmsār Branch), Garmsār, Iran²

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between the transformational leadership and job performance of second cycle high school teachers of Tehran. The present study was applied in terms of type and it was descriptive-correlational in terms of method. The statistical population included all Tehran second cycle high school teachers in 1397-98 academic year ($N = 29756$). The research sample consisted of 380 teachers who were selected through cluster random sampling method who were selected from second cycle high schools of Tehran. To collect the data, the standard questionnaire of Bass and Vulli (2000) and Paterson's (1999) job performance questionnaire were used. To ensure the validity of the questionnaires, their content validity and face validity were checked. In order to test the reliability of the questionnaires, the two questionnaires were distributed in a sample of 30 participants and their Cronbach's alpha was calculated using SPSS software. The alpha of the transformational leadership questionnaire was 0.93 and the job performance questionnaire was 0.85. The results showed that all aspects of the transformational leadership have a positive and significant relationship with the teachers' job performance, among which the correlation coefficient of the inspiring motivation ($r = 0.491$) was higher than the other components. The results of the step-by-step regression showed that from among the components of transformational leadership, in the first step, the component of the inspirational motivation by itself explains more than 23% of teachers' job performance and in the second step the component of the inspirational motivation along with the mental persuasion explain more than 26% of the teachers' job performance. In the third step, the components of the inspirational motivation, ideal influence, and mental persuasion together predict more than 27% of the teachers' job performance. Beta coefficients showed that the variables of the inspirational motivation, mental persuasion and ideal influence predict the 0.38, 0.32 and 0.23 of the job performance variable, respectively. Therefore, it is possible to improve the teachers' job performance using the transformational leadership.

Keywords

Transformational Leadership, Job Performance, School Teachers

1. mahnavid@yahoo.com 2. shafizadeh11@gmail.com (Corresponding Author)

Designing the partnership model of the Iranian academic system in the teacher education process

- Mahdi Mohammad Āqāyi (PhD), Candidate in Higher Education Management at Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
- Mahmood Abolghāsemi (PhD), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran¹
- Abdolreza Sobhāni (PhD), Islāmic Āzād University (South Tehran Branch)

Abstract

The purpose of this study was to identify the dimensions and components of the academic system's partnership in the teacher education process of Iran and to design a model in this area. This research was done using the interpretive approach and the exploratory method. The semi-structured interview was used to collect data. For this purpose, using the purposeful sampling method and the intensity and chain sampling techniques, 15 experts and faculty members of Iran's Society of Educational Sciences and teacher education were selected. Qualitative data was analyzed through the thematic analysis approach and the inductive or grounded theory methods. The Research findings indicated the identification and extraction of 36 sub-components and 9 main components in the form of 5 Dimensions including "the challenging", "theoretical", "practical", "linking theory and practice", and "developmental". The credibility and validation of the results was done by the Delphi technique and implementing the binomial test, in addition to the triangulation in the data collection and analysis processes as well as member checking and peer debriefing meeting. Finally, "the model of the academic system partnership in the teacher education process of the country" was designed and presented.

Keywords

Teacher Education Process; Academic System; Partnership;
Dimensions of Partnership; Credibility

1. Email: m-abolghasemi@sbu.ac.ir (Corresponding Author)

In this issue:

- | | | |
|--|----|--|
| Designing the partnership model of the Iranian academic system in the teacher education process | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Mahdi Mohammad Āqāyi ■ Mahmood Abolghāsemi ■ Abdolrezā Sobhāni |
| The relationship between the transformational leadership and job performance of second cycle high school teachers of Tehran | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Mahdi Navid Adham ■ Hamid Shafī'zāde |
| Contexts and theoretical foundations for establishing Professional Learning Communities (PLCs): PLC models and their comparisons | 6 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Roqayye Motehayerpasand ■ Kurosh Fathi Vājārgāh ■ Ne'matollāh Musāpōor ■ Heydar Toorāni |
| Recognition of the concept of the language of possibility and explaining its place in the curricula and education with emphasis on the primary school level | 7 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Tayebe Tajari |
| The evaluation of the attained Farsi curriculum in the first cycle of the primary school:
The weak and strong points of the students in obtaining the language arts | 8 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Nāder Salsabili |
| Comparative morphology of contemporary schools using space syntax technique | 9 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Sāhere Mehrābiyān ■ Hossein Safari ■ Jamāloddin Soheili |
| Designing the grounded theory pattern of using virtual networks for the realization of education among Lorestān Province's low-literates and illiterates | 10 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Aboozar Ghāsemineghād ■ Vali Bahrāmi |

Refrees of this issue:

Alireza Asareh, Hamid Reza Azemati, Zahra Cheraghi, Maryam Danaye Toos, Issa Ebrahimzadeh, Ziba Esmaceli, Mohammad Reza Fathi, Maryam Ghiasian, Asad Hejazi, Fatemeh Khalvandi, Alireza Kiamanesh, Jamalodin Mahdinejad, Mehdi Namjoomanesh, Bahareh Pahlevanzadeh, Hamid Rahimian



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly Journal of Educational Innovations

74

Vol. 19 ■

Summer, 2020 ■

Pages, 200 ■

This Journal has been accredited by
commission of the Ministry of Science,
Research and Technology.

This Journal is indexed in Islamic World
Science Citation Center (ISC).

Mailing Address:
Organization for
Educational Research and Planning.
Tehran-Iran

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

■ publisher: **organization for Educational Research & planning**

● Editor in Charge: **Ali Zooelm (Ph.D)**

● Editor-in-Chief: **Ali Reza kiamanesh (Ph.D)**

● Assistant Manger: **Azam Mollaeenezhad (Ph.D)**

■ **Editorial Board:**

● **Dr. H.R. Arasteh:** Professor of Kharazmi University

● **Dr. Kh. Abolmaali:** Associate Professor of Azad University, Rude Hen Branch

● **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University

● **Dr. I. Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University

● **Dr. F. Hamidi:** Associate Professor of Shahid rajaei University

● **Dr. A. Khallagi:** Assistant Professor of shahid rajaei University

● **Dr. A. R. Kiamanesh:** Professor of Kharazmi University

● **Dr. T. Mahroozadeh:** Associate Professor of Alzahra University

● **Dr. M. Mehr-Mohammadi:** Professor of Tarbiyat Modarres University

● **Dr. H. Pardakhtchi:** Professor of Shahid Beheshti University

● **Dr. S.M. Sajadi:** Associate Professor of Tarbiat modarress University

● **Dr. M.R. Sarkararani:** Professor of Nagoya University, Japan

● **Dr. H. Toorani:** Associate Professor of Research Inst. C.D.E.I.

● **Dr. H. R. Zeinabadi:** Associate Professor of Kharazmi University

● **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian

● **Persian Editor:** K. Mahmoudi

● **English Editor:** M. Danaye tousi (Ph.D)

● **Art Director & Designer:** Sh. kharaghani



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

Quarterly Journal of **Educational Innovations**

74

Vol.19 ■

Summer, 2020 ■

Pages, 200 ■
