



جمهوری اسلامی ایران  
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

# فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

۵۱

سال سیزدهم

پاییز ۱۳۹۳

۱۳۶ صفحه

بها ۴۰۰۰۰ ریال



## در این شماره می خوانید:

فرهاد قربان دردی نژاد



بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی  
ساخت واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

سید بهنام علوی مقدم  
رضا خیرآبادی



بررسی میزان تحقق هدف گذاری های انجام شده  
در برنامه درسی ملی با محتوای کتاب  
زبان انگلیسی جدید پایه اول دوره متوسطه اول

تورج هاشمی  
منصور بیرامی  
رحیم بدری  
میرحمود میرنسب  
مرتضی رضویان شاد



اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به  
تفکر انتقادی و مهارت های زندگی دانش آموزان  
با توجه به نقش تعدیلی سبک های تفکر واگرا و همگرا

علی اکبر عطرفی  
فریدون اکبری شلدره  
مریم حق شناس



نگاهی انتقادی و تحلیلی به سیر  
تاریخ ادبیات مدارس از سال ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰

عباس معدن دار آرانی



بررسی نقش نهادها، سازمان ها و افراد در  
توقف مدارس غیر دولتی از نظر مؤسسان و  
کارشناسان: بازسازی معنایی

مهدی صفری  
فرخنده مفیدی



بررسی و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی  
موجود در مراکز پیش دبستانی و دبستان و تنظیم  
آن ها بر اساس معیارهای برنامه ریزی چند بعدی

عظیم محبی



بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر  
رویکرد ساختن گرایی بر عملکرد دانش آموزان  
در درس علوم تجربی کلاس چهارم ابتدایی

گروه  
مشاوران  
علمی  
این  
شماره

(به ترتیب حروف الفبا)

:

غلامعلی احمدی، محرم آقازاده، سیمین بازرگان، محمدجعفر جوادی، الهه حجازی،  
محمدحسین حسینی، فریده حمیدی، رضا خیرآبادی، حسن ذوالفقاری، ابوالفضل رفیع پور،  
ابراهیم ربحانی، محمدرضا سنگری، مسعود صدراالاشرفی، سیدبهنام علوی مقدم، خدیجه  
علی آبادی، الهام فروزنده شهرکی، اقبال قاسمی پویا، رضا نجاتی، جهانبخش نیکوپور

## 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. کاربردی 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. در چارچوب هدف ها و موضوع های نشریه باشد.
۲. بر نوآوری های آموزشی تاکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش های 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 ۲۰ تا ۲۵ صفحه A۴ باشد.
۷. یک نسخه همراه با لوح فشرده یا دیسکت در فضای window با قلم لوتوس ارسال شود.
۸. چکیده مقاله به زبان فارسی و انگلیسی در حداکثر ۲۵۰ کلمه همراه مقاله ارسال شود.
۹. اطلاعات مربوط به منابع در پایان مقاله، به روش APA و به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی و نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع، نام مترجم منبع (در صورتی که ترجمه فارسی آن چاپ شده است)، محل انتشار و نام ناشر به تفکیک منابع فارسی و انگلیسی تنظیم شود.
۱۰. در مقالات برگرفته از پایان نامه، ذکر پایان نامه، نام دانشگاه و نام استاد راهنما الزامی است.
۱۱. اسامی افراد و واژه ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می شود (اعداد توک)، شماره گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به صورت پی نویسی درج شود.
۱۲. هویت علمی فصلنامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله ها آزاد است و مقاله های رسیده مسترد نمی شود.
۱۳. مسئولیت دیدگاه ها و نظریه های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله هاست.
۱۴. 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، نامبر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۵. نمودارها، شکل ها و جداول تا حد امکان به صورت آماده چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره گذاری شده باشد. عنوان نمودارها، شکل ها و جدول ها به صورت تخصصی نوشته شود.
۱۶. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی - لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مساله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته ها (روش های آماری، جدول ها، نمودارها) نتیجه گیری (تفسیر، محدودیت ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش های آینده) و منابع باشد.
۱۷. حداکثر مهلت پاسخ فصلنامه به صاحبان مقاله ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.



# بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

■ فرهاد قربان‌دردی‌نژاد\*

## چکیده:

توانایی فکر کردن دربارهٔ تکواژها، آشنایی با قواعد واژه‌سازی انگلیسی و استفاده از دانش ساخت-واژه برای حدس زدن معنی واژگان جدید همواره یکی از راهبردهای مؤثر یادگیری واژگان، و مورد توجه محققان زبان‌شناسی کاربردی بوده است. هدف از اجرای این پژوهش بررسی اثر آموزش صریح ساخت-واژه بر پیشرفت یادگیری واژگان زبان انگلیسی دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی تحصیلی است. بدین منظور ۹۰ دانش‌آموز دورهٔ راهنمایی شهر بندر ترکمن به‌صورت نمونه در دسترس انتخاب و به سه گروه، دو گروه آزمایش و یک گروه گواه، تقسیم شدند. در حالی که در گروه گواه همان روش تدریس رایج و متعارف، که مبتنی بر ترجمه و ارائهٔ معادل فارسی کلمات جدید است، استفاده شد، در گروه‌های آزمایش از آموزش تکواژهای اشتقاقی با استفاده از دو روش «تحلیل» در گروه آزمایش ۱ و «تلفیق» در گروه آزمایش ۲، جهت افزایش سطح آگاهی ساخت-واژه دانش‌آموزان استفاده گردید. داده‌های به‌دست آمده از پس‌آزمون با روش آماری آزمون تحلیل واریانس یک‌عاملی، تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های این تحلیل نشان داد که تفاوت معناداری در نمرات پس‌آزمون برای سه گروه مذکور وجود دارد که در آن میانگین نمرات دو گروه آزمایش به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات گروه گواه است. همچنین در آزمون متعاقب با استفاده از آزمون شفیه مشخص شد که تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش وجود ندارد. نتایج این پژوهش نشان داد که استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه بر روی پیشرفت زبان‌آموزان در یادگیری واژگان مؤثر است.

## کلید واژه‌ها:

راهبرد آگاهی ساخت-واژه، واژه‌شناسی، تکواژهای اشتقاقی، روش تحلیل، روش تلفیق، یادگیری واژگان، دانش‌آموزان راهنمایی

## مقدمه

همهٔ زبان‌ها دارای واژگان<sup>۱</sup> یعنی مجموعه‌ای از کلمات هستند که مبنای ساخت و فهم جملات هستند (میلر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). در واقع، بدون دانش واژگانی نه تولید زبانی و نه درک زبان ممکن خواهد بود

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۴/۴

■ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۴/۲۳

■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۲/۲۰

\* استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، farhad@srtnu.edu

## بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

(انگلین<sup>۳</sup>، میلر و ویکفیلد<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳) از این رو در یادگیری زبان انگلیسی هم واژگان بخش اصلی برنامه درسی آموزش این زبان است و اهمیت بسزایی دارد. در خصوص اهمیت یادگیری واژگان، اشمیت<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) معتقد است که دستور زبان از مجموعه قواعد محدودی تشکیل شده است در حالی که یادگیری واژگان هرگز تمامی ندارد.

محققان بسیاری، به نقش و اهمیت یادگیری واژگان در زبان‌آموزی پرداخته‌اند، نیشن<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) معتقد است که واژگان بخش اصلی هر برنامه آموزش زبان است تا جایی که بی‌توجهی به آن یکی از موانع یادگیری زبان خارجی قلمداد شده است (ما<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹). از طرفی، میلتن<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) نیز معتقد است که واژگان هرگز بخش بی‌اهمیتی در آموزش زبان نبوده است. با توجه به چنین اهمیتی، یادگیری واژگان همواره یکی از اهداف گوناگون کلاس آموزش زبان بوده است. در ضمن یادگیری واژگان باعث می‌شود تا یادگیری سایر مهارت‌های زبانی تسهیل شود. در واقع، دانش واژگانی باعث پیشرفت دانش‌آموزان در سایر مهارت‌ها از جمله مهارت‌های شنیداری، نوشتاری و درک مطلب می‌شود (ناگی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵؛ تنباوم، تورگسن و واگنر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶؛ استر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸؛ آگوستین لاش و ترازاس گالینگو<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۹).

هرچند متخصصان زبان‌شناسی کاربردی هنوز نتوانسته‌اند در ارائه نظریه‌ای برای یادگیری واژگانی به توافق برسند (تاکاک<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸)، اما استفاده از راهبردهای یادگیری واژگان به‌طور گسترده‌ای مورد توجه بوده است. منظور از راهبردهای یادگیری، همان فنون یادگیری براساس پردازش ذهنی برای تقویت یادگیری، درک مطلب، و به یادسپاری است (اومالی و چاموت<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۰). ریدر و گریوز<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۴) تجزیه و تحلیل صرفی را از راهبردهای یادگیری واژه عنوان می‌کنند. موضوع مورد بحث آن‌ها شیوه خواندن کتاب‌های درسی است و این که چگونه باید برای دانشجویان ضمن آموزش کلیدواژه‌های یک متن، فهرستی از ریشه‌ها و وندهای متداول را تهیه کرد و در اختیار آنان قرار داد تا با فراگیری آن‌ها دایره واژگانی‌شان به‌طور مؤثری افزایش یابد (به نقل از قندهاری، ۱۳۸۳).

آگاهی‌ساخت-واژه<sup>۱۶</sup> که کوو و اندرسون<sup>۱۷</sup> (۲۰۰۶) آن را توانایی فکرکردن درباره تکواژها و قواعد واژه‌سازی می‌دانند، یکی از راهبردهای مؤثر یادگیری واژگان جدید است (مک‌براید-چانگ، وگنر، میوز، چاو و شو<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۵). مطالعه ادبیات این پژوهش نشان داد که موضوع آگاهی‌ساخت-واژه نه تنها در ایران عنصری مغفول بوده است، بلکه در ادبیات یادگیری زبان دوم در سطح جهان نیز به اندازه کافی به آن توجه نشده است. در حالی که در حوزه واژه‌شناسی در یادگیری زبان اول پژوهش‌های زیادی انجام شده است، این مهم، در حوزه یادگیری زبان دوم مورد بی‌توجهی قرار گرفته است (ساندرا<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۴). هر چند مطالعات همبستگی در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه و یادگیری واژگان زبان‌آموزان وجود دارد (به‌عنوان مثال، الفارسی<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۸ و نورحمید<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۷)، اما استفاده از این راهبرد در میان دانش‌آموزان ایرانی در دوره راهنمایی رایج نیست. یکی از مشکلات دانش‌آموزان در یادگیری واژگان زبان انگلیسی، حفظ

و بازیابی واژگان جدید بدون توجه به اجزای سازنده آن واژه است. در حالی که آگاهی هر چه بیشتر از واژه‌های زبان دوم به همراه درک معانی اجزای سازنده آن به همراه درک معانی و کاربردهای آن، از عوامل اولیهٔ بالا بردن مهارت‌های زبانی است (قندهاری، ۱۳۸۳). در بیشتر موارد برای تدریس واژگان جدید، معلم به‌طور مستقیم معنی فارسی کلمات جدید را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد یا خود دانش‌آموزان معنی واژگان جدید را با استفاده از فرهنگ انگلیسی و یا فرهنگ دو زبانهٔ انگلیسی به فارسی کشف می‌کنند، اما چون سعی می‌کنند تا واژگان جدید را فقط از طریق تکرار و بدون فکر کردن دربارهٔ ساختار هر کلمه یاد بگیرند، پس از مدتی کوتاه، معنی آن‌ها را فراموش می‌کنند. بنابراین آموختن تعدادی از این راهبردهای مفید به دانش‌آموزان جهت افزایش سطح واژگان آن‌ها ضروری به‌نظر می‌رسد. هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان دانش‌آموزان راهنمایی تحصیلی [اکنون دورهٔ اول متوسطه] است.

در مورد اهمیت استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان زبان دوم می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: با استفاده از این راهبرد دانش‌آموزان توانایی حدس معنای قطعی و قریب به یقین واژگان جدید را پیدا می‌کنند و کمتر به فرهنگ‌های زبان مراجعه می‌کنند (قندهاری، ۱۳۸۳)؛ همچنین این راهبرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند واژگان جدید را از بر کنند (فرید، ۲، ۱۹۸۵)؛ و بالاخره در این روش یادگیری معانی واژه‌های انگلیسی و کاربرد آن‌ها را برای دانش‌آموزان آسان و لذت‌بخش می‌کند (انگلیس، ۱۹۹۳).

کارلیسل<sup>۲۳</sup> (۱۹۹۵) آگاهی ساخت-واژه را به‌عنوان «آگاهی داشتن از ساختار کلمات، تفکر در مورد آن‌ها و به‌کار بردن آن ساختارها» (ص ۱۹۴) تعریف می‌کند. از این تعریف چنین بر می‌آید که برای بالا بردن سطح آگاهی ساخت-واژه، زبان‌آموزان باید با نقش تکواژها<sup>۲۴</sup> در ساختمان کلمه آشنا شوند. آگاهی ساخت-واژه یکی از راهبردهای مؤثر یادگیری واژگان و مورد توجه محققان زبان‌شناسی کاربردی است. آگاهی از نحوهٔ ترکیب تکواژها به‌عنوان «آگاهی از ساختار تکواژها و دسترسی به آن‌ها در واژه‌هایی که متشکل از دو یا چند تکواژ هستند» نیز تعریف می‌شود (مک‌براید-چانگ و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۱۰۴). آگاهی زبان‌آموزان از نحوهٔ ترکیب تکواژها را می‌توان هم از طریق تکواژهای صرفی و هم از طریق تکواژهای اشتقاقی سنجید.

ریشه‌ها<sup>۲۵</sup> و وندها<sup>۲۶</sup> از عناصر اصلی آموزشی تحلیل تکواژی هستند. ریشه «بخش اصلی کلمه است که معمولاً مؤلفهٔ اصلی معنا را در بر می‌گیرد و آن را نمی‌توان به اجزای سازنده‌اش تقسیم کرد بدون اینکه ماهیت معنایی خود را از دست بدهد» (هریس و هاجز<sup>۲۷</sup>، ۱۹۹۵ به نقل از ادواردز، فونت، بومان و بولند<sup>۲۸</sup>، ۲۰۰۴، ص. ۱۶۳). به ریشه‌هایی که می‌توانند به تنهایی به‌عنوان کلمه به‌کار روند، تکواژهای آزاد و یا فقط کلمات ریشه‌ای می‌گویند (از قبیل blue، run، car). آن دسته از ریشه‌ها که بخش‌های معنادار کلمات هستند اما به تنهایی در جمله به‌کار نمی‌روند تکواژ بسته نامیده می‌شوند. وند در واقع همان تکواژ

## بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

بسته است که وقتی به ریشه کلمه‌ای اضافه می‌شود معنا و یا نقش کلمه را تغییر می‌دهد. تصریف<sup>۲۹</sup> و اشتقاق<sup>۳۰</sup>، دو مقوله اساسی و گسترده در فرایند واژه‌سازی‌اند. در تصریف، واژه به گونه‌ای درمی‌آید که با موازین دستوری مطابقت می‌کند، مثلاً اضافه کردن S در آخر یک فعل زمان حال ساده و سوم شخص مفرد در زبان انگلیسی، یک عمل تصریفی است. اشتقاق، بیرون آوردن لفظی از لفظ دیگر به طریقی است که در لفظ و معنی میان آن‌ها ارتباط وجود داشته باشد. در این فرایند از وندها استفاده می‌شود. برای مثال پسوند -ion- فعل انگلیسی را به اسم بدل می‌کند و یا پیشوند -dis- در اول واژه، ممکن است به آن معنای متضاد بدهد. بنابراین اشتقاق باعث تحولات معنایی و ساختاری در واژه می‌شود (کاتامبا، ۱۹۹۷، به نقل از قندهاری، ۱۳۸۳). در واقع در تحلیل تکوازی اشتقاقی<sup>۳۱</sup> از قبیل پیشوندها (به‌عنوان مثال un- در کلمه unhappy که مفهوم متضاد happy را می‌سازد)، پسوندها (به‌عنوان مثال -ation- در کلمه examination نوع کلمه را تغییر می‌دهد در این مورد ریشه کلمه که فعل است به اسم تبدیل می‌شود)، و مرکب‌ها<sup>۳۲</sup> (به‌عنوان مثال cowboy که با ترکیب دو تکواژ ریشه کلمه جدیدی ساخته می‌شود: cow و boy). از طرف دیگر دانش تکواژهای صرفی<sup>۳۳</sup> که بر روی تغییرات گرامری کلمات توجه دارد (به‌عنوان مثال s- در کلمه books به جمع بودن کلمه دلالت دارد و ed- در کلمه worked که به گذشته بودن فعل دلالت می‌کند).

انگلین و همکاران (۱۹۹۳)، با اتکا به مطالعه ادبیات پژوهش‌های مرتبط با افزایش دانش واژگانی، سه رویکرد را پیشنهاد می‌کنند: اول، تدریس مستقیم واژگان در مدارس؛ دوم، یادگیری واژگان و معنی آن‌ها در متن به‌ویژه در فعالیت‌های مهارت خواندن؛ و سوم، استفاده از دانش واژه‌شناسی برای استنباط مفاهیم کلمات. آن‌ها باور دارند که یادگیری ریشه‌ها و وندها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند به استنباط معانی واژگان ناآشنا بپردازند. این کار برای افزایش سطح واژگان و کسب مهارت خواندن و درک متن کمک مفیدی است.

تحلیل تکوازی شامل دو روش مکمل یکدیگر یعنی روش تحلیل<sup>۳۴</sup> و روش تلفیق<sup>۳۵</sup> است. این دو روش، دو بعد از دانش واژگانی ساخت‌واژه یادگیرندگان را نشان می‌دهد. روش تحلیل به شناسایی تکواژها یا تقسیم کلمات به عناصر معنادار اطلاق می‌شود. به‌عنوان مثال کلمه (notebooks) را می‌توان به جزءهای (note-book-s) تجزیه کرد. اما روش تلفیق به تولید ساختار واژگانی یا کنار هم گذاشتن کوچک‌ترین قطعات (تکواژها) در کنار هم و ساختن کلمه می‌گویند. این‌گونه فرض می‌شود که یادگیرندگان می‌دانند چه قطعاتی به ترتیب کنار هم قرار می‌گیرند تا معانی جدیدی به کلمات داده شود (مک‌براید-چانگ و همکاران، ۲۰۰۵).

آگاهی ساخت-واژه ابعاد بسیاری دارد. دو مورد از این ابعاد، توانایی تشخیص تکواژها و آگاهی از نحوه ترکیب تکواژهاست. توانایی تشخیص تکواژها، زبان‌آموز را قادر می‌سازد که معنای کلمه جدید را از طریق شکستن کلمه به اجزای تشکیل‌دهنده آن یعنی تجزیه و تحلیل درک کند. آگاهی ساخت-واژه

در این وجه یعنی آگاهی نسبت به اینکه تکواژهایی که تلفظ یکسان دارند ممکن است معنای مختلفی داشته باشند. وجه دوم، آگاهی از نحوه ترکیب تکواژها، به عنوان توانایی ایجاد معانی جدید از طریق ترکیب تکواژها تعریف شده است (مک‌براید - چانگ و همکاران، ۲۰۰۵).

ویسوکی و جنکینز<sup>۳۶</sup> (۱۹۸۷) به نقل از ادواردز و همکاران، (۲۰۰۴) گزارش کرده‌اند که استفاده از روش آموزش آگاهی ساخت-واژه نسبت به استفاده از روش تدریس مستقیم (مثال: تدریس معنی واژگان به صورت ساده و مستقیم، تکرار زیاد و فعالیت‌های مربوط به استفاده از واژگان‌نامه و تجزیه و تحلیل متنی) تأثیر زیادی بر پیشرفت یادگیری واژگان دانش‌آموزان دارد. آن‌ها تجزیه و تحلیل کلمات جدید به اجزای تشکیل دهنده آن از قبیل ریشه، پسوند و پیشوند، دسترسی به معنای اجزای تشکیل دهنده و دستیابی به معنای کل کلمه بر اساس معنای اجزای آن را از عناصر اصلی این راهبرد می‌دانند.

انگلیس و همکاران (۱۹۹۳) روند یادگیری واژگان، سرعت یادگیری واژگان و ترتیب یادگیری پنج نوع مختلف از کلمات را در سه پایه اول، دوم و سوم مطالعه کردند. نتایج نشان داد که روش تجزیه و تحلیل واژگانی را به طور کلی ۴۰ درصد و ۵۶ درصد دانش‌آموزان پایه اول در حین تلاش برای فهمیدن معنای کلمات پیچیده به کار گرفتند. کلاس پنجمی‌ها از روش حل مسئله ۵۱ درصد به طور کلی و ۶۵ درصد در حین تلاش برای درک معنای کلمات پیچیده استفاده کردند. این پژوهش نشان داد که استفاده از تجزیه و تحلیل واژگانی (روش حل مسئله) با افزایش سن و سطح تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. نتایج این پژوهش به طور کلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان از روش حل مسئله بیشتر از هر روش دیگری برای فهمیدن معنای کلمات استفاده می‌کنند. یافته‌های این پژوهش بدین معنا است که آموزش مستقیم و یادگیری کلمات در چارچوب جمله ممکن است کارآمدترین و مؤثرترین راه برای یادگیری کلمات جدید توسط دانش‌آموزان نباشد.

کانینگهام و استانوویچ<sup>۳۷</sup> (۱۹۹۷)، به نقل از ماونتین<sup>۳۸</sup>، (۲۰۰۵) در پژوهشی طولی نشان دادند که یادگیری سریع واژگان دانش‌آموزان سال اول توانسته است درک متن ده سال بعد آن‌ها را پیش‌بینی کند.

مورین<sup>۳۹</sup> (۲۰۰۳) پیشنهاد می‌کند که برای یادگیری واژگان جدید از آگاهی ساخت-واژه استفاده شود. او همچنین رشد آگاهی ساخت-واژه را برای یادگیری زبان دوم ضروری می‌داند. وی به منظور بررسی نقش آگاهی ساخت-واژه در توسعه واژگان زبان‌آموزان، به مطالعه نحوه کسب تکواژه‌های اشتقاقی زبان اسپانیایی توسط انگلیسی زبان‌ها پرداخت. پرسش‌های اصلی پژوهش عبارت بودند از:

۱. آیا زبان‌آموزان مبتدی که از دانش تکواژه‌های اشتقاقی دریادگیری واژگان استفاده می‌کنند نسبت به کسانی که از این روش استفاده نمی‌کنند، واژگان بیشتری یاد می‌گیرند؟
۲. آیا آن‌ها می‌توانند از دانش آگاهی ساخت-واژه هم برای درک معنای کلمات و هم برای ساختن کلمات جدید استفاده کنند؟

۳. آیا موفقیت آن‌ها به سطح مهارت آن‌ها در زبان دوم بستگی دارد؟

## بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

نتایج نشان داد که آگاهی ساخت-واژه حداقل توسط زبان‌آموزان یک گروه آزمایش برای ساختن کلمات جدید مورد استفاده قرار گرفت. در این گروه زبان‌آموزان ترم دوم قرار داشتند که تکواژهای زبان اسپانیایی به آن‌ها آموزش داده شده بود. همچنین یافته‌ها نشان داد که آموزش تکواژهای اشتقاقی باعث افزایش توانایی دانش‌آموزان در تشخیص تکواژها می‌شود.

لانگ و رول<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۴) تأثیر استفاده از روش‌های آگاهی ساخت-واژه را بر گسترش دامنه واژگان زبان‌آموزانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزند، بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آموزش واژگان با استفاده از روش‌های آگاهی ساخت-واژه، مؤثرتر از روش‌های سنتی است.

قندهاری (۱۳۸۳) در پژوهشی سعی کرده است تا میزان تأثیر آموزش ریشه‌شناسی و تحلیل ساخت‌واژه را بر یادگیری و افزایش واژگان و توانایی دستوری دانشجویانی که انگلیسی زبان دوم آن‌هاست، بررسی کند. وی سعی داشته است تا به سؤالات زیر پاسخ دهد.

۱. آیا رابطه‌ای میان آموزش ریشه‌شناسی و تحلیل ساخت‌واژه در فراگیری، حفظ و بازیابی واژگان

زبان انگلیسی برای دانشجویانی که رشته تحصیلی‌شان غیر زبان انگلیسی است، وجود دارد؟

۲. آیا این آموزش به توانایی آن‌ها در درک بهتر مباحث دستوری، به‌خصوص ساخت‌واژه‌های

تصریفی<sup>۲۱</sup> و اشتقاقی<sup>۲۲</sup> یاری می‌دهد؟

نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که یک آموزش معنادار در زمینه تجزیه و تحلیل واژه، می‌تواند کمک شایانی به یادگیری و افزایش واژگان دانشجویان در وهله اول و بالا بردن دانش دستوری آن‌ها در مرحله بعد باشد.

مک‌براید-چانگ و همکاران (۲۰۰۵) رابطه بین آگاهی ساخت-واژه و دانش واژگانی را در میان کودکانی که کلاس دومی‌ها بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آگاهی ساخت-واژه، می‌تواند، پیشرفت واژگان دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند.

پرسلی، دیزنی و اندرسون<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۷) در پژوهشی درباره تأثیر آموزش آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان، به این نتیجه رسیدند که تدریس تکواژها می‌تواند توانایی درک معنای کلمات جدید را در کودکان و بزرگسالان بهبود ببخشد.

در پژوهشی دیگر، کوشا و سلیمیان (۲۰۱۰) به بررسی رابطه بین آگاهی ساخت-واژه و دانش واژگان انگلیسی در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی پرداختند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۷۰ دانش‌آموز در سنین ۱۸-۱۹ سال بودند. دانش واژگان دانش‌آموزان با استفاده از آزمون واژگان ۲۰۰۰ واژه‌ای نیشن اندازه‌گیری شد. برای ارزیابی آگاهی ساخت-واژه دانش‌آموزان، از آزمون آگاهی ساخت-واژه که دانش صرفی، اشتقاقی و کلمات مرکب آن‌ها را می‌سنجید، استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که رابطه معناداری بین آگاهی ساخت-واژه و دانش واژگان دانش‌آموزان وجود دارد و جنبه‌های مختلف آگاهی ساخت-واژه برای افزایش دانش واژگان مهم هستند.

لطیفی، باقرزاده کسمانی، طالبی و اسماعیل نیا شیروانی (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی مشابه، به مطالعه رابطه بین آگاهی ساخت-واژه و دانش واژگان و نحوه ارتباط آگاهی ساخت-واژه با عملکرد دانشجویان در برخورد با کلمات پیچیده پرداختند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۶۰ نفر از دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی بودند. به منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های این پژوهش، آزمون واژگان و آزمون آگاهی ساخت-واژه (تحلیل و تلفیق) از دانشجویان گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان عملکرد بهتری در بخش تحلیل نسبت به تلفیق داشتند اما تفاوت چندانی بین عملکرد آن‌ها در این دو بخش وجود نداشت. آگاهی ساخت-واژه دانشجویان در بخش پسوند نسبت به بخش پیشوند بهتر بود. این پژوهش نشان داد که بین آگاهی ساخت-واژه و دانش واژگان رابطه وجود دارد.

در مطالعه‌ای دیگر در ایران، خدادوست، علیاسین و خسروی (۲۰۱۳) درباره رابطه بین آگاهی ساخت-واژه و وسعت دانش واژگانی دانشجویان دانشگاه زنجان چنین نتیجه‌گیری کردند که رابطه معناداری بین عملکرد واژگانی دانشجویان و سطح آگاهی ساخت-واژه آن‌ها وجود دارد.

### ■ سؤال‌های پژوهش

پژوهش حاضر برای بررسی تأثیر راهبرد آگاهی ساخت-واژه بر یادگیری واژگان انگلیسی در میان دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی، به دنبال آن بود تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. آیا از نظر یادگیری تفاوتی بین دانش‌آموزانی که با استفاده از شیوه‌های مرسوم آموزش داده شدند و آن‌هایی که با استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه آموزش داده شدند، وجود دارد؟
۲. آیا از نظر یادگیری تفاوتی بین دانش‌آموزانی که با استفاده از روش تحلیل (گروه آزمایشی اول) و آن‌هایی که با استفاده از روش تلفیق (گروه آزمایشی دوم) آموزش داده شدند، وجود دارد؟

### ■ روش

این پژوهش کمی، در چارچوب طرح شبه‌آزمایشی، مبتنی بر پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه گواه است که هدف آن ارزیابی میزان پیشرفت یادگیری واژگان دانش‌آموزان دوره راهنمایی پس از آموزش راهبرد آگاهی ساخت-واژه است.

### ■ جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دختر کلاس سوم راهنمایی شهرستان بندر ترکمن تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بوده‌اند. از بین جامعه مورد نظر ۹۰ دانش‌آموز به صورت نمونه در دسترس از میان دانش‌آموزان سه کلاس سوم راهنمایی یکی از

## بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

مدارس انتخاب شدند. هم سطح بودن سه گروه در میزان آشنایی آنان با زبان انگلیسی از طریق روش آماری تحلیل واریانس یک عاملی بین گروهی با استفاده از نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ترم گذشته در درس زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت.

همان‌طور که در جدول ۱، نشان داده شده تفاوت معناداری در سطح  $P \leq 0/05$  در نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی سه گروه وجود نداشت:  $p = 0/90$  و  $F_{(2/87)} = 0/09$ . این نتیجه نشان داد که سطح زبان انگلیسی سه گروه تفاوت چندانی با همدیگر ندارد و از آن‌ها می‌توان به‌عنوان سه گروه مورد مطالعه در این پژوهش استفاده کرد.

جدول ۱. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک عاملی پیشرفت تحصیلی بین سه گروه

متغیر	مجموع مجدورات	میانگین مجدورات	درجه آزادی	$F$	سطح معناداری
آزمون پیشرفت تحصیلی	بین گروه‌ها	۲/۲۸	۲	.۹	.۹۰
	درون گروه‌ها	۱۰۰۵/۷۸	۸۷		
	کل	۱۰۰۸/۰۵	۸۹		

## ■ ابزار گردآوری اطلاعات

برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش از پس‌آزمون واژگان معلم‌ساخته که شامل ۲۰ سؤال بود، استفاده شد. هدف این آزمون، ارزیابی تأثیر آگاهی ساخت-واژه بر رشد واژگان دانش‌آموزان بود. ارزش ۱ به جواب صحیح و ۰ به جواب نادرست اختصاص داده شد. روایی پرسش‌های آزمون توسط سه متخصص آموزش زبان انگلیسی در گروه زبان انگلیسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، پس از اعمال پیشنهادها، آنان، مورد تأیید قرار گرفت. پایایی آزمون از طریق اجرای آن بر روی ۳۰ دانش‌آموز محاسبه شد. ضریب آلفای کربنباخ محاسبه‌شده برای سنجش پایایی آزمون برای گروه ۳۰ نفره ۰/۸۲ است، در حالی که این ضریب در پژوهش حاضر برای گروه نمونه ۰/۸۵ می‌باشد که هر دو پایایی خوبی را نشان می‌دهد.

## ■ تجزیه و تحلیل داده‌ها

در ارتباط با سؤال اول، جهت آزمودن تأثیر راهبرد ساخت-واژه بر یادگیری واژگان دانش‌آموزان، از تحلیل واریانس یک عاملی و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد و برای سؤال دوم، برای

آزمودن تفاوت بین نتایج پس‌آزمون میان گروه‌های آزمایشی ۱ و ۲ از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید.

## ■ اجرای پژوهش

در حالی که گروه گواه (گروه ۳) با روش‌های متعارف (یعنی آموزش واژگان جدید از طریق ارائه معادل فارسی آن‌ها) آموزش داده شد، برای آموزش گروه آزمایش ۱ از «روش تحلیل» و برای آموزش گروه آزمایش ۲ از «روش تلفیق» استفاده شد که هر دو از جنبه‌های مختلف آموزش آگاهی‌ساخت-واژه هستند. از آنجا که اهداف آموزشی در این گروه‌ها، همان آموزش واژگان کتاب انگلیسی کلاس سوم دانش‌آموزان بود. بر این اساس، تکواژهای آموزشی همان وندهای کتاب درسی انتخاب شدند که شامل پسوندهای -ly، -less، -full، -er و -ی می‌شوند. دوره آموزشی برای گروه‌های آزمایش شامل مقدمه (دو جلسه)، تدریس وندها (پنج جلسه) و انجام تمرین‌های مرتبط (پنج جلسه) بود که در کل شش هفته به طول انجامید.

در هر جلسه آموزشی، یک تکواژ با روش تحلیل برای گروه ۱ و روش تلفیق برای گروه ۲، آموزش داده شد. در هر دو گروه، ۲ جلسه اول به آموزش نقش پسوندها و پیشوندها در ساختمان کلمه در انگلیسی اختصاص داشت. در توضیح این وندها، آن‌ها با استفاده از تحلیل مقابله‌ای ساختمان کلمه در زبان انگلیسی و زبان فارسی آموزش داده شدند. سپس، توالی آموزش و تمرین در ۲ جلسه در هر هفته ادامه یافت.

فرایند تدریس وندها در گروه آزمایش ۱ شامل مراحل زیر بود: اول، معلم جمله‌ای را که دارای یک کلمه اشتقاقی است بر روی تخته کلاس می‌نویسد. دوم، این کلمه اشتقاقی را، به روش تحلیل، به اجزای سازنده آن یعنی یک تکواژ آزاد که همان ریشه است و یک تکواژ بسته که همان پسوند یا پیشوند است، تجزیه می‌کند. سوم، تمام اجزا و کل کلمه را معنی می‌کند. چهارم، دانش‌آموزان کلاس را به چند گروه ۲ تا سه نفره تقسیم می‌کند و سپس به هر گروه کارت‌هایی می‌دهد که بر روی آن‌ها جملاتی نوشته شده که در آن جملات زیر کلمات اشتقاقی خط کشیده شده است، آن‌گاه از دانش‌آموزان می‌خواهد این کلمات را به اجزای سازنده آن تجزیه کنند و معنی کلمه را حدس بزنند (مثال: My father is a farmer).

پنجم، یک نفر از هر گروه مأموریت می‌یابد تا نتیجه کار گروهی خود را به سایر گروه‌ها ارائه کند. ششم، دانش‌آموزان به کمک معلم سعی می‌کنند تا کار گروه‌های دیگر را مورد قضاوت قرار دهند. در انتها، معلم تکالیفی را به دانش‌آموزان می‌دهد تا این فرایند تجزیه و تحلیل کلمات را در منزل تمرین کنند. این فرایند از اوسولیوان و ابل<sup>۳۳</sup> (۲۰۰۴) اقتباس شد.

فرایند تدریس وندها در گروه آزمایش ۲ شامل مراحل زیر بود: اول، معلم یک وندها بر روی تخته می‌نویسد و سپس آن را معنی می‌کند. دوم، معلم کلمه‌ای را بر روی تخته می‌نویسد که وندها مورد نظر

### بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

در آن به‌کار رفته است. سوم، توضیح می‌دهد که چگونه با تلفیق این وند به ریشه، کلمه‌ای جدید با مفهومی جدید ساخته می‌شود. چهارم، در این مرحله او با به‌کار بردن این کلمه در جمله سعی می‌کند تا دانش‌آموزان فهم عمیق‌تری از معنا و کاربرد این وند پیدا کنند. پنجم، از دانش‌آموزان می‌خواهد تا مثال‌های بیشتری از کتاب درس و سایر منابع مثل فرهنگ لغت پیدا کنند یا خودشان مبادرت به ساختن کلمات جدید کنند. در انتها، معلم تمرین‌های واژگانی مبتنی بر تلفیق را به‌عنوان تکلیف در میان دانش‌آموزان توزیع می‌کند.

هر جلسه معلم تکالیف دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند. برای انجام این کار، او از دانش‌آموزان می‌خواهد تا پاسخ‌هایشان را بر روی تخته بنویسند. تا اگر پاسخی اشتباه باشد، تصحیح کنند. در نهایت، معلم با بررسی پاسخ‌ها، سعی می‌کند با پرسیدن سؤال سطح آگاهی‌ساخت-واژه دانش‌آموزان را بالاتر ببرد.

### ■ یافته‌ها

میانگین، انحراف معیار، و نمرات حداقل و حداکثر برای هر سه گروه در جدول ۲ ارائه شده است. میانگین و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون واژگان برای گروه‌های آزمایش و گواه نشان می‌دهد که میان این گروه‌ها تفاوت وجود دارد.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، حداکثر و حداقل نمرات برای گروه‌های آزمایش و گروه گواه در پس‌آزمون

تعداد	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار	
۳۰	۸/۰۰	۲۰/۰۰	۱۷/۴۳	۳/۱۱	روش تحلیل
۳۰	۹/۰۰	۲۰/۰۰	۱۷/۶۳	۳/۱۲	روش تلفیق
۳۰	۲/۰۰	۱۹/۰۰	۸/۹۰	۴/۲۹	روش متعارف
۹۰	۲/۰۰	۲۰/۰۰	۱۴/۶۵	۵/۳۹	کل

برای اندازه‌گیری میزان تأثیر راهبرد آگاهی‌ساخت-واژه بر پیشرفت یادگیری واژگان دانش‌آموزان، آزمون تحلیل واریانس یک عاملی مورد استفاده قرار گرفت. همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت معناداری در سطح  $P \leq 0/05$  در نمرات آزمون واژگان برای سه گروه وجود

دارد:  $p = 0/001$  و  $F_{(2,87)} = 59/02$ . اندازه بزرگی تفاوت میانگین بین گروه‌ها توسط ضریب تأثیر محاسبه شد. مجذورات ۵۷٪ به دست آمد که این رقم بدین معنی است که اختلاف میانگین گروه‌ها زیاد است.

جدول ۳. تایج تحلیل واریانس یک عاملی بین گروهی پس‌آزمون برای گروه گواه و گروه‌های آزمایشی

سطح معناداری	$\eta^2$	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مجموع مجذورات	
۰/۰۰۱	۵۹/۰۲	۲	۷۴۵/۶۴	۱۴۹۱/۲۸	بین گروه‌ها
		۸۷	۱۲/۶۳	۱۰۹۹/۰۳	درون گروه‌ها
		۸۹	۷۵۸/۲۷	۲۵۹۰/۳۲	کل

بر طبق جدول ۳، این نتایج نشان می‌دهند که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون در بین سه گروه وجود دارد. در واقع، آموزش راهبرد آگاهی ساخت-واژه تأثیر زیادی بر پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری واژگان دارد.

در پاسخ به سؤال دوم، نتایج آزمون شفه بین دو گروه آزمایشی تحلیل و تلفیق نشان می‌دهد که تفاوت چشمگیری بین گروه‌های آزمایشی ۱ (روش تحلیل) و گروه تلفیق وجود ندارد ( $tc = 1/108$   $\alpha = 2/49$ ). این نتیجه بدین معنی است که تفاوت قابل توجهی بین میانگین گروه‌های تحلیل و تلفیق وجود ندارد. در واقع، آگاهی ساخت-واژه در هر حال و در هر دو روش باعث تقویت سطح آگاهی ساخت-واژه دانش‌آموزان می‌شود.

### بحث

هدف اول این پژوهش بررسی تأثیر راهبرد آموزش آگاهی ساخت-واژه با استفاده از دو روش تحلیل و تلفیق بر پیشرفت یادگیری واژگان با پرسیدن سؤالات زیر بود: ۱. آیا تفاوتی از نظر یادگیری بین دانش‌آموزانی که با استفاده از شیوه‌های مرسوم آموزش داده شدند و آن‌هایی که با استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه آموزش داده شدند، وجود دارد؟ نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس یک عاملی برای سؤال اول نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون در بین گروه‌های آزمایشی از یک طرف و گروه گواه از طرف دیگر وجود دارد. بر این اساس، آموزش راهبرد آگاهی ساخت-واژه تأثیر زیادی بر پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری واژگان دارد. این نتیجه

با یافته‌های پژوهشی ویسوکي و جنکینز (۱۹۸۷)، مورین (۲۰۰۳)، لانگ و رول (۲۰۰۴)، مک‌براید - چانگ و همکاران (۲۰۰۵)، نورحمیدا (۲۰۰۷) همخوانی دارد. هر چند که پژوهش حاضر با دانش‌آموزان دوره راهنمایی انجام شد، اما با نتایج پژوهش‌هایی که در میان دانش‌آموزان دبیرستانی یا دانشگاهی انجام شده است نیز همخوانی دارد. مک‌براید-چانگ و همکاران (۲۰۰۵) رابطه بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگانی را در میان کودکان کستانی‌ها و کلاس دومی‌ها بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آگاهی‌ساخت-واژه می‌تواند دامنه واژگان دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. در واقع آن‌ها به دنبال پاسخ این سؤال بودند که آیا دانش‌آموزان کوچک‌تر هم می‌توانند از آن‌گونه آموزش تکواژهای اشتقاقی بهره‌مند شوند که نیاز به سطحی از شناخت دارد که بتوانند، با روش‌های تحلیل و تلفیق تکواژها برای ساختن واژگان جدید، از آن‌ها برای درک معنی یا ساختن کلمات جدید استفاده کنند. همچنین یافته‌های پژوهش پرسلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش نمرات بالاتری نسبت به گروه گواه در آزمون واژگان کسب کردند، بدین معنی که آن‌ها توانستند از تکواژهای مشتق‌ساز آگاه شوند و معنی آن‌ها را درک کنند. دانش‌آموزان گروه گواه نمرات پایینی در آزمون واژگان به دست آوردند. شاید علت این نتیجه آن باشد که دانش‌آموزان گروه گواه دانش تکواژهای مورد نظر را نداشتند و یا به عبارت دیگر از تکواژهای مورد نظر آگاهی نداشتند. اگرچه دانش‌آموزان گروه گواه قبلاً در کتاب درسی خود تعدادی کلمه با وندهای مورد نظر را مطالعه کرده بودند اما آن‌ها نتوانستند آن وندها را در کلمات مشتق‌آموز تشخیص دهند. این نتیجه به‌طور ضمنی اشاره می‌کند که حتی دانش‌آموزان کوچک‌تر هم توانایی بهره‌مندی از آگاهی‌ساخت-واژه را دارند، بنابراین آگاهی‌ساخت-واژه را باید به دانش‌آموزان کوچک‌تر هم آموزش داد (پرسلی و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین، پژوهش کانینگهام و استانوویچ (۱۹۹۷) نشان داد که یادگیری سریع واژگان دانش‌آموزان سال اول توانسته است چگونگی درک متن ده سال بعد آن‌ها را پیش‌بینی کند. اما در میان بزرگسالان بویژه دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی و دانشجویان دانشگاه نیز پژوهش‌های مشابهی انجام شده است از جمله می‌توان به پژوهش کوشا و سلیمیان (۲۰۱۰) اشاره کرد که رابطه بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگان در زبان انگلیسی را در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی بررسی کردند. برای ارزیابی آگاهی‌ساخت-واژه دانش‌آموزان، از آن‌ها آزمون آگاهی‌ساخت-واژه که دانش صرفی، اشتقاقی و کلمات مرکب را می‌سنجید گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که رابطه معنی داری بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که جنبه‌های مختلف آگاهی‌ساخت-واژه برای افزایش دانش واژگان مهم هستند. همچنین لطیفی و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی در مورد رابطه بین آگاهی‌ساخت-واژه و دانش واژگان و نحوه ارتباط آگاهی‌ساخت-واژه با عملکرد دانشجویان در برخورد با کلمات پیچیده را بررسی کردند که از این پژوهش هم نتایج مشابهی گزارش شده است. پژوهش‌های انگلیسی و

همکاران (۱۹۹۳) نیز نشان داده است که با افزایش سن و سطح تحصیلی دانش‌آموزان آن‌ها از روش تحلیل واژگانی می‌توانند بهتر استفاده کنند.

هدف دوم پژوهش حاضر، تعیین تأثیر کلی شیوه‌های آگاهی‌ساخت-واژه، تحلیل/تلفیق، در توسعه واژگان با پرسیدن دومین سؤال پژوهش بود:

**آیا از نظر یادگیری تفاوتی بین دانش‌آموزانی که با استفاده از روش تحلیل (گروه آزمایشی اول) و آن‌هایی که با استفاده از روش تلفیق (گروه آزمایشی دوم) آموزش داده شدند، وجود دارد؟**

نتیجه استفاده از فرمول شفه نشان می‌دهد که شیوه‌های آگاهی‌ساخت-واژه به روش تحلیل با روش تلفیق تفاوتی قابل توجهی وجود ندارد. این نتیجه با نتایج پژوهشی مک‌براید-چانگ و همکاران، ۲۰۰۵ که نشان می‌داد وجوه مختلف آگاهی‌ساخت-واژه ممکن است در توسعه واژگان زبان انگلیسی دانش‌آموزان مهم باشد، موافق نیست. اما این نتیجه هم‌راستا با نتایج پژوهش لطیفی، و همکاران (۲۰۱۲) است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانشجویان عملکرد بهتری در بخش تحلیل نسبت به تلفیق داشتند اما تفاوت چندانی بین عملکرد آن‌ها در این دو بخش وجود نداشت. یکی از وجوه آگاهی‌ساخت-واژه، تشخیص معانی مختلف بین هجاهای هم‌آوا می‌باشد. این مهارت املائی دانش‌آموزان را از طریق توانمند کردن آن‌ها در تشخیص تکواژهای هم‌صدا که املائی متفاوتی دارند بهبود می‌بخشد. وجه دیگر آگاهی‌ساخت-واژه، آگاهی از نحوه ترکیب تکواژهاست که به معنی داشتن توانایی برای ترکیب تکواژها به شکل‌های جدید است. این مهارت ممکن است مفهوم تعمیم واژگانی را تحت تأثیر قرار دهد (ویساکي و جنکنز، ۱۹۸۷). زمانی که دانش‌آموزان متوجه شباهت بین کلمات می‌شوند، می‌توانند از وجه آگاهی از نحوه ترکیب کلمات برای درک کلمات جدید استفاده کنند. شاید یک رابطه دوطرفه بین آگاهی از نحوه ترکیب کلمات و رشد واژگان وجود دارد. از طرفی با افزایش دانش واژگان، توانایی دانش‌آموزان برای تجزیه و تحلیل کلمات به اجزای سازنده آن‌ها بیشتر می‌شود. از طرف دیگر آگاهی از تکواژهای اشتقاقی موجود در زبان انگلیسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از دانش تکواژهای اشتقاقی برای درک معنی کلمات جدید استفاده کنند (تعمیم واژگانی). این نتیجه در یک مطالعه و در یک بازه زمانی خاص به دست آمد و برای اطمینان از نتیجه، مطالعات آینده باید درون چارچوب توسعه‌ای انجام شود. پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آگاهی‌ساخت-واژه بر پیشرفت یادگیری واژگان دانش‌آموزان پرداخت. یافته‌ها نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه عملکرد بهتری در آزمون واژگان داشتند. در گروه‌های آزمایش دانش‌آموزان توانستند دانش تکواژهای اشتقاقی را برای درک کلمات مشتق جدید استفاده کنند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که شیوه‌های آگاهی‌ساخت-واژه به‌طور کلی (تحلیل/تلفیق) به رشد واژگان کمک می‌کند.

## نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی با واژگان جدید فراوانی مواجه می‌شوند. آن‌ها خیلی زود متوجه می‌شوند که یادگیری واژگان، بخش اجتناب‌ناپذیر آموزش زبان انگلیسی است چون آن‌ها می‌دانند در یادگیری هر مهارت زبانی دیگر از قبیل شنیدن، مکالمه، خواندن و نوشتن با واژگان جدید سروکار دارند. نتیجه آن‌که در چنین شرایطی، استفاده از راهبردهای مناسب یادگیری واژگان برای فهمیدن و از بر کردن آن‌ها بسیار ضروری است. یکی از این راهبردها، بالا بردن سطح آگاهی دانش‌آموزان نسبت به ساختمان و اجزای کلمه یعنی ساخت-واژه است. راهبرد آگاهی ساخت-واژه، دانش‌آموزان را با تکواژهای انگلیسی آشنا می‌کند که این امر باعث می‌شود تا دانش‌آموزان با استفاده از دانش ساخت-واژه بتوانند معنای کلمات جدید را حدس بزنند. هرچند به نظر می‌رسد روش‌هایی همچون تجزیه و تلفیق اجزای واژگان برای دانش‌آموزان بزرگ‌سالی که از توانایی شناختی قوی‌تری برخوردارند، مناسب باشد اما این پژوهش نشان داد که این راهبرد در میان دانش‌آموزان راهنمایی هم می‌تواند یادگیری واژگان را تسهیل کند. در این پژوهش مشاهده شد که استفاده از راهبرد ساخت-واژه (گروه‌های آزمایشی) نسبت به استفاده از روش تدریس مستقیم (گروه گواه)، تأثیر زیادی بر پیشرفت یادگیری واژگان دارد. هر دو روش تجزیه و تلفیق کلمات انگلیسی می‌تواند منجر به رشد واژگانی دانش‌آموزان شود. از این رو لازم است تا معلمان زبان انگلیسی مدارس راهنمایی در هنگام توضیح واژگان اشتقاقی، توجه دانش‌آموزان را نسبت به ساختمان کلمه و اجزای سازنده آن، جلب کنند. برای انجام این کار، معلمان می‌توانند هر دو روش تجزیه و تلفیق را به دانش‌آموزان آموزش دهند. در واقع، فعال‌سازی و تقویت سطح آگاهی را می‌توان ابزار فرایندی قلمداد کرد که باعث خودآگاهی واژگانی دانش‌آموزان می‌شود. بر پایه یافته‌های این پژوهش، به برنامه‌ریزان و نویسندگان کتاب‌های درسی زبان انگلیسی پیشنهاد می‌شود که در کتاب‌های درسی جدید دوره‌های تحصیلی مختلف، مفاهیم پیشوند، پسوند، ریشه کلمات و روش‌های تجزیه و تلفیق آن‌ها، بیشتر مورد توجه قرار گیرد تا دانش‌آموزان تبدیل به یادگیرندگان مستقل شوند. این امر باعث خواهد شد دانش‌آموزان در برخورد با واژگان جدید به جای مراجعه به فرهنگ لغت و یا معلم، سعی کنند تا خود مفهوم آن‌ها را با توجه به عناصر تشکیل‌دهنده، حدس بزنند. در پایان لازم به ذکر است که در این پژوهش دانش‌آموزان از نظر جنسیت، مدرسه و منطقه جغرافیایی محدود بودند، و مطالعه حاضر فقط بر روی یک راهبرد متمرکز بود. بنابراین با توجه به این محدودیت‌ها، تعمیم‌پذیری نتایج حاصل از این مطالعه غیرممکن است.

- Awareness and Receptive Vocabulary Knowledge of Iranian EFL Learners. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(1), 60 - 67
- Koosha, M., & Salimian, M. (2010). The Potential Relationship between English Vocabulary Knowledge and Morphological Knowledge of Iranian Pre- University Students. *Curriculum Planning Knowledge & Research in Educational Sciences*, 26, 249-274.
- Kuo, L. -jen, & Anderson R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.
- Latifi, Z., BagherzadehKasmani, M., Talebi, S.H., & Esmaelnia Shirvani, K. (2012). Morphological awareness and its relationship to vocabulary size and morphological complexity among Iranian EFL university students. *Asian Journal of Social Sciences Humanities*, 1, 165-171.
- Long, D., & Rule, A. C. (2004). Learning vocabulary through morpheme word family object boxes. *Journal of Authentic Learning*, 1, 40-50.
- Ma, Q. (2009). *Second language vocabulary acquisition*. Bern: Peter Lang.
- McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W. Y., & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics*, 26 (3), 415-435.
- McBride-Chang, C., Shu, H., Wai Ng, J., Y., Meng, X., & Penney, T. (2007). Morphological structure awareness, vocabulary, and reading. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum. (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 104-122). New York: The Guilford Press.
- Miller, G. A. (1991). *The Science of Words*. New York: Scientific American Library.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87, 200-221.
- فندهاری، فیروزه. (۱۳۸۳). ریشه‌شناسی و دانش ساخت واژه و تأثیر آن بر یادگیری و توسعه واژگان زبان انگلیسی، پژوهش زبان‌های خارجی، ۱۶، ۱۴۳-۱۵۴.
- Agustín Llach, M. P. & Terrazas Gallego, M. (2009). Examining the relationship between receptive vocabulary size and written skills of primary school learners. *Atlantis*, 31(1), 129-147.
- Al Farsi, B. (2008). *Morphological awareness and its relationship to vocabulary knowledge and morphological complexity among Omani EFL university students*. The University of Queensland, Supervisor: Dr. Michael Harrington.
- Anglin, J. M., Miller, G. A., & Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. Monographs of the Society for Research in Child Development, *Vocabulary Development: A Morphological Analysis*, 58(10), 1-186.
- Anglin, J., (1993). *Vocabulary development: A morphological analysis*, monographs of the society for research in child development (10, serial No. 238)
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B.Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Edwards, E.C., Font, G., Baumann, J.F., & Boland, E. (2004). Unlocking word meanings: Strategies and guidelines for teaching morphemic and contextual analysis. In J.F. Baumann & E.J. Kameenui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 159-176). New York: Guilford.
- Farid, F. (1985). *A vocabulary workbook: prefixes, roots and suffixes for ESL students*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Katamba, F. (1997). *English words*. London: Routledge.
- Khodadoust, E., Aliasian, S.H. & Khosravi, R. (2013). The Relationship between Morphological

## بررسی نقش استفاده از راهبرد آگاهی ساخت-واژه در یادگیری واژگان انگلیسی

- Pressley, M., Disney, L., & Anderson, K. (2007). Landmark vocabulary instructional research and the vocabulary instructional research that makes sense now. In R.K. Wagner, A.E.
- Sandra, D. (1994): The morphology of the mental lexicon: Internal word structure viewed from
- a psycholinguistic perspective. *Language and Cognitive Processes*, 9, 227-269
- Schmitt, N (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Staehr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36, 139-152.
- Takac VP. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tannenbaum, K., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381-398.
- Wysocki, K., & Jenkins, J. R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, 22, 66-81.
- Mountain, L. (2005). Rooting out meaning: More morphemic analysis for primary pupils. *The Reading Teacher*, 58-8, 742-749.
- Nagy, W. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. In E. H. Hiebert, & M.L. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 27-44). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nation., I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Nurhemida. (2007). *The relationship between morphological awareness and English vocabulary knowledge of Indonesian senior high school students*. The University of Queensland.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- O'Sullivan, C., & Ebel, C. (2004). Using morphological analysis to teach vocabulary in English and French classes. Teachers as scholars Institute. Princeton University.

## پی‌نوشت‌ها

1. vocabulary
2. Miller
3. Anglin
4. Wakefield
5. Schmidt
6. Nation
7. Ma
8. Milton
9. Nagy
10. Tannenbaum, Torgesen, & Wagner
11. Staehr
12. Agustin Llach & Terrazas Gallego
13. Takac
14. O'Malley & Chamot
15. Rader and Graves
16. Morphological awareness
17. Kuo & Anderson
18. Macbride-Chang, Wagner, Muse, Chow, & Shu
19. Sandra
20. Al Farsi
21. Nurhemida
22. Farid
23. Carlisle
24. morpheme
25. Roots
26. Affixes
27. Harris & Hodges
28. Edwards, Font, Baumann & Boland
29. inflection
30. derivation
31. derivational
32. compounding
33. inflectional
34. Analytic
35. Synthetic
36. Wysocki & Jenkins
37. Cunningham & Stanovich
38. Mountain
39. Morin
40. Long & Rule
41. Inflectional Morphology
42. Derivational morphology
43. Pressly, Disney, and Anderson
44. O'Sullivan & Ebel

# بررسی میزان تحقق هدف گذاری های انجام شده در برنامه درسی ملی بامحتوای کتاب زبان انگلیسی جدید پایه اول دوره متوسطه اول

■ سید بهنام علوی مقدم\*  
■ رضا خیرآبادی\*\*

## چکیده:

بعد از حدود بیش از دو دهه و در چارچوب تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت کشورمان، کتاب های زبان انگلیسی مدارس بازتألیف گردیده و از مهرماه ۱۳۹۲، کتاب زبان انگلیسی پایه اول متوسطه اول وارد چرخه آموزشی شد. سند برنامه درسی ملی به عنوان نقشه راه و سند کلان برنامه ریزی آموزشی کشور از اهمیت بسیاری در تألیف کتب درسی جدید برخوردار است و حوزه دهم از حوزه های یازده گانه یادگیری مندرج در سند، به آموزش زبان های خارجی اختصاص یافته است. هدف اصلی از انجام این پژوهش، بررسی میزان تحقق هدف گذاری های انجام شده در برنامه درسی ملی و کتاب درسی زبان انگلیسی پایه اول متوسطه اول است. روش انجام پژوهش به صورت تحلیل محتوا بوده و طی آن متن کتاب دانش آموز از مجموعه بسته آموزشی مربوط به پایه مذکور در چارچوب هدف گذاری های انجام شده در سند برنامه درسی ملی به ویژه حوزه یادگیری تخصصی مربوط به آن بررسی گردیده است. نتایج پژوهش حاضر نشان دهنده آن است که کتاب درسی جدید به میزان مناسبی محقق کننده اهداف مورد نظر سند برنامه درسی ملی به ویژه در حوزه رویکرد و انتخاب مضامین و محتواهای آموزشی بوده است. البته بی شک تحقق کامل اهداف مدنظر سند به میزان بالایی مستلزم مساعدت و همکاری دبیرانی است که در عمل بسته آموزشی جدید را تدریس می نمایند.

کتاب زبان انگلیسی جدید، تحلیل محتوا، سند برنامه درسی ملی، هدف گذاری های کلان

کلید واژه ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۲/۱۲ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۸/۱۲ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۲/۲۸

\* عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. behnam\_9002@yahoo.com  
\*\* استادیار زبان شناسی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. rkheirabadi@gmail.com

## مقدمه

سند برنامه‌دستی ملی جمهوری اسلامی ایران، به‌عنوان بخشی از تحول بنیادین در نظام آموزشی کشور پس از حدود پنج سال بحث و بررسی کارشناسان و صاحب‌نظران آموزشی در سال ۱۳۹۱ به تصویب نهایی رسید و در اسفند ماه همان سال از طرف ریاست جمهوری ابلاغ گردید. بدین ترتیب جمهوری اسلامی ایران هم به جرگه کشورهای پیوسته که دارای برنامه‌دستی ملی هستند. یکی از مهم‌ترین مزایای اعلام شده برای این سند، برنامه‌محور نمودن فرایند و نظام تعلیم و تربیت کشور از یک سو و پرهیز از سلیقه‌سالاری و فردمحوری در تصمیم‌سازی‌های کلان است. این سند به‌عنوان نقشه راه فعالیت‌های نظام تعلیم و تربیت و برآورده‌کننده انتظارات و هدف‌گذاری‌های انجام شده در اسناد بالادستی کلان‌تری از جمله سند تحول بنیادین، نقشه جامع علمی کشور و سند چشم‌انداز ایران در افق سال ۱۴۰۴، دارای یازده حوزه یادگیری است و حوزه دهم آن به آموزش زبان‌های خارجی اختصاص دارد.

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی میزان تحقق اهداف ذکر شده در سند برنامه‌دستی ملی (به‌ویژه در حوزه یادگیری زبان‌های خارجی) در محتوای کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره متوسطه اول است که از مهرماه سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در نظام آموزشی کشور، تدریس داده می‌شود. این کتاب که پس از حدود ربع قرن، بازتألیف گردیده است با تغییر کامل در رویکرد آموزشی، نقطه عطفی در آموزش زبان‌های خارجی کشورمان محسوب می‌گردد و از این رو بررسی و تحلیل محتوای آن به‌ویژه در چارچوب اهداف سند برنامه‌دستی ملی حائز اهمیت است.

روش انجام پژوهش به شیوه تحلیل محتوا بوده و متن کتاب دانش‌آموز درس زبان انگلیسی جدید، به‌عنوان منبع داده‌های پژوهش حاضر قرار گرفت.

## پیشینه پژوهش

آموزش رسمی زبان انگلیسی در مدارس ایران به سال تحصیلی ۱۳۱۸-۱۳۱۷ باز می‌گردد. در آن سال و با حمایت وزارت فرهنگ آن زمان مجموعه شش جلدی کتاب‌های زبان انگلیسی برای تدریس در دوره شش‌ساله دبیرستان توسط گروهی از مؤلفان ایرانی و غیرایرانی تدوین و منتشر گردید. فروزنده (۲۰۱۱) در مورد اولین کتاب‌های زبان انگلیسی کشورمان می‌نویسد: «این مجموعه از روش آموزش مستقیم<sup>۱</sup> و آموزش خواندن محور<sup>۲</sup> با تنوع وسیعی از موضوعات در هر کتاب تبعیت می‌کرد. این شش کتاب از طراحی و فرایند تدریس یکسانی در هر درس برخوردار نبودند؛ به‌گونه‌ای که یک درس ممکن بود به معرفی قطعه‌ای ادبی در یک صفحه و بدون تمرین‌های مربوط به آن بپردازد و درس دیگر فقط به دستور زبان، خواه مرتبط یا نامرتبط با درس‌های پسین و پیشین اختصاص یابد». این مجموعه از کتاب‌ها حدود ربع قرن و تا سال ۱۳۴۳ که با مجموعه موسوم به کتاب‌های سطح‌بندی شده<sup>۳</sup> جایگزین شدند مورد

استفاده قرار گرفتند. در مجموعه جدید، مؤلفان کوشیده بودند از روش‌های تدریس سنتی مانند روش مستقیم به جریان غالب آن دوران به‌ویژه روش دیداری-شنیداری<sup>۱</sup> و آموزش موقعیت محور<sup>۲</sup> تغییر جهت داده و تحولات آموزش زبان در آن دوران را در محتوای کتاب‌های تألیف شده لحاظ کنند. این کتاب‌ها نیز تا پس از پیروزی انقلاب اسلامی در مدارس تدریس می‌شد تا اینکه از سال ۱۳۶۱ با مجموعه دیگری از کتاب‌ها جایگزین گردید.

آموزش زبان انگلیسی پس از انقلاب اسلامی تحت تأثیر تحول در سازمان سیاسی کشور تغییرات شکلی و محتوایی فراوانی یافت. قبلاً تدریس زبان انگلیسی از سال نخست دوره راهنمایی تحصیلی آغاز می‌شد. اما در دهه شصت این درس از محتوای آموزشی سال اول راهنمایی حذف و شروع آن به سال دوم موقوف شد؛ تا اینکه در بازنگری مجدد، آموزش این درس، در دهه هشتاد، دوباره از سال اول راهنمایی آغاز گردید. برای آشنایی بیشتر با تاریخچه، سیر تحول و محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی نظام آموزش رسمی ایران فروزنده (۲۰۱۱) را ببینید.

در زمینه نقد برنامه درسی ملی و ارتباط آن با اسناد کلان فرهنگی کشور پژوهش‌های چندی به انجام رسیده است. حسنی (۱۳۸۹) به بررسی شیوه هدف‌گذاری در ویراست سوم سند برنامه درسی ملی پرداخته است. وی نخست الگوی هدف‌گذاری را در سه سطح مفهومی، گزاره‌ای و سیستمی توصیف نموده و سپس با در نظر گرفتن چهار ملاک سازگاری درونی، سازگاری بیرونی، ارتباط طولی و ارتباط عرضی به نقد شیوه هدف‌گذاری در نگاشت سوم سند می‌پردازد و این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کند که علی‌رغم نوآوری‌های انجام‌شده در آن نگاشت از سند، در بخش هدف‌گذاری نواقصی در زمینه روابط طولی و عرضی و مواردی نیز از سازگاری‌های درونی و بیرونی به چشم می‌خورد.

مهرمحمدی (۱۳۸۹) نیز به نقد نگاشت سوم برنامه درسی ملی می‌پردازد و پس از تأکید بر نقش مهمی که سند برنامه درسی ملی در آینده آموزشی کشور ایفا می‌کند به بررسی و نقد دو محور اساسی تمرکززدایی (یا آزادسازی) و تلفیق (یا درهم تنیدگی) در برنامه درسی می‌پردازد و این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کند که نگاشت سوم سند در زمینه توجه به این دو محور از ضعف و نابسندگی رنج می‌برد.

عنانی سراب (۱۳۸۹) به‌طور ویژه به راهنمای برنامه درسی دوره متوسطه زبان‌های خارجی پرداخته و چالش‌ها و فرصت‌های نگارش آن را بر مبنای برنامه درسی ملی بررسی نموده است. این مقاله به‌ویژه از آن جهت که فرایند تولید یک راهنمای برنامه درسی در چارچوب تعیین‌شده، مبتنی بر اصول ارتباطی به‌عنوان رویکرد غالب در تدریس زبان انگلیسی در سال‌های اخیر را در عمل توصیف می‌کند، دارای نکات قابل توجهی است.

کیانی، میرحسینی و نویدی‌نیا (۲۰۱۱) به بررسی و نقد سیاست‌گذاری زبانی کلان کشور در برنامه درسی می‌پردازند و سیاست‌گذاری زبانی را در ارتباط تنگاتنگ با سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی، اجتماعی و سیاسی ارزیابی می‌کنند. نویسندگان پس از بررسی مفهوم سیاست‌گذاری زبانی، به بررسی

تطبیقی آموزش زبان در برنامه‌دستی ملی و اسناد کلان فرهنگی مانند نقشه جامع علمی کشور و سند چشم‌انداز بیست‌ساله کشور می‌پردازند.

کیانی، نویدی‌نیا و مومنیان (۱۳۹۰) نیز از سه منظر بررسی بخش زبان‌های خارجی از دیدگاه مبانی نظری و روش‌شناختی و هماهنگی و شفافیت محتوای درونی، نقد و بررسی محتوایی بر اساس مبانی بنیادین سیاست‌گذاری موجود در ادبیات مربوطه و نقد بخش مربوطه بر اساس اسناد کلان کشور به نقد و بررسی نگاهت سوم برنامه‌دستی ملی در بخش آموزش زبان‌های خارجی می‌پردازند. نویسندگان مقاله مذکور این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کنند که برنامه‌دستی موجود دارای نقاط ضعفی همچون عدم هماهنگی و ارتباط اهداف و ابهام و عدم شفافیت بعضی مطالب مطرح‌شده می‌باشد. نتایج بررسی ایشان نشان داد که بخش زبان‌های خارجی برنامه‌دستی ملی (نگاشت سوم) نمی‌تواند زمینه را برای رسیدن به اهداف مطرح‌شده در اسناد بالادستی فراهم کند.

همچنین پژوهش‌های فراوانی در زمینه نقاط ضعف و قوت کتاب‌های قبلی زبان انگلیسی کشورمان انجام شده که فصل مشترک بسیاری از آن‌ها تأکید بر قدیمی بودن محتوا و رویکرد آموزشی سنتی این کتاب‌هاست. کتاب جدید درس زبان انگلیسی کوشیده است به این نقدها واکنش نشان دهد و آن‌ها را مرتفع سازد. بدیهی است که این مجموعه جدید می‌بایست با محتوای برنامه‌دستی ملی سازگاری و هماهنگی داشته و زمینه‌ساز تحقق اهداف بیان‌شده در آن سند باشد. بررسی میزان تحقق این اهداف موضوع و هدف اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهد.

## ■ روش جمع‌آوری داده‌ها و انجام پژوهش

روش انجام پژوهش حاضر به شیوه تحلیل متن و محتوا بوده و طی آن در ابتدا، محتوای برنامه‌دستی ملی در سه محور قلمرو حوزه، ضرورت و کارکرد حوزه و جهت‌گیری‌های کلی در سازماندهی محتوا و آموزش حوزه، استخراج گردید و سپس میزان تحقق و مصادیق تحقق یا عدم تحقق این محورها در کتاب مورد نظر ارائه گردید. شایان ذکر است که برخی از مفاهیم ارائه شده در سند نیازمند تعریف و تحدید از جانب تنظیم‌کنندگان سند می‌باشد و در مواردی قضاوت قطعی در مورد مفاد سند در این حوزه یادگیری دشوار می‌نماید؛ به‌عنوان مثال در جمله‌ای مانند: «... در دوره دوم متوسطه، دانش‌آموزان باید بتوانند متن‌هایی در حد متوسط را بخوانند...» ارائه تعریف دقیقی از خواندن متن‌هایی در حد متوسط ارائه نشده و برداشت‌های مختلفی از مفهوم «متوسط» می‌توان ارائه نمود؛ اما از همین جمله می‌توان این‌گونه استنباط کرد که کتاب زبان می‌بایست از همان ابتدا به مهارت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان توجه نماید و این مهارت را در ایشان تقویت کند. نسخه مورد استناد در این پژوهش، سند نهایی برنامه‌دستی ملی (ابلاغ شده در اسفند ۱۳۹۱) و کتاب دانش‌آموز پایه اول متوسطه اول تألیف شده توسط گروه مؤلفان دفتر تألیف کتاب‌های درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی است.

## چارچوب نظری پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد مبنای نظری پژوهش حاضر، نسخه‌نهایی سند برنامه‌دستی ملی است که حوزه دهم از یازده حوزه یادگیری آن به آموزش زبان‌های خارجی اختصاص دارد. در ابتدای بخش مذکور، آموزش زبان‌های خارجی فراهم‌کننده بستری مناسبی برای درک و دریافت، تعاملات فرهنگی و انتقال دستاوردهای دانش بشری در قالب‌های متنوع زبانی به صورت شفاهی، دیداری و نوشتاری، برای مقاصد و مخاطبان گوناگون در چارچوب نظام معیار اسلامی توصیف شده است.

ضرورت و کارکرد حوزه آموزش زبان‌های خارجی در سند مذکور این‌گونه بیان گردیده است: «از آن‌جا که مراودات اجتماعی تحت‌تأثیر تعاملات جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا کرده و این دامنه هر روز افزایش پیدا می‌کند، برای برقراری ارتباط سازنده و آگاهانه ضروری است دانش‌آموزان علاوه بر زبان مادری که به آنان امکان تعامل در سطح روابط میان‌فردی (خانوادگی، محلی و ملی) را می‌دهد، توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع و دستاوردهای بشری را در سطح منطقه‌ای و جهانی دارا باشند. آموزش زبان خارجی علاوه بر کارکرد ارتباط میان‌فردی و بین‌فرهنگی، در توسعه اقتصادی مانند صنعت گردشگری، تجارت، فناوری، توسعه علم، و هوشیاری اجتماعی سیاسی مؤثر است.

قلمرو حوزه مذکور نیز به این شکل تبیین گردیده است: «آموزش زبان بر توانایی ارتباطی و حل مسئله تأکید دارد؛ به گونه‌ای که فرد پس از آموزش قادر به ایجاد ارتباط با استفاده از تمامی مهارت‌های چهارگانه زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن، و نوشتن) برای دریافت و انتقال معنا گردد. برنامه‌دستی آموزش زبان باید دانش‌آموزان را با پیکره زبانی، واژگان و ساخت‌های مورد نیاز برای برقراری ارتباط مؤثر و سازنده در سطح جهانی آشنا سازد. آموزش زبان‌های خارجی از ابتدای دوره متوسطه اول آغاز می‌شود و هدف آن آموزش چهار مهارت زبانی و آشناسازی دانش‌آموزان با مهارت‌های ارتباطی در چارچوب جهت‌گیری‌های کلی مورد نظر خواهد بود. در دوره متوسطه دوم، دانش‌آموزان باید بتوانند متن‌هایی در حد متوسط را بخوانند و مفاهیم آن‌ها را دریابند. در ضمن، توانایی نوشتن، در حد یک مقاله کوتاه، به زبان خارجی نیز در آن‌ها تقویت شود و از توانایی‌های لازم برای استفاده از منابع، در حد متوسط، و برقراری ارتباط به یکی از زبان‌های خارجی داشته باشند توجه! (اشکال نگارشی این بخش مربوط به متن سند است و در نسخه‌نهایی نیز به همین شکل ذکر گردیده است). آموزش به یکی از زبان‌های انگلیسی، فرانسوی، آلمانی و یا سایر زبان‌هایی که شورای عالی آموزش و پرورش تصویب کند ارائه خواهد شد.»

جهت‌گیری‌های کلی در سازماندهی محتوا و آموزش این حوزه، که می‌بایست مبنای اساس کار مؤلفان کتاب جدید را تشکیل داده باشد، نیز به شکل زیر بیان گردیده است: «آموزش زبان‌های خارجی باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین‌شده در جهان فراتر رود و به‌عنوان بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی در نظر گرفته شود. رویکرد آموزش زبان‌های خارجی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است. در سطوح آغازین آموزش، محتوای آموزشی پیرامون

موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده چون بهداشت و سلامت، زندگی روزمره، محیط اطراف و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه در قالب‌های جذاب، انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود و در سطوح بالاتر انتخاب و سازمان‌دهی محتوای این حوزه به سمت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و... متناسب با متون آموزشی سایر حوزه‌های یادگیری و در جهت تعمیق آن‌ها خواهد بود. در پایان دوره متوسطه دوم، دانش‌آموزان باید توانایی خواندن و درک متون ساده تخصصی و نوشتن مقاله را کسب کنند. در دوره متوسطه دوم گسترش دامنه‌ی واژگان رشته‌های تخصصی به درک بهتر متون و برقراری ارتباط علمی کمک می‌کند» (سند برنامه‌دستی ملی، نگاشت نهایی، اسفند ۱۳۹۱، صص. ۳۷-۳۸)

بر اساس آنچه در بالا از سند برنامه‌دستی ذکر شد اهداف، قلمرو و جهت‌گیری‌های این حوزه را می‌توان در شش شاخص به شکل زیر تلخیص کرد و میزان انطباق کتاب تازه تألیف با برنامه‌دستی ملی را بر مبنای این فهرست سنجه نمود:

۱. توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع
  ۲. خروج از دایره تنگ نظریه‌ها و تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی
  ۳. تأکید بر توانایی ارتباطی و حل مسئله با تکیه بر هر چهار مهارت شنیدن، خواندن، گوش دادن و نوشتن
  ۴. تأکید بر مهارت‌های عمومی در دوره متوسطه اول و گسترش این توانایی‌ها در دوره متوسطه دوم به گونه‌ای که توانایی خواندن متن‌های متوسط و نوشتن مقاله‌ای در همین حد در دانش‌آموزان ایجاد گردد و بتوانند از منابع تخصصی رشته خود به زبان اصلی بهره ببرند
  ۵. توجه به رویکرد «ارتباطی فعال خودباورانه»
  ۶. سازمان‌دهی محتوا در سطوح آغازین آموزش، پیرامون موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده چون بهداشت و سلامت، زندگی روزمره، محیط اطراف و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه و توجه به عنصر جذابیت
- این شش شاخص، کلیدواژه‌های سند برنامه‌دستی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی است که انتظار می‌رود در کتاب تازه تألیف هم نمود یافته و رعایت شده باشند.

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های پژوهش حاضر را محتوای کتاب زبان انگلیسی جدید پایه اول دوره متوسطه اول تشکیل می‌دهد که شامل هشت درس است به علاوه چهار درس مروری و نیز فرهنگ واژگان تصویری که در انتهای کتاب قرار گرفته است.

در ادامه کلیت محتوایی کتاب نامبرده بر اساس شش شاخصی که در بخش بالا به عنوان شاخص‌های انطباق کتاب با سند برنامه‌دستی ملی ذکر شده‌اند می‌سنجیم:

### ۱. توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع

رویکرد کتاب‌های پیشین، که گفتیم به مدت حدود ربع قرن در نظام آموزشی کشور مورد استفاده قرار گرفته بودند، تلفیقی از روش‌های سنتی مانند دستور-ترجمه و روش خواندن بود؛ در دهه‌های اخیر این رویکردها در سراسر جهان با هم‌تاهای ارتباطی خود جایگزین گردیده‌اند. کتاب زبان جدید که «چشم‌انداز ۱»<sup>۶</sup> نام گرفته است همان‌گونه که در مقدمه کتاب ذکر شده بر مبنای رویکرد ارتباطی تألیف گردیده است. ساختمان کلی کتاب و نظام طراحی تک تک دروس از این سازواری با اصول اصلی رویکرد ارتباطی<sup>۷</sup> استفاده نموده است؛ به گونه‌ای که هر درس بر مبنای یک موضوع<sup>۸</sup> و دو نقش ارتباطی شکل گرفته است. این موضوعات، شامل ۸ درس، عبارتند از:

جدول ۱. موضوعات و نقش‌های تدریس شده در کتاب انگلیسی ۱

شماره	شماره درس	موضوع	نقش‌ها
۱	درس یک	اسم من	معرفی کردن خود، احوال‌پرسی کردن
۲	درس دو	همکلاسی‌های من	پرسیدن اسم کسی، معرفی کردن دیگری
۳	درس سه	سن من	صحبت کردن درباره سن، صحبت راجع به تاریخ
۴	درس چهار	خانواده من	صحبت کردن درباره خانواده
۵	درس پنج	ظاهر من	صحبت کردن راجع به ویژگی‌های ظاهری افراد
۶	درس شش	خانه من	صحبت راجع به اینکه افراد کجا هستند و چه می‌کنند
۷	درس هفت	نشانی من	صحبت کردن راجع به نشانی، شماره تلفن و پرسیدن زمان
۸	درس هشت	غذاهای مورد علاقه من	صحبت کردن راجع به غذای مورد علاقه، سفارش دادن غذا

همان‌طور که مشاهده می‌شود سازمان‌بندی کتاب در کل با روح رویکرد ارتباطی تناسب دارد و ساختار کتاب بر خلاف کتاب‌های پیشین بر مبنای ساختارهای دستوری (گرامر) و یا ترجمه بنا نهاده نشده و ایجاد ارتباط رویکرد دغدغه اصلی کتاب بوده است.

## ۲. خروج از دایره تنگ نظریه‌ها و تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی

کتاب حاضر اگرچه در قالب رویکرد آموزش ارتباطی نگاشته شده است، اما در بسیاری از حوزه‌های قالبی و محتوایی، بومی‌سازی شده و نوآوری‌های روش‌شناختی و ارزش‌های بومی محتوایی مختلفی در آن به چشم می‌خورد. از جنبه روش‌شناختی، نحوه آموزش الفبا در این کتاب یک نوآوری کامل است که در هیچ یک از کتاب‌ها و مجموعه‌های آموزش الفبا و کتاب‌های زبان‌آموزی و مرجع نظریه ارتباطی، سابقه نداشته است. علت این امر شرایط ویژه زبان‌آموزان ایرانی است که از سن سیزده سالگی آموختن زبان انگلیسی را آغاز می‌کنند که از این نظر همتایی برای آن در بین کشورهای دیگر یافت نمی‌شود. اکثر نسخه‌های موسوم به روش آوایی آموزش الفبا<sup>۹</sup> برای سنین زیر ده سال تنظیم و توصیه گردیده‌اند؛ حال آن‌که فراگیران ایرانی در دوره نوجوانی می‌بایست الفبای زبان انگلیسی را بیاموزند؛ در نتیجه باید به اقتضات سنی ایشان توجه کافی شود و نمی‌توان از روش‌های کودکانه آموزش الفبا برای این منظور استفاده کرد. مؤلفان کتاب به شیوه‌ای تلفیقی از هر دو رویکرد قالب موسوم به آوایی و تمام واژگانی<sup>۱۰</sup> بهره برده و کوشیده‌اند آموزش الفبا به صورتی غیرمستقیم، اما مستمر به گونه‌ای در سراسر درس جریان داشته باشد که با روح رویکرد ارتباطی در تعارض قرار نگیرد و بخش آموزش الفبا با سایر قسمت‌های کتاب امتزاج بیابد. این رویکرد منحصر به فرد با استفاده از تکنیک‌ها و واژه‌هایی کاملاً بومی از گرت‌برداری صرف از روش‌های وارداتی و ترجمه‌ای پیشین فاصله می‌گیرد و الگویی جدید ارائه می‌کند که باید منتظر بازخوردها و برآیندهای آن در مرحله تدریس عملی بود.

در بخش توجه به ارزش‌های مذهبی و ملی هم کتاب نکات قابل توجهی دارد. برای مثال، توجه به ارزش‌های والایی مانند مفهوم «شهادت» در کتاب به گونه‌ای است که این مفهوم جزئی از برنامه درسی کتاب قرار گرفته است. برای نمونه در درس یک کتاب که به صحبت درباره اسامی افراد اختصاص دارد. برخی از شهدای کشور به گونه‌ای مناسب و دارای توجه محتوایی معرفی گردیده‌اند. مناسبت‌های مذهبی و میهنی هم از جمله نیمه شعبان، سالگرد پیروزی انقلاب اسلامی، روز دانش‌آموز و موارد مشابه با منطقی مناسب در کتاب معرفی گردیده‌اند.

از آن‌جا که در این سطح دانش‌آموز بیشتر با محیط بلافصل خود در ارتباط است و هنوز با فضای بین‌المللی ارتباط چندانی ندارد از استفاده از اسامی و عناصر فرهنگ‌مدار غربی اجتناب و طرح این گونه موارد به سال‌های بعد و انهاد شده است.

## ۳. تأکید بر مهارت‌های عمومی در دوره متوسطه اول

در کتاب مورد بررسی هر چهار مهارت عمومی در سطح مقدماتی مورد توجه قرار گرفته، اما به مهارت‌های گوش دادن و صحبت کردن توجه بیشتری شده است. برخلاف مجموعه کتاب‌های قبلی که مهارت‌های شنیداری و گفتاری در آن‌ها غایب بود در این کتاب مهارت‌های صحبت کردن و گوش

دادن، اساس کار قرار گرفته و از توجه بیش از حد به ساختارهای دستوری یا واژگانی که در زندگی روزمره کاربردی ندارند اجتناب شده است. استفاده از لوح فشرده و پخش صدا در کلاس همزمان با تدریس درس توسط معلم از دیگر ویژگی‌هایی به‌شمار می‌رود که نشانگر توجه مؤلفان به همه حوزه‌های چهارگانه آموزش زبان است.

#### ● ۴. توجه به رویکرد «ارتباطی فعال خودباورانه»

در کتاب مورد اشاره، نقش دانش آموز در فرایند تدریس نقشی است فعال و با اعتماد به نفس کافی به همراه خودباوری فرهنگی، اسلامی - ایرانی در نظر گرفته شده که می‌بایست بتواند محتوای آموزش داده شده در هر درس را در تمرین‌ها و فعالیت‌های تعریف شده در کتاب کار را تولید و در فرایندی ارتباطی و تعاملی ایفای نقش کند.

ش یوه ارزشیابی کتاب هم به‌گونه‌ای تعریف شده است که این موضوع را تقویت می‌کند؛ به‌عنوان مثال در درس‌های مروری، که نقش جمع‌بندی و آزمودن میزان مهارت دانش‌آموزان در روند ارزشیابی مستمر را ایفا می‌کنند، تمرکز اصلی بر ایجاد ارتباط و شکل گرفتن توانایی تولید در دانش‌آموزان است. به‌عنوان نمونه به این بخش از درس مروری شماره دو توجه فرمایید که در آن انتظارات کتاب از دانش‌آموز بیان گردیده است:

Check if

A. you can say your age,

I am .....

B. you can ask your friend's age,

How .....

C. you can say your birth month,

My birthday is .....

D. and you can ask your friend's birth month.

When's .....

به عبارت دیگر آنچه برای مؤلفان کتاب مهم بوده است ایجاد توانش ارتباطی و نه به‌خاطر سپاری صرف مجموعه‌ای از ساختارها و واژگان بوده است.

#### ● ۵. سازمان‌دهی محتوا در سطوح آغازین آموزش، پیرامون موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده

چون بهداشت و سلامت، زندگی روزمره، محیط اطراف و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه و توجه به عنصر جذابیت محتوا:

با توجه به آنچه در مورد شیوه تنظیم دروس در بند یک گفته شد به نظر می‌رسد در این زمینه هم

کتاب مورد نظر اهداف برنامه‌دستی را به‌طور نسبی مد نظر داشته است و شیوه تنظیم مطالب کتاب از موضوعات کاملاً ملموس و بومی مانند خانه، کلاس درس و علاقه‌مندی‌های دانش‌آموز و مواردی از این دست انتخاب شده است. نقشه کلی کتاب که در برگزیده محتوای اصلی آن می‌باشد در پیوست شماره یک مقاله قابل مشاهده و بررسی است.

### ■ نتیجه‌گیری و پیشنهاد

بررسی شکلی و محتوایی کتاب جدید زبان انگلیسی نشان‌دهنده آن است که در این کتاب به شکل معناداری به اهداف مورد نظر در حوزه یادگیری زبان‌های خارجی برنامه‌دستی ملی توجه و شالوده‌های تحقق این اهداف در کتاب موجود پی‌ریزی شده است؛ اما آنچه ضروری و حائز اهمیت‌تر از محتوای این کتاب و بسته آموزشی است توجه به آموزش صحیح آن است؛ چرا که اگر رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه مورد توجه برنامه و کتاب، به خوبی توسط دبیران گرامی به مرحله اجرا در نیاید فرایند تحول آموزش زبان‌های خارجی ابتر و بی‌نتیجه خواهد ماند.

از این روی توجه به برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت دبیران این درس و حمایت علمی ایشان در طول دوران گذار رویکرد پیشین به رویکرد ارتباطی جدید بسیار ضروری است. خوشبختانه مجموعه حاضر شامل کتاب راهنمای معلم مفصلی است که تکنیک‌های آموزش بخش‌های مختلف کتاب را به معلمان آموزش می‌دهد، اگرچه نمی‌تواند نیاز به برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت دبیران را مرتفع سازد.

بی‌شک تحول در آموزش هر یک از حوزه‌های آموزشی که می‌بایست در چارچوب تحول بنیادین آموزش و پرورش انجام پذیرد بدون حمایت همه جانبه بخش‌های ذینفع و صاحب نفوذ ممکن نیست؛ این موضوع در حوزه آموزش زبان‌های خارجی که نقش بخش خصوصی نیز در سیاست‌گذاری و اجرای دوره‌های گوناگون آموزش‌های آزاد در آن بسیار پررنگ است اهمیت و برجستگی بیشتری می‌یابد و ضروری است سیاست‌گذاری‌های کلان آموزش زبان‌های خارجی کشور توسط نهادهای مربوطه تعیین و ابلاغ گردند.

منابع

- حسینی، محمد. (۱۳۸۹). نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۱۸)، ۸۹-۱۱۸
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۸). سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی در افق چشم‌انداز. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش
- عنانی سراب، محمدرضا. (۱۳۸۹). راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی دوره متوسطه: فرصت‌ها و چالش‌های تولید و اجرای برنامه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۳)، ۱۷۲-۲۰۱
- کیانی، غلامرضا؛ نویدی‌نیا، حسین و مؤمنیان، محمد. (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی. (نقد و بررسی طرح ملی) *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*، ۲(۲)، ۱۸۵-۲۰۹
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۹). نقدی و نظری بر نگاه‌ست سوم سند برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۱۸)، ۸-۳۱
- Feroozandeh, E. (2011). History of High School English Course Books in Iran: 1318-1389 (1939-2010). *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, 26(1), 57-69.
- Kiyani, G. R., Mirhosseini, A. & Navidinia, H. (2011). Foreign Language Education Policies in Iran: Pivotal Macro Considerations. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(222), 49-70

پی‌نوشت‌ها

- |  |  |
|--|--|
| 1. Direct Method (DM)                  | 6. Prospect1                             |
| 2. Reading Method (RM)                 | 7. Communicative Language Teaching (CLT) |
| 3. Graded English                      | 8. Theme                                 |
| 4. Audio - Lingual Method (ALT)        | 9. Phonics                               |
| 5. Situational Language Teaching (SLT) | 10. Whole word                           |

پیوست شماره یک:

فهرست مطالب کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره متوسطه اول

Map of English Book 7

Welcome			
Lesson	Themes and Functions	Sounds and Letters	Key Language
1	My Name Introducing yourself Greeting	Aa Mm Kk	Vocabulary: name (first name, last name), Mr. , Mrs., Miss Expressions: What's your name? My name is/ I am ..... Hello, Hi, Good morning/afternoon How are you (today)? Fine/Great, thanks. How do you spell .....?
2	My Classmates Asking someone's name Introducing others	Ee Bb Pp	Vocabulary: boy, girl, man, woman, friend, classmate Expressions: Who's that (boy)? He's my (friend) ..... This is my (friend) ..... Nice to meet you. Nice to meet you, too. Sorry, what's your (last) name again? Can you help me, please? I can't spell ..... .....
Review 1			
3	My Age Talking about your age Talking about dates	Ii Tt Nn	Vocabulary: age, birthday, months of the year, numbers 1 to 31 Expressions: It's my birthday (today). Happy birthday, .....! How old are you? I'm ..... years old. When's your birthday? (It's) in (Bahman). What does ..... mean?

Lesson	Themes and Functions	Sounds and Letters	Key Language
4	My Family Talking about your family	Uu Ss Gg	Vocabulary: family, mother, father, sister, brother, uncle, aunt, job, mechanic, doctor, nurse, housewife, teacher, dentist, numbers 1 to 100 Expressions: How old is your (father)? He's ..... years old. What's your father's job? He's a (mechanic). Can you write it for me, please?
Review 2			
5	My Appearance Talking about appearance	Ll Dd Rr	Vocabulary: tall, short, young, old, suit, shirt, jacket, trousers, manteau, scarf, chador, shoes, gloves, black, white, red, blue, yellow, green, brown, grey, orange, pink, wear Expressions: Who is (Mr. Davari)? He's the (tall man). / He's the (old man). He's wearing (a grey suit). Which one is (Ladan)? She's wearing (white shoes). What's ..... in English?
6	My House Talking about where people are Talking about what people are doing	Ff Vv Ww	Vocabulary: house, room, bedroom, living room, kitchen, garage, office, cook, wash, watch, play, read, study, work Expressions: Where are you/they? I'm/They're in the (kitchen). Where's he/she? (He's/She's) in his/her room. Is he/she in the (garage)? Yes, he/she is. / No, he/she isn't. What are you/they doing? I'm/They're (cooking lunch). What is he/she doing? He/She is (studying). Pardon? Can you say that again?

Review 3			
Lesson	Themes and Functions	Sounds and Letters	Key Language
7	My Address Talking about your address/ phone number Telling the time	Oo Hh Xx Yy	Vocabulary: address, home, street, (tele) phone, number, mobile, call, go, visit, time, a. m. , p. m. , o'clock Expressions: What's (your) address? Where do (you) live? (5, Enghelab Street). What's (your/Mina's) telephone number? What's (your) home/office/mobile number? (It's) (433-7891). What time is it? What time (is) (he) going? (at/around 5 o'clock/a. m. /p. m. ). (7:30 in the evening). I'm not sure. / I don't know. / I don't understand.
8	My Favorite Food Talking about your favorite food Making suggestions	Cc Jj Zz Qq	Vocabulary: food, drink, hungry, thirsty, favorite, bread, rice, kebab, chicken, salad, fruit, juice, dates, cake, milk, tea, water, jelly, quince, coconut, zucchini Expressions: What's (your) favorite food/drink? What do you like to eat/drink? I'd like some (cakes and milk). I am/feel hungry/thirsty. Let's have/take something to eat/drink. How about some (cakes and milk)? How do you say ..... in English?
Review 4			
Photo Dictionary			

# اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان با توجه به نقش تعدیلی سبک‌های تفکر واگرا و همگرا

■ تورج هاشمی\*  
■ منصور بیرامی\*\*  
■ رحیم بدری\*\*\*  
■ میر محمود میرنسب\*\*\*\*  
■ مرتضی رضویان شاد\*\*\*\*\*

## چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی با توجه به نقش تعدیلی سبک‌های تفکر همگرا و واگرا بود. به این منظور به شیوه هدفمند و غربالگری با استفاده از پرسش‌نامه کلب از بین ۴۴۰ دانش‌آموز، ۱۲۰ نفر انتخاب و در چهار گروه ۳۰ نفری به صورت تصادفی، دو گروه آزمایش و کنترل (همگرا- واگرا) جایگزین شدند. پرسش‌نامه تفکر انتقادی کالیفرنیا و مهارت‌های زندگی به عنوان پیش‌آزمون توسط گروه‌ها تکمیل شد. برای گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه مهارت‌های زندگی (همدلی، روابط بین فردی، مقابله با هیجانات، تفکر انتقادی خلاق، حل مسئله، خودآگاهی هیجانی، تصمیم‌گیری، ارتباط مؤثر و مقابله با استرس) با الگوی پاول و برای گروه‌های کنترل باروش سخنرانی آموزش داده شد. سپس از گروه‌ها پس از آزمون به عمل آمد و داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد: استفاده از متغیر تعدیل‌کننده موجب می‌شود که:

۱. گروه همگرای آزمایش در عمل منظم، گرایش به موقعیت حل مسئله و تحلیلی بودن؛ و گروه واگرای آزمایش در حقیقت جویبی و کنجکاوی بالاترین نمرات را به دست آورند؛ و ۲. گروه همگرای آزمایش در تصمیم‌گیری و ارتباط مؤثر؛ و گروه واگرای آزمایش در همدلی، تفکر انتقادی و خلاق بالاترین نمره را کسب کنند. نتیجه: سبک‌های تفکر (واگرا- همگرا) قادرند اثرات آموزش تفکر انتقادی بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی را تعدیل کنند.

الگوی تفکر انتقادی پاول، گرایش به تفکر انتقادی، مهارت‌های زندگی و سبک‌های تفکر  
همگرا و واگرا.

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۶/۱۶ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۶/۳۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۲/۱۸

\*عضو هیئت علمی دانشگاه تبریز ..... Tourajhashemi@yahoo.com  
\*\*عضو هیئت علمی دانشگاه تبریز ..... Dr.Bayrpmi@yahoo.com  
\*\*\*عضو هیئت علمی دانشگاه تبریز ..... Badri\_rahim@yahoo.com  
\*\*\*\*عضو هیئت علمی دانشگاه تبریز ..... mirmasab@2002.yahoo.com  
\*\*\*\*\*دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز ..... shekofekam@yahoo.com

## مقدمه

نظام‌های تعلیم و تربیت در اقصی نقاط جهان، اهداف ویژه‌ای را جهت هدایت فراگیران در عرصه‌های آموزشی ترسیم نموده و روش‌های حصول آن اهداف را در قالب برنامه‌ها، روش‌ها و مدل‌های آموزشی معین می‌کنند (سیف، ۱۳۸۸). هر چند رشد همه‌جانبه فراگیران در عرصه آموزشی مدنظر نظام‌های تعلیم و تربیت است (هولفیش<sup>۱</sup> و اسمیت<sup>۲</sup>، ۱۳۸۱)، لکن برخی از توانمندی‌ها و قابلیت‌ها بیش از سایر مقوله‌ها مورد توجه بوده و تلاش‌های ویژه‌ای جهت تحقق آن‌ها در نظام‌های آموزشی صرف می‌شود. در این راستا، بررسی هدف‌های آموزشی کشورهای رشدیافته نشان می‌دهد که شکل‌دهی و ایجاد بسترهای مناسب برای تحقق تفکر انتقادی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (آقازاده، ۱۳۸۶).

در سال‌های اخیر تلاش‌های مستمر و دامنه‌داری جهت شکل‌دهی مدل‌های نظری جهت عملیاتی کردن آموزش تفکر انتقادی در عرصه‌های آموزشی به عمل آمده است (کوین<sup>۳</sup>، به نقل از عباسی، ۱۳۸۰ بر ارزشیابی تعقل و ارائه و بررسی مدارک؛ اسپورگن<sup>۴</sup> و باون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲ بر فرایند بازانديشي؛ نوکز<sup>۶</sup> دول<sup>۷</sup> و هاگر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷ بر آموزش اکتشافی، تینجالا<sup>۹</sup>، ۱۹۹۸ بر تأثیر محیط یادگیری مبتنی بر سازندگی؛ و شعبانی، ۱۳۷۸ بر تأثیر روش حل مسئله به صورت کارگروهی در شکل‌دهی تفکر انتقادی تأکید داشته‌اند) با این حال، محدودیت اجرایی کردن آن‌ها در کلاس‌های درس، نیاز به کوشش‌های جدید در این عرصه را به نمایش می‌گذارد.

مبتنی بر همین نیاز است که در سال‌های اخیر ریچارد پاول<sup>۱۰</sup> الگویی از آموزش تفکر انتقادی را ارائه نموده و در آن به تبیین اصول تفکر انتقادی و شیوه‌های آموزشی آن در فرایند تدریس روزانه پرداخته است. این الگو بر سه بخش یعنی عناصر تفکر<sup>۱۱</sup>، شاخص‌ها<sup>۱۲</sup> و ویژگی‌های ذهنی<sup>۱۳</sup> تأکید دارد. به نظر پاول این الگو جهانی و مرجعی برای پژوهشگران حوزه تفکر انتقادی است. همچنین به نظر او تفکر انتقادی را باید در قالب محتوا و موضوعات تخصصی آموزش داد؛ در این صورت تفکر انتقادی به سایر حوزه‌ها انتقال خواهد یافت. پاول بر اهمیت استفاده از مسائل زندگی واقعی تأکید دارد و برای این امر دو دلیل می‌آورد. نخست اینکه مسائل واقعی زندگی فعالیت یادگیرنده‌ها را برمی‌انگیزد و دیگر اینکه در زندگی مسائل مبهم، به هم ریخته و پیچیده‌ای وجود دارد که برای حل آن‌ها به تفکر انتقادی نیاز داریم.

هسته اصلی تفکر انتقادی استدلال‌کردن است، یعنی فرد برای فهم روشن موضوعات باید قادر به استدلال کردن باشد. عامل اصلی در تفکر انتقادی نیز توانایی طرح پرسش‌هایی مرتبط و نقد و بررسی راه‌حل‌هاست. برای استدلال نیاز به استفاده از عناصر تفکر داریم. برای این منظور فرد باید سؤالاتی را مطرح کند که پاسخ دادن به آن‌ها موجب فهم روشن و واضح از موضوع می‌شود. عناصر تفکر عبارتند از: هدف<sup>۱۴</sup>، سؤال<sup>۱۵</sup>، مفاهیم<sup>۱۶</sup>، پیش‌فرض‌ها<sup>۱۷</sup>، اطلاعات<sup>۱۸</sup>، استنباط<sup>۱۹</sup>، نتایج<sup>۲۰</sup> و دیدگاه<sup>۲۱</sup>. به شرح زیر:

**هدف:** تلاش می‌شود چه چیزی بیان شود؟

**سؤال:** مهم‌ترین سؤالی که اینجا مطرح می‌شود چیست؟

مفاهیم: مفاهیم کلیدی این مطلب کدام است؟  
 پیش فرض‌ها: فرض‌های اصلی در این موضوع کدام است؟  
 اطلاعات: مهم‌ترین اطلاعات در این مطلب چیست؟  
 استنباط: چه روابطی بین داده‌ها وجود دارد؟  
 نتایج: آیا نتایج گرفته شده از موضوع با توجه به مقدمه صحیح است؟  
 دیدگاه: با چند دیدگاه در مورد این مسئله استدلال شده است؟ در صورت نگاه یک بعدی به موضوع، احتمال خطا افزایش می‌یابد.

وقتی می‌خواهیم کیفیت استدلال‌های خود را درباره مسائل و موضوعات شنیده شده یا خوانده شده بسنجیم، از شاخص‌هایی استفاده می‌کنیم که عبارت‌اند از: روشنی<sup>۲۲</sup>، درستی<sup>۲۳</sup>، ارتباط<sup>۲۴</sup>، منطقی بودن<sup>۲۵</sup>، وسعت نظر<sup>۲۶</sup>، دقت<sup>۲۷</sup> و عمق<sup>۲۸</sup>.

به شرح زیر:

روشنی: آیا هدف به‌خوبی بیان شده است؟  
 درستی: چطور می‌فهمیم که آن موضوع درست است؟ در صورتی که موضوع را به خوبی فهمیده باشیم می‌توانیم در مورد آن بیشتر توضیح بدهیم و یا مثال دیگری بزنیم.  
 ارتباط: آیا مطالب به هم مرتبط هستند؟  
 منطقی بودن: آیا نتایج منطقی و درست است و با سؤالات و پیش‌فرض‌های اولیه مرتبط می‌باشد؟  
 وسعت نظر: آیا به دیدگاه‌های دیگری هم نیاز داریم؟  
 دقت: آیا تفسیر ما از موضوع دقیق است؟  
 عمق: مفاهیم به‌کاربرده شده عمیق و معنادار هستند یا سطحی؟  
 هدف نهایی آموزش این الگو پرورش چند ویژگی ذهنی است، از جمله فروتنی<sup>۲۹</sup>، جرئت‌مندی<sup>۳۰</sup>، همدلی<sup>۳۱</sup>، یکپارچگی<sup>۳۲</sup>، استقامت<sup>۳۳</sup> و ایمان استدلال<sup>۳۴</sup> است.

به شرح زیر:  
 فروتنی: ادعای فرد در مورد یک موضوع بیش از دانسته‌های او نباشد.  
 جرئت‌مندی: بعضی ایده‌هایی که به‌نظر مسخره می‌رسند و شاید در ظاهر هم عقلانی نباشد، ممکن است صحیح باشند.

همدلی: خود را جای دیگری بگذاریم تا به‌طور کامل او را درک کنیم.  
 یکپارچگی: عناصر و شاخص‌هایی را که برای دیگران به‌کار می‌بریم، برای خودمان نیز به‌کار ببریم.  
 استقامت: با وجود مشکلات، ناامیدی و موانع در استفاده از تفکر انتقادی، برای دستیابی به شناخت عمیق، از آن استفاده کنیم.

ایمان به استدلال: استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی موجب می‌شود تا به افرادی منطقی تبدیل بشویم.

## اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان

به عقیده پاول این الگو می‌تواند برای آموزش کلیه موضوعات قابل استدلال استفاده شود (محمدی، ۱۳۸۷). بر این اساس در تحقیق حاضر درس مهارت‌های زندگی به عنوان محتوا، جهت آموزش الگوی پاول انتخاب شد. منظور از مهارت‌های زندگی آن نوع توانایی‌های عملی است که افراد برای احساس موفقیت و شادمانی در زندگی روزانه به آن‌ها نیاز دارند. در حال حاضر مهارت‌های زندگی به عنوان یکی از دروس اختیاری برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان ارائه می‌شود (جوادی و شهدایی، ۱۳۹۱).

در جهت تعیین اثربخشی الگوی پاول، پژوهش‌هایی به انجام رسیده است. اسکانن<sup>۳۵</sup> (۲۰۰۶) در تحقیقی به بررسی تأثیر عناصر و استانداردهای مدل پاول بر روی تفکر انتقادی و درس انشا پرداخت. نتایج نشان داد که استفاده از این الگو، تأثیری مثبت در شکل‌گیری تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

همچنین رید<sup>۳۶</sup> (۱۹۹۸) به بررسی تأثیر ترکیب الگوی پاول با درس تاریخ دانشگاهی آمریکا پرداخت. اما در آزمون گرایش به تفکر انتقادی و آزمون محتوای تاریخ تفاوت معنی داری بین دو گروه مشاهده نشد.

مطالعه محمدی (۱۳۸۷) نشان داد که آموزش تفکر انتقادی بر اساس الگوی پاول تأثیری قابل توجه در بهبود تفکر انتقادی دارد اما این تأثیرات در گرایش به تفکر انتقادی چندان قابل توجه نیست.

برخی نظریه پردازان و پژوهشگران بر اساس یافته‌های متناقض، در بررسی اثرات آموزش تفکر انتقادی بر پیامدهای تحصیلی، توجه خویش را به برخی متغیرهای مهارتی و شناختی معطوف نموده و از این عوامل به عنوان متغیرهای تعدیل کننده<sup>۳۷</sup> یاد می‌کنند. به نظر آن‌ها تأثیرات آموزش تفکر انتقادی بر پیامدهای تحصیلی به واسطه برخی ویژگی‌های فراگیران، از قبیل سبک‌های تفکر<sup>۳۸</sup> و یادگیری<sup>۳۹</sup> تسهیل یا کند می‌شود.

در یکی از این تحقیقات، گیلفورد<sup>۴۰</sup> (۱۹۶۷) در بررسی ساخت ذهنی به عنصر عملیات اشاره می‌کند. این عنصر ناظر بر چندین فرایند مهم ذهنی از قبیل شناخت، حافظه، تفکر و اگر<sup>۴۱</sup>، تفکر همگرا<sup>۴۲</sup> و ارزشیابی است. به نظر وی تفکر همگرا پیوندی نزدیک با هوش دارد و در فرایند مسئله‌گشایی به تولید راه‌حل‌های معمول منجر می‌شود، در صورتی که تفکر و اگر رابطه‌ای تنگاتنگ با آفرینندگی دارد و لذا به مجموعه‌ای از راه‌حل‌های مختلف منتهی می‌شود.

کلب<sup>۴۳</sup> (۱۹۸۴) در مطالعه‌ای نشان داد که تفکر و اگر از تجربه عینی و مشاهده تأملی تشکیل یافته است که در شکل‌گیری تحیل قوی و تولید اندیشه‌های متنوع و دیدن امور از زوایای مختلف نقش قابل توجهی دارد، در صورتی که تفکر همگرا در مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال تأثیر می‌گذارد و موجب توانمندی فرد در کاربرد عملی اندیشه‌ها و بروز استدلال فرضیه‌ای-قیاسی در مسائل می‌شود. مبتنی بر این دیدگاه‌ها، به نظر می‌رسد پاره‌ای از ویژگی‌های مربوط به تفکر و اگر و تفکر همگرا ارتباط تنگاتنگ با تفکر انتقادی دارد. بنا بر نظر فاسیون<sup>۴۴</sup> (۲۰۰۱) ویژگی‌های مربوط به تفکر انتقادی از

قبیل میل به حقیقت‌جویی، تحلیل‌گری کنجکاوانه و نظام‌مندی در خردورزی در افراد خلاق و دارای تفکر واگرا نیز مشاهده می‌شود. از دیدگاه تورنس<sup>۴۵</sup> (۱۹۹۸) تفکر واگرا مهم‌ترین ویژگی آفرینندگی بوده و افراد خلاق در مواجهه با مشکلات به شکاف‌های اطلاعاتی موجود در موقعیت‌ها، فرضیه‌سازی درباره نواقص موجود، آزمودن حدس‌ها و تجدیدنظر در گمانه‌ها و بازآزمایی آن‌ها روی می‌آورند. این فرایندها در موقعیت تفکر انتقادی نیز روی می‌دهد زیرا مشتمل بر استنباط، تشخیص پیش‌فرض‌ها، استنتاج و تفسیر و ارزیابی دلایل است.

از نظر پاول (۲۰۰۷) هسته اصلی تفکر انتقادی پرسشگری است که این ویژگی در تفکر واگرا نیز به‌کار گرفته می‌شود. بنا بر نظر ماگنوسن<sup>۴۶</sup> (۲۰۰۰) ارزیابی استدلال‌ها، توجه به پیش‌فرض‌ها، تشخیص آن‌ها و به‌کارگیری فرایندهای استنتاج منطقی در حل مسائل از جمله ویژگی‌هایی هستند که در دو فرایند تفکر انتقادی و تفکر واگرا به‌طور همانند مشاهده می‌شوند.

بنابر نظر استرنبرگ<sup>۴۷</sup> (۲۰۰۱) در برخورد با مسائل، تفکر واگرا موجب تغییر منظر فرد شده، روندهای معمولی ذهن برای حل مسئله متوقف می‌شود. این امر سبب ورود عناصر غیر معمول به موقعیت حل مسئله می‌شود. بر این اساس می‌توان استنباط کرد که فرایند مشابهی در تفکر انتقادی نیز رخ می‌دهد؛ چرا که افراد در چنین موقعیتی به تحلیل‌های جدید و ترکیب موضع‌گیری‌ها و جست‌وجوی راه‌حل‌های غیر معمول و شکل‌دهی سازه‌های مفهومی جدید در ترکیب‌های نو روی می‌آورند.

از سوی دیگر به زعم کریتون<sup>۴۸</sup> (۲۰۰۰) برخی ویژگی‌های تفکر همگرا همچون تمرکز بر استدلال فرضی - قیاسی و ایجاد ایده‌های عملی و تصمیم‌گیری سریع در تفکر انتقادی نیز مشاهده می‌شود. بر این اساس بین این دو نوع تفکر (انتقادی و همگرا) هم‌پوشی قابل ملاحظه‌ای وجود دارد.

مبتنی بر این یافته‌ها، مک دید<sup>۴۹</sup> (۲۰۰۰) نشان داده است که تفکر انتقادی پاره‌ای از ویژگی‌های تفکر واگرا و تفکر همگرا را به‌طور همزمان داراست و تفکیک این دو نوع تفکر از تفکر انتقادی مرز مشخصی ندارد. همچنین مارا<sup>۵۰</sup> (۱۹۹۷) نیز با تصریح همپوشی بین تفکر واگرا و همگرا با تفکر انتقادی نشان داده است که در موضوعات متنوع، هر یک از دو تفکر واگرا و همگرا به‌طور اختصاصی به تفکر انتقادی یاری می‌رسانند.

مبتنی بر آنچه عنوان شد، استنباط می‌شود که رابطه بین تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی به‌واسطه تفکر واگرا و همگرا تحت تأثیر قرار می‌گیرد. به عبارتی، به‌نظر می‌رسد آموزش تفکر انتقادی بدون در نظر گرفتن سبک‌های تفکر دانش‌آموزان، تأثیر مستقیم قابل ملاحظه‌ای بر گرایش به تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ندارد چرا که سبک‌های تفکر قادرند اثرات آموزش تفکر انتقادی بر عملکرد تحصیلی و حتی گرایش به تفکر انتقادی را تسهیل یا کند کنند، از این رو سؤال اساسی این است که آیا سبک‌های تفکر (واگرا، همگرا) قادرند اثرات آموزش تفکر انتقادی بر گرایش به تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تعدیل کنند؟

## اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان

به نظر می‌رسد یافته‌های پژوهش حاضر در عرصه‌های تعلیم و تربیت، کاربردهای وافری داشته باشد، زیرا به استناد یافته‌های این پژوهش می‌توان از یک سو طرح‌های مدونی جهت آموزش سیستماتیک تفکر انتقادی در دوره‌های تحصیلی مختلف ارائه نمود و از سوی دیگر در نظام‌های تربیت معلم و تربیت دبیر، تجدیدنظرهای قابل توجهی جهت زمینه‌سازی برای شیوه‌های آموزش تفکر انتقادی به عمل آورد.

### ■ سوالات تحقیق

۱. آیا روش آموزش تفکر انتقادی مبتنی بر مدل پاول، با توجه به اثرات تعدیلی سبک‌های تفکر (همگرا و واگرا) بر گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟
۲. آیا روش آموزش تفکر انتقادی مبتنی بر مدل پاول با توجه به اثرات تعدیلی سبک‌های تفکر (همگرا و واگرا) بر مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

### ■ روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های شبه‌آزمایشی است. طرح پژوهش از نوع بلوک‌های تصادفی (با در نظر گرفتن نوع سبک به‌عنوان بلوک) با پیش‌آزمون و پس‌آزمون است.

● **جامعه آماری:** در این پژوهش، جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان پسر سوم متوسطه شهر تهران بود.

● **روش نمونه‌گیری:** از بین دانش‌آموزان پسر پایه سوم متوسطه منطقه ۱۴ شهر تهران، با استفاده از پرسش‌نامه سبک‌های تفکر کلب، ۴۴۰ نفر غربالگری شدند که از این میان ۱۲۰ نفر (۶۰ نفر تفکر واگرا و ۶۰ نفر تفکر همگرا) به شیوه هدفمند و براساس علاقه‌مندی آنها برای شرکت در دوره آموزشی مهارت‌های زندگی انتخاب شدند. از هر گروه (واگرا و همگرا) به صورت تصادفی ۳۰ نفر در گروه آزمایش و ۳۰ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. هفته اول دو پیش‌آزمون گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی برای چهار گروه انجام شد. در هفته دوم الگوی پاول به گروه آزمایش آموزش داده شد. از هفته سوم تا دهم آموزش محتوای انتخاب شده (مهارت‌های زندگی) برای گروه آزمایش با الگوی پاول و برای گروه‌های کنترل، به شیوه سخنرانی ارائه شد. این ده مهارت عبارت بود از: همدلی، روابط بین‌فردی، مقابله با هیجانات، تفکر انتقادی خلاق، حل مسئله، خودآگاهی هیجانی، تصمیم‌گیری، ارتباط مؤثر و مقابله با استرس. در هفته سیزدهم پس‌آزمون‌ها تکرار شدند.

### ■ روش گردآوری اطلاعات

پس از انتخاب نمونه به تعداد کافی از جامعه مورد نظر و جایگزینی تصادفی در گروه‌های یاد شده، آموزش مهارت‌های زندگی به اجرا در آمد. روش آموزش برای گروه آزمایش با استفاده از مدل تفکر

اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان

انتقادی پاول به این صورت است که ابتدا یک کلاس ۳۰ نفری به پنج گروه شش نفری تقسیم می‌شود. معلم در شروع کلاس یک مهارت را به صورت خلاصه طی پانزده دقیقه بیان می‌کند و در پایان آموزش آن مهارت سؤالی را مطرح می‌کند و همه گروه‌ها به آن سؤال پاسخ می‌دهند. سؤالات مطرح شده از سطوح تحلیل، ترکیب و ارزشیابی جدول بلوم بود. سؤال انتخاب شده از مسائل همزمان جامعه بود که در آن موضوعی در ارتباط با مهارت آموزش داده شده وجود داشت. برای پاسخ دادن به این سؤال گروه‌ها ده دقیقه فرصت داشتند. در این مرحله دانش‌آموزان در گروه‌ها به بحث می‌پرداختند و نظر نهایی گروه مکتوب می‌شد. سپس نماینده هر گروه نظر نهایی را قرائت می‌کرد. در این مرحله گروه‌های دیگر پس از استماع پاسخ خوانده شده، با استفاده از عناصر تفکر و شاخص‌ها، به قضاوت در مورد پاسخ می‌پرداختند. این مرحله حدود پانزده دقیقه طول می‌کشید. در این قسمت معلم بر کار دانش‌آموزان نظارت می‌کند و هر جا که لازم باشد بازخوردهای لازم را ارائه می‌کند. بعد از اینکه همه گروه‌ها ارزیابی خود را ارائه دادند، معلم به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری درس می‌پردازد. این راهنما در جدول شماره ۱، ارائه شده است.

جدول ۱. راهنمای تدریس معلم

درس: ..... معلم: ..... هدف‌های یادگیری ..... تاریخ: .....

وظایف دانش‌آموزان	وظایف معلم
گوش دادن	مقدمه: مرور درس قبلی و معرفی درس جدید
دانش‌آموزان به صورت گروهی بر روی سؤال معلم کار می‌کنند.	اجرا مطرح کردن سؤالات مربوط به درس مطرح کردن نکات کلیدی گروه‌بندی دانش‌آموزان (در گروه‌های ۶ نفره)
از دیگر گروه‌ها بخواهید تا نظرات خود را بر اساس عناصر تفکر و شاخص‌های سنجش بیان کنند. این کار را برای همه گروه‌ها انجام دهید. برای مثال: آیا بحثی که گروه مورد نظر مطرح کرد، هدف واضح و مشخصی داشت یا نه؟ دیدگاه‌شان محدود بود یا وسعت نظر داشتند؟ چرا؟ نتیجه‌گیری‌شان در رابطه با موضوع، درست بود یا نه؟ چرا؟ اطلاعاتی که برای رسیدن به نتیجه استفاده کرده بودند، مرتبط بود؟ چرا؟ آیا اعضای گروه نظرات خود را به نحو منطقی مطرح کردند؟ چرا؟	معلم یک سؤال در رابطه با مهارت تدریس شده مطرح می‌کند.
	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از درس

## اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان

به عنوان مثال بعد از تدریس مهارت همدلی، معلم این سؤال را مطرح می‌کند: آیا فرد معتاد سابقه ویژگی‌های منفی مانند ضعف اراده و بزه‌کاری داشته که موجب معتاد شدن او شده است؟ با وجود این خصوصیات منفی، به عنوان کسی که می‌خواهد او را به جامعه برگرداند، با چه دلایلی می‌توانیم با او همدلی کنیم؟

یکی از گروه‌ها پاسخ خود را برای کلاس می‌خواند: نجات معتاد، نجات جامعه است. با نجات دادن او می‌توانیم به نجات جامعه کمک کنیم. اگر او به خانواده‌اش برگردد، از متلاشی شدن یک خانواده جلوگیری می‌شود. اما اگر خانواده او بدون سرپرست بماند ممکن است افراد آن خانواده در فقر بسر ببرند و به‌سوی انواع بزه‌کاری کشیده شوند. پس باید در نظر داشت که هر چند فعلاً او معتاد است، اما با این حال سرپرست یک خانواده است. پس باید نگاه‌های غلط مثل «معتاد انگل جامعه است» را کنار بگذاریم تا بتوانیم با او همدلی کنیم. در مرحله بعد، سایر گروه‌ها این پاسخ را براساس عناصر و شاخص‌ها مورد ارزیابی قرار می‌دهند. یکی از گروه‌ها ارزیابی خود از عناصر الگوی پاول چنین بیان می‌کند:

**هدف:** این پاسخ می‌خواهد بگوید که نجات جامعه در گرو نجات فرد معتاد است.

**سؤال:** فرد معتاد به چه طریق ممکن است جامعه را نابود کند؟

**مفاهیم:** مفاهیم کلیدی این پاسخ عبارتند از: معتاد، نجات دادن، انگل، افکار غلط.

**پیش‌فرض‌ها:** فرد معتاد توانایی آسیب زدن به جامعه را دارد.

**اطلاعات:** افکار غلط مهم‌ترین مانع در ریشه‌کن کردن اعتیاد است.

**استنباط:** مواد مخدر یک نفر را آلوده می‌کند، آن یک نفر می‌تواند حداقل به خانواده خود آسیب بزند.

**نتایج:** اولین قدم جهت همدلی با فرد معتاد (برای درمان او) کنار گذاشتن باورهای غلط است.

**دیدگاه:** این پاسخ بیشتر به افکار غلط افراد جامعه توجه کرده است. لازم است به موانع همدلی (مثل

بدبینی خود فرد معتاد) هم اشاره شود.

در بررسی شاخص‌ها نیز چنین می‌گویند:

**روشنی:** پاسخ روشن و واضح بیان شده است.

**درستی:** با توضیحات ارائه شده پی می‌بریم سؤال را به خوبی درک کرده‌اند.

**ارتباط:** مطالب ارائه شده به هم مرتبط هستند.

**منطقی بودن:** نتیجه با پیش‌فرض مرتبط و منطقی به نظر می‌رسد.

**وسعت نظر:** برای کامل شدن پاسخ لازم است به موانع همدلی (مثل بدبینی) هم اشاره شود.

**دقت:** تفسیرهای بیان شده دقت لازم را دارند.

**عمق:** با توجه به دو جنبه اشاره شده (افکار غلط و عوارض اجتماعی) پاسخ ارائه شده عمقی است.

معلم پس از شنیدن نظر همه گروه‌ها در پایان به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از درس می‌پردازد.

برای تحلیل داده‌های مربوط به سؤالات پژوهش از، روش‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار)،

روش‌های آمار استنباطی، تحلیل کوواریانس چند متغیره و نرم‌افزار SPSS ۲۰ استفاده شد.

**الف. پرسش‌نامه سبک یادگیری کلب:** این پرسش‌نامه توسط کلب ساخته شده و دارای ۱۲ جمله است. هر جمله شامل چهار قسمت است که به ترتیب تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال را می‌سنجد. از جمع این چهار قسمت در دوازده سؤال چهار نمره به‌دست می‌آید که نشانگر چهار شیوه یادگیری است. از تفریق دو به دو این شیوه‌ها یعنی مفهوم‌سازی انتزاعی از تجربه عینی و آزمایشگری فعال از مشاهده تأملی دو نمره به‌دست می‌آید که چهار سبک یادگیری با نام‌های واگرا، همگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده را مشخص می‌کند (کلب و فرای ۵۲، ۱۹۸۵). روایی سازه این آزمون با تحلیل عاملی و پایایی آن با روش ضریب آلفا مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. مقدار ضریب آلفا برای مفهوم‌سازی انتزاعی، تجربه عینی، آزمایشگری فعال و مشاهده تأملی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۸، ۰/۷۶ و ۰/۶۸ بود (حسینی لرگانی، ۱۳۷۷).

**ب. پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا:** این پرسش‌نامه توسط فاسیون و فاسیون در سال ۱۹۹۲ ساخته شد (فاسیون و فاسیون، ۲۰۰۷) حاوی ۷۵ سؤال است که هفت مؤلفه تحلیل‌گری، نظام‌مندی، کنجکاوی، فراخ‌اندیشی، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود، جست‌وجوگری حقایق و بلوغ در قضاوت را می‌سنجد. پاسخ‌ها بر روی یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت قرار دارند. نمره کل آزمون حاصل نمره‌های زیر مقیاس است که دامنه‌ای از ۷۰ تا ۴۲۰ دارد. نمره کل بالای ۲۸۰ نشان دهنده تمایل مثبت به تفکر انتقادی است.

برای بررسی پایایی آن سازندگان از ضریب همسانی استفاده کردند. میزان ضریب آلفا چنین بود: جست‌وجوگری حقایق ۰/۷۱، فراخ‌اندیشی ۰/۷۳، تحلیل‌گری ۰/۷۲، نظام‌مندی ۰/۷۴، اعتماد به تفکر انتقادی خود ۰/۷۸، کنجکاوی ۰/۸۰ و بلوغ در قضاوت ۰/۷۵. اعتبار سازه این آزمون از طریق تحلیل عاملی تأییدی پذیرفته شد (برجعی لو، ۱۳۸۶). این پرسش‌نامه توسط بدری (۱۳۸۷) ترجمه و به کمک استادان زبان انگلیسی ویرایش شد و از لحاظ روایی صوری مورد تأیید استادان علوم تربیتی دانشگاه تبریز قرار گرفت. در تحقیق حاضر مقدار ضریب آلفا در یک گروه ۳۰ نفری برای مؤلفه‌ها، به ترتیب عبارت بود از: ۰/۸۱، ۰/۷۴، ۰/۹۱، ۰/۷۴، ۰/۷۲، ۰/۸۷، ۰/۸۷.

**ج. پرسش‌نامه مهارت‌های زندگی:** این پرسش‌نامه که توسط خدادادی و همکاران (۱۳۹۰) با هدف سنجش مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دبیرستانی طراحی شد، شامل صد سؤال با ده مؤلفه مهارت تصمیم‌گیری، ارتباط مؤثر، مقابله با استرس، همدلی، حل مسئله، روابط بین‌فردی، تفکر نقاد، خلاقیت، مدیریت هیجانات و خودآگاهی است. سؤالات این پرسش‌نامه چهارگزینه‌ای و به روش لیکرت به‌طور مستقیم و معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره نهایی دامنه‌ای بین ۱۰۰ تا ۴۰۰ دارد. روایی این پرسش‌نامه با دو شیوه روایی صوری و محتوی توسط صاحب‌نظران رشته روان‌شناسی مورد تأیید قرار گرفت. جهت بررسی پایایی، روش آلفای کرونباخ استفاده شد. این مقادیر به این قرارند: تصمیم‌گیری ۰/۹۵، ارتباط

اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان

مؤثر ۰/۷۵، مدیریت استرس ۰/۸۱، همدلی ۰/۷۶، حل مسئله ۰/۹۵، روابط بین فردی ۰/۷۲، تفکر انتقادی ۰/۹۴، تفکر خلاق ۰/۸۴، مدیریت هیجانات ۰/۵۴، مهارت خودآگاهی هیجانی ۰/۷۳. در تحقیق حاضر مقدار ضریب آلفا در یک گروه ۳۰ نفری برای مؤلفه‌ها، به ترتیب عبارت بودند از: ۰/۹۱، ۰/۸۴، ۰/۹۰، ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۷۷، ۰/۸۰، ۰/۹۰ و ۰/۹۰.

یافته‌ها

در جدول شماره ۲، شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی برای دو گروه آزمایش و کنترل بر حسب واگرا یا همگرا بودن نوع تفکر، ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی

مؤلفه	آزمایش واگرا		کنترل واگرا		آزمایش همگرا		کنترل همگرا	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
حقیقت‌جویی	۲۰/۱۳	۱/۲۵	۱۷/۰۷	۱/۲۶	۱۷/۱۰	۱/۲۴	۱۷/۲۰	۱/۱۶
کنجکاوی	۱۹/۱۰	۱/۷۵	۱۶/۵۳	۲/۲۴	۱۶/۳۷	۱/۱۶	۱۶/۲۳	۱/۱۹
عمل منظم	۱۳/۰۷	۱/۸۰	۱۳/۰۷	۱/۸۶	۱۵/۸۰	۱/۱۳	۱۳/۵۰	۱/۸۵
گرایش موقعیت مسئله	۱۶/۸۰	۱/۸۳	۱۶/۲۰	۲/۱۴	۱۸/۷۳	۱/۳۶	۱۵/۷۰	۱/۷۶
اعتماد به قضاوت خود	۱۳/۸۳	۱/۹۵	۱۳/۲۰	۱/۶۳	۱۲/۹۷	۱/۱۰	۱۲/۶۷	۱/۰۳
تحلیلی بودن	۱۳/۳۰	۱/۸۲	۱۲/۶۷	۱/۹۹	۱۵/۰۷	۱/۱۷	۱۲/۵۳	۱/۰۷
کنترل خود	۹/۷۳	۱/۳۹	۹/۹۷	۱/۴۰	۹/۶۰	۱/۲۸	۹/۲۰	۰/۸۵
پختگی در قضاوت	۱۴/۰۷	۲/۵۳	۱۳/۶۷	۱/۹۹	۱۳/۲۷	۱/۴۶	۱۳/۲۷	۱/۶۲

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد: گروه آزمایش واگرا در چهار مؤلفه حقیقت‌جویی، کنجکاوی، اعتماد به قضاوت خود و پختگی در قضاوت بالاترین نمرات را کسب کرده‌اند، در مؤلفه‌های عمل منظم، گرایش به موقعیت حل مسئله و تحلیلی بودن، گروه آزمایش همگرا نسبت به سایر گروه‌ها عملکرد بهتری داشته است و گروه کنترل واگرا تنها در مؤلفه کنترل خود نمرات بالاتری از سایرین کسب کرده است. در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی برای دو گروه آزمایش و کنترل بر حسب واگرا یا همگرا بودن نوع تفکر، ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی

کنترل همگرا		آزمایش همگرا		کنترل واگرا		آزمایش واگرا		مؤلفه
انحراف میانگین معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۲/۷۵	۲۶/۳۳	۳/۵۳	۲۷/۳۷	۳/۲۹	۲۷/۳۳	۳/۸۶	۲۹/۵۰	همدلی
۲/۴۹	۲۷/۱۷	۳/۸۹	۲۶/۹۷	۳/۶۲	۲۹/۱۷	۴/۳۹	۳۰/۹۷	بین فردی
۲/۸۲	۲۶/۳۰	۴/۰۸	۲۷/۹۳	۲/۵۷	۳۲/۰۷	۳/۱۸	۳۰/۲۰	مدیریت هیجانات
۲/۹۲	۲۵/۲۳	۴/۱۴	۲۶/۸۳	۳/۸۸	۲۶/۱۳	۳/۹۸	۳۱/۳۰	تفکر انتقادی
۳/۱۹	۲۳/۷۳	۲/۹۲	۲۶/۰۰	۲/۷۹	۲۶/۰۳	۳/۳۱	۳۱/۳۳	تفکر خلاق
۲/۳۷	۳۰/۳۳	۲/۱۸	۳۱/۷۳	۳/۳۷	۲۶/۰۳	۳/۱۸	۲۶/۶۳	حل مسئله
۳/۵۷	۲۷/۰۳	۲/۹۹	۲۷/۷۷	۳/۲۱	۲۵/۹۷	۳/۴۷	۲۶/۶۳	خودآگاهی
۲/۵۰	۲۷/۶۳	۳/۲۰	۳۰/۳۷	۲/۸۶	۲۴/۸۷	۳/۷۷	۲۴/۹۰	تصمیم‌گیری
۲/۹۳	۲۵/۱۳	۳/۸۷	۲۷/۹۳	۲/۵۷	۲۴/۵۷	۲/۷۴	۲۵/۲۷	ارتباط مؤثر
۲/۷۴	۲۳/۶۳	۲/۰۷	۲۳/۷۳	۲/۷۱	۲۹/۰۳	۳/۳۹	۲۴/۲۷	مقابله با استرس

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در مؤلفه‌های همدلی، بین فردی و تفکر انتقادی و تفکر خلاق گروه آزمایش واگرا بالاترین نمره را کسب کرده است. گروه آزمایش همگرا در مؤلفه‌های حل مسئله، خودآگاهی، تصمیم‌گیری و ارتباط مؤثر بالاترین نمرات را به دست آورده است و گروه کنترل واگرا نیز در دو مؤلفه مدیریت هیجانات و مقابله با استرس بیشترین نمرات را کسب کرده است.

### سؤال ۱. آیا روش آموزش تفکر انتقادی مبتنی بر مدل پاول با توجه به اثرات تعدیلی سبک‌های تفکر (همگرا و واگرا) بر گرایش به تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره برای مقایسه ترکیب خطی نمرات مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی دو گروه آزمایش و کنترل با تعدیل‌کنندگی اثرات تفکر واگرا و همگرا در جدول ۴ ارائه شده است. پیش از اجرای این آزمون پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات (از طریق بررسی مقادیر چولگی - کشیدگی)، پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس (از طریق آزمون M.Box)، پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون (از طریق بررسی تفاوت روابط متغیرها در گروه‌های مختلف)، پیش‌فرض خطی بودن رابطه بین متغیرها از طریق نمودار بررسی شد و نتایج نشان داد که پیش‌فرض‌های فوق برقرار می‌باشند.

اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره

توان آزمون	اندازه اثر	سطح معناداری	درجه آزادی		F	مؤلفه
			خطا	فرضیه		
۱	۰/۶۳	۰/۰۰۰۱	۱۰۱	۸	۲۱/۰۳	اثر پیلاپی
۱	۰/۶۳	۰/۰۰۰۱	۳/۶۲	۲۹/۱۷	۲۱/۰۳	لامبدای ویلکز
۱	۰/۶۳	۰/۰۰۰۱	۲/۵۷	۳۲/۰۷	۲۱/۰۳	اثر هتاینگ
۱	۰/۶۳	۰/۰۰۰۱	۳/۸۸	۲۶/۱۳	۲۱/۰۳	بزرگ‌ترین ریشه روی

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد: با توجه به مقدار F به دست آمده برای ارزش ویژه اثر پیلاپی، ترکیب خطی نمرات مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در چهار گروه (آزمایش واکرا، آزمایش همگرا، کنترل واکرا و کنترل همگرا) بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون در سطح  $P \leq 0/05$  معنادار بوده است ( $F_{8,101} = 21/03$ ) به عبارت دیگر اثر تعاملی کاربندی (آزمایش و کنترل) با متغیر تعدیل‌کننده، نوع تفکر واکرا و همگرا، معنادار بوده و نوع تفکر اثر تعدیل‌کنندگی دارد. در ادامه برای آنکه بدانیم تفاوت در کدام یک از مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی معنادار بوده و به نفع کدام گروه است، از آزمون تحلیل کوواریانس عاملی استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس عاملی بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون از روی نمرات پس‌آزمون

توان آزمون	اندازه اثر	سطح معناداری	درجه آزادی		F	کنترل				آزمایش				مؤلفه
			خطا	پهن گروه		واکرا همگرا		واکرا همگرا		واکرا همگرا		واکرا همگرا		
						انحراف معیار	بایدنگ	انحراف معیار	بایدنگ	انحراف معیار	بایدنگ	انحراف معیار	بایدنگ	
۱	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱	۱۰۸	۱	۸۹/۱۹	-۰/۱۷	۱۷/۱۶	-۰/۱۶	۱۷/۰۶	-۰/۱۷	۱۷/۱۱	-۰/۱۷	۲۰/۱۷	حقیقت‌جویی
۰/۹۹۷	۰/۱۷	۰/۰۰۰۱	۱۰۸	۱	۲۲/۳۶	-۰/۲۵	۱۶/۱۶	-۰/۲۵	۱۶/۵۱	-۰/۲۵	۱۶/۴۰	-۰/۲۵	۱۹/۷۰	کنجکاوی
۱	۰/۲۵	۰/۰۰۰۱	۱۰۸	۱	۳۵/۲۴	-۰/۱۹	۱۳/۳۷	-۰/۱۹	۱۳/۰۳	-۰/۱۹	۱۵/۸۱	-۰/۱۹	۱۳/۳۳	عمل منظم
۱	۰/۲۷	۰/۰۰۰۱	۱۰۸	۱	۳۹/۱۱	-۰/۲۱	۱۵/۷۴	-۰/۲۱	۱۶/۸۰	-۰/۲۱	۱۸/۹۶	-۰/۲۱	۱۶/۶۵	گرایش موقعیت حل مسئله
۰/۰۶۰	۰/۰۰۱	۰/۷۶۴	۱۰۸	۱	۰/۰۹	-۰/۱۷	۱۲/۸۰	-۰/۱۷	۱۳/۱۷	-۰/۱۷	۱۳/۱۱	-۰/۱۷	۱۳/۵۹	اعتماد به قضاوت خود
۰/۹۹۵	۰/۱۶	۰/۰۰۰۱	۱۰۸	۱	۲۰/۹۰	-۰/۱۹	۱۲/۵۲	-۰/۱۸	۱۲/۶۸	-۰/۱۹	۱۴/۹۶	-۰/۱۹	۱۳/۴۱	تحلیلی بودن
۰/۰۸۴	۰/۰۰۳	۰/۵۸۸	۱۰۸	۱	۰/۳۰	۰/۴	۹/۴۸	-۰/۱۴	۹/۷۶	-۰/۱۴	۹/۵۷	-۰/۱۴	۹/۷۰	کنترل خود
۰/۰۷۲	۰/۰۰۲	۰/۶۶۳	۱۰۸	۱	۰/۱۹	-۰/۱۹	۱۳/۱۰	-۰/۱۹	۱۳/۵۹	-۰/۱۹	۱۳/۶۳	-۰/۱۹	۱۳/۹۵	پختگی در قضاوت

با توجه به نتایج جدول ۵ اثر تعاملی کاربندی (آزمایش و کنترل) و متغیر تعدیل‌کننده (نوع تفکر واگرا و همگرا)، در سطح  $p < 0/05$  در نمرات مؤلفه‌های: حقیقت‌جویی، کنجکاوی، عمل‌منظم، گرایش به موقعیت حل مسئله و تحلیلی بودن بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون، معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر اثر یک سطح از متغیر کاربندی (مانند سطح آزمایش) بستگی به ترکیب آن با سطوح متغیر تعدیل‌کننده، (نوع تفکر واگرا و همگرا) دارد.

می‌توان این‌گونه گفت که اعضای گروه آزمایش همیشه دارای بالاترین میانگین هستند و نمرات آن‌ها بستگی به این دارد که عضو گروه تفکر واگرا باشند یا همگرا. نتایج میانگین‌های تعدیل‌شده نیز نشان می‌دهد که افراد گروه آزمایش با تفکر واگرا، نمرات بالاتری در حقیقت‌جویی و کنجکاوی دارند. اما در مؤلفه‌های عمل‌منظم، گرایش به موقعیت حل مسئله و تحلیلی بودن گروه آزمایش با نوع تفکر همگرا نمرات بالاتری را کسب کردند.

## سؤال ۲. آیا روش آموزش تفکر انتقادی مبتنی بر مدل پاول با توجه به اثرات تعدیلی سبک‌های تفکر (همگرا و واگرا) بر مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره برای مقایسه ترکیب خطی نمرات مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی دو گروه آزمایش و کنترل با تعدیل‌کنندگی اثرات تفکر واگرا و همگرا در جدول ۶ ارائه شده است. پیش از اجرای این آزمون پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات (از طریق بررسی مقادیر چولگی - کشیدگی)، پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس (از طریق آزمون M. box)، پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون از طریق بررسی تفاوت روابط متغیرها در گروه‌های مختلف، پیش‌فرض خطی بودن رابطه بین متغیرها از طریق نمودار بررسی شد و نتایج نشان داد که پیش‌فرض‌های فوق برقرار می‌باشند.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره

ارزش ویژه	□	درجه آزادی		سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
		خطا	فرضیه			
اثر پیلایی	۱۴/۶۶	۱۰	۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۱
لامبدای ویلکز	۱۴/۶۶	۱۰	۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۱
اثر هتلینگ	۱۴/۶۶	۱۰	۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۴/۶۶	۱۰	۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۱

**اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان**

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد: با توجه به مقدار  $F$  به دست آمده برای ارزش ویژه اثر پیلاهی، ترکیب خطی نمرات مؤلفه‌های گرایش به تفکر انتقادی در چهار گروه (آزمایشی و اگر، آزمایشی همگرا، کنترل و اگر و کنترل همگرا) بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار بوده است. به عبارت دیگر اثر تعاملی کاربندی (آزمایش و کنترل) با متغیر تعدیل‌کننده، نوع تفکر و اگر و همگرا، معنادار بوده و نوع تفکر اثر تعدیل‌کنندگی داشته است. در ادامه برای آنکه بدانیم تفاوت در کدام یک از مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی معنادار بوده و به نفع کدام گروه است؛ از آزمون تحلیل کوواریانس عاملی استفاده شد. نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

**جدول ۷** نتایج آزمون تحلیل کوواریانس عاملی بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون از روی نمرات پس‌آزمون

نوع آزمون	اندازه اثر	سطح معناداری	درجه آزادی		F	کنترل				آزمایش				مؤلفه
			خطا	بین گروه		واگرا همگرا		واگرا همگرا		واگرا همگرا		واگرا همگرا		
						تغییرات معیار	بینگرم	تغییرات معیار	بینگرم	تغییرات معیار	بینگرم	تغییرات معیار	بینگرم	
۰/۹۷	۰/۱۳	۰/۰۰۰۱	۱۰۶	۱	۱۵/۰۱	۰/۳۲	۲۷/۳۲	۰/۲۹	۲۶/۵۹	۰/۲۹	۲۷/۶۱	۰/۳۲	۲۹/۰۱	همدلی
۰/۳۴	۰/۰۲	۰/۱۲۲	۱۰۶	۱	۲/۴۳	۰/۳۹	۲۸/۵۵	۰/۳۵	۲۷/۹۷	۰/۳۶	۲۸/۶۵	۰/۳۹	۲۹/۱۱	بین فردی
۰/۸۶	۰/۰۸	۰/۰۰۳	۱۰۶	۱	۹/۳۹	۰/۵۲	۲۷/۶۷	۰/۴۷	۳۱/۱۵	۰/۴۸	۲۸/۴۸	۰/۵۲	۲۹/۲۱	مدیریت هیجانات
۱	۰/۲۰	۰/۰۰۰۱	۱۰۶	۱	۲۶/۰۳	۰/۴۰	۲۶/۰۴	۰/۳۶	۲۵/۹۰	۰/۳۷	۲۷/۱۰	۰/۴۰	۳۰/۴۷	تفکر انتقادی
۰/۹۹	۰/۱۶	۰/۰۰۰۱	۱۰۶	۱	۲۰/۰۲	۰/۴۱	۲۵/۳۲	۰/۳۷	۲۵/۷۷	۰/۳۸	۲۶/۱۸	۰/۴۲	۲۹/۸۲	تفکر خلاق
۰/۰۹	۰/۰۰۳	۰/۵۶۴	۱۰۶	۱	۰/۳۴	۰/۳۱	۲۹/۳۲	۰/۲۹	۲۶/۸۲	۰/۲۹	۳۰/۷۰	۰/۳۲	۲۷/۸۹	حل مسئله
۰/۳۰	۰/۰۲	۰/۱۵۴	۱۰۶	۱	۲/۰۶	۰/۲۸	۲۶/۵۹	۰/۲۵	۲۶/۱۱	۰/۲۶	۲۷/۲۴	۰/۲۸	۲۷/۴۵	خودآگاهی
۰/۶۵	۰/۰۵	۰/۰۲	۱۰۶	۱	۵/۵۴	۰/۳۱	۲۷/۲۱	۰/۲۹	۲۵/۱۱	۰/۲۹	۲۹/۴۱	۰/۳۲	۲۶/۰۳	تصمیم‌گیری
۰/۹۲	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۱۰۶	۱	۱۱/۳۸	۰/۳۱	۲۴/۶۳	۰/۲۸	۲۴/۸۴	۰/۲۹	۲۷/۵۲	۰/۳۲	۲۵/۹۲	ارتباط مؤثر
۱	۰/۴۰	۰/۰۰۰۱	۱۰۶	۱	۷/۱۶۱	۰/۳۳	۲۳/۷۰	۰/۳۰	۲۸/۵۸	۰/۳۰	۲۴/۱۳	۰/۳۲	۲۴/۲۶	مقابله با استرس

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد: اثر تعاملی کاربندی (آزمایش و کنترل) و متغیر تعدیل‌کننده، نوع تفکر و اگر و همگرا، در سطح  $P \leq 0/05$  در نمرات مؤلفه‌های همدلی، مدیریت هیجانات، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، مهارت تصمیم‌گیری، ارتباط مؤثر و مقابله با استرس بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون، معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر اثر یک سطح از متغیر کاربندی (مانند آزمایش) بستگی به ترکیب آن با سطوح متغیر تعدیل‌کننده (نوع تفکر و اگر و همگرا) دارد.

می‌توان این‌گونه گفت که اعضای گروه آزمایش همیشه دارای بالاترین میانگین نیستند و نمرات آن‌ها

بستگی به این دارد که عضو گروه تفکر و اگر باشند یا همگرا. نتایج میانگین‌های تعدیل شده نیز نشان می‌دهد که افراد گروه آزمایش موقعی که دارای تفکر و اگر باشند، نمرات بالاتری در همدلی، تفکر انتقادی و تفکر خلاق دارند تا موقعی که دارای تفکر همگرا باشند. همچنین افراد گروه آزمایش موقعی که دارای تفکر همگرا باشند، نمرات بالاتری در تصمیم‌گیری و ارتباط مؤثر دارند تا موقعی که دارای تفکر و اگر باشند. در اعضای گروه کنترل نیز هنگامی که آن‌ها دارای تفکر و اگر باشند، عملکرد بهتری را در آزمون مدیریت هیجان‌ات و ارتباط مؤثر دارند تا وقتی که دارای تفکر همگرا باشند.

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج پژوهش‌های پیشین پیرامون اثربخشی الگوی تفکر انتقادی پاول نتایج متناقضی نشان می‌دهد. تعدادی ادعا دارند که آموزش تفکر انتقادی تأثیر قابل توجهی بر گرایش به تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی ندارد (رد، ۱۹۹۸ و محمدی، ۱۳۸۷)، برخی ادعای مخالف آن را دارند (اسکانلن، ۲۰۰۶). در جهت پاسخگویی به این ابهام پژوهشگران تحقیق حاضر، توجه خود را معطوف به متغیرهای تعدیل‌کننده نمودند. به نظر آن‌ها تأثیرات آموزش تفکر انتقادی بر پیامدهای تحصیلی به واسطه برخی ویژگی‌های فراگیران از قبیل سبک‌های تفکر و یادگیری تسهیل یا بازداری می‌شود. بنا بر تعریف، متغیر تعدیل‌کننده متغیری است کمی یا کیفی که میزان رابطه میان متغیرهای مستقل و وابسته را تحت تأثیر قرار می‌دهد و می‌توان آن را متغیر مستقل دوم نامید (بارون و کنی، ۱۹۸۶). در جهت بررسی فرضیه فوق، تحقیق حاضر آموزش تفکر انتقادی بر اساس الگوی پاول را به عنوان متغیر مستقل و سبک تفکر (واگرا و همگرا) را به عنوان متغیر تعدیل‌کننده مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش نشان داد: پس از آموزش الگوی پاول، بین افراد دارای سبک‌های تفکر همگرا و واگرا، نسبت به پاسخ‌دهی و عملکرد در پرسش‌نامه‌های گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی تفاوت وجود دارد. به نحوی که در پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی افراد دارای تفکر و اگر در دو مؤلفه حقیقت‌جویی و کنجکاوی و افراد دارای تفکر همگرا در مؤلفه‌های عمل منظم، گرایش به موقعیت حل مسئله و تحلیلی بودن عملکرد بهتری دارند. همچنین در پرسش‌نامه مهارت‌های زندگی افراد دارای تفکر و اگر در همدلی، تفکر انتقادی و خلاق و افراد دارای تفکر همگرا در تصمیم‌گیری و ارتباط مؤثر بالاترین نمره را کسب کردند.

بنابراین به عنوان نتیجه کلی پژوهش می‌توان گفت: «در جریان آموزش تفکر انتقادی با استفاده از الگوی پاول، سبک تفکر (همگرا و واگرا) به عنوان متغیر تعدیل‌کننده یا متغیر مستقل دوم عمل می‌کند و منجر به عملکرد متفاوت گروه‌ها می‌شود».

## اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان

در تبیین یافته‌های فوق باید گفت تفکر انتقادی به‌طور همزمان پاره‌ای از ویژگی‌های تفکر واگرا و تفکر همگرا را دارا می‌باشد، لذا تفکیک این دو نوع تفکر از تفکر انتقادی مرز مشخصی ندارد (مک‌دید، ۲۰۰۰). از طرفی وجود همپوشی بین تفکر واگرا و همگرا با تفکر انتقادی و اینکه در موضوعات متنوع، هر یک از دو تفکر واگرا و همگرا به‌طور اختصاصی به تفکر انتقادی یاری می‌رسانند موجب می‌شود. هر یک از اعضای گروه همگرا یا واگرا در برخی از مؤلفه‌های متغیرهای وابسته نمرات بالاتری کسب کنند. به‌عنوان مثال وقتی یادگیرنده با موقعیتی روبه‌رو می‌شود که نمی‌تواند با استفاده از اطلاعات و مهارت‌هایی که در آن لحظه در اختیار دارد به آن موقعیت سریعاً پاسخ درست بدهد یا وقتی که یادگیرنده هدفی دارد و هنوز راه رسیدن به آن را نیافته است، می‌گوییم با یک مسئله روبه‌روست. حل مسئله صرفاً داشتن اطلاعات، مفاهیم یا اصول و کنار هم قرار دادن آن‌ها نیست، بلکه یادگیرنده باید راه‌های تازه ترکیب دانش‌های قبلی به‌ویژه قواعد یا اصول قبلاً آموخته شده را که به حل مسائل منجر می‌شوند، کشف کند؛ یعنی در این مرحله از حل مسئله، تفکر واگرا به دانش‌آموز کمک بیشتری می‌کند. در پاره‌ای از موارد نیز پاسخ مناسب نیازمند کاربرد عملی اندیشه‌ها و بروز استدلال فرضیه‌ای-قیاسی، یا به عبارتی تفکر همگراست. در این مرحله ویژگی‌های تفکر همگرا که با حل مسئله رابطه نزدیکی دارد به دانش‌آموز کمک بیشتری می‌کند و افرادی که تفکر همگرا دارند، عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (مارا، ۱۹۹۷).

سبک یادگیری همگرا از دو شیوه مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال تشکیل می‌شود. افراد دارای این سبک در یافتن موارد استفاده عملی برای اندیشه‌ها و نظریه‌ها (مثل آزمون‌های هوش) کارآمدند. به سخن دیگر، کسانی که از این سبک یادگیری بهره‌مندند در حل مسائل و تصمیم‌گیری براساس راه‌حلی‌هایی که برای مسائل می‌یابند توانا هستند. این‌گونه افراد ترجیح می‌دهند با مسائل و تکالیف فنی سروکار داشته باشند تا موضوع‌های اجتماعی و بین‌فردی. به‌طور کلی این افراد غیرهیجانی بوده و ترجیح می‌دهند با اشیا کار کنند تا با انسان‌ها. به این افراد سبک همگرا می‌گویند چون وقتی با مسئله‌ای روبه‌رو می‌شوند به سرعت برای یافتن راه‌حل درست می‌کوشند یا کوشش‌های خود را بر آن راه‌حل واحد متمرکز می‌کنند. در مواقعی که یک پاسخ درست موجود است عملکرد خوبی دارند و می‌تواند استدلال فرضیه‌ای-قیاسی را در مورد مسائل خاص متمرکز سازد (کلب و فرای، ۱۹۸۵). از این‌رو افراد دارای تفکر همگرا در مؤلفه‌های عمل منظم، گرایش به موقعیت حل مسئله و تحلیلی بودن (از پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی) و تصمیم‌گیری و ارتباط مؤثر (از پرسش‌نامه مهارت‌های زندگی) بالاترین

نمرات را در بین گروه‌ها به دست آورده‌اند.

از سوی دیگر، سبک یادگیری واگرا از ترکیب تجربه عینی و مشاهده تأملی حاصل می‌شود. افراد دارای این سبک یادگیری موقعیت‌های عینی را از زوایای مختلف می‌بینند. رویکرد آنان نسبت به موقعیت‌ها مشاهده کردن است تا عمل کردن. این افراد موقعیت‌هایی را که نیاز به ابراز اندیشه‌های متنوع دارند، می‌پسندند و به جاذبه‌های متنوع فرهنگی و جمع‌آوری اطلاعات علاقه نشان می‌دهند. از آنجا که این افراد قادر به تولید اندیشه‌های گوناگون و دیدن امور از زوایای مختلف توانا هستند سبک آن‌ها را واگرا می‌نامند. به‌طور کلی، افراد دارای سبک واگرا از قدرت تخیلی و احساس برخوردارند و به مردم علاقه‌مند هستند و این ویژگی‌ها برای موفقیت در فعالیت‌های هنری، امور فرهنگی و امور تفریحی مفید است (کلب و فرای، ۱۹۸۵). بنابراین سؤالاتی که نیازمند برخورداری از تفکر واگرا می‌باشد، موجب عملکرد بهتر افراد دارای این سبک در مؤلفه‌های حقیقت‌جویی و کنجکاوی (از پرسش‌نامه گرایش به تفکر انتقادی) و همدلی، تفکر انتقادی و خلاق (از پرسش‌نامه مهارت‌های زندگی) می‌شود.

لازم است به یاد داشته باشیم که برای پرورش تفکر انتقادی، تنها آموزش آن کافی نیست. یادگیری متغیر پیچیده‌ای است. علاوه بر آموزش تفکر انتقادی، عوامل متعددی مثل هوش، انگیزه، ویژگی‌های شخصیتی فراگیران و شیوه یادگیری آنان، کیفیت آموزشی و محیط آموزشی و حتی عوامل خانوادگی در میزان یادگیری آن‌ها از این آموزش تأثیر گذارند. غفلت از این عوامل مهم اثرات منفی و گاه جبران‌ناپذیری در پی خواهد داشت. در این میان سبک یادگیری از مهم‌ترین مفاهیمی است که تفاوت‌های فردی را توضیح می‌دهد (سیف، ۱۳۸۸). سبک یادگیری هر فرد روش پردازش اطلاعات دریافتی است و نحوه واکنش به آن را در هر فرد تعیین می‌کند. با شناخت نحوه پردازش اطلاعات و ارزیابی سبک یادگیری آن‌ها می‌توان به آنان کمک نمود تا در راستای اهداف آموزش گام بردارند و در سطحی وسیع‌تر به تفکر انتقادی و حل مسئله دست یابند (باننا، ۱۹۹۳).

به یادگیرندگان نمی‌توان گفت که بیندیشید، بلکه باید کنجکاوی آنان را برانگیخت. نخستین مرحله اندیشیدن تمایل و علاقه به تفکر است. همچنین تفکر انتقادی را باید در قالب محتوا و موضوعات تخصصی آموزش داد. در این صورت تفکر انتقادی به سایر حوزه‌ها انتقال خواهد یافت. در آموزش تفکر انتقادی استفاده از مسائل زندگی واقعی به دو دلیل اهمیت دارد. نخست، مسائل واقعی زندگی از یک طرف فعالیت یادگیرنده‌ها را بر می‌انگیزد. دوم: در زندگی مسائل مبهم، به هم ریخته و پیچیده‌ای وجود دارد که برای

## اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان

حل آن‌ها تفکر انتقادی لازم است (پاول، ۲۰۰۷).

یکی از موارد مهم در مؤثر واقع شدن آموزش تفکر انتقادی، انتخاب مطالب چالش برانگیز و جذاب است. اگر معلم به روش کلیشه‌ای با تفکر انتقادی برخورد کند و یا بیشتر بر کشف و بررسی امور شناخته شده که قبلاً شکل گرفته و نیازی به دوباره تشکیل دادن آن نیست بپردازد، یادگیرندگان انگیزه کمی برای تجزیه و تحلیل انتقادی کسب خواهند نمود (مایرز، ۱۳۸۶).

همچنین مهارت‌های تفکر انتقادی در یک محیط غنی از بحث و تبادل فکری به بهترین وضعی توسعه می‌یابد. برای دستیابی به تفکر انتقادی مطلوب لازم است دانش‌آموزان این روش را فعالانه تمرین کنند. دانش‌آموزان از طریق شنیدن سخنرانی درباره تفکر انتقادی مطلب چندانی نمی‌آموزند. عامل اصلی در تفکر انتقادی توانایی طرح پرسش‌های مرتبط و نقد و بررسی راه‌حل‌هاست. برای دستیابی به این توانایی لازم است دانش‌آموزان مفاهیم و روش‌های اصلی رشته خود را به خوبی یاد بگیرند. معلم باید ابتدا به‌نحو مقتضی از این امر اطمینان حاصل کند. در این صورت است که پرسش و تجزیه و تحلیل شروع می‌شود.

در راستای موارد یادشده، در پایان هر جلسه آموزش، برای گروه‌های آزمایش سؤالی مطرح می‌شد که از سریال‌های جذاب تلویزیونی و مورد علاقه دانش‌آموزان بود که موجب شرکت فعال و خردمندانانه‌ای در مباحثات می‌شد. آن‌ها هنگام استفاده از این الگو، دو نوبت وارد بحث می‌شدند: ابتدا برای دادن پاسخ به سؤال مطرح شده از سوی معلم به بحث درون گروهی و سپس برای قضاوت در مورد پاسخ ارائه شده توسط گروه‌های دیگر (با استفاده از عناصر تفکر و شاخص‌های الگو) به بحث برون گروهی می‌پرداختند. در مجموع می‌توان گفت: تعاملات و چالش‌های موجود در آموزش الگوی تفکر انتقادی پاول، همراه با در نظر گرفتن سبک تفکر (واگرا و همگرا به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده) قادرند اثرات آموزش تفکر انتقادی بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی را تعدیل کنند.

### پیشنهاد

با توجه به اینکه سبک‌های تفکر (واگرا-همگرا) قادرند اثرات آموزش تفکر انتقادی بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی را تعدیل کنند، جهت آموزش تفکر انتقادی بهتر است معلمان در ابتدای سال تحصیلی با استفاده از پرسش‌نامه کلب سبک تفکر دانش‌آموزان خود را شناسایی کنند.

منابع

- statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Creighton, C. L. (2000). Critical thinking skills and learning styles of first-year student in weekend occupational therapy programs. *Journal of General Education* 59, 29-5
- Facione, P., & Facione, N. C. (2007). *The disposition toward critical thinking: it's characte, measurement and relationship to critical thinking skills*. California: Academic press.
- Facione, P. (2001). *The disposition toward critical thinking: it's character, measurement and relationship to critical thinking skills*. California: Academic Press.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Kolb, D., & Fry, R. (1985). *The learning style inventory, technical manual*. Boston: Mc Ber
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
- Magnusen, L. (2000). The impact of the use of inquiry based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 19(8), 360-364.
- Marra, S. E. (1997). *An exploration of critical thinking, Learning style, locus of control, and environmental perception in baccalaureate Nurising students* (Unpublisled master's thesis). West Virginia University.
- Mc Dade, D. C. (2000). *Relationships between learning styles and critical thinking ability among health professional student* (Unpublisled Doctoral Dissertation). Georgia University.
- Nokes, D., Dole, A., & Hacker, D. (2007). Teaching high school students to Use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99, 492-504.
- Paul, R. c. (2007). *Foundation for critical thinking online model for learning the elements and standards of critical thinking*. Retrieved April 25
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۶). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: پیام نور.
- بدری گرگری، رحیم. (۱۳۸۷). تأثیر بازاریابی بر تفکر انتقادی دانشجو معلمان و تهیه روش مناسب برای پرورش تفکر انتقادی (رساله دکتری). دانشگاه تبریز.
- برجعلی لو، سمیه. (۱۳۸۶). تفکر انتقادی، سبک‌های هویت، تعهد هویت و پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- جوادی، محمدجعفر و شهرداری، مریم. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های هویت و ابراز وجود دانش‌آموزان. *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، ۱۱۱، ۶۳-۷۴.
- حسینی لرگانی، سیده مریم. (۱۳۷۷). مقایسه بین سبک‌های یادگیری دانشجویان سه رشته پزشکی، فنی- مهندسی و علوم انسانی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- خدادادی، مجتبی، سلطانی‌زاد، عبدالله و فکری، سعیده. (۱۳۹۰). هنجاریابی پرسش‌نامه ده مهارت زندگی نسخه دانش‌آموزی. تهران: روان تجهیز.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم). تهران: دوران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۷۸). تأثیر روش حل مسئله به صورت کارگروهی بر تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (رساله دکتری). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- عباسی، عفت. (۱۳۸۰). بررسی مهارت‌های مؤثر بر پرورش تفکر انتقادی در برنامه درس جامعه‌شناسی دوره متوسطه (رساله دکتری). دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- مایرز، چت. (۱۳۸۶). آموزش تفکر انتقادی (ترجمه خدایار ایبلی). تهران: سمت.
- محمدی، نوشیروان. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش الگوی تفکر انتقادی پاول بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر در درس مطالعات اجتماعی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- هولفیش، گوردون و اسمیت، فیلیپ. (۱۳۸۱). تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت (ترجمه شریعتمداری). تهران: سمت.
- Banta, T. W. (1993). Toward a plan for using national assessment to ensure continuous improvement of higher education. *Journal of Higher Education*, 42, 33-58.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual strategic and

## اثر بخشی الگوی تفکر انتقادی پاول بر گرایش به تفکر انتقادی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان

- Spurgeon, S., & Bawen, L. (2002). Digital video multimedia portfolios as a tool to develop reflective teacher. National Computing Conference Proceeding. Retrieved November 10, 2006. <http://www.uoregon.edu/Ness2002/>.
- Strenberg, R. J. (2001). *Psychology, in search of human mind*. San Diego, California, US: Harcourt Inc.
- Torrance, E. P. (1998). An interview with Paul Torrance about creativity. *Journal of Educational Psychology Review*, 10, 441-452.
- Tynjala, P. (1998). Traditional studying for examination versus constructivist learning tasks. *Journal of Studies in Higher Education*, 21, 173-189.
- ,2012 from <http://www.Criticalthinking.org/ctmodel/logic-model1.htm>
- Reed, H. J. (1998). Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning thinking disposition and history content in a community college history course (Doctoral Dissertation). South Florida University
- Scanlan, J. (2006). *The effect of Richard paul's universal elements and standards of reasoning reasoning on twelfth grade composition* (Unpublished Master's thesis). Alliant International University.

## بی‌نوشت‌ها

1. Holfish
2. Smith
3. Kewin
4. Sporgeon
5. Bawen
6. Nokes
7. Dole
8. Hacker
9. Tynjala
10. Richard Paul
11. element of thought
12. standards
13. intellectuall Traits
14. purpose
15. questions
16. concept
17. assumption
18. information
19. inference
20. implication
21. point of view
22. clarity
23. accuracy
24. relevance
25. logicalness
26. breadness
27. precision
28. depth
29. humility
30. courage
31. empathy
32. integrity
33. perseverance
34. fairmindedness
35. Scanlen
36. Reed
37. moderate variable
38. thinking Styles
39. learning Styles
40. Guilford
41. divergent thinking
42. convergent thinking
43. Kolb
44. Facione
45. Torrance
46. Magnusen
47. Strenberg
48. Creighton
49. Mc Dade
50. Marra
51. learning style inventory
52. Fry
53. Neuron Facione
54. Peter Facione
55. Banta

# نگاهی انتقادی و تحلیلی به سیر تاریخ ادبیات مدارس از سال ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰

■ علی اکبر عطفی\*  
■ فریدون اکبری شلدره\*\*  
■ مریم حق شناس\*\*\*

## چکیده:

تاریخ ادبیات در معنای ظاهر، تاریخ متون ادبی - نظم و نثر- است اما در واقع باید آن را تاریخ و سیر اندیشه و تفکر دانست که در قالب شعر و نثر جلوه نموده است. تاریخ ادبیات فارسی، پیوستگی تنگاتنگی با تاریخ اندیشه و افکار و آرا در ایران دارد، اما این پیوستگی همواره نادیده، انگاشته شده است.

در دو دهه هفتاد و هشتاد، یعنی دو دهه اخیر، تغییراتی تقریباً اساسی در کتاب‌های تاریخ ادبیات مدارس روی داده است؛ متفاوت از واحدهایی که تا سال ۱۳۷۲ در مدارس تدریس می‌شد. در این مقاله، ما سعی کردیم ابتدا این تغییرات را انعکاس دهیم و سپس به بررسی نقاط ضعف و قوت این درس بپردازیم و در آخر کتاب‌های تاریخ ادبیات این دو دهه مدارس را با تاریخ ادبیات‌های سال‌های گذشته مقایسه کنیم.

در این مقاله، تمام نگاه‌ها به سمت کاربردی شدن درس تاریخ ادبیات، کشانده شده است تا زمینه‌ای برای بیرون بردن این درس از حالتی خشک و ایستای، و تبدیل آن به ساعت تحلیل عملی محتوا و نقد کاربردی باشد.

## کلید واژه‌ها:

تاریخ ادبیات، دبیرستان، کتاب درسی، دوره‌بندی و سازماندهی محتوا

## مقدمه

در دو دهه ۷۰ و ۸۰، ما با دو نظام آموزشی مواجه بودیم. نظام آموزشی قدیم و نظام آموزشی جدید. در نظام آموزشی قدیم درس تاریخ ادبیات در سه سال و در سه کتاب، در پایه‌های دوم، سوم و

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۹/۱۶ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۱۰/۲۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۳/۲۴

\*استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه علامه طباطبایی ..... atrafi@atu.ac.ir  
\*\* عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و مدیر گروه زبان و ادبیات فارسی دفتر تألیف ..... akbari.sheldare@gmail.com  
\*\*\* کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه علامه طباطبایی ..... maryamhaqshenas@yahoo.com

چهارم فرهنگ و ادب، تدریس می‌شد اما در نظام جدید این سه کتاب به دو کتاب تاریخ ادبیات ایران و جهان (۱)، در سال دوم علوم انسانی و تاریخ ادبیات ایران و جهان (۲)، در سال سوم علوم انسانی، تقلیل یافت. این دو کتاب هر یک ۲ واحد و به مدت ۲ ساعت در هفته تدریس می‌شود. به علاوه، آنچه در این دو دهه بسیار محسوس به نظر می‌رسد، تغییرات تقریباً اساسی در کیفیت و محتوای درس تاریخ ادبیات نسبت به دهه‌های پیش از آن است.

ساختار و محتوای تاریخ ادبیات در این دو دهه (۷۰ و ۸۰) به یک شیوه تدوین شده است، البته گاه تفاوت‌های جزئی در شکل وجود دارد اما چندان محسوس به نظر نمی‌رسد. با این حال به سبب عدم تفاوت کتاب‌ها در سال‌های مختلف، ما برای سهولت کار و جلوگیری از ذکر متن‌های تکراری، تاریخ ادبیات در سال ۱۳۷۲ و تاریخ ادبیات در سال ۱۳۸۲ را مبنا قرار می‌دهیم که این کتاب همچنان به همین شکل و محتوا، بدون تغییر در مدارس تدریس می‌شود.

### ■ روش پژوهش

در این پژوهش، بیست و نه سؤال در قالب پرسش‌نامه و براساس طیف لیکرت طراحی شده و جامعه آماری مورد پژوهش کلیه کتاب‌های تاریخ ادبیات دو دهه هفتاد و هشتاد بوده است و همچنین از بیست و چهار دبیر تاریخ ادبیات شهرستان آمل، نظرخواهی انجام گرفت. بنابراین به تحلیل آماری نظرهای به دست آمده با تکیه بر نرم افزار spss، پرداختیم. البته لازم به ذکر است که سؤالات براساس هدف‌های مورد نظر این پژوهش، تدوین شده‌اند. سؤالاتی که از متن این پژوهش برآمده و با رویکرد نظام بخشیدن به درس تاریخ ادبیات طراحی شده‌اند. به دلیل مجال اندک، از آوردن نمودارها و درصد‌های نامعتبر جمعی خودداری کردیم و تنها به ذکر سؤالات، درصد‌های معتبر و ارائه فرضیه‌ها، بسنده نمودیم.

### ■ مسئله و اهداف پژوهش

آنچه با ذکر عنوان تاریخ ادبیات در ذهن دانش‌آموز نقش می‌بندد، درسی خشک، یکنواخت و دشوار است. دلیل اینکه اغلب دانش‌آموزان علوم انسانی چنین دیدگاهی نسبت به تاریخ ادبیات دارند، به عوامل مختلفی بازمی‌گردد؛ از یک سو به نحوه برنامه‌ریزی و تدوین و از سوی دیگر به نحوه تدریس این درس توسط دبیران و میزان علاقه و حافظه دانش‌آموز.

این در حالی است که تاریخ ادبیات حاوی میراث فرهنگی و ملی هر قوم و ملیتی است. در واقع، تاریخ ادبیات بازگوکننده سیر اندیشه در طول تاریخ و تقویت‌کننده حس هویت ملی در افراد است. بنابراین اهداف این پژوهش عبارت است از:

۱. همسان‌سازی مفاهیم آموزشی با گرایش‌ها و نیازهای سنی دانش‌آموزان

۲. تحلیل و انتقاد از پیوستگی مطالب و محتوای تاریخ ادبیات متناسب با سال تحصیلی
۳. ارائه طرحی برای پیشبرد آموزش به سمت کاربردی کردن
۴. منطبق کردن هرچه بیشتر مفاهیم درسی با ویژگی‌های رشد و تربیت.

### تاریخ ادبیات دهه هفتاد و هشتاد

در ابتدای کتاب تاریخ ادبیات این دو دهه، بخشی با عنوان «سخنی در آغاز» و با موضوع «تاریخ ادبیات چیست و به چه کار می‌آید؟» ارائه شده است. این قسمت از نقاط قوت کتاب به حساب می‌آید. زیرا به خوبی تمامی مسائل نظری را که در ارتباط با تاریخ ادبیات قرار می‌گیرد، تشریح می‌کند. این گفتار رویکرد و نظرگاه مؤلف و خط مشی‌ای است که به آن باور دارند و باید آن روش‌ها را در متن کتاب به کار گیرند. بنابراین اولین مرحله نگارش تاریخ ادبیات که تعریف و برداشت از این علم با تکیه بر دیدگاه مورد قبول خود مؤلف است، به خوبی تبیین شده است. یادگیری و فهم این بخش در فهم هرچه بهتر علم تاریخ ادبیات و متن کتاب، کمک شایانی خواهد کرد.

#### ۱. دوره‌بندی

مؤثرترین تغییر در روند تاریخ ادبیات از دهه شصت به دهه هفتاد و هشتاد، تحول در دوره‌بندی است. در دهه شصت تقسیمات براساس تحولات سیاسی و اجتماعی و عوامل برون‌متنی و غیرتاریخ ادبی استوار بود و این امر از مشکلات اساسی تاریخ ادبیات‌های دهه شصت است که همواره در روند یادگیری دانش‌آموزان، مشکلاتی ایجاد می‌کرد. زیرا به قول رنه ولک «تاریخ ادبیات نباید به قبول الگویی تن در می‌داد که بر مبنای مصالح دیگر و هدف‌های دیگر به دست آمده باشد» (ولک و وارن، ۱۳۷۳، ص. ۳۰۶). بلکه اساس دوره‌بندی باید از درون ادبیات و براساس معیارهای ادبی و عوامل درون‌متنی باشد. بنابراین در تاریخ ادبیات‌های دهه هفتاد و هشتاد، دوره‌بندی براساس نام شاعران و نویسندگانی است که در جریان‌های ادبی همواره تأثیرگذار بودند و دیگران تا مدت‌ها و در طی قرون از آنان تأثیر پذیرفتند و از روش و سبک آن تقلید کردند.

محمدجعفر یاحقی، مؤلف کتاب، تقسیم‌بندی براساس سلسله‌های حکومتی را رد می‌کند و آن را شیوهٔ مردود می‌شمارد و اشاره می‌کند اساس تقسیم‌بندی‌اش را بر مبنای افراد شاخص و سنت‌گذار استوار کرده است؛ و منظورش از افراد شاخص و سنت‌گذار: «افرادی هستند که مهم‌ترین ویژگی‌های ادبی یک دوره را می‌توان در آثار آن‌ها پیدا کرد» (یاحقی و فرزاد، ۱۳۸۲، ص. ۱۴). بنابراین نگاه مؤلف کاملاً به الگوهای درون‌متنی و براساس قرار دادن آن‌ها در دوره‌های ادبی استوار است. یاحقی اشکال عمدهٔ دوره‌بندی براساس سلسله‌های حکومتی و تحولات سیاسی و اجتماعی را این می‌داند که «گاهی شاعری که از نظر زمانی در دوره‌ای زندگی می‌کند، از لحاظ ادبی و فکری

در دورهٔ پس یا پیش از خود قرار می‌گیرد. سلسله‌های تاریخی و حوادث تاریخی و اجتماعی فقط می‌توانند سیر تحول و گذار از یک دوره به دوره‌ای دیگر، را کند یا تند کنند، ولی هرگز در تقسیم‌بندی براساس افراد شاخص و سنت‌گذار، اصل و مبنا قرار نمی‌گیرند» (یاحقی و فرزاد، ۱۳۸۲، صص. ۱۴-۱۵).

در روش دوره‌بندی براساس سلسله‌های حکومتی، ما برای فهم ویژگی‌های یک متن، ابتدا باید از اوضاع و احوال سلسله‌ای که قدرت در اختیار اوست، با خبر باشیم و اطلاعاتی تاریخی را به ذهن بسپاریم. این روش امکان پویایی و تحلیل را تا حدودی از متن می‌گیرد؛ زیرا آنچه ما از تاریخ می‌دانیم، یک امر مسلم است که جای هیچ مناقشه‌ای نیست. اما اگر عناصر ادبی تعیین‌کننده باشند، درهای تفکر به روی ادبیات باز خواهد بود.

## ۲. گزینش و معرفی شاعران

یکی از تفاوت‌هایی که تاریخ ادبیات دههٔ هفتاد با دههٔ هشتاد دارد، تفاوت در کمیت شاعران و نویسندگان است؛ اینکه در تاریخ ادبیات دههٔ هفتاد، تعداد شاعران و یا نویسندگانی که از آن‌ها بحث می‌شود بیشتر از تعداد آن‌ها، در دههٔ هشتاد است.

به عنوان مثال در تاریخ ادبیات ایران سال دوم، ۱۳۷۲، ذیل عصر ناصر خسرو، از شاعران دیگری چون قطران تبریزی و فخرالدین اسعد گرگانی هم یاد می‌شود، در حالی که در تاریخ ادبیات ایران سال دوم، ۱۳۸۲، فقط صحبت از ناصر خسرو می‌شود. و یا در تاریخ ادبیات سال چهارم دههٔ هفتاد، ذیل عنوان عصر هانف از نه شاعر یاد می‌شود اما در تاریخ ادبیات دههٔ هشتاد در عصر هانف فقط از چهار شاعر نام برده شده است، به این معنا که اینها تنها افراد شاخص و تأثیرگذار در جریان‌های ادبی مدنظرند.

نتیجه اینکه، تعداد زیاد شاعران و نویسندگان، کسانی که تأثیر چندانی در جریان‌های ادبی و افراد بعد از خود نداشته‌اند، فقط به حجم کتاب می‌افزاید و نه تنها فایده‌ای نخواهد داشت، بلکه موجبات خستگی یادگیرنده را فراهم می‌کند. پس همواره برای ورود هر شاعر و یا نویسنده به تاریخ ادبیات باید معیارها و چارچوبی تعریف شده وجود داشته باشد. علمی که به ما در این راستا کمک می‌کند، دانش نقد ادبی است. علمی که معمولاً در نگارش تاریخ ادبیات نادیده گرفته می‌شود.

در معرفی شاعران در تاریخ ادبیات ایران ۱ و ۲، صفتی همراه با نام آنان ذکر می‌شود که گویای حال و مقامشان است. اما این نام‌گذاری‌ها بر چه اصلی استوار است؟

توضیحات در مورد شاعران و نویسندگان باید چنان باشد که در پایان هر شرح در مورد آنان، علت ملقب شدنشان به این صفات از سوی مؤلف، مشخص شده باشد. به عنوان مثال وقتی

گفته می‌شود، «عبید زاکانی، شوخ طبعی آگاه»، این صفات گویای خط‌مشی است که این‌گونه شاعران در طول زندگی ادبی خود داشته‌اند. به‌کار بردن چنین القاب و صفت‌های شاعرانه‌ای که معمولاً به ویژگی اصلی در شاعری و نویسندگی اشاره دارد، در یادگیری دانش‌آموز بی‌تأثیر نیست. وقتی می‌گوییم، «انوری، پیامبر ستایشگران» و یا «محتشم، پدر مرثیه‌سرایی»، ستایشگری انوری و مرثیه‌سرایی محتشم، با این صفات شاعرانه و مناسب، بهتر در ذهن دانش‌آموز می‌ماند. اما نکته‌ای که در این بین وجود دارد، قضاوت‌ها و داوری‌های جانبدارانه در تاریخ ادبیات است که این کار اجازه فکر کردن را از دانش‌آموز سلب می‌کند. وقتی می‌گوییم «مولوی، خداوندگار عشق و عرفان»، غیرمستقیم به دانش‌آموز می‌فهمانیم که نباید در مورد مولانا بیندیشد و یا تحلیل کند.

یا هنگامی که در مورد رودکی گفته می‌شود: «قصیده‌های رودکی در نهایت لطف و استحکام و مثنوی‌هایش سنجیده و رقت‌انگیز بود» (یاحقی، ۱۳۷۲، ص. ۳۱). این توصیف گره از هیچ مسئله‌ای نمی‌گشاید. برای دانش‌آموز، بدون اینکه با متنی از رودکی آشنا باشد و یا اینکه تحلیلی صورت گیرد، چگونه این توصیف‌ها قابل درک خواهد بود؟

### ۳. رویکرد جریان‌شناسانه

مؤلف در جایی که می‌توانسته، سعی کرده است در هر عصر با توجه به جریان حاکم، و در بستر جریان‌های ادبی به تشریح سبک و ویژگی‌های شاعران بپردازد. برای مثال، در عصر فردوسی که دوره حماسه ملی و خرد آرمانی نام گرفته و جریان حاکم، جریان حماسی است، تمامی شاعران در بستر این جریان بررسی می‌شوند و دیگر از بررسی جداگانه هر شاعر و نویسنده، بدون در نظر گرفتن جریان ادبی که در آن قرار گرفتند و تأثیر پذیرفته‌اند، خبری نیست. اما این شیوه در سرتاسر کتاب حاکم نیست. زیرا یک اشکال عمده که در چنین تقسیم‌بندی‌هایی وجود دارد این است که بسیاری از این شاعرانی که در دو و یا سه عصر متفاوت جای گرفتند، از لحاظ سبک ادبی در سبکی واحد قرار می‌گیرند. اما این نکته‌ای است که از دید مؤلف مغفول مانده؛ سبب ایجاد یک نوع آشفتنگی در دوره‌بندی کتاب شده است.

**برای مثال:** در تاریخ ادبیات ایران و جهان ۱، تمامی شاعران عصر انوری، عصر مولوی، عصر سعدی، ذیل یک سبک - سبک عراقی - قرار می‌گیرند که در این کتاب هر کدام در عصرهای مختلف و بدون نشان دادن و ذکر هیچ ارتباطی با یکدیگر آمده‌اند. بنابراین، روش صحیح این است که یک متن را با توجه به زمینه‌ای که در آن قرار گرفته، بررسی کنیم. به این معنا که فهم درست از یک متن زمانی صورت می‌گیرد که متن را در زمینه و جریانی که به آن متعلق است، قرار دهیم و تبیین و هماهنگی ویژگی‌هایش را در بطن آن زمینه و در ارتباط با جریان حاکم نشان دهیم. نشان دادن

## نگاهی انتقادی و تحلیلی به سیر تاریخ ادبیات مدارس از سال ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰

روابط بینامتنی از ویژگی‌های اصلی تاریخ ادبیات به حساب می‌آید. نباید این‌طور فرض کرد که کارکردن در سنتی و شگردهای هنری را اقتباس نمودن هیچ تناقضی با قدرت عاطفی و ارزش هنری ندارد. بلکه می‌خواهیم بدانیم که چگونه هنرمندی از دستاوردهای هنرمند دیگر استفاده می‌کند، و چگونه با توانایی آنچه اقتباس کرده است به شکل دیگر درمی‌آورد. بنابراین تعیین مقام هر اثر هنری در یک سنت، اولین وظیفه تاریخ ادبیات است (ولک و وارن، ۱۳۷۳، ص. ۳۰۰). تنها نکته‌ای که از روابط بینامتنی در تاریخ ادبیات دهه هفتاد و هشتاد گفته می‌شود، تقلید و تأثیر فلان شاعر یا نویسنده از دیگری است. برای نمونه: «خواجوی کرمانی در قصیده سنایی، در غزل سعدی، در حماسه فردوسی و در داستان غنایی نظامی را سرمشق خود قرار داده ولی روی هم‌رفته در برابر این حریفان نتوانسته است آنچنان که باید بدرخشد» (یاحقی، ۱۳۷۲، ص. ۱۳). این توضیحات در حالی است که درک درستی از شاعران نام‌برده در فصول قبلی برایمان ارائه نشده است. زیرا اثر هنری زمانی درک می‌شود که ارتباط با دیگر آثار هنری و پیوند میان آن‌ها برقرار می‌کنیم (تودورف، ۱۳۸۰، ص. ۵۲).

در این‌گونه تقسیم‌بندی، مهم‌ترین نکته‌ای که نادیده گرفته شده، جریان‌ها و سبک‌ها و مکاتب ادبی است. مسائلی که اساس و پایه یک تاریخ ادبیات علمی و اصولی را تشکیل می‌دهند. به جای اینکه سیر تحول ادبیات و علل ظهور و گسست بین ادوار مختلف ادبی و افرادی که به این مکاتب سمت و سود دادند، بررسی شود، با زندگی‌نامه انبوه شاعران و نویسندگان روبه‌رو هستیم. در حالی که تاریخ ادبیات منحصرأ جای زندگی‌نامه و شرح حال نیست. در جریان همین توضیحات ممکن است یک شاعر توانایی‌های زیادی داشته باشد اما در یکی از این‌ها، مهارت دارد و معمولاً با آن شناخته شده است. و در کتاب‌های تاریخ ادبیات نیز تمام توجه بر روی همان یک بُعد از فعالیت شاعر یا نویسنده است. هرچند حجم کتاب‌های تاریخ ادبیاتی که برای مدارس نوشته می‌شود، اجازه تحلیل و بررسی تمامی فعالیت‌های فرد، در تمامی جنبه‌ها را نمی‌دهد، اما ذکر تنها یک مهارت از آنان باعث تک‌بعدی کردن چهره‌شان می‌شود. زرقانی، یکی از علل این امر را تأثیر سنت زندگی‌نامه‌نویسی می‌داند و معتقد است، این طرز نگاه، هنرمندان را در حصار تصورات محققان زندانی می‌کند و نبوغ فردی آن‌ها را در سایه قرار می‌دهد (زرقانی، ۱۳۹۰، ص. ۶۲).

آنچه در تاریخ ادبیات دهه هفتاد و هشتاد کم‌رنگ به نظر می‌رسد، کم توجهی به نثر است. این در حالی است که در اوایل دهه شصت، کتاب تاریخ ادبیات ایران در دو جلد جداگانه نظم و نثر تدوین می‌شد. البته در تمامی تاریخ ادبیات‌ها و حتی تذکره‌های فارسی همواره وجه غالب با شعر بوده و جریان نثر همیشه در حاشیه قرار داشته است.

حال در یک نگاه کلی به مقایسه تاریخ ادبیات‌های سال‌های ۷۰-۹۰ با ۵۷-۷۰ می‌پردازیم:

## نگاهی انتقادی و تحلیلی به سیر تاریخ ادبیات مدارس از سال ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰

### جدول ۱. مقایسه تاریخ ادبیات‌های سال‌های ۷۰-۹۰ با ۵۷-۷۰

تاریخ ادبیات از سال ۱۳۷۰-۱۳۹۰	تاریخ ادبیات از سال ۱۳۵۷-۱۳۷۰
دوره‌بندی مبتنی بر افراد شاخص و سنت‌گذار	دوره‌بندی بر اساس سلسله‌های حکومتی
به مرور تقلیل تعداد شاعران و نویسندگان	تعداد انبوه شاعران و نویسندگان
بی توجهی به نقد ادبی	بی توجهی به نقد ادبی
غفلت از رویکرد جریان‌شناسانه و بینامتنیت	غفلت از رویکرد جریان‌شناسانه و بینامتنیت
معرفی آثار بدون تصویر	معرفی آثار ادبی با تصویر اثر
غالب بودن وجه زندگی‌نامه‌ای	غالب بودن وجه زندگی‌نامه‌ای
عدم ذکر دانشمندان در هر عصر	ذکر دانشمندان در هر عصر
کم‌رنگی جریان نثر	پررنگی متون منثور
بی توجهی به تحولات فرهنگی	هم‌گام نبودن با انواع تحولات به‌ویژه تحولات فرهنگی
کم توجهی به نیازهای مخاطب	بی توجهی به نیازهای مخاطب
کم‌رنگی بازتاب هویت ملی	کم‌رنگی بازتاب هویت ملی

### ۴. سیر برنامه‌ریزی تاریخ ادبیات

ملکی می‌گوید در برنامه‌ریزی محتوا باید به این نکته توجه کرد که محتوا چه قدر برای دانش‌آموز سودمند است؟ (ملکی و دیگران، ۱۳۷۷، صص. ۵-۶). آیا تاریخ ادبیات برای دانش‌آموز سودمند است؟ فایده تاریخ ادبیات چیست؟

در حقیقت سؤالی که همیشه دانش‌آموزان مطرح می‌کنند این است که «تاریخ ادبیات چه فایده‌ای برایمان دارد؟ چرا باید تاریخ ادبیات بخوانیم؟». پاسخ این سؤال را تا حدودی مؤلف تاریخ ادبیات، محمدجعفر یاحقی، داده است. وی معتقد است، فایده تاریخ ادبیات، روشن کردن گوشه‌های تاریک و زوایای ناشناخته ادب و فرهنگ و بررسی دلایل کامیابی و ناکامی آن، آشنایی با جلوه‌های زندگی در دوره‌های گوناگون تاریخی. مرور اندیشه‌های لطیف و پرداخته‌ای است که در آیینۀ آثار ادبی تجلی یافته یا به دلایلی در آن، روی پنهان کرده است (یاحقی و فرزاد، ۱۳۸۲، ص. ۶). بنابراین مؤلف در نظر دارد که با مرکزیت و محوریت آثار ادبی در تاریخ ادبیات، روشنی‌بخش فرهنگ و هویت ملی باشد. اما آیا فایده تاریخ ادبیات از ابتدا تا زمان حال به همین‌گونه است یا اینکه فایده تاریخ ادبیات نیز همچون سایر رشته‌های علوم انسانی باید مطابق تحولات باشد؟

محتوای درس باید با نیازها و علایق دانش‌آموزان هماهنگ باشد. از طرفی نیازها و علایق

دانش‌آموزان همیشه در حال تغییر و تحول است، بنابراین، محتوا نیز باید هم‌گام با نیازهای جدید به پیش رود و پاسخ‌گوی این نیازها باشد. اگر محتوا با نیازهای دانش‌آموزان هم‌سو نباشد یادگیری با اختلال روبرو خواهد شد.

اکنون باید پرسید: پس «چطور درس تاریخ ادبیات در طی بیست و دو سال بدون تغییر همچنان در مدارس تدریس می‌شود؟» و اینکه «آیا در طی این همه سال علم تاریخ ادبیات هیچ تغییری نکرده و همچنان ثابت مانده است؟» آیا نیازهای دانش‌آموز دهه هفتاد با نیازهای دانش‌آموز دهه هشتاد یکی است؟ باید این نکته را در نظر داشت که دانش‌آموز نه تنها در دهه‌های مختلف نیازهایش متفاوت است بلکه امروزه با پیشرفت سریع علم و فناوری نیازهایش در حال تغییر و تحول است، بنابراین آنچه که برای مؤلفان باید مهم باشد، مخاطب و نیازهای اوست و به‌طور قطع نیازهای متفاوت، طالب آموزش متناسب و متفاوت می‌باشد. بنابراین یکی از مهم‌ترین کارهایی که باید در اولویت قرار گیرد، تغییرات گام به گام و در عین حال سنجیده و بنیادین کتاب‌های درسی دانش‌آموزان است. اولین قدم در این راه، تدوین برنامه درسی صحیح و علمی با اهدافی متناسب با نیازهای یادگیرنده؛ و سپس اجرای درست آن است. در این باره، لوی نیز معتقد است، تصمیم‌گیری درباره هدف‌های برنامه درسی، تحت تأثیر عواملی است که پیوسته با فراگرد زندگی در خارج از محیط مدرسه مرتبط است و از نیازمندی‌های فراگیرنده و موضوع ماده درسی، تأثیر می‌پذیرند. زندگی خارج از محیط مدرسه، از آنجا که جامعه در حال تغییر دائمی است، برنامه‌ریزان درسی باید پیوسته این آمادگی را داشته باشند که هدف‌های آموزشی را در ارتباط با تغییرات اساسی که در جامعه در حال وقوع است، انتخاب کنند. نقش برنامه‌ریز درسی، تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از تغییرات اجتماعی، بر روی برنامه‌های تحصیلی است (لوی، ۱۳۷۲، ص. ۱۸).

حال اهداف تاریخ ادبیات ایران و جهان را در برنامه‌ریزی آموزشی جدید مرور می‌کنیم:

۱. آشنایی با سیر تحول و تطور ادبیات فارسی،
  ۲. آشنایی با چهره‌های شاخص ادبی، آثار و سبک آن‌ها،
  ۳. آشنایی با جریان‌های اجتماعی و سیاسی ادوار تاریخی و تأثیر آن‌ها در آثار ادبی،
  ۴. کسب توانایی اظهار نظر درباره شاعران و نویسندگان ایرانی در گفتار و نوشتار
  ۵. نگرش مثبت نسبت به حفظ ارزش آثار ادبی به عنوان میراث فرهنگی.
- آیا تاریخ ادبیاتی با چنین ویژگی‌ها، می‌تواند این اهداف را برآورده سازد؟ آیا دانش‌آموز پس از گذراندن این تاریخ ادبیات‌ها، با سیر تحول ادبیات آشنا شده است و یا از سبک شاعران و نویسندگان چیزی می‌داند؟

در واقع اهداف برنامه درسی با تاریخ ادبیات‌های نوشته شده، هم‌خوانی ندارد. آیا به واقع دانش‌آموز پس از مطالعه تاریخ ادبیات به آن دو هدف مهارتی «قدرت تحلیل آثار بزرگان و قبول آثار ادبی به‌عنوان میراث فرهنگی» دست می‌یابد؟

ملکی می‌گوید، برنامه‌های درسی در حکم وسایل مؤثر در تربیت، باید اهداف، محتوا و روش یاددهی-یادگیری را به‌گونه‌ای تنظیم کنند که میراث فرهنگی نیز به نسل جدید تفهیم شود و به نظر می‌رسد هیچ برنامه‌ای نتواند خود را از رسالت فرهنگی دور نگه دارد (ملکی، ۱۳۸۰، ص. ۵۱). اما نکته‌ای که باید در نظر داشت این است که انتقال فرهنگ و میراث فرهنگی باید با پیشرفت‌های روز دنیا هماهنگ باشد. با روش‌های قدیمی و سنتی نمی‌توان همچنان به انتقال موفقیت‌آمیز میراث فرهنگی امیدوار بود. به قول بیانی، مسیر طبیعی اصلاحات آن است که فرهنگ اصیل خود را با پیشرفت‌های علمی و تحولات اقتصادی، اجتماعی و بین‌المللی جهان تطبیق دهیم نه آنکه دگرگونی‌های جهانی را در فرهنگ گذشته محصور نگاه داریم. به همین سبب لازم است پیشبرد اصلاحات با توجه به تغییرات و دگرگونی‌های جهانی و پیشرفت‌های علمی انجام پذیرد (نظری، ۱۳۸۳، ص. ۵۶). این در حالی است که در تاریخ ادبیات‌هایی که برای مدارس نوشته شده؛ آنچه به چشم می‌آید؛ عدم همگامی مطالب درسی با تحولات فرهنگی و اجتماعی است. بنابراین آموزش و پرورش که رسالت خطیر توسعه فرهنگی را برعهده دارد، باید رابطه متقابل و پویایی با فرهنگ داشته باشد، ضرورت دارد در مسیر هماهنگی تاریخ ادبیات با تحولات فرهنگی پیش قدم شود و با برنامه‌ریزی درست و علمی تاریخ ادبیات را از یکنواختی، نجات دهد.

### سوالات پرسش‌نامه

#### جدول ۲. سوالات پرسش‌نامه

۱	تاریخ ادبیات به معرفی ادیبان و دانشمندان و آثارشان در تاریخ گفته می‌شود.
۲	تاریخ ادبیات باید سیر تحول ادبیات را نشان دهد.
۳	تاریخ ادبیات مفهومی مستقل از تاریخ و ادبیات است.
۴	ذکر نام شاعران در دوره ابتدایی، نوعی ادبیات اولیه به حساب می‌آید.
۵	داشتن درس مستقل تاریخ ادبیات برای مقطع ابتدایی - با توجه به تغییرات جدید - لازم است.
۶	تدوین درس مستقل تاریخ ادبیات در مقطع ابتدایی به شکل‌گیری هرچه بهتر هویت ملی کمک می‌کند.
۷	شرح حال شاعران و نویسندگان در دوره راهنمایی شکل آغازین تاریخ ادبیات دبیرستان است.
۸	معرفی بزرگان در حد زندگی‌نامه، برای آشنایی آنان (دانش‌آموزان راهنمایی) با تاریخ ادبیات کافی است.
۹	تکیه کتاب‌های درسی بیشتر بر روی تاریخ ادبیات کلاسیک است.

## نگاهی انتقادی و تحلیلی به سیر تاریخ ادبیات مدارس از سال ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰

۱۰	تأکید تاریخ ادبیات‌ها بیشتر بر شعر و شاعران است.
۱۱	تمامی شخصیت‌های ادبی در تاریخ ادبیات باید معرفی شوند.
۱۲	تمامی آثار مکتوب جز تاریخ ادبیات محسوب می‌شوند.
۱۳	دوره‌بندی تاریخ ادبیات با تأکید بر نام شاعران مناسب است.
۱۴	دوره‌بندی تاریخ ادبیات براساس جریان‌های ادبی، مؤثر نخواهد بود.
۱۵	بهرتر است دوره‌بندی براساس رویدادها سیاسی و اجتماعی باشد.
۱۶	تاریخ ادبیات، باید با سایر علوم چون نقد ادبی، سبک‌شناسی مرتبط باشد.
۱۷	تاریخ ادبیات باید فارغ از نظر شخصی مورخ ادبی یا مؤلف باشد.
۱۸	محتوای درس تاریخ ادبیات متناسب با گروه سنی دانش‌آموزان است.
۱۹	تاریخ ادبیات همواره توانسته است حس هویت ملی را در دانش‌آموزان دبیرستان تقویت و تشویق کند.
۲۰	مواد تاریخ ادبیات با میزان درک مخاطبان تناسب دارد.
۲۱	تنظیم برنامه‌ریزی درسی به جایگاه و نیاز دانش‌آموزان توجه شده است.
۲۲	تعداد واحدهای درسی تاریخ ادبیات در دبیرستان برای آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم علمی و حقیقی کم است.
۲۳	یادگیری تاریخ ادبیات برای دانش‌آموزان مشکل است.
۲۴	در نظر دانش‌آموزان، تاریخ ادبیات درسی پویا و مفرح است.
۲۵	عدم تغییر در محتوای تاریخ ادبیات در طول بیست سال گذشته ضعفی به حساب نمی‌آید.
۲۶	با توجه به نیازهای متغیر دانش‌آموزان نیاز به تغییر مواد و محتوای تاریخ ادبیات احساس می‌شود.
۲۷	تاریخ ادبیات با تحولات فرهنگی رابطه دوسویه دارد.
۲۸	بهرتر است تاریخ ادبیات مبتنی بر نظریه‌های جدید دنیا باشد.
۲۹	تاریخ ادبیات نیاز دارد با تحولات روز دنیا هم‌گام باشد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا فراوانی و درصد مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤالات پرسش‌نامه را ارائه نموده، سپس به بررسی سؤالاتی پژوهش می‌پردازیم.

جدول ۳. آمارهای توصیفی فراوانی و درصد مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤالات پرسش‌نامه

سؤال	کاملاً موافقم		مخالقم		بی‌نظم		کاملاً موافقم		طیف
	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۱	---	---	---	---	---	---	۲۹/۲	۷	---
۲	---	---	---	---	---	---	---	---	---
۳	۲۰/۸	۵	۱۶/۷	۴	۴/۲	۱	۲۵/۰	۶	۲۰/۸
۴	۴/۲	۱	۳۳/۳	۸	۴/۲	۱	---	---	---
۵	۴/۲	۱	۱۶/۷	۴	۴/۲	۱	۲۹/۲	۷	۴/۲
۶	۴/۲	۱	۲۹/۲	۷	۱۲/۵	۳	۱۶/۷	۴	۴/۲
۷	---	---	۲۹/۲	۷	۸/۳	۲	۴/۲	۱	---
۸	---	---	۲۰/۸	۵	۸/۳	۲	۲۰/۸	۵	---
۹	---	---	۳۳/۳	۸	۴/۲	۱	۱۶/۷	۴	---
۱۰	---	---	۲۶/۱	۶	---	---	۱۷/۴	۴	---
۱۱	۴/۲	۱	۴۱/۷	۱۰	۴/۲	۱	۳۳/۳	۸	۴/۲
۱۲	۴/۳	۱	۳۰/۴	۷	۴/۳	۱	۳۰/۴	۷	۴/۳
۱۳	۴/۲	۱	۲۰/۸	۵	۲۰/۸	۵	۳۳/۳	۸	۴/۲
۱۴	۱۲/۵	۳	۴/۲	۱	۸/۳	۲	۵۸/۳	۱۴	۱۲/۵
۱۵	۴/۲	۱	۱۲/۵	۳	۱۲/۵	۳	۳۳/۳	۸	۴/۲
۱۶	---	---	۵۴/۲	۱۳	۴/۲	۱	---	---	---
۱۷	---	---	۵۸/۳	۱۴	---	---	---	---	---
۱۸	---	---	۸/۳	۲	۱۶/۷	۴	۳۷/۵	۹	---
۱۹	۴/۲	۱	۱۶/۷	۴	۱۲/۵	۳	۱۲/۵	۳	۴/۲
۲۰	---	---	۸/۳	۲	۸/۳	۲	۵۰/۰	۱۲	---
۲۱	۸/۳	۲	۴/۲	۱	۲۵/۰	۶	۴۱/۷	۱۰	۸/۳
۲۲	---	---	۵۴/۲	۱۳	۴/۲	۱	---	---	---
۲۳	---	---	۲۵/۰	۶	۴/۲	۱	۳۳/۳	۸	---
۲۴	۴/۲	۱	۴/۲	۱	۱۶/۷	۴	۵۸/۳	۱۴	۴/۲
۲۵	۲۰/۸	۵	۸/۳	۲	۴/۲	۱	۳۷/۵	۹	۲۰/۸
۲۶	---	---	۵۸/۳	۱۴	۴/۲	۱	---	---	---
۲۷	---	---	۴۷/۸	۱۱	۸/۷	۲	۴/۳	۱	---
۲۸	---	---	۳۳/۳	۸	۱۲/۵	۳	۸/۳	۲	---
۲۹	---	---	۵۰/۰	۱۲	۸/۳	۲	---	---	---

## نگاهی انتقادی و تحلیلی به سبب تاریخ ادبیات مدارس از سال ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰

در بخش دوم یافته‌ها به تحلیل سؤالات پژوهش می‌پردازیم. در مقابل هر سؤال پژوهشی، سؤالات پرسش‌نامه مربوط به آن را نیز در پرانتز می‌آوریم.

**سؤال اول:** تاریخ ادبیات باید تاریخ تحول ادبیات را بیان کند، نه بیان مجزای دانش تاریخ و دانش ادبیات (۱، ۲، ۳).

برای آزمون این فرض با استفاده از آزمون  $t$  به این نتیجه رسیدیم که در سطح معناداری  $0/001$  که کمتر از  $0/05$  می‌باشد لذا فرض ما تأیید می‌شود و نشان‌دهنده آن است که تاریخ ادبیات باید تاریخ تحول ادبیات را بیان کند، نه بیان مجزای دانش تاریخ و دانش ادبیات.

جدول ۱. آمارهای توصیفی و آزمون  $t$  تک‌نمونه‌ای مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤال اول پژوهش

ارزش آزمون: ۹			خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار $t$				
۰/۰۰۱	۲۳	۵/۶۵۲	۰/۴۴۲	۲/۱۶۷	۱۱/۵	۲۴

۲. داشتن درس تاریخ ادبیات برای مقطع ابتدایی لازم است (۵، ۶).

برای آزمون این فرض با استفاده از آزمون  $t$  به این نتیجه رسیدیم که در سطح معناداری  $0/029$  که کمتر از  $0/05$  می‌باشد لذا فرض ما تأیید می‌شود و نشان‌دهنده آن است که داشتن درس تاریخ ادبیات برای دوره ابتدایی لازم است.

جدول ۲. آمارهای توصیفی و آزمون  $t$  تک‌نمونه‌ای مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤال دوم پژوهش

ارزش آزمون: ۶			خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار $t$				
۰/۰۲۹	۲۳	۲/۳۳۱	۰/۴۸۳	۲/۳۶۵	۷/۱۳	۲۴

۳. می‌توان گفت ذکر نام شاعران و نویسندگان و مختصر شرح در مورد آنان در دوره ابتدایی و راهنمایی شکل اولیه تاریخ ادبیات دوره متوسطه است (۷، ۸، ۴).

برای آزمون این فرض با استفاده از آزمون  $t$  به این نتیجه رسیدیم که در سطح معناداری  $0/001$  که کمتر از  $0/05$  می‌باشد لذا فرض ما تأیید می‌شود و نشان‌دهنده آن است که ذکر نام شاعران و نویسندگان و مختصر شرح در مورد آنان در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی شکل اولیه تاریخ ادبیات دوره متوسطه است.

**جدول ۳.** آمارهای توصیفی و آزمون  $\chi^2$  تک‌نمونه‌ای مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤال سوم پژوهش

ارزش آزمون: ۹			خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار $\chi^2$				
۰/۰۰۱	۲۳	۷/۰۴۸	۰/۴۲۶	۲/۰۸۵	۱۲	۲۴

۴. به نظر می‌رسد تکیه اصلی تاریخ ادبیات، ارائه زندگی‌نامه‌ای از شاعران کلاسیک است (۹، ۱۰). برای آزمون این فرض با استفاده از آزمون  $\chi^2$  به این نتیجه رسیدیم که در سطح معناداری ۰/۰۰۱ که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد لذا فرض ما تأیید می‌شود و نشان‌دهنده آن است که تکیه اصلی تاریخ ادبیات، ارائه زندگی‌نامه‌ای از شاعران کلاسیک است.

**جدول ۴.** آمارهای توصیفی و آزمون  $\chi^2$  تک‌نمونه‌ای مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤال چهارم پژوهش

ارزش آزمون: ۶			خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار $\chi^2$				
۰/۰۰۱	۲۱	۵/۷۰۰	۰/۳۳۵	۱/۵۷۱	۷/۹۱	۲۲

۵. نگاه تاریخ ادبیات‌ها تنها باید به افراد شاخص و آثار ادبی معطوف باشد (۱۱، ۱۲). برای آزمون این فرض با استفاده از آزمون  $\chi^2$  به این نتیجه رسیدیم که در سطح معناداری ۰/۰۴۱ که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد لذا فرض ما تأیید می‌شود و نشان‌دهنده آن است که نگاه تاریخ ادبیات‌ها تنها باید به افراد و آثار ادبی شاخص معطوف باشد.

**جدول ۵.** آمارهای توصیفی و آزمون  $\chi^2$  تک‌نمونه‌ای مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤال پنجم پژوهش

ارزش آزمون: ۶			خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار $\chi^2$				
۰/۰۴۱	۲۲	۲/۱۷۰	۰/۴۸۱	۲/۳۰۶	۷/۰۴	۲۳

۶. اگر دوره‌بندی تاریخ ادبیات با عوامل درونی ادبیات صورت گیرد، به نظر درست‌تر می‌آید (۱۳، ۱۴، ۱۵).

برای آزمون این فرض با استفاده از آزمون  $\chi^2$  به این نتیجه رسیدیم که در سطح معناداری ۰/۶۳۳ که

## نگاهی انتقادی و تحلیلی به سیر تاریخ ادبیات مدارس از سال ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰

بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد لذا فرض ما تأیید نمی‌شود و نشان‌دهنده آن است که در نظر دبیران اگر دوره‌بندی تاریخ ادبیات با عوامل درونی ادبیات صورت گیرد، به نظر درست نمی‌آید. که این حاکی از نگاه سنتی است که تا امروز بر تاریخ ادبیات ما سایه گسترده است.

جدول ۶. آمارهای توصیفی و آزمون  $t$  تک‌نمونه‌ای مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤال ششم پژوهش

ارزش آزمون: ۶			خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار $t$				
۰/۶۳۳	۲۳	-۰/۴۸۴	۰/۳۴۴	۱/۶۸۵	۸/۸۳	۲۴

۷. تاریخ ادبیات باید براساس نظریه و در پیوند با نقد ادبی و سبک‌شناسی باشد (۱۶، ۱۷، ۲۸). برای آزمون این فرض با استفاده از آزمون  $t$  به این نتیجه رسیدیم که در سطح معناداری ۰/۰۰۱ که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد لذا فرض ما تأیید می‌شود و نشان‌دهنده آن است که تاریخ ادبیات باید براساس نظریه و در پیوند با نقد ادبی و سبک‌شناسی باشد.

جدول ۷. آمارهای توصیفی و آزمون  $t$  تک‌نمونه‌ای مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤال هفتم پژوهش

ارزش آزمون: ۶			خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار $t$				
۰/۰۰۱	۲۳	۱۴/۵۰۸	۰/۲۸۴	۱/۳۹۳	۱۳/۱۳	۲۴

۸. به نظر می‌رسد درس تاریخ ادبیات در طی سی و سه سال سیر صعودی داشته است (۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۹). برای آزمون این فرض با استفاده از آزمون  $t$  به این نتیجه رسیدیم که در سطح معناداری ۰/۰۰۱ که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد لذا فرض ما تأیید می‌شود و نشان‌دهنده آن است که درس تاریخ ادبیات در طی سی و سه سال گذشته سیر صعودی داشته است. یکی از تغییرات چشم‌گیر این درس با تغییر مؤلف در سال ۱۳۷۲ صورت گرفت. اما در طی بیست و دو سال (۱۳۷۲ تا ۱۳۹۲)، همچنان راکد و بدون تغییر مانده است.

جدول ۸. آمارهای توصیفی و آزمون  $t$  تک‌نمونه‌ای مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤال هشتم پژوهش

ارزش آزمون: ۶			خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار $t$				
۰/۰۰۱	۲۲	۹/۴۳۶	۰/۴۱۹	۲/۰۱۱	۱۵/۹۶	۲۳

۹. برنامه‌ریزی درسی واحد درسی تاریخ ادبیات که در چهار واحد ارائه می‌شود در راستای نیازهای دانش‌آموزان طراحی نمی‌شود (۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴).  
برای آزمون این فرض با استفاده از آزمون t به این نتیجه رسیدیم که در سطح معناداری ۰/۰۱۳ که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد لذا فرض ما تأیید نمی‌شود و نشان‌دهنده آن است که اغلب دبیران معتقدند برنامه‌ریزی درسی واحد درسی تاریخ ادبیات که در چهار واحد ارائه می‌شود در راستای نیازهای دانش‌آموزان طراحی می‌شود.

جدول ۹. آمارهای توصیفی و آزمون t تک‌نمونه‌ای مربوط به پاسخ افراد نمونه به سؤال نهم پژوهش

تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	ارزش آزمون: ۶		
				مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
۲۴	۸/۸۳	۱/۶۸۵	۰/۳۴۴	۲۳	۰/۰۳۳	

### نتیجه‌گیری

بر پایه یافته‌های این تحقیق، برنامه‌ریزی‌های محتوایی در حفظ هویت ملی، ضعف و نارسایی دارند و این بی‌توجهی تأثیرات سوئی برای اجتماع و جامعه در پی خواهد داشت؛ زیرا وقتی برای دانش‌آموز - در محیط آموزشی که رسالت درونی کردن هویت ملی را برعهده دارد - بستری فراهم نباشد، وی در جامعه با چندگانگی هویتی و نیز آسیب‌های فراوانی روبرو خواهد شد. بنابراین برنامه‌ریزان درسی ما باید نظریه‌های تاریخ ادبیات و برنامه‌ریزی درسی را اساس کار خویش قرار دهند و با پشتوانه نظریه‌های علمی، همسو با تحولات دنیا به پیش روند.

در هر کشوری نظام آموزشی مطابق با هنجارها و ارزش‌های جاری در جامعه، برنامه‌ریزی می‌شود. با توجه به ویژگی‌هایی که برشمردیم، به نظر می‌رسد؛ از میان انواع نظریه‌هایی که می‌لر معرفی می‌کند، تلفیقی از چند نظریه که او به عنوان «فرادیدگاه» نام‌گذاری کرده، می‌تواند اساس کار قرارگیرد. از سه فرادیدگاهی که وی نام می‌برد، می‌توان فرادیدگاه «پژوهش یا تصمیم‌گیری» را پیشنهاد کرد که شامل دیدگاه‌های «رشدگرا، فرایندشناختی و شهروندی دموکراتیک» است. هدف دیدگاه رشدگرا محقق ساختن اندیشه تلفیق رشد در ابعاد مختلف و جلوگیری از پس‌رفت یا توقف در جریان رشد است (میلر، ۱۳۸۹، ص. ۱۱). از هدف‌های اساسی دیدگاه فرایند شناختی،

پرورش استقلال عقلانی است. هدف برنامه درسی فرایندی تقویت مهارت‌هاست تا دانش‌آموزان بتوانند مسائل را بررسی نمایند (ص، ۱۰). اما کانون توجه دیدگاه شهروندی دموکراتیک بر رشد آگاهی‌های مربوط به فرایند دموکراتیک و برخی مهارت‌های شناختی از قبیل تفکر انتقادی، تحلیل ارزش‌ها و مهارت‌های فرایند گروهی قرار دارد تا امکان مشارکت در دموکراسی فراهم شود (ص، ۸۸).

در نقطه هدف فرادیدگاه، پژوهش یا تصمیم‌گیری بر فرایند و به‌ویژه مهارت‌های پژوهش و تصمیم‌گیری قرار دارد؛ بنابراین دانش‌آموزان را با شناسایی مسائل، انتخاب راه‌حل‌های گوناگون، تجزیه و تحلیل اطلاعات و تصمیم‌گیری تشویق می‌کنند. می‌توان دیدگاه دیسیپلینی را به آن افزود که فرایند آموزشی آن، این‌گونه تعریف شده است: «معلم پرسش اولیه را مطرح کرده، منابعی را تدارک می‌بیند که تحریک‌کننده کاوشگری است» (صص، ۲۶۵-۲۶۶). و آرمان تربیتی این دیدگاه تسلط دانش‌آموزان بر چهارچوب مفهومی و شیوه‌های پژوهش در یک قلمرو علمی است (ص، ۷۵). بنابراین، با اساس قرار دادن چنین نظریه‌ای می‌توانیم تاریخ ادبیاتی علمی، پویا، به دور از ایستایی، داشته باشیم.

## منابع

- تودورف، تروتان. (۱۳۸۰). *نظریه ادبیات: متن‌هایی از فرمالیست روس (ترجمه عاطفه طاهایی)*. تهران: اختران.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۵). *مواد ساعات تدریس هفتگی و تعداد واحدهای درسی رشته ادبیات و علوم انسانی شاخه نظری: مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (چاپ پنجم)*. تهران: مدرسه.
- زرقانی، مهدی. (۱۳۹۰). *تاریخ ادبی ایران و قلمرو زبان فارسی: تطور و دگردیسی ژانرها تا میانه سده پنجم؛ به انضمام نظریه تاریخ ادبیات (چاپ دوم)*. تهران: سخن.
- لوی، الف. (۱۳۷۲). *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی: برنامه‌ریزی درسی مدارس*، (ترجمه فریده مشایخ، چاپ هفتم). تهران: مدرسه.
- ملکی، حسن و دیگران. (۱۳۷۷). *ساختار و محتوای درس تاریخ ادبیات ایران و جهان*. رشد آموزش زبان و ادب فارسی،
- ملکی، حسن. (۱۳۸۰). *فرهنگ و برنامه‌ریزی درسی*. رشد معلم، (۱۶۱)، ۵۰-۵۳.
- میلر، جی. بی. (۱۳۸۹). *نظریه‌های برنامه درسی (ترجمه محمود مهر محمدی، چاپ هفتم)*. تهران: سمت.
- نظری، مرتضی. (۱۳۸۳). *آموزش و توسعه: مقایسه تحلیل‌های توسعه در جامعه ایرانی با تأکید بر نظریات دکتر احمد بیانی*. تهران: نو شناخت.
- ولک، رنه و آستین، وارن. (۱۳۷۳). *نظریه ادبیات*، (ترجمه ضیاء موحد و پرویز مهاجر، چاپ دوم). تهران: علمی و فرهنگی.
- یاحقی، محمدجعفر. (۱۳۷۲). *تاریخ ادبیات ایران: سال اول*. تهران: چاپ و نشر ایران.
- یاحقی، محمدجعفر و فرزاد، عبدالحسین. (۱۳۸۲). *تاریخ ادبیات ایران و جهان: سال دوم*. تهران: چاپ و نشر ایران.

# بررسی نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد در توقف مدارس غیردولتی از نظر مؤسسان و کارشناسان: بازسازی معنایی

■ عباس معدن‌دار آرانی\*

## چکیده:

پژوهش حاضر به بررسی نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد در متوقف‌ساختن مدارس غیردولتی (غیرانتفاعی سابق) از نظر مؤسسان و کارشناسان و ارائه یک تحلیل معنایی برای آن می‌پردازد. یافته‌های کیفی از طریق مصاحبه هدفمند با سه گروه، شامل مؤسسان فعال، مؤسسان غیرفعال و کارشناسان دفاتر مدارس غیردولتی در ۴ منطقه جغرافیایی کشور جمع‌آوری گردید. هدف از تحلیل نتایج مصاحبه عمیق هدفمند، تهیه یک مدل معنایی برای ارائه توضیحی بر علل درخواست برای متوقف‌نمودن فعالیت مدارس غیردولتی با تأکید بر نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد است. براساس مدل، پیامد این نقش مداخله‌گرانه بروز پدیده مدارس رقیب است. همچنین مدل مبین آن است که مؤسسان مدارس غیردولتی برای مقابله با این نقش مداخله‌گرانه به سه راهبرد متفاوت پذیرش، مقاومت و تسلیم روی آورده‌اند. این سه راهبرد با عنایت به تئوری‌های مرتبط با چهار حوزه اقتصادی، سازمانی، مدیریتی و آموزشی قابل تبیین است و نشان می‌دهد که مؤسسان مدارس غیردولتی در حال حاضر عمدتاً دچار وضعیتی به نام لابی‌ثباتی نسبی شده‌اند.

کلید واژه‌ها: مدارس غیردولتی، بازسازی معنایی، نهاد، سازمان

## مقدمه

در طی دو دهه پایانی قرن بیستم و در راستای سیاست کوچک‌سازی نظام دولتی، بسیاری از کشورهای جهان شاهد واگذاری فعالیت‌های اقتصادی دولتی به بخش خصوصی بودند. روند خصوصی‌سازی به حوزه فعالیت‌های آموزشی نیز تسری یافته و ابعاد گوناگون آن در معرض توجه و علاقه سرمایه‌گذاران خصوصی قرار گرفت. نظام آموزشی ایران نیز از این روند متأثر شد، به نحوی که تأسیس مدارس غیرانتفاعی - که اخیراً این نام به غیردولتی تغییر یافته - در اواخر دهه ۶۰ خورشیدی را می‌توان نشانگر نخستین اقدام در جهت تحقق این سیاست دانست. پی‌آمد عینی اتخاذ این سیاست

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۱/۲۶

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۶/۱۶

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۴/۱۵

\* استادیار دانشگاه لرستان ..... rie2000@gmail.com

بعد از دو دهه، تأسیس و راه‌اندازی بیش از ۱۶۰۰۰ مدرسه غیردولتی، پوشش تحصیلی بیش از یک میلیون فراگیر و ایجاد ۱۰۰ هزار فرصت شغلی بود (دفتر پشتیبانی و توسعه مدارس غیردولتی، ۱۳۸۸). طبیعی است که همچون هر فعالیت اقتصادی دیگر، گذشت زمان اثرات مثبت و منفی متفاوتی بر سیاست خصوصی‌سازی آموزش و به‌ویژه بر تداوم و چگونگی فعالیت "مدارس غیردولتی" به‌عنوان "بنگاه‌هایی اقتصادی" گذاشته است؛ به‌طوری‌که با ورود به دهه سوم فعالیت این مدارس لازم است همچون سایر فعالیت‌های اقتصادی، همه ابعاد، فرصت‌ها و چالش‌های پیش روی این مراکز آموزشی مورد بررسی و ارزیابی دقیق قرار گیرد و خط‌مش‌های نوینی توسط برنامه‌ریزان و سیاست‌گزاران نظام آموزشی اتخاذ شود (انصاری، ۱۳۸۴). آشکار است که بی‌توجهی و غفلت از ضرورت‌ها و باید و نبایدهای محیطی تداوم حیات این مدارس را به چالش خواهد کشید. این فراز و نشیب‌ها عمدتاً متأثر از نقش عوامل متعدد اقتصادی، سازمانی، مدیریتی و آموزشی است که هر یک باید به تفکیک مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرند. در این میان نمی‌توان نقش و تأثیر نهادهای سازمان‌ها و افراد را در تداوم فعالیت مدارس غیردولتی نادیده انگاشت<sup>۱</sup>. در سال‌های اخیر دست‌اندرکاران نظام آموزشی شاهد بروز پدیده‌ای به نام "توقف مدارس غیردولتی" می‌باشند، بدین معنی که در یک روند روبه‌رشد بسیاری از مؤسسان فعلی مدارس، متقاضی تعطیلی و توقف فعالیت مدرسه خود از طریق قانونی شده‌اند. بر این اساس هدف مقاله حاضر بررسی تأثیر نهادهای سازمان‌ها و افراد اثرگذار بر بروز پدیده مذکور است.

### ■ پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر و با تشدید بحران‌های اقتصادی همچون تورم و رکود ادواری، دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران آموزشی شاهد بروز و تشدید پدیده "توقف مدارس غیردولتی" می‌باشند. بررسی نظریه‌های مرتبط با چهار حوزه اصلی مؤثر بر بروز بحران توقف مدارس یعنی اقتصاد، سازمان، مدیریت و آموزش و مددگیری از معدود پژوهش‌های قبلی می‌تواند تا حدودی به درک و تحلیل چرایی نقش نهادهای سازمان‌ها و افراد در تسریع روند توقف این مدارس یاری رساند. اولین چالش اقتصادی را می‌توان از منظر تئوری‌های اقتصاد خرد و اقتصاد کلان مورد بررسی قرار داد. از منظر اقتصاد خرد، تئوری عرضه و تقاضا و تئوری رفتار مصرف‌کننده مورد توجه است. براساس تئوری نخست، آموزش به‌عنوان یک کالا تا حد زیادی متأثر از قانون عرضه و تقاضا هم برای عرضه‌کننده و هم مصرف‌کننده می‌باشد (ویس، ۱۹۹۵). آمار مبین آن است که در طی یک دهه اخیر (دهه ۸۰) تقاضای تأسیس مدارس غیردولتی روندی صعودی را داشته است، به‌نحوی که در بعضی از استان‌هایی که بیشترین تعداد مدارس متوقف شده را داشته‌اند، صدور مجوز تأسیس این مدارس نیز ۳ برابر افزایش یافته است (دفتر پشتیبانی و توسعه مدارس غیردولتی، ۱۳۹۰). براساس نظریه دوم یعنی نظریه رفتار مصرف‌کننده، باید به رفتار والدین - به‌عنوان کسانی که نقش اصلی را در انتخاب مدرسه برای فرزندان

خود دارند- نیز توجه کرد، چرا که قانون نزولی مطلوبیت نهایی، به‌ویژه با عنایت به مصرف کالاهای دیگر، برای خانواده‌ها حائز اهمیت است (نادری، ۱۳۸۳). از منظر اقتصاد کلان باید به نقش و تأثیر دولت در روند خصوصی سازی آموزش توجه کرد. در واقع هیچ تحلیلی نمی‌تواند بدون شناخت موضع و نگاه نظام سیاسی به خصوصی شدن مدارس، مبتنی بر واقعیت باشد. شناخت سیاست‌های اصلی و همچنین چرخش‌های موجود در سیاست‌ها، در پی آمدوشد دولت‌های مختلف، می‌تواند کلید شناخت نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد در رونق یا رکود فعالیت‌های اقتصادی در حوزه آموزش باشد (هیگ، گارنیه و فولر، ۱۹۸۸). دومین چالش یعنی چالش سازمانی را می‌توان از منظر دو نظریه مدیریت علمی و سیستمی مورد بررسی قرار داد. از منظر نظریه مدیریت علمی، مدارس غیردولتی به‌عنوان سازمان‌های خصوصی تا حد زیادی متأثر از عملکرد سازمان‌های دولتی و به‌ویژه سازمان آموزش و پرورش هستند. یافته‌های پژوهشی قبلی مؤید آن است که رابطه موجود بین این دو گروه، مبتنی بر اصول حاکم بر نظریه مدیریت علمی نیست، چرا که عدم‌سازگاری و هماهنگی بین سازمان‌های دولتی با مدارس غیردولتی، سردرگمی مؤسسان و کارشناسان، فردیت‌طلبی به جای همکاری و کاهش بازده سازمانی را می‌توان از نشانه‌های اصلی فقدان روابط مبتنی بر مدیریت علمی بین مؤسسان مدارس غیردولتی با دست‌اندرکاران سازمانی دانست (گل‌پرور، ۱۳۸۳؛ پیامی‌خانقاه، ۱۳۸۳؛ محمدی نائینی، ۱۳۸۶). از منظر نظریه سیستمی، نظام آموزشی به‌عنوان یک سیستم، و مدارس غیردولتی به‌عنوان جزئی از این سیستم، به‌شدت متأثر از سیستم کلان جامعه، به‌ویژه دو سیستم قوی‌تر سیاست و اقتصاد است و لذا می‌توان نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد را در قبال مدارس غیردولتی متأثر از عملکرد سیستم کلان جامعه دانست (عظیمی‌آرانی، ۱۳۸۵). سومین چالش ناشی از مسائل مدیریتی است که با عنایت به نظریه مک‌گریگور، نظریه تعارض، و نظریه سیستم‌های مدیریت می‌توان علل توقف مدارس غیردولتی و نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد را تبیین نمود و بالاخره چهارمین چالش عمده و مؤثر بر توقف مدارس غیردولتی، چالش‌های آموزشی هستند. این چالش‌ها را می‌توان از منظر نظریه کیفیت آموزشی و نظریه تجهیزات آموزشی مورد بررسی قرار داد. از منظر نظریه کیفیت آموزشی باید گفت والدین دانش‌آموزان مدارس غیردولتی به امر آموزش بسیار بها می‌دهند و به‌ویژه نسبت به نشانگرهای کیفیت داخلی حساس‌اند (فلاحی، ۱۳۸۸). از دیدگاه نظریه تجهیزات آموزشی نیز، ناکامی مدارس متوقف شده را می‌توان در فقدان تجهیزات کافی مدرسه و نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد را در این خصوص جستجو کرد.

## ■ بیان مسئله

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد در فرایند متوقف شدن فعالیت مدارس غیردولتی و ارائه یک مدل معنایی برای آن است. مدارس غیر انتفاعی (غیردولتی) که فعالیت رسمی خود را بعد از تقریباً یک دهه توقف، یعنی پس از انحلال مدارس ملی قبل از انقلاب، از سال ۱۳۶۸ با تصویب

مجلس شورای اسلامی آغاز کردند، زمان انجام این پژوهش شامل بیش از ۱۶ هزار مدرسه‌اند. علی‌رغم این رشد کمی، در سال‌های اخیر دست‌اندرکاران مدارس غیردولتی شاهد بروز تقاضای روزافزون "اخذ مجوز برای توقف مدرسه" از جانب مؤسسان این مدارس بوده‌اند به‌نحوی که گزارش دفتر پشتیبانی و توسعه مدارس غیردولتی (۱۳۹۰) نشان می‌دهد در طی سال تحصیلی ۹۰-۸۹، در کل کشور -و در همه دوره‌های تحصیلی- ۴۵۷ مدرسه غیردولتی فعالیت خود را متوقف کرده‌اند. شواهد تجربی و بررسی پژوهش‌های پیشین مبین آن است که عوامل متعددی از آغاز بر روند تأسیس، توسعه و توقف مدارس غیردولتی اثرگذار بوده‌اند. در این بین نمی‌توان نقش نهادهای اجتماعی، سازمان‌های دولتی و اشخاص حقیقی/حقوقی را نادیده انگاشت. برای بررسی نظام‌مند این اثرگذاری، دیدگاه‌های سه‌گروه مؤسسان فعال -که در حال حاضر دارای مدرسه غیردولتی هستند-، مؤسسان غیرفعال -که در حال حاضر مدرسه خود را به‌صورت دائم یا موقت تعطیل کرده‌اند-، و کارشناسان دفاتر مدارس غیردولتی در سازمان آموزش و پرورش مناطق مختلف کشور مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این پژوهش، انتخاب این افراد بر بنیان این تفکر شکل گرفته است که آن‌ها دارای تجربه مستقیم و شخصی از روند تأسیس، فعالیت و توقف مدارس غیردولتی بوده‌اند و لذا بهتر می‌توانند به پرسش پژوهش یعنی "نقش و اثرگذاری نهادهای سازمان‌ها و افراد را بر روند توقف مدارس چگونه ارزیابی می‌کنید"، پاسخ دهند.

### ■ روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش نظریه زمینه‌ای<sup>۵</sup> که روشی کیفی است، استفاده می‌شود. فرض اصلی در نظریه مذکور این است که "واقعیت اجتماعی" در بین افراد مورد مباحثه قرار می‌گیرد، یعنی از نظر اجتماعی ساخته می‌شود و لذا می‌تواند پیوسته در حال تغییر و ظهور باشد (محمدپور، ۱۳۹۰، ص ۳۱۷). بر این اساس منظور از بازسازی معنایی، ارائه یک مفهوم بنیانی برای تبیین و توضیح وضع موجود پدیده اجتماعی مورد مطالعه است، به‌نحوی که با بیان آن، درک و احساس واحدی در ذهن و روان همه شنوندگان و افراد آشنا با آن پدیده ایجاد شود. بنابراین در پژوهش حاضر تلاش می‌گردد این مفهوم بنیانی با نام "هسته اصلی" به‌گونه‌ای تدوین شود که مبین احساس واقعی همه مصاحبه‌شوندگان و تجلی یک "احساس معنایی مشترک" در بین آنان نسبت به وضع فعلی مدارس غیردولتی باشد.

### ■ روش نمونه‌گیری

طبیعی است که برای شناسایی علل توقف مدارس غیردولتی باید به کسانی که در طی سال‌های گذشته به‌نحوی با این مدارس سر و کار داشته و از فراز و فرودهای آن آگاه هستند، مراجعه کرد. بر این اساس سه‌گروه مؤسسان فعال، مؤسسان غیرفعال و کارشناسان دفاتر مدارس غیردولتی برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند. نمونه آماری به روش طبقه‌ای نسبی به‌شرح زیر انتخاب شده است: در

مرحله نخست از بین ۳۱ استان کشور، ۱۰ استان به ترتیب فراوانی موارد توقف مدارس انتخاب شدند. در مرحله دوم از بین ۱۰ استان منتخب، ۴ استان اصفهان، خراسان رضوی و شهرستان‌های تهران و لرستان به صورت تصادفی ساده و در مرحله سوم از بین سه گروه مذکور و با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۳۲ نفر برای شرکت در مصاحبه عمیق (از هر استان ۲ کارشناس دفاتر مدارس غیردولتی، ۳ مؤسس فعال و ۳ مؤسس غیرفعال) انتخاب شدند.

### ■ جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

در مطالعات کیفی، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌طور همزمان انجام می‌شود تا به پیدایش نظریه مستقر در داده‌ها کمک کنند (آلن، ۲۰۰۳). در این راستا محقق تلاش می‌کند فرایندهای مسلط را در بستر اجتماعی از نگاه سوژه‌ها کشف کرده و پژوهش خود را به توضیح محض داده‌ها و واحدهای مورد بررسی محدود نسازد. داده‌های گردآوری شده در این فرایند از زوایای مختلف با هم مقایسه می‌شوند (محمدپور، ۱۳۹۰). در این حالت تکنیک عمده مورد استفاده برای جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه عمیق است. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از تکنیک سوم مصاحبه عمیق پیشنهادی پاتون<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) به‌نام مصاحبه باز استاندارد استفاده شد. در این تکنیک، محقق با استفاده از "مفاهیم حساس"<sup>۸</sup> ایده‌های اولیه مرتبط با موضوع مطالعه را انتخاب و با طرح آن‌ها، داده‌های جمع‌آوری شده را کدگذاری می‌کند (محمدپور، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر این کدها در جدول شماره ۱ با واژه "مفاهیم" مشخص شده‌اند. زمانی که مفاهیم به سطح "اشباع"<sup>۹</sup> برسند، مقوله‌ها شکل گرفته و سپس در مرحله نهایی "مقوله هسته" که وضع جاری موضوع یا پدیده مورد بررسی را به‌شیوه‌ای جامع نشان می‌دهد، شکل می‌گیرد. ساختار اصلی تحلیل داده‌ها در نظریه زمینه‌ای بر مبنای سه شیوه کدگذاری باز، محوری و کدگذاری انتخابی است که در مجموع باعث تشکیل مدل "بازسازی معنایی" با عنایت به نظریه‌های مطرح شده در بخش پیشینه پژوهش شده است.

### ■ تحلیل یافته‌ها

یافته‌های تحقیق حاصل مصاحبه‌های عمیق پژوهشگر با ۳۲ نفر از مؤسسان فعال، غیرفعال و کارشناسان فعلی مدارس غیردولتی است که به‌صورت گروهی و در فضایی کاملاً دوستانه با مشارکت فعال افراد صورت پذیرفته است. زمان جلسات مصاحبه - که محقق محدودیت زمانی برای آن در نظر نگرفته بود- در هر یک از این مراکز بیش از ۴ ساعت بود که مصاحبه‌شوندگان در طی این مدت به طرح دیدگاه‌های خود پرداختند. همان‌گونه که قبلاً ذکر گردید پرسش اصلی پژوهش این است که سه گروه مصاحبه‌شونده نقش و اثرگذاری نهادها، سازمان‌ها و افراد را بر روند توقف مدارس چگونه ارزیابی می‌کنند. تجزیه و تحلیل محتوایی مصاحبه‌ها باعث استخراج ۲۸ مفهوم اولیه در مرحله کدگذاری باز،

## بررسی نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد در توقف مدارس غیردولتی از نظر مؤسسان و کارشناسان: بازسازی معنایی

۴ مقوله عمده در مرحله کدگذاری محوری و ۱ مقوله محوری هسته در مرحله کدگذاری گزینشی شد (جدول شماره ۱). قبل از بحث در خصوص یافته‌های جدول مذکور لازم است واژه‌هایی همچون مفاهیم، مقوله‌های چهارگانه و مقوله هسته توضیح داده شود. با عنایت به موضوع مقاله، در بدو امر شرکت‌کنندگان در پژوهش به ۲۸ مفهوم اشاره کردند. این مفاهیم "مفاهیم حساسی" هستند که نشان می‌دهند در هر مرحله چه تصویری نسبت به موضوع مورد مطالعه در ذهن مصاحبه‌شوندگان وجود دارد. ۱۵ مفهوم اول نشان می‌دهد که چه نهادها، سازمان‌ها و افرادی در توقف مدارس غیردولتی دارای "نقش حساس" هستند. این ۱۵ مفهوم، باعث شکل‌گیری نخستین مقوله با نام "مقوله اثرگذار" شده است تا دخالت آنان را در فراگرد اداره مدارس غیردولتی به نمایش گذارد. نقش حساس این ۱۵ مقوله، به‌زعم مصاحبه‌شوندگان، باعث ایجاد پدیده یا مقوله‌ای به نام "ورود رقبا" شده است که دربردارنده ۵ مفهوم است. در مرحله بعدی سومین مقوله به نام "راهبردها" شکل می‌گیرد که خود را در سه مفهوم به نمایش می‌گذارد. پیامدهای راهبردهای انتخابی توسط مؤسسان مدارس غیردولتی، مقوله چهارم را ایجاد می‌کند. ترکیب نهایی مقوله‌های چهارگانه باعث انتخاب مقوله محوری "هسته" می‌شود. تشکیل مفاهیم به‌صورت باز توسط مصاحبه‌شوندگان صورت می‌گیرد، اما دو کدگذاری بعدی، یعنی کدگذاری‌های محوری و انتخاب ۱ مقوله محوری هسته، بر عهده پژوهشگر است.

با عنایت به مفاهیم مندرج در جدول شماره ۱، یافته‌های پژوهش به تفکیک و به شرح زیر ارائه می‌گردد:

**اثرگذاران:** در پژوهش حاضر اثرگذار به مجموعه‌ای از نهادها، سازمان‌ها و افراد اشاره دارد که در یک روند طبیعی باید باعث تسریع فعالیت اقتصادی موصوف شوند. اگرچه بین صاحب‌نظران و اندیشمندان علوم اجتماعی در مورد مفهوم و کاربرد اصطلاحاتی همچون نهاد، سازمان و شخص، توافق کامل وجود ندارد ولی چون بدون مطالعه این مفاهیم، شناخت جامعه و روابط و رویدادهای درونی آن دشوار است، کاربرد آن نیز اجتناب‌ناپذیر است (گیدنز، ۱۳۹۰). لذا تحلیل محتوایی مصاحبه‌ها مبین ذکر نام ۱۵ نهاد، سازمان و شخص بر روند فعالیت یا توقف مدارس غیردولتی از سوی شرکت‌کنندگان است که آنان را با نام "اثرگذار" به شرح زیر تقسیم‌بندی می‌کنیم:

**نهاد:** دولت، مجلس شورای اسلامی، شورای عالی آموزش و پرورش، شهرداری‌ها

**سازمان:** وزارت آموزش و پرورش، دفاتر مدارس غیردولتی، سازمان تجهیز و نوسازی مدارس،

بانک‌ها، وزارت کار و امور اجتماعی، وزارت بازرگانی

**شخص:** وزیر آموزش و پرورش، مؤسس، کارشناس، مدیر، معلم

**چگونگی اثرگذاری:** در بررسی اینکه "چگونه این نهادها، سازمان‌ها و افراد بر روند توقف مدارس غیردولتی تأثیر گذاشته‌اند" باید به آنچه که آن را "چگونگی اثرگذاری" می‌نامیم، توجه کرد. تحلیل محتوایی

**جدول ۱** نتایج مراحل سه‌گانه کدگذاری باز، محوری و انتخابی

مفاهیم	مقوله‌ها	مقوله هسته
هیأت دولت مجلس شورای اسلامی شورای عالی آموزش و پرورش شهرداری‌ها وزارت آموزش و پرورش دفاتر مدارس غیردولتی سازمان تجهیز و نوسازی مدارس بانک‌ها وزارت کار و امور اجتماعی وزارت بازرگانی وزیر آموزش و پرورش کارکنان ادارات آموزش و پرورش مؤسس مدیر معلم	عوامل اثرگذار	بی‌ثباتی نسبی
مدارس هیئت امنایی مدارس تیزهوشان مدارس نمونه مردمی مدارس شاهد مدارس دولتی	پدیده: ورود رقبا	
پذیرش مقاومت تسلیم	راهبردها	
کاهش تعداد دانش‌آموز افزایش ناامیدی برای سرمایه‌گذاری فشار بر والدین برای پرداخت شهریه کاهش کیفیت آموزشی کاهش حق التدریس	پیامدها	
تعداد مفاهیم: ۲۸	تعداد مقولات: ۴	۱

مصاحبه‌ها مبین چگونگی اثرگذاری بر روند توقف مدارس غیردولتی به تفکیک عامل و به شرح زیر است:

### الف. نهادها شامل

۱. دولت: تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های افراد شرکت‌کننده مبین آن است که معمولاً آنان به صورت کل، مجموعه هیئت دولت را - و به ویژه دولتی که به نام رئیس جمهور حاکم شناخته می‌شود - مدنظر قرار داده‌اند. لذا بسته به دوره زمانی، آنان از دولت آقایان هاشمی رفسنجانی، خاتمی و احمدی‌نژاد یاد می‌کنند که عمده تحول در حوزه خصوصی سازی آموزش همزمان با ریاست جمهوری آنان رخ داده است. این امر در گفتار یکی از مصاحبه‌شوندگان بارز است:

«در اوایل دهه ۷۰ که من مدرسه را تأسیس و راه‌اندازی کرده بودم یک روز در دفتر مدرسه نشسته بودم که دیدم زنگ زدند بیا مینی‌بوس برای مدرسه بگیر ... در دوره خاتمی مشوقی نبود، هل دادنی هم نبود. به نظر می‌رسد این دولت شوقی برای کمک به مدارس غیردولتی ندارد».

همچنین این مفهوم گاهی برای همه دولت‌ها به کار می‌رود:

«از اول تأسیس مدارس هم مشخص نبود تا کجا دولت باید دخالت کند. معلوم نیست ما خصوصی هستیم یا دولتی. اگر خصوصی هستیم چرا هر روز دولت در کار ما دخالت می‌کند. من اگر شهریه را گران‌گفتم چرا دولت نمی‌گذارد مردم خودشان انتخاب کنند و بچه شان را ببرند این همه مدرسه دولتی و غیردولتی».

با این وجود در اکثر موارد به علت زمان انجام مصاحبه‌ها (سال ۱۳۹۰)، منظور اکثر شرکت‌کنندگان از واژه دولت، دولت آقای احمدی‌نژاد است. بر این اساس بسیاری از مؤسسان و کارشناسان معتقدند که دولت، مصوبات مجلس و حتی مصوبات خودش را هم در خصوص مدارس غیردولتی اجرا نمی‌کند - همچون ماده ۱۴ قانون واگذاری مدارس دولتی به افراد یا بخش خصوصی یا قانون صندوق حمایت از مؤسسان که ۴ سال از تصویب آن گذشته است - ولی دولت یک بند آن را هم اجرا نکرده است. علاوه بر این می‌توان از نقش دولت در عدم به رسمیت شناختن حق مالکیت مؤسسان بر مدرسه بعد از گذشت سال‌ها نام برد، موضوعی که میراث دولت‌های گذشته است. در این مورد قانون‌گذار با ابهام با موضوع برخورد کرده و دولت نیز بلا تکلیف است. همچنین به زعم بسیاری از مصاحبه‌شوندگان باید از تصویب قوانین بر له مدارس دولتی و علیه مدارس غیردولتی نام برد. برای نمونه در حالی که دولت برای مدارس دولتی ۵۰ درصد معافیت در قیمت حامل‌های انرژی در نظر گرفته است، مدارس غیردولتی را از این امتیاز محروم کرده است. به عنوان آخرین مورد باید به سیاست کلان دولت در خصوص مدارس غیردولتی نیز عنایت داشت. بر اساس سیاست فعلی و در راستای کوچک‌سازی دولت، دفتر مدارس دولتی

در حوزه ستادی وزارت متبوع نیز از بعد ساختار سازمانی کوچک‌تر شده است، در حالی که بسیاری از مصاحبه‌شوندگان خواستار تأسیس سازمان مجزایی برای مدارس غیردولتی بوده و در نگاه مقایسه‌ای، این پرسش را مطرح می‌کنند که چرا برای کودکان استثنائی، سازمانی مجزا و عریض و طویل وجود دارد در حالی که گستره و ابعاد مدارس غیردولتی خیلی بیشتر از سازمان مذکور است.

**۲. مجلس شورای اسلامی:** تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد، که به‌ویژه در سال‌های اخیر، عملکرد مجلس شورای اسلامی از نظر مصاحبه‌شوندگان در سطح مطلوب نبوده است. در واقع علی‌رغم اینکه مجلس مصوباتی به نفع روند خصوصی‌سازی آموزش بر بنیان تحقق اصل ۴۴ قانون اساسی داشته است - به‌عنوان مثال ماده ۱۳ که دولت را موظف به همکاری در واگذاری فضاهای آموزشی به بخش خصوصی می‌کند - ولی چندان پیگیر اجرایی شدن مصوبات خود نبوده و در برابر عدم همکاری دولت به‌صورت انفعالی برخورد کرده است.

**۳. شورای عالی آموزش و پرورش:** اگرچه بررسی عملکرد نهاد قانون‌گذار و مؤثر شورای عالی آموزش و پرورش بر روند فعالیت مدارس غیردولتی خود محتاج پژوهش جداگانه‌ای است، ولی به‌زعم تعدادی از مصاحبه‌شوندگان، وزیر آموزش و پرورش به‌عنوان قدرت برتر بر عملکرد این شورا تأثیر گذاشته و علایق خود را صورت قانونی می‌بخشد. به‌عنوان نمونه باید از تصمیم وزیر وقت حمیدرضا حاجی‌بابایی برای تعطیلی ناگهانی روزهای پنج‌شنبه و یک‌شنبه‌کردن مدارس یاد کرد. به‌زعم بسیاری از مصاحبه‌شوندگان تعطیلی روزهای پنج‌شنبه بدون هیچ‌گونه پیش‌بینی و اتخاذ تمهیدات لازم و تحت تأثیر فشار وزیر صورت پذیرفت که این امر باعث بروز ناراحتی برای بسیاری از معلمان شد که با حق‌التدریس روزهای پنج‌شنبه، بخشی از هزینه‌های زندگی خود را تأمین می‌کردند. موضوع دیگر به تصمیم اخیر وزارت آموزش و پرورش - متأثر از سند تحول راهبردی - برمی‌گردد، بدین صورت که بدون زمینه‌سازی‌های لازم ناگهان ساختار نظام آموزشی را تغییر داده و یک سال از دوره راهنمایی کاسته و به دوره ابتدایی افزوده است، بدون اینکه شورای عالی آموزش و پرورش بر این امر نظارتی داشته باشد. در این خصوص یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید:

« این تغییر بیشترین ضربه را تا سه سال آینده به من که مدرسه راهنمایی دارم می‌زند چرا که بخشی از دانش‌آموزانم را از دست می‌دهم. از سوی دیگر چون تمهید درستی صورت نگرفته هر روز وزارت آموزش و پرورش بخشنامه‌ای صادر می‌کند تا کاستی‌های طرح را رفع کند. الان بخشنامه کرده‌اند که معلمان راهنمایی داوطلبانه از این دوره به دوره ابتدایی بروند ولی هیچکس متقاضی انتقال به دوره ابتدایی نیست.»

## بررسی نقش نهادهای سازمان‌ها و افراد در توقف مدارس غیردولتی از نظر مؤسسان و کارشناسان: بازسازی معنایی

۴. **شهرداری‌ها:** عملکرد شهرداری‌ها نیز مورد توجه مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته است. به عنوان مثال شهرداری‌ها، مدارس غیردولتی را مراکزی تجاری محسوب می‌کنند و فرقی بین "بوتیک با مدرسه" قائل نیستند. همچنین در تعیین کاربری زمین برای فضاهای آموزشی کمک چندانی نکرده و جدیت لازم را برای واگذاری زمین برای تأسیس مدرسه یا پیگیری اجرای مصوبات خود ندارند. به عنوان مثال در این رابطه می‌توان از عملکرد نهاد "آستان قدس رضوی" یاد کرد. این امر در صحبت یکی از مصاحبه‌شوندگان نمود می‌یابد:

«در مشهد، آستان قدس برای خودش یک دولت است. شهرداری هر جا را کاربری آموزشی اعلام کرده، آستان قدس دیواری دور آن کشیده و اجازه نمی‌دهد که مدرسه شود.»

البته باید اشاره کرد که واگذاری زمین با کاربری آموزشی به اشخاص خود دارای ابعاد چندگانه‌ای است. اول اینکه دولت موظف به واگذاری زمین با کاربری آموزشی به افراد متقاضی است، ولی در بعضی از مناطق کشور، مصاحبه‌شوندگان اقدام جدی از طرف نهادهای ذیربط مشاهده نکرده‌اند. دوم اینکه در بعضی از مناطق، دولت زمین را به افراد واگذار کرده است، ولی متصرف نتوانسته است مدرسه را بسازد. به عنوان مثال، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید:

«در مرکز استان ۱۱ نفر بیش از ۱۰ سال است که زمین گرفته‌اند ولی مدرسه در آن نساخته‌اند، دولت هم زمین را پس نگرفته است در حالی که طبق قانون باید ظرف ۲ سال تکلیف زمین را مشخص کند.»

سوم بعضی از مؤسسان طبق قانون تعهد خود را در خصوص استفاده آموزشی از مدرسه انجام داده‌اند و می‌توانند سند مالکیت خود را دریافت کنند، ولی دولت اقدامی در واگذاری سند انجام نمی‌دهد که این امر باعث کاهش انگیزه در سرمایه‌گذاران جدید می‌شود.

### ب. سازمان‌ها شامل:

۱. **وزارت آموزش و پرورش:** در بسیاری از موارد مصاحبه‌شوندگان حجم گسترده‌ای از سخنان خود را معطوف به عملکرد و سیاست‌های این وزارت‌خانه کرده‌اند. از مؤثرترین موضوعاتی که مؤید نقش وزارت آموزش و پرورش به‌ویژه در سطح ستادی است، می‌توان به موضوعاتی همچون تنوع بخشنامه‌ها و سردرگمی هر ساله ادارات کل آموزش و پرورش و واحدهای تابعه، دخالت در تعیین شهریه بدون مدنظر قرار دادن واقعیات محیطی و اقتصادی، دادن مجوز بی رویه برای تأسیس مدارس جدید، عدم رعایت فاصله بین مدارس و کاهش این فاصله، و ارزیابی پراکنده و سلیقه‌ای از عملکرد مدارس اشاره کرد. هر یک از این موارد به صورت مفصل در جملات مصاحبه‌کنندگان

قابل پیگیری است. به‌عنوان نمونه وزارت آموزش و پرورش رعایت فاصله ۱ کیلومتری - بین دو مدرسه غیردولتی - را به ۲۵۰ متر برای جنس موافق و ۵۰۰ متر برای جنس مخالف کاهش داده است. این موضوع در کلام یکی از مصاحبه‌شوندگان مشهود است:

«عالم و آدم می‌دانند تعداد بچه مدرسه‌ای‌ها کم شده است، ولی آموزش و پرورش هر روز مجوز تأسیس مدرسه جدید بغل گوش مدرسه ما می‌دهد. من از کجا باید دانش‌آموز پیدا کنم تا بتوانم هزینه‌های مختلف را بپردازم».

یکی دیگر از موضوعات بسیار چالش‌برانگیز بین وزارت آموزش و پرورش با مؤسسان مدارس غیردولتی، موضوع تعیین نرخ شهریه است. در واقع این موضوع خود ابعاد متعددی دارد که مستلزم انجام پژوهشی جداگانه است. این گونه به‌نظر می‌رسد که دولت در خصوص تعیین میزان شهریه نگرانی دارد و لذا خود را موظف به دخالت در آن می‌داند. این نگرانی در اساس بدون توجه دولت به اصول حاکم بر فضای کسب و کار در بخش خصوصی، رقابت‌های اقتصادی و حق مشتری در انتخاب کالای بهتر است (معدن‌دار آرانی و سرکار آرانی، ۱۳۸۸). در نتیجه دولت به‌صورت غیر واقعی شهریه‌های یکسانی را برای کلیه مدارس غیردولتی در سطح استان تعیین می‌کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان با بیش از ۴۴ سال سابقه آموزشی و کار فرهنگی می‌گوید:

«وزارت آموزش و پرورش بین دوغ و دوشاب تفاوتی قائل نیست و برای همه مدارس نرخ یکسان تعیین کرده است. من با فضای آموزشی بسیار خوب که با وام ساخته ام باید با کسی که خانه‌ای را اجاره کرده شهریه یکسان بگیرم».

در واقع وزارت آموزش و پرورش برای تعیین شهریه، یک لوح فشرده در دفتر مرکزی مدارس غیردولتی تهیه کرده است که مبنای آن شهریه سال قبل همراه با افزایش سالیانه حداکثر ۲۰ درصد است. برای افزایش شهریه در سال جدید یکی از عوامل مؤثر، افزایش درجه بندی مدرسه نسبت به سال قبل است که تا حد ۵ درصد شهریه را پوشش می‌دهد. جالب اینکه در بعضی استان‌ها، ادارات آموزش و پرورش که باید مجری تعیین درجه بندی مدارس باشند این وظیفه را انجام ندهند و مدارس مجبور شده‌اند حداکثر افزایش شهریه را تا حد ۱۵ درصد داشته باشند. لذا در عمل بسیاری از مدارس علی‌رغم تورم سالانه نمی‌توانند بیش از ۱۰ درصد شهریه خود را افزایش دهند. علاوه بر این، در لوح فشرده مذکور، هزینه‌های مدارس شامل آب، برق و ... برای مدارس احداثی شامل اقساط بانکی و استهلاک ساختمان نمی‌شود. همچنین در خصوص تعیین نرخ شهریه می‌توان مصاحبه‌شوندگان را به دو گروه اکثریت و اقلیت تقسیم نمود. اکثریت آنان اعتقاد دارند که بسیاری از خانواده‌ها توان اقتصادی لازم برای پرداخت شهریه مصوب را ندارند و با زحمت بسیار، تأخیر فراوان و مکاتبات و تماس‌های

متعدد، مؤسس می‌تواند شهریه را جمع‌آوری کند. از سوی دیگر بعضی از مصاحبه‌شوندگان معتقدند که با توجه به وام‌های کلانی که آنان برای ساخت مدرسه دریافت کرده‌اند و فشار بانک برای دریافت اقساط و همچنین علی‌رغم اینکه بعضی از والدین به خاطر اشتهاار خوب مدرسه حاضر هستند مبلغ شهریه بیشتری بپردازند، آنان قادر به دریافت شهریه بالاتر از حد مصوب نیستند:

«آموزش و پرورش دست و پای ما را بسته و ما را انداخته تو آب و می‌گوید حالا شنا کن. از یک طرف من باید اقساط سنگین بپردازم و از طرف دیگر شهریه را نمی‌توانم زیاد کنم».

البته بین مصاحبه‌شوندگان این توافق جمعی وجود دارد که شهریه فعلی آنان تناسبی با سطح تورم اقتصادی موجود نداشته و آنان قادر به پرداخت هزینه‌ها در صورت تداوم این وضعیت نخواهند بود:

«طبق قانون باید برای تعیین شهریه با مؤسسان مشورت شود، ولی آموزش و پرورش به این موضوع اصلاً عنایتی ندارد».

همچنین،

«وزارت متبوع از یک سونرخ حق‌التدریس دبیران را افزایش داده است و از سوی دیگر به علت مازاد نیروی انسانی، خود حق‌التدریس نمی‌پردازد. یعنی وزارت خانه شهریه را پایین و حق‌التدریس را بالا برآورد می‌کند. در این وضعیت من مؤسس مستاصل می‌شوم».

**۲. دفاتر مدارس غیردولتی:** گروه مصاحبه‌شونده به اتفاق از همکاری صمیمانه دفاتر مدارس غیردولتی و کارشناسان آن یاد می‌کردند. با این وجود اکثریت آنان معتقدند که بخشنامه‌های متعدد و پی‌درپی که توسط واحدهای مختلف سازمان آموزش و پرورش مناطق صادر می‌شود دائماً مؤسس را مجبور به انجام وظایف و تکالیف جدیدی می‌سازد و بر این اساس، رویه واحدی در کشور مشاهده نمی‌شود. این امر باعث شده است که بعضاً نگاه کارشناسان آموزش و پرورش به مدارس غیردولتی به امری شخصی و متکی بر تفسیر کارشناس از قانون و بخشنامه مبدل شود. لذا عمده‌ترین ایرادی را که اکثریت مصاحبه‌شوندگان به دفاتر مدارس غیردولتی داشتند می‌توان مربوط به "صدور مجوزهای بی‌رویه، بدون کارشناسی دقیق و بی‌توجه به واقعیات محیطی" دانست. به‌زعم بسیاری از مصاحبه‌شوندگان صدور مجوز بی‌رویه تأسیس مدارس غیردولتی همچون شمشیری دو دم عمل می‌کند. از یک سو، این شمشیر بر مدارس موجود از طریق کاهش تعداد دانش‌آموز صدمه می‌زند و از سوی دیگر مدرسه جدید به علت عدم توانایی لازمه برای رقابت با مدارس قدیمی‌تر، به‌ورطه شکست افتاده و مؤسس ناآشنا را گرفتار صدمات فراوان اقتصادی/اجتماعی می‌کند. البته در مقام دفاع، کارشناسان معتقدند که قانون، اجازه تأسیس مدرسه را به کسانی که شرایط لازمه را

دارند می‌دهد، چرا که دولت از سرمایه‌گذاری بخش خصوصی استقبال می‌کند. بر عکس، مؤسسان بر مدنظر قرار دادن شرایط واقعی برای صدور مجوز اصرار می‌ورزند.

**۳. سازمان تجهیز و نوسازی مدارس:** گروه دیگری که در حوزه سازمانی باید از آن یاد کرد سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس است که عملکرد کارشناسان آن اعتراض بسیاری از مصاحبه‌شوندگان را به دنبال داشته است. از آنجایی که کلاس‌های اکثریت مدارس غیردولتی در مکان‌های استیجاری، به ویژه منازل مسکونی، تشکیل می‌شود، سازمان نوسازی بر اساس دستورالعمل‌های قانونی خویش در پی آن است که مدارس، حداقل شرایط استاندارد را رعایت کنند در صورتی که مؤسسان طالب نگاه‌های "مبتنی بر واقعیت" توسط کارشناسان این سازمان هستند. به عنوان مثال، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید:

«مدرسه من را ۵ سال قبل، سازمان نوسازی ۱۵۰ نفر دانش‌آموز مجوز داده بود اما امسال آن را به ۵۰ دانش‌آموز تقلیل داده است. این سازمان دائم بر اجرای قانون ضد زلزله تأکید می‌کند در صورتی که بسیاری از مدارس دولتی آن را اجرا نکرده‌اند. پس چرا بر آن‌ها فشاری نمی‌آورند.»

**۴. وزارت کار و امور اجتماعی، وزارت بازرگانی و بانک‌ها:** این سازمان‌ها را باید آخرین گروهی دانست که عملکرد آنان بر توقف مدارس غیردولتی مؤثر بوده است. از یک سو وزارت کار در خصوص پرداخت حق بیمه نیروهای آزاد، مؤسس را تحت فشار قرار داده و به ویژه در صورت بروز اختلاف فی‌مابین مؤسس با نیروی آزاد، عموماً از نیروهای آزاد پشتیبانی می‌کند. همچنین وزارت بازرگانی با نگاهی تجاری - همچون شهرداری‌ها - به مدارس توجه و هرگونه پرداخت اضافی شهریه را به منزله نوعی گران‌فروشی تلقی کرده و مؤسسان را که افرادی فرهنگی هستند به دادگاه و تشکیل پرونده فرا می‌خواند. این همه در حالی است که بانک‌ها نیز هیچ‌گونه مساعدت جدی در خصوص پرداخت وام با بهره کم به مؤسسان نداشته و اقساط خود را توأم با جریمه دیرکرد دریافت می‌کنند، به نحوی که یکی از مؤسسان می‌گوید:

«من نمی‌توانم مدرسه ام را مجهز به وسائلی کنم که بهره بانکی وام آن زیاد است. بنابراین برای خرید تجهیزات یک نفر هم در لرستان طالب دریافت وام نیست.»

### ج. اشخاص شامل

۱. وزیر آموزش و پرورش: طبیعی است که در نظام‌های سیاسی مبتنی بر آرای مردم، انتخاب رئیس‌جمهور و نمایندگان مجلس می‌تواند تا حدودی مبین گرایش غالب اجتماعی باشد. در این راستا سیاست‌های احزاب حمایت‌کننده از رئیس‌جمهور یا خط‌مش و سیاست‌های انتخابی وی بر

## بررسی نقش نهادهای سازمان‌ها و افراد در توقف مدارس غیردولتی از نظر مؤسسان و کارشناسان: بازسازی معنایی

کلیه شئون مملکتی اثرگذار است. به همین دلیل، انتخاب هر وزیر مؤید کاربست ایده‌هایی است که رئیس دولت نیز از آن حمایت می‌کند. لذا می‌توان تغییر وزرای آموزش و پرورش را در چند ساله اخیر مبین تغییر در رویه‌ها و سیاست‌های آموزشی ریاست جمهور وقت دانست. از سوی دیگر در ایران، شواهد علمی برای اثبات این ادعا وجود ندارد و در نتیجه سیاست‌های هر وزیر را می‌توان تا حد زیادی متأثر از گرایش و سلیقه شخصی یا تشخیص ضرورت‌هایی دانست که اقدام عاجل وی را ضروری ساخته است. به همین دلیل در خصوص نگرش وزرای سابق آموزش و پرورش نسبت به مدارس غیردولتی شواهد مکتوب چندانی وجود ندارد. با این وجود می‌توان عملکرد هر وزیر را در این خصوص به تفکیک مورد بررسی قرار داد. برای مثال آنچه که در خلال مصاحبه‌ها مشهود است آنکه به نظر می‌رسد وزرای مختلف در دولت آقای احمدی‌نژاد، از رویه واحدی در قبال مدارس غیردولتی تبعیت نکرده و خط‌مشی‌های آنان دچار اوج و حضیض‌هایی بوده است. به‌زعم مصاحبه‌شوندگان، وضع مدارس غیردولتی در دوره وزارت آقای فرشیدی نسبتاً آرام، در دوره آقای علی احمدی با پیدایش احساس صدور دستور تعطیل ناگهانی کلیه مدارس غیردولتی بسیار مشوش، و در دوره آقای حاج‌بابایی به علت احساس مخالفت تدریجی توأم با پشتیبانی وزیر از اقداماتی همچون تأسیس مدارس هیئت امنایی و تیزهوشان، توأم با بلاتکلیفی است. در این مورد به علت تقارن زمانی پژوهش با دوره وزارت حمیدرضا حاج‌بابایی به ارائه دل‌نگرانی‌های مشخص تری می‌پردازیم که به‌زعم بعضی از مصاحبه‌شوندگان عاملی برای فشار بیشتر بر مدارس غیردولتی است. اولین موردی که بالاتفاق در همه مصاحبه‌ها مشهود است مخالفت با اتخاذ سیاست گسترش مدارس تیزهوشان در جوار مدارس غیردولتی است. این امر در سخن یکی از مصاحبه‌شوندگان بدین گونه تجلی می‌یابد:

«آقای وزیر در جوار هر مدرسه غیردولتی، بهترین مدارس دولتی را گرفته و مدرسه تیزهوشان تأسیس کرده است به نحوی که امسال ۲۰ نفر از دانش‌آموزان خوب مدرسه بنده جذب این مدرسه شده‌اند در حالی که من سال‌ها برای [آموزش] آن‌ها زحمت کشیده‌ام. با این وضع من باید مدرسه‌ام را ببندم.»

همچنین باید از تأسیس مدارس هیئت امنایی یاد کرد که به‌نظر بسیاری از مصاحبه‌شوندگان روند گسترش آن در دوره وزارت آقای حاج‌بابایی شتاب بیشتری به خود گرفته است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید:

«اگر قرار است همه مدارس دولتی را بدون هیچ تغییری در برنامه، معلم و کیفیت آموزشی، هیئت امنایی کنیم و از مردم پول بگیریم، من چرا باید هزار جور فعالیت فوق برنامه بگذارم تا دانش‌آموز جذب کنم.»

یا

«دولت دکانی در برابر دکان ما زده و می‌خواهد فرمالیته امور را خصوصی‌سازی کند. این رقابتی ناعادلانه است که توسط وزیر تشویق می‌شود».

البته بعضی از مصاحبه‌شوندگان که عمدتاً کارشناسان دفاتر مدارس غیردولتی هستند موضع دوگانه‌ای در این خصوص دارند. به‌زعم تعدادی از آن‌ها، دولت می‌توانست با گسترش کمک به مدارس غیردولتی، هزینه‌های کمتری را متقبل شود و سیاست توسعه مدارس تیزهوشان و هیئت امنایی را بر خلاف اصل ۴۴ می‌دانند. بر عکس عده‌ای از آنان معتقدند که مدارس هیئت امنایی و تیزهوشان با محدودیت‌های بیشتری روبه‌رو بوده و توانایی رقابت با مدارس غیردولتی را ندارند. ضمن اینکه مدارس غیردولتی خوب باید از رقابت هم استقبال کنند.

**۲. مؤسسان:** نقش مؤسسان را در روند توقف مدارس غیردولتی می‌توان از دو بعد اقتصادی و مدیریتی مورد بررسی قرار داد. تجزیه و تحلیل مصاحبه نشان داد که ضعف مالی مؤسس و تلاش برای تأسیس مدرسه از طریق بهره‌گیری از وام، فقدان تجربه انجام فعالیت‌های اقتصادی و مشورت اندک مؤسس با افراد خبره، تأسیس مدرسه در منطقه نامناسب از جهت جذب دانش‌آموز، ناتوانی مؤسس در جذب مدیر و دبیران خوش‌نام و دریافت شهریه کمتر از شهریه مصوب مهم‌ترین عواملی هستند که باعث توقف مدارس می‌شوند. به‌عنوان مثال می‌توان به توانمندی مؤسس در تشخیص منطقه جغرافیایی مناسب برای تأسیس مدرسه اشاره کرد. تجربه مصاحبه‌شوندگان مؤید آن است که اکثر مدارس متوقف شده دارای دو ویژگی عمده‌اند. اول تأسیس در منطقه‌ای که اکثریت والدین از قشر ضعیف و کم درآمدند و لذا قادر به پرداخت شهریه نمی‌باشند و دوم فقدان توانایی مالی مؤسس. در این راستا یکی از مؤسسان غیرفعال می‌گوید:

«بعد از ۳۰ سال معلمی نمی‌توانستم از بچه‌ها جدا شوم. در منطقه ضعیفی با توصیه کارشناس اداره، مدرسه را راه‌اندازی کردم. سال اول شهریه را قسط‌بندی کردم، سال دوم والدین شهریه را نپرداختند، کرایه هم اضافه شد. همکاران باید بیمه می‌شدند و بدشانسی در نزدیکی مدرسه من مدرسه دولتی مخروبه‌ای بود که سال بعد آن را خراب و ساختمان نویی ساختند. با ۲۷ میلیون تومان ضرر، مدرسه را تعطیل کردم».

همچنین باید از فقدان تجربه در فعالیت‌های اقتصادی و مشورت اندک مؤسس با افراد خبره یاد کرد، چنانچه نظر دو تن از کارشناسان مبین این موضوع است:

«اگر مدارس چالشی دارند به‌خاطر این است که افرادی آمده‌اند که توقع دارند بدون کار خوب، یک شبه ره صد ساله بروند.... مردم دنبال کار خوب و قشنگ می‌روند».

یا

«مؤسسی که ۱۰ سال پیش مدرسه زده است امروز دیگر نمی‌تواند با همان اندیشه پیش برود... مؤسسی که نشسته و حاضر نیست رقبایش را بشناسد معلوم است شکست می‌خورد... مؤسس خلاقیت ندارد».

بر این اساس، بسیاری از کارشناسان دفاتر مدارس غیردولتی معتقدند که:

«اکثر مدارس متوقف شده متعلق به مؤسسانی است که توان اقتصادی آن‌ها ضعیف است و در ساختمان‌های مسکونی استیجاری، مدرسه را تأسیس کرده‌اند. آن‌ها دیر یا زود باید از گردونه خارج می‌شوند».

**۳. کارکنان:** آشکار است که بررسی نقش کارکنان دواير مختلف سازمان آموزش و پرورش نیازمند انجام پژوهشی جداگانه است تا ابعاد و زوایای آن بیشتر روشن و مشخص گردد. با این وجود در خلال صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان به دفعات به نقش منفی آنان اشاره شده است. اولین موردی را که در این خصوص می‌توان ذکر کرد تعارض دیدگاه بعضی از مؤسسان با کارشناسان در خصوص مجوز تأسیس مدارس است. بعضی از مؤسسان با تأسیس شعبه جدید مدارس غیردولتی مخالف و آن را ناشی از رانت‌های اداری می‌دانند. یکی از مؤسسان می‌گوید:

«رابطه بازی باعث شده که یک مؤسس چند تا شعبه زده و ۲۰ مدرسه دیگر را به‌خطر اندازد».

در برابر، نگاه کارشناس متفاوت است:

«طبق قانون هر کس که شرائط را دارا بود ما مجوز می‌دهیم... کسی که خوب و با شتاب پیش می‌رود و درخواست شعبه دیگر می‌کند نمی‌توانیم جلو او را بگیریم. باید او را تشویق کنیم و نباید از رقابت ترسید».

عامل دوم عدم همکاری بعضی از کارکنان دواير مختلف با مدارس غیردولتی و کاربست نظرات شخصی در امور این مدارس است.

**۴. مدیر و معلم:** نقش و جایگاه رهبری آموزشی و معلمان خوب در ارتقای کیفیت نظام آموزشی بر هیچ کس پوشیده نیست. لذا بسیاری از مصاحبه‌شوندگان اگرچه نقش بارزی برای این دو عامل در روند توقف مدارس قائل نبودند، ولی وجود مدیر قوی و خوش‌نام و معلمان توانمند و موفق را شرط لازم کسب موفقیت و تداوم فعالیت این مدارس تلقی می‌کردند:

«الان ۳ معلم من باعث جذب ۴۰ درصد دانش‌آموزان به مدرسه شده‌اند. آن‌ها تجربه و اشتها خوبی دارند و البته من هم حق‌التدریس خوبی می‌پردازم».

از سوی دیگر در تبیین عدم موفقیت بعضی از مدارس در جذب دبیر خوب، یکی از مؤسسان غیرفعال معتقد است:

«دبیر خوب حق‌التدریس خوبی هم باید دریافت کند در حالی که من توان پرداخت آن را با این شهریه‌ها ندارم. از سوی دیگر مدارس بزرگ که دانش‌آموز بیشتری دارند، می‌توانند شهریه بهتری نیز بپردازند».

البته بعضی از مصاحبه‌کنندگان معتقد بودند در سال‌های اخیر وزارت آموزش و پرورش با افزایش میزان حق‌التدریس، مؤسسان را دچار مشکل کرده است.

«از یک سو آموزش و پرورش حق‌التدریس دبیران را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر خودش به هیچ معلمی کلاس بیش از حد موظف نمی‌دهد تا مجبور به پرداخت حق‌التدریس شود. لذا این وسط، فقط ما ضرر می‌کنیم».

یکی از مسائل دیگری که باعث تسریع روند توقف مدارس غیردولتی می‌شود در دسرهای فراوان مؤسسان در جذب نیروهای آزاد است، چرا که روندی طولانی برای اخذ‌گزینش و تأیید صلاحیت عمومی این نیروها وجود دارد. جالب اینکه براساس بخش‌نامه وزارتی، حتی فرهنگیان بازنشسته که ۳۰ سال از عمر خود را در نظام آموزش و پرورش گذرانده‌اند، باید برای تدریس در مدارس از جنبه صلاحیت عمومی تأیید شوند. علاوه بر این آموزش نیروهای آزاد برای تدریس به موضوعی در دسرساز برای مؤسسان مبدل شده است، چرا که نظام یکپارچه و مدونی در این خصوص وجود ندارد. همچنین در خصوص استخدام نیروهای آزاد، دولت تکلیف را مشخص نکرده است. این موضوع در سخن یکی از مصاحبه‌شوندگان مشهود است:

«من یک نیروی آزاد خانم دارم که با درجه فوق لیسانس ۷ سال است در مدرسه من کار می‌کند و بسیار هم معلم موفقی است. وزارت آموزش و پرورش نیروهای نهضت سوادآموزی را با ۵ سال سابقه استخدام می‌کند، این تبعیض است. یک امتیاز به دیگران بدهید یک امتیاز هم به ما».

**پدیده:** اطلاعات حاصله از تحلیل مصاحبه‌ها بیانگر ضرورت پاسخ دادن به این پرسش است که "چه مدارسی جایگزین مدارس غیردولتی می‌شوند؟". یافته‌ها حاکی از بروز پدیده "تأسیس مدارس رقیب" و تأثیر آن بر توقف مدارس غیردولتی از نظر مصاحبه‌شوندگان است. به‌زعم مصاحبه‌شوندگان تأسیس انواع مدارس همچون نمونه مردمی، شاهد، و تیزهوشان باعث شد که بخشی از مشتریان بالقوه مدارس

## بررسی نقش نهادهای سازمان‌ها و افراد در توقف مدارس غیردولتی از نظر مؤسسان و کارکنان: بازسازی معنایی

غیردولتی، جذب این مراکز آموزشی شوند. اما موضوعی که بیش از هر امر دیگر خاطر مؤسسان مدارس غیردولتی را آزرده است، تبدیل مدارس دولتی به مدارس هیئت امنایی در سال‌های اخیر توسط دولت است. به همین دلیل اکثر مصاحبه‌شوندگان آن را "خصوصی‌سازی غیرواقعی و رقابت نابرابر دولت با بخش خصوصی" پنداشته و به شدت با تأسیس این مدارس مخالف هستند.

**راهبردها:** راهبرد را می‌توان به‌مثابه تلاشی برنامه‌ریزی شده، همه‌جانبه و هدفمند برای ساخت آینده بر بنیاد منافع خاص تعریف کرد (بریسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸). باید اذعان کرد که تدوین راهبردها به‌عنوان یک مؤلفه مبتنی بر درک تفسیر مصاحبه‌شوندگان از پیش‌بینی وضع آینده مدارس غیردولتی و راه‌کار پیشنهادی آنان برای حل و فصل مشکلات است. بر این اساس در پاسخ به این پرسش که "راهبرد مؤسسان مدارس غیردولتی در مقابله با مشکلات چیست؟" می‌توان به سه راهبرد "پذیرش وضع موجود و رضایت به کسب حداقل سود"، راهبرد "مقاومت" از طریق برگزاری برنامه‌های مکمل همچون آموزش زبان و کامپیوتر، اردوهای تفریحی، اجاره سالن ورزشی و تبلیغات برای جذب بیشتر دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان و راهبرد "تسلیم" یعنی قبول ضرر و زیان و توقف فعالیت مدرسه اشاره کرد.

**پیامدها:** در پاسخ به این پرسش که "پیامدهای توقف مدارس غیردولتی چه بوده است؟" تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که می‌توان به تصمیمات کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدتی اشاره کرد که دست‌اندرکاران مدارس غیردولتی برای مقابله با نقش مداخله‌گرایانه نهادهای سازمان‌ها و افراد اتخاذ می‌کنند. بعضی از رایج‌ترین پیامدها عبارتند از:

۱. افزایش تعداد دانش‌آموز از طریق نمره‌دهی غیرواقعی؛
۲. افزایش برنامه‌های مکمل و فوق برنامه برای کسب منابع مالی جدید؛
۳. فشار بر والدین برای پرداخت شهریه بیشتر؛
۴. کاهش کیفیت آموزشی از طریق کاهش خرید تجهیزات و اقلام مورد نیاز؛
۵. کاهش حق‌التدریس معلمان؛
۶. بستن مدرسه به‌طور موقت؛
۷. تداوم فعالیت با ضرردهی و اصطلاحاً از کیسه خوردن؛
۸. توقف کامل.

مفهوم اصلی یا هسته: اثرات حاصل از روابط متقابل مؤلفه‌های مندرج در جدول شماره ۱ باعث شده است که در یک بازسازی معنایی از روند توقف مدارس غیردولتی، دریابیم که ادراک و تفسیر دست‌اندرکاران این مدارس منتج به خلق یک مفهوم اصلی یا "هسته" به‌نام "بی‌ثباتی نسبی" شده است. بی‌ثباتی نسبی، مبین حالات احساسی و ذهنی حاکم بر مصاحبه‌شوندگان از بعد تحلیل و ترسیم نقش نهادهای سازمان‌ها و افراد در روند توقف مدارس غیردولتی است (پرسش اصلی پژوهش). این مفهوم،

بیانگر آن است که اکثریت این افراد باور چندانی به چشم‌اندازی مطمئن و روشن برای سرمایه‌گذاری در بخش آموزش ندارند و وضع خود را دچار نوعی "بی‌ثباتی نسبی" از بعد تداوم فعالیت در این حوزه، ارزیابی می‌کنند.

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مفاهیم و مقولات به‌دست آمده مندرج در جدول شماره ۱، فعالیت‌های کنش‌گران این عرصه یعنی، دست‌اندرکاران مدارس غیردولتی، را در بافت و بستری ترسیم می‌کند که در آن به تلفیق اندیشه و کنش یعنی بازاندیشی در مورد رفتار خود، شیوه فعالیت اقتصادی و تداوم یا توقف مدارس غیردولتی می‌پردازند. مدل بازسازی معنایی دربردارنده ۴ بخش عوامل اثرگذار، پدیده ورود رقبای، راهبردها و پیامدها است (نمودار شماره ۱). در این راستا پژوهش حاضر از یافته‌های پژوهش‌های خارجی همچون دسای<sup>۱۱</sup>، دویی<sup>۱۲</sup>، ونمن<sup>۱۳</sup> و بن جری<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۸)، هرما<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۹) و بونار<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۲) و در ایران از پژوهش‌های عظیمی (۱۳۸۵)، جوادی (۱۳۸۵)، مصری (۱۳۸۷)، و اورنگ (۱۳۹۰) و نظریه‌های حاکم بر اقتصاد کلان پشتیبانی می‌کند که نشان می‌دهند شناخت سیاست‌های اصلی دولت‌ها و همچنین چرخش‌های موجود در آن‌ها می‌تواند کلید شناخت فراز و فرودهایی باشد که بعضاً باعث رونق یا رکود فعالیت‌های اقتصادی بخش خصوصی می‌گردند. به‌همین علت مصاحبه‌شوندگان دائماً بر نقش اثرگذار نهادها و سازمان‌های دولتی در توقف مدارس غیردولتی تأکید می‌ورزند. این اثرگذاری به‌وضوح در بروز پدیده "مدارس رقیب" قابل مشاهده است. پژوهش حاضر نشان داد که مدارس رقیب - و به‌ویژه در سال‌های اخیر تأسیس مدارس هیئت امنایی - عرصه را بر مؤسسان تنگ ساخته‌اند. البته کاربست واژه "مدارس رقیب" بدین معنا نیست که لزوماً این مدارس وضعیت بهتری نسبت به مدارس غیردولتی دارند، بلکه نشان‌دهنده این موضوع است که عملکرد این نهادها، سازمان‌ها و افراد - با این طیف گسترده - که خودشان نیز متأثر از عوامل اقتصادی، سازمانی، مدیریتی و اجتماعی گوناگون هستند، از نظر سوره‌های پژوهش (مصاحبه‌شوندگان) باعث کاهش تعداد متقاضیان ثبت‌نام در مدارس غیردولتی شده است. یافته‌های پژوهش حاضر از منظر نظریه‌های اقتصاد خرد یعنی نظریه عرضه و تقاضا و نظریه رفتار مصرف‌کننده نیز قابل تبیین است، بدین نحو که مصاحبه‌شوندگان از یک سو از عرضه بیش از حد مدارس غیردولتی (صدور مجوز بی‌رویه) و از سوی دیگر از کاهش نرخ تقاضا (کاهش تعداد دانش‌آموز و اوضاع بد اقتصادی خانواده‌ها برای پرداخت شهریه) گلایه می‌کنند. همچنین از یافته‌های پژوهش می‌توان این‌گونه استنباط

کرد که از بین عوامل اثرگذار، در بین نهادها، دولت و از مجموع سازمان‌ها، وزارت آموزش و پرورش و از بین افراد، وزیر آموزش و پرورش به‌نظر مصاحبه‌شوندگان بیشترین نقش مداخله‌ای را در ایجاد وضع موجود مدارس غیردولتی بر عهده دارند. در سه بعد سازمانی، مدیریتی و آموزشی نیز یافته‌های پژوهش از طریق نظریه‌های مرتبط قابل درک است. برای مثال از بعد سازمانی، مصاحبه‌گران به‌عدم هماهنگی بین نهادها و سازمان‌های مختلف اشاره می‌کنند (حرکت‌های متعارض دولت، مجلس، وزارت متبوع، و سایر وزارت‌خانه‌های مرتبط در نحوه برخورد با مدارس غیردولتی). از بعد مدیریتی هر سه گروه مصاحبه‌شوندگان با عنایت به نظریه‌هایی همچون نظریه تعارض اذعان دارند که مواردی همچون تفاوت در هدف، تفاوت‌های ادراکی، ابهام در رابطه با حیطه مدیریت، سبک مدیریت، ضعف در ارتباطات، تفاوت در منافع و تفاوت‌های شخصیتی را می‌توان از علل مشترک مدیریتی دانست که باعث شکست مؤسسان مدارس غیردولتی می‌شود (امیر کبیری، ۱۳۷۷). از بعد چالش‌های آموزشی یافته‌های پژوهش پشتیبان هر دو نظریه تجهیزات آموزشی و کیفیت آموزشی است، چرا که از یک سو بسیاری از مدارس متوقف شده از بعد تجهیزات آموزشی دچار تنگنا بوده‌اند و از بعد کیفیت آموزشی نیز توانمندی رقابت با مدارس بهتر را نداشته‌اند. در نتیجه از بعد مدیریتی و آموزشی، شکست اقتصادی مؤسسان مدارس غیردولتی روندی کاملاً طبیعی است که در دیگر حوزه‌های رقابتی اقتصاد نیز رخ می‌دهد (جعفری، ۱۳۸۹). لذا با عنایت به یافته‌های پژوهش می‌توان با اطمینان بالایی مقوله هسته به‌دست آمده یعنی "بی‌ثباتی نسبی" را به‌عنوان مقوله‌ای کلی مطرح کرد که مقولات فرعی و مفاهیم زیر مجموعه را تا حد زیادی پوشش می‌دهد (نمودار ۱). در یک جمع‌بندی کلی و با توجه به مدل بازسازی معنایی روند توقف مدارس غیردولتی می‌توان یافته‌های پژوهش را به‌صورت زیر خلاصه کرد:

۱. همه مصاحبه‌شوندگان به بستر تاریخی تحول مدارس غیردولتی و فراز و نشیب‌های آن توجه دارند و دائماً وضع گذشته، حال و آینده این مدارس را با نگاهی تطبیقی مورد توجه قرار می‌دهند.
۲. اکثریت مصاحبه‌شوندگان بر نقش عوامل اثرگذار بر روند توقف مدارس غیردولتی تأکید دارند و خواهان تغییر در عملکرد آنان هستند.
۳. اکثریت مصاحبه‌شوندگان اتفاق نظر دارند که حجم سرمایه‌گذاری دولت برای نوسازی و بازسازی مدارس باعث شده است که وضع ظاهری مدارس دولتی بهتر از مدارس غیردولتی باشد. آنان همراهی این عامل را با تغییر وضع مدارس دولتی

به هیئت امنایی، باعث شکست بیشتر سرمایه‌گذاری بخش خصوصی در امر آموزش می‌دانند.

۴. علی‌رغم اینکه بسیاری از مصاحبه‌شوندگان هنوز تداوم کمک‌های دولتی را لازم می‌دانند، ولی این باور روز به روز در بین آنان قوی‌تر می‌شود که محدودیت‌های موجود و افزایش رقابت بین مدارس، جذابیت‌های اقتصادی این حوزه را برای سرمایه‌گذاران بالقوه با شتابی فزاینده کاهش می‌دهد.

۵. با عنایت به نکات قبلی، مصاحبه‌شوندگان خروج مؤسسان ضعیف را امری طبیعی قلمداد می‌کنند. با این وجود، آنان معتقدند که دولت باید از دخالت در تعیین شهریه خودداری کرده و آن را نیز به امری رقابتی مبدل سازد.

### ■ پیشنهادها ■

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر برای کاهش و تعدیل نقش نهادها، سازمان‌ها و افراد در روند توقف مدارس غیردولتی ارائه می‌گردد:

۱. کاهش نقش دولت به نقش نظارتی و تعیین الگوی شهریه بر بنیان واقعیات محیطی هر استان

۲. کاهش صدور مجوز تأسیس مدارس جدید توسط وزارت آموزش و پرورش با عنایت به کاهش تعداد دانش‌آموز در کشور

۳. کمک دولت به تأسیس صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی موضوع ماده ۱۳ "قانون تأسیس و اداره مدارس غیردولتی" مصوبه ۱۳۸۷/۲/۱۵ مجلس شورای اسلامی

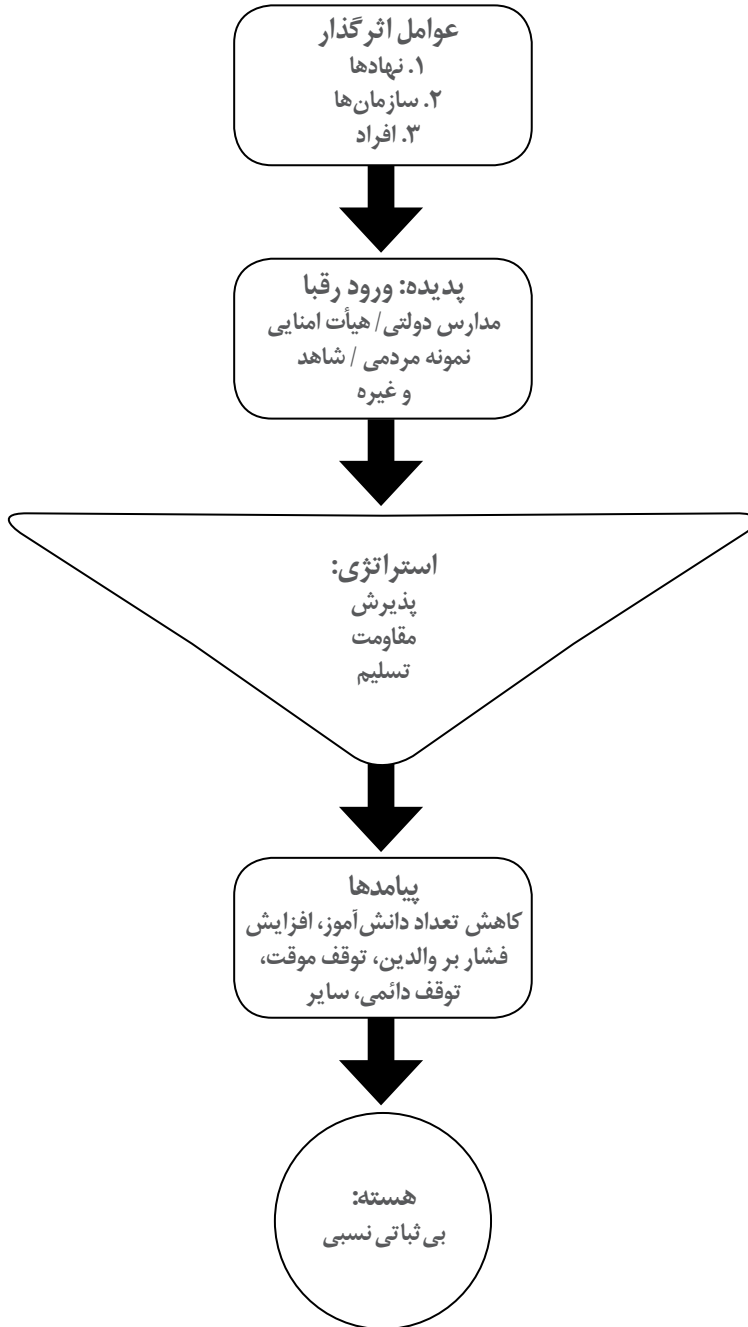
۴. تعیین و تأمین منابع مالی بانک‌ها برای اجرای ماده ۱۰ قانون مذکور

۵. تصویب آیین‌نامه جدید مبنی بر افزایش فاصله بین مدارس در هر دو جنس به ۱ کیلومتر

۶. اعزام مجدد نیروهای مازاد آموزش و پرورش به مدارس غیردولتی با اولویت اجرا در شهرستان‌ها و استان‌های کمتر توسعه یافته

۷. حذف ضوابط علمی و گزینشی موضوع ماده ۲۳ برای فرهنگیان بازنشسته شاغل در مدارس غیردولتی

۸. تأسیس بانک اطلاعاتی "مؤسسان موفق" براساس معیارهای عینی جهت معرفی به سرمایه‌گذاران بالقوه.



منابع

- امیرکبیری، علیرضا. (۱۳۷۷). *سازمان و مدیریت*. تهران: نشر ملک.
- انصاری، عبدالله. (۱۳۸۴). *مطالعات مربوط به اصلاحات در حوزه اقتصاد و برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- اورنگ، عباس. (۱۳۹۰). *دستگاه آموزش و پرورش ایران، گسترده، ناکارآمد*. قابل دستیابی در سایت: <http://100setoon.com/post-185.aspx>
- پیامی خانقاه، عبدالله. (۱۳۸۳). *مطالعه کارایی درونی مدارس راهنمایی تحصیلی غیرانتفاعی و مقایسه آن با مدارس دولتی در شهر اردبیل (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی اردبیل.
- جعفری، پیروش. (۱۳۸۹). *مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش*. تهران: سازمان خصوصی سازی.
- جوادی، مریم. (۱۳۸۵). *بررسی رفتار مصرفی خانوارهای ایرانی به منظور تأمین مالی آموزش فرزندان خود طی سال‌های ۸۳-۱۳۷۰*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، گروه اقتصاد آموزش و پرورش.
- دفتر پشتیبانی و توسعه مدارس غیردولتی. (۱۳۸۸). *گزارش عملکرد مدارس و مراکز غیردولتی در سال تحصیلی ۸۸-۸۷*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- دفتر پشتیبانی و توسعه مدارس غیردولتی. (۱۳۹۰). *گزارش عملکرد مدارس و مراکز غیردولتی در سال تحصیلی ۹۰-۸۹*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- عظیمی‌آرانی، حسین. (۱۳۸۵). *مدارهای توسعه‌نیافتگی در اقتصاد ایران*. تهران: نشر نی.
- فلاحي، کیومرث. (۱۳۸۸). *مطالعه تطبیقی وضعیت مدارس غیردولتی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران و نظام‌های آموزشی متمرکز و نامتمرکز: تطبیق وضعیت مدارس غیردولتی ایران و چند کشور آسیایی، اروپایی، آفریقایی، امریکایی و استرالیا*. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، گروه مدیریت و تأمین نیروی انسانی.
- گل‌پرور، محسن. (۱۳۸۳). *بررسی نگرش افراد جامعه نسبت به مدارس غیرانتفاعی در شهر اصفهان*. اصفهان: سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۰). *گزیده جامعه‌شناسی (ترجمه حسن چاوشیان)*. تهران: نشر نی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ چاپ شده است)
- محمدپور، احمد. (۱۳۹۰). *روش تحقیق کیفی*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان
- محمدی نائینی، مژگان. (۱۳۸۶). *ارزشیابی عملکرد مدارس غیرانتفاعی استان مرکزی در سه دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در سال ۸۵-۱۳۸۴*. اراک: سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- مصری، کتابون. (۱۳۸۷). *بحران ورشنگستگی مدارس غیرانتفاعی*. بانک مقالات آموزشی و فرهنگی. قابل دستیابی در سایت: <http://rasatous.ir/wordpress/archives/267>
- معدن‌دار آرانی، عباس و سرکار آرانی، محمدرضا. (۱۳۸۸). *آموزش و توسعه: مباحث نوین در اقتصاد آموزش*. تهران: نشر نی.
- معدن‌دار آرانی، عباس؛ کاکیا، لیدا و مؤذنی، بتول. (۱۳۹۲). *بررسی عوامل مؤثر بر توقف فعالیت مدارس غیردولتی و ارائه راهکار برای آن*. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۹(۳)، ۱۰۹-۱۲۶
- نادری، ابوالقاسم. (۱۳۸۳). *اقتصاد آموزش*. تهران: نشر یسپرون.
- Allan, G. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 1(2), 1-10.
- Bryson.J.M. (1998). *Strategic planning for public and nonprofit organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bunar.N. (2012). *Parents and teachers on local school markets: Evidence from Sweden, National Center for the Study of Privatization in Education*. Retrieved from <http://ncspe.org/readrel.php?set=pub&cat=272>.
- Desai. S., Dubey. A., Vanneman. R. & Banjeri, R. (2008). *Private schooling in India: A New*

## بررسی نقش نهادهای سازمان‌ها و افراد در توقف مدارس غیردولتی از نظر مؤسسان و کارشناسان: بازسازی معنایی

- of Privatization in Education*. Retrieved from <http://ncspe.org/readrel.php?set=pub&cat>.
- Patton. M. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage Publication Ltd.
  - Weiss, A. (1995). Human capital vs signaling explanations of wages. *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 133-154.
- Educational Landscape*. Brookings-NCAER India Policy Forum.
- Hage, J, Garnier, M & Fuller, B. (1988). The active state, investment in human capital and economic growth: France, 1825-1975. *American Sociological Review*, 53(6), 824-837.
  - Harma. J. (2009). *Private responses to state failure: the growth in private education and why in Lagos, Nigeria*. National Center for the Study

## پی‌نوشت‌ها

3. Weiss
4. Hage, Garnier & Fuller
5. Grounded Theory
6. Allen
7. Patton
8. Sensitizing Concepts
9. Saturation
10. Bryson
11. Desa
12. Dubey
13. Vanneman
14. Banjeri
15. Harma
16. Bunar

۱. مقاله حاضر حاصل بخشی از نتایج پژوهشی به نام "بررسی علل توقف مدارس غیردولتی و ارائه راه‌کار برای آن" است که با حمایت مالی پژوهشگاه تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش انجام شده است که بدین وسیله از ریاست محترم آن مؤسسه تشکر و قدردانی می‌شود.
۲. گرچه برای درک زمینه‌های بروز پدیده "توقف مدارس غیردولتی" نگاهی به سیر تاریخی تأسیس این مدارس در ایران ضروری به نظر می‌رسد، ولی برای اجتناب از تکرار مطالب خوانندگان محترم را به مقاله دیگری از نویسنده حاضر ارجاع می‌دهم (معدن‌دار آرانی، کاکیا و مؤذنی، ۱۳۹۲).

# بررسی و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی موجود در مراکز پیش دبستانی و دبستان و تنظیم آن‌ها براساس معیارهای برنامه‌ریزی چندبعدی

■ مهدی صفری\*  
■ فرخنده مفیدی\*\*

## چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی موجود در مراکز پیش دبستانی و دبستانی و تنظیم آن‌ها براساس برنامه‌ریزی چندبعدی است. در این راستا، از هر دو روش کیفی و کمی بهره‌گیری شده است. جامعه آماری این مطالعه اسناد و مدارک موجود درباره استانداردهای فضای آموزشی و معیارهای برنامه‌ریزی چندبعدی بوده است و در بعد کمی، از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده در ۲۰ مرکز پیش دبستانی و دبستان ناحیه ۳ شهرستان کرج استفاده شده است. ابزار گردآوری اطلاعات شامل چک‌لیست محقق ساخته است. در این مطالعه، برای تحلیل داده‌های کیفی، از فراوانی نمودار و داده‌های کمی از آزمون  $\chi^2$  مستقل استفاده شده است. در جهت مستندسازی این پردازش از مراکزی که این برنامه‌ریزی را به کار گرفته بودند مشاهده به عمل آمد. نتیجه اینکه اضافه نمودن این معیارها به استانداردهای فیزیکی در طراحی فضا نه تنها می‌تواند بسیاری از محدودیت‌های آموزشی در فضاهای غیر استاندارد کنونی را به اتکای برنامه‌ریزی پوشش دهد، بلکه از ضرورت‌های طراحی فضای آموزشی مبتنی بر مباحث جدید در حوزه طراحی فضای آموزشی این پژوهش به‌شمار می‌رود. نکته قابل تأکید حاصل از پژوهش، اهمیت توجه به قابلیت‌های کاربست برنامه‌ریزی چندبعدی برای استفاده بهینه از امکانات و محدودیت‌های فیزیکی و غنی نمودن فرصت‌های یادگیری از منظر اهمیت برنامه‌ریزی در طراحی فضای آموزشی بود. مراکز پیش دبستانی علیرغم محدودیت‌های فضای فیزیکی، براساس برنامه‌ریزی چندبعدی، موفق به پرورش مهارت‌ها (معیارهای موجود) در کودکان شده بودند که در سایر مراکز به‌ویژه دوره ابتدایی امکان آن فراهم نشده بود. این یافته‌ها رابطه بین معیارهای طراحی فضای آموزشی براساس برنامه‌ریزی چندبعدی در دوره پیش دبستان را معنادار و مثبت نشان داد ولی در دبستان‌ها این فضای آموزشی چندان مبتنی بر برنامه‌ریزی چندبعدی نیست؛ یعنی یا معیاری را که براساس برنامه‌ریزی چندبعدی تعریف شده ندارد و یا حضور آن به‌صورت موردی است.

کلید واژه‌ها: فضای آموزشی، دوره پیش دبستان و دبستان، برنامه‌ریزی چندبعدی

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۳/۱۰

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۳/۱۲

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۳/۸

\* کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی دانشگاه علامه طباطبائی ..... mahdi.safari26@gmail.com  
\* استاد گروه آموزش و پرورش دانشگاه علامه طباطبائی ..... far\_mofidi@yahoo.com

## مقدمه

در آغاز هزاره سوم میلادی، جهان با سرعت شگرفی به سوی پیشرفت حرکت می‌کند. در این میان آموزش و پرورش هر کشوری سهمی عمده در کنار دیگر عوامل داراست. از میان دوره‌های تحصیلی موجود، دوره پیش‌دبستان و دبستان می‌تواند نقش به‌سزا و تعیین‌کننده‌ای جهت ادامه مسیر برای دیگر دوره‌ها در روحیه و ذهن کودکان و آینده‌سازان کشور داشته باشد. دوره پیش‌دبستان و دبستان به‌عنوان اولین مرحله ورود کودک آماده یادگیری و آموختن به چرخه رسمی آموزش هر کشور از اهمیت ویژه برخوردار است (علیخانی، ۱۳۸۳).

تحقیقات نشان داده است که، فضا عامل روانی و راهبردی است و از بعد فیزیکی یا کالبدی می‌تواند احساسی خوب یا بد را به انسان منتقل کند. فضا به‌عنوان یک عنصر، شامل فضای درونی بسته، فضای درونی باز و یا فضای بازی، عنصر مؤثر بر آموزش مؤثر پیش از دبستان و دبستان است. متأسفانه فضاهای موجود، غالباً مطلوب نیستند و به تحقق اهداف آموزشی کمک نمی‌کند (احسانی فر، ۱۳۹۰). برنامه‌ریزی در بهره‌گیری مناسب از فضای آموزشی مدرسه یکی از ضروریات نظام آموزشی است. الگوی برنامه‌ریزی چندبعدی با توجه به هدف‌های آموزشی کودکان و توجه به ابعاد اصلی و محوری این کلیت زمینه‌های ضروری در پرورش کل شخصیت کودک را باز می‌شناسد و شرایط تحقق امر یادگیری را در سطح اجرایی برنامه‌ریزی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد (بازرگان، ۱۳۸۹).

در طراحی بسیاری از فضاهای آموزشی، به جنبه‌های روحی و روان‌شناختی دانش‌آموزان کمتر توجه می‌شود. به نظر روان‌شناسان محیط، قرارگاه آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که یادگیری در آن آسان و خوشایند باشد (طبائیان، فرح و عابدی، ۱۳۹۰). یکی از موارد جالب و قابل دسترس برای تغییر ویژگی‌های محیط، رنگ است. رنگ یک عنصر مهم در محیط یادگیری است و به همان اندازه معلم و عناصر دیگر محیط آموزشی، بر دستاوردها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. رنگ‌ها و الگوهای خاص رنگ‌آمیزی، بر روی روحيات، عواطف، رفتار و عملکرد یادگیرندگان اثر دارد و این تأثیرگذاری به عواملی مانند سن، جنس، سطح رشد فردی، عوامل جغرافیایی و... بستگی دارد (داگت، ۲۰۰۸).

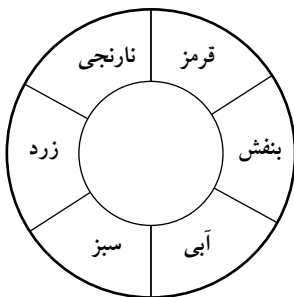
روان‌شناسان دریافته‌اند که رنگ‌ها، تأثیرات معجزه‌آسایی بر روح و روان انسان‌ها دارند و علاقه به رنگ‌های خاص، گویای بسیاری از تمایلات ذهنی و روحی افراد است. رنگ می‌تواند در مدرسه سبب شادابی، نشاط روحی، تحرک و تلاش دانش‌آموزان شود و فرایند یادگیری را سرعت بخشد؛ همچنان که می‌تواند زمینه کسالت، خمودی، عصبانیت، اضطراب و افسردگی آنان را فراهم آورد. چگونگی استفاده از رنگ می‌تواند در کنار سایر عوامل آموزشی و تربیتی، اثرات قابل توجهی بر فراگیران داشته باشد. رنگ مناسب، علاوه بر زیبایی و جذابیت، در رشد شخصیت فراگیر و بهداشت روانی او نیز تأثیرگذار است (طبائیان و همکاران، ۱۳۹۰).

در تحقیقات انجام شده، تأثیر رنگ داخلی بر هشیاری و توجه دانش‌آموزان در حین یادگیری ثابت شده است.

رنگ با ایجاد تنوع در محیط یادگیری، یکنواختی را کاهش می‌دهد و از طریق تحریک ذهنی مداوم، موجب افزایش تمرکز و توجه فراگیران می‌شود. رنگ مناسب می‌تواند ادراک فرد از زمان را تغییر دهد، اشتیاق به مدرسه را افزایش دهد (و در نتیجه باعث کاهش غیبت از مدرسه شود)، رفتارهای آزاردهنده و پرخاشگرانه را تقلیل دهد و در نهایت، زمینه بهبود عملکرد فراگیران را فراهم آورد (داگت، ۲۰۰۸). همچنین مشخص شده است که رنگ محیط بر مقدار بازیابی اطلاعات، پس از آموزش مؤثر است. استفاده از ۳ رنگ گرم در یک فضای آموزشی، بازیابی اطلاعات فراگرفته شده در آن فضا را تسهیل می‌کند (هدایت اغلو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲).

مدیران مدرسه، طراحان و سازندگان تجهیزات آموزشی، اغلب در انتخاب رنگ برای فضاهای آموزشی با مسئله پیچیده‌ای روبه‌رو هستند؛ اما عملکرد آن‌ها نشان می‌دهد که براساس برداشت ذهنی خود عمل می‌کنند تا اینکه اصول علمی را در انتخاب رنگ رعایت کنند؛ [در حالیکه] ضروری است که علائق، گرایش‌ها و فرهنگ دانش‌آموزان در ترجیح رنگ‌ها مورد بررسی دقیق قرار گیرد، تا بتوان از آن برای رشد و شکوفایی استعدادها و دانش‌آموزان بهره‌برد و از عملکرد فضاهای آموزشی و پرورشی، بهره‌وری مطلوب‌تری را به‌دست آورد (محمودی، ۱۳۹۰).

ساده‌ترین شکل چرخه رنگ، شامل سه رنگ است که به آن‌ها رنگ‌های اصلی می‌گویند. این رنگ‌ها عبارتند از: قرمز، زرد و آبی. مطابق شکل ۱، رنگ‌های اصلی در چرخه رنگ، با فاصله‌های مساوی، کنار هم قرار گرفته‌اند و در میان آن‌ها، رنگ‌های مکمل، یعنی نارنجی، سبز و بنفش قرار می‌گیرند که این رنگ‌های مکمل، از ترکیب دو رنگ اصلی که در مجاورت آن‌ها قرار دارند ساخته می‌شوند. رنگ‌های مکمل آن‌هایی هستند که در چرخه رنگ، کاملاً در تضاد با رنگی هستند که روبه‌روی آن‌ها قرار دارد؛ مثل قرمز و سبز (مارتین، جودی، ۱۳۸۵) به همین ترتیب رنگ‌های مجاور دوباره می‌توانند با هم ترکیب شوند و رنگ‌های جدید تولید کنند.



در یک تقسیم‌بندی، رنگ‌ها از نظر نوع اثری که بر سیستم عصبی و احساسات می‌گذارند به سه دسته تقسیم می‌شوند:

۱. رنگ‌های گرم: این رنگ‌ها، محرک سیستم عصبی هستند، احساسات را تشدید می‌کنند و منتقل‌کننده حس گرمی هستند؛

مانند قرمز، نارنجی، زرد، ارغوانی و ...

شکل ۱ معرفی رنگ‌ها (منبع: مارتین، جودی، ۱۳۸۵، ص ۱۰۱)

۲. **رنگ‌های سرد:** این رنگ‌ها آرام‌بخش سیستم عصبی هستند و حس سردی را منتقل می‌کنند؛ مانند آبی، نیلی و سبز و ترکیبات آن‌ها.

۳. **رنگ‌های خنثی:** این رنگ‌ها از خود خاصیت مشخصی ندارند و در کنار رنگ‌های دیگر، تأثیر آرامش‌بخش یا محرک پیدا می‌کنند. مانند سیاه، سفید، خاکستری و قهوه‌ای (همان منبع).

البته تقسیم‌بندی فوق، نسبی است و یک رنگ ممکن است در برابر یک رنگ به‌خصوص، گرم محسوب شود و در برابر رنگ دیگر، سرد باشد. مثلاً بنفش در برابر نارنجی، سرد به‌نظر می‌رسد و نسبت به آبی، گرم است.

**جدول ۱** پیشنهاد رنگ‌ها در طراحی و استفاده در فضاهای آموزشی (منبع: محمودی، محمد مهدی، ۱۳۹۰، ص. ۱۷۰)

ردیف	نوع مدرسه	دوره تحصیلی	رنگ پیشنهادی
۱	مدارس دخترانه	دوره ابتدایی	رنگ‌های قرمز، صورتی و آبی
۲	مدارس پسرانه		رنگ‌های قرمز، نارنجی و زرد لیمویی
۳	مدارس دخترانه	دوره راهنمایی	رنگ‌های سبز، نارنجی و زرد لیمویی
۴	مدارس پسرانه		رنگ‌های سبز، نارنجی و زرد لیمویی
۵	مدارس دخترانه	دوره متوسطه	رنگ‌های سبز، سبز-آبی و زرد لیمویی
۶	مدارس پسرانه		رنگ‌های سبز، سبز-آبی و زرد لیمویی

در فضاهای آموزشی، یکی از عواملی که به‌طور مستقیم بر سلامت جسمی و روان شاگردان و در نهایت، بر پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد، عامل «نور و میزان روشنایی» این فضاهاست. متأسفانه، در طراحی بسیاری از محیط‌های آموزشی، مخصوصاً مناطق محروم، به عامل روشنایی مناسب، توجه چندانی نمی‌شود و این محیط‌ها، همچنان به سبک قدیم ساخته می‌شوند. افراد زیادی در چنین محیط‌هایی تحصیل کرده‌اند و به یاد دارند کلاس‌هایی را که یک یا دو پنجره کوچک در بالای دیوار و دور از دسترس دانش‌آموزان داشتند و بیشتر به سلول‌های زندان شبیه بودند تا کلاس‌های درس! یا اگر پنجره‌ای هم در کار بود، آنچنان با شیشه‌های مات و رنگ و پرده، پوشانده شده بود که گویی نگاه کردن دانش‌آموزان به محیط بیرون از کلاس، جرم سنگینی است! امروزه با پیشرفت‌های قابل ملاحظه در علم و فناوری، محیط‌های آموزشی قدیمی، جای خود را به محیط‌های یادگیری جدید و غنی داده‌اند. در

طراحی فضاهای آموزشی جدید، به اهمیت عوامل تأثیرگذار بر روی سلامت جسمی و روانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، از جمله روشنایی محیط، توجه بسیار می‌شود. تحقیقاتی که در سال‌های اخیر انجام شده، این مطلب را تأیید می‌کند که میزان روشنایی کلاس و نوع وسایل استفاده شده برای روشنایی، بر چگونگی درک فضا و عملکرد دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی، مؤثر است؛ نور کافی، میل و رغبت به کار و تحصیل را افزایش می‌دهد و سبب دقت عمل و تمرکز حواس در دانش‌آموزان می‌شود (محمودی، ۱۳۹۰). بنابراین، در ساخت فضاهای آموزشی، باید عامل مهم «نور و روشنایی» را در نظر گرفت و استانداردهای جهانی را در ساخت این فضاها رعایت کرد.

روشنایی یک فضای آموزشی، می‌تواند از دو منبع تأمین شود:

۱. نور طبیعی (روشنایی روز)
۲. نور مصنوعی (چراغ برق)

با وجود اینکه معلمان و دانش‌آموزان، استفاده از نور طبیعی را بر نور مصنوعی ترجیح می‌دهند، وجود یک سیستم روشنایی مصنوعی نیز برای پشتیبانی فضا، در مواقعی که نور طبیعی کاهش می‌یابد، ضروری است. حتی گاهی در مراکز، استفاده از نور مصنوعی در اولویت قرار می‌گیرد. معلمان، وجود نور مصنوعی را به خاطر کتتری که می‌توانند بر میزان و نوع آن داشته باشند، از ضروریات فضاهای آموزشی می‌دانند (هاوز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲) اکنون به بررسی هر کدام از این منابع‌های نور می‌پردازیم.

## ۱. نور طبیعی

منظور از نور طبیعی، همان روشنایی روز حاصل از تابش خورشید است. صاحب‌نظران محیط، بر استفاده از نور روز در فضاهای آموزشی، تأکید بسیار دارند.

تحقیقات نشان می‌دهد که استفاده از نور طبیعی، نه تنها نقش عمده‌ای در یادگیری ایفا می‌کند، بلکه می‌تواند روی سطح سلامت و توجه شاگردان نیز تأثیرگذار باشد (هاوز، ۲۰۱۲).

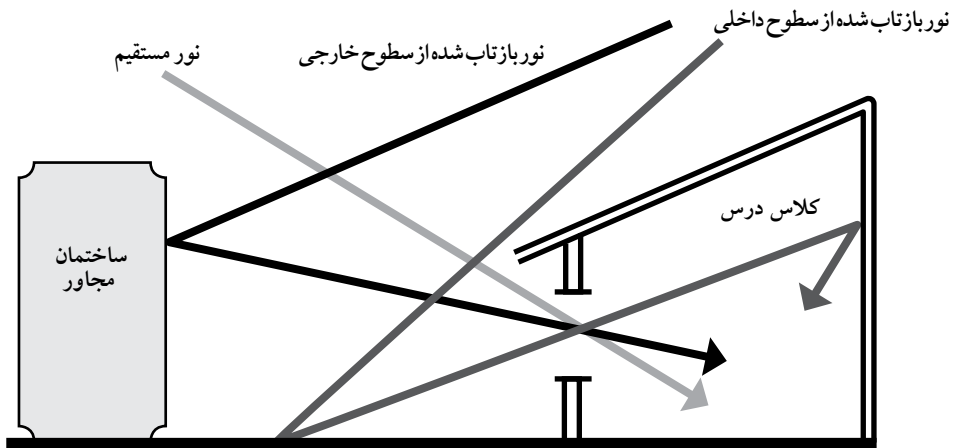
نور می‌تواند با رنگ‌ها و جلوه‌های متفاوت خود باعث تغییر چهره یک مکان شود؛ زیرا نور، در هر یک از فصول سال، در آب و هوای متفاوت و یا در هر زمانی از طول روز، دارای چهره‌ای مخصوص به خود است (شاطریان، ۱۳۸۹).

مطابق شکل ۲، نور طبیعی که در یک کلاس درس وجود دارد، ممکن است از سه نوع متفاوت باشد:

۱. نوری که به‌طور مستقیم از آسمان وارد می‌شود. یکی از معیارهای اصلی در طراحی روشنایی کلاس، این است که دانش‌آموز و معلم بتوانند جزئی از آسمان را ببینند.
۲. نوری که از روی سطح‌های خارج از کلاس (مثل دیوارهای مجاور) بازتاب یافته و وارد می‌شود.

بررسی و تحلیل معیارهای طراحی فضاهای آموزشی موجود در مراکز پیش‌دبستانی و دبستان و تنظیم آن‌ها براساس...

هر چه رنگ سطوح خارجی، روشن‌تر باشد، نور انعکاس یافته به داخل کلاس، بیشتر خواهد بود. ۳. نوری که پس از برخورد به سطوح داخلی، در کلاس بازتابش می‌کند. در داخل کلاس، باید از رنگ‌های روشن و مات استفاده شود تا در عین اینکه نور خیره‌کننده ایجاد نمی‌شود، نور به خوبی بازتابش یافته و در کلاس پخش شود. پخش مناسب نور، روشنایی را بهبود بخشیده و دید را راحت‌تر می‌کند. رنگ‌های تیره، نور را به خود جذب می‌کنند.



(منبع: شاطریان، ۱۳۸۹، ص. ۱۸۳)

شکل ۲ بازتاب نور.

البته نور مستقیم و نور بازتابش شده از سطوح خارجی نیز می‌توانند پس از برخورد با سطوح داخلی، بازتابش پیدا کنند.

به عقیده صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، در یک نگاه چگونگی معماری مدارس و عناصر تشکیل‌دهنده آن نظیر رنگ، نور، صدا، تجهیزات، حیاط مدرسه و... می‌تواند در کنار سایر عوامل آموزشی و تربیتی، اثرات قابل توجهی بر فراگیران و دانش‌آموزان باقی‌گذارد. بنابراین فضای فیزیکی مدرسه در کنار سایر عوامل آموزشی و تربیتی، حامل پیام برای دانش‌آموزان است و بر میزان یادگیری و رشد شخصیت فردی و اجتماعی و نیز تأمین بهداشت روانی آنان تأثیر می‌گذارد.

### ■ فضا در برنامه‌ریزی چندبعدی

بهرتر است محیط کودکستان به ترتیبی تدارک دیده شود که کودک بتواند، از عهده انجام کارهای فردی خود برآید و کمتر به کمک بزرگسالان نیاز داشته باشد. تدارک دستشویی‌های کوتاه (متناسب با قد کودکان)، تدارک کمد‌های متناسب با قد کودکان و در دسترس قرار دادن لوازم شخصی آن‌ها، از ساده‌ترین نمونه‌های فیزیکی برای استقلال حرکتی کودکان است.

در کلاس پیش دبستانی، بسیار دیده‌ایم که اگر فضای امن و آرامی در طول سال بر کلاس جاری باشد، چنانچه مربی ابراز سردرد یا خستگی کند، کودکان فعالانه به یاری او می‌آیند و می‌کوشند، کمکش کنند. رویکرد برنامه‌ریزی چندبعدی رویکردی است که به پرورش کل شخصیت کودک نظر داشته و مناسب‌ترین زمینه را در طراحی، به‌کارگیری و ارزیابی مواد آموزشی و برنامه آموزشی برای دوره پیش از دبستان فراهم می‌کند. کاربرد این رویکرد، مستلزم نگاهی همه‌جانبه به آموزش کودک و فراهم آوردن محیطی غنی و شوق‌انگیز برای یادگیری اوست.

برنامه‌ریزی چندبعدی با به رسمیت شناختن فضای کودک و این که هنر و علم خاص کودک نیز در تلفیق با زندگی معنا می‌یابد، گستره‌ای از سه بعد را برای تلفیق به‌جا و مناسب در کلیات و جزئیات آن‌ها مطرح می‌کند (بازرگان، ۱۳۸۷، ص ۱۰۰). این سه بعد که هر کدام دارای تنوعی از زیر عنوان‌هاست عبارت است از:

- فعالیت‌های جذاب برای کودکان،
- پروژه‌های برگرفته از زندگی کودکان
- مضامین، مهارت‌ها و نگرش‌های میان رشته‌ای

در این برنامه‌ریزی علاوه بر پیش‌بینی فعالیت‌های متنوع براساس تلفیق سه بعد مزبور در قالب رسانه‌های متنوع در بسته‌های یادگیری مبتنی بر آن، مراکز یادگیری متنوعی هم با پیش‌بینی‌های فضای فیزیکی مناسب برای کار مبتنی بر این برنامه‌ریزی پیش‌بینی شده است، از جمله:

**مرکز شنیداری و موسیقی؛** یادآوری فعالیت‌هایی است که در جهت پرورش خلاقیت و تقویت مهارت‌های برقراری ارتباط کودکان در زمینه شنیداری و موسیقی صورت می‌گیرد؛ مثل درک ریتم، زیر و بمی صدا و...

**مرکز دیداری؛** شامل فعالیت‌های متنوع در زمینه پرورش مهارت‌های دیداری و درک بصری کودکان است.

مرکز بازی آزاد؛ شامل اهمیت و ضرورت فعالیت‌های آزاد برای کودکان است.

**مرکز نقاشی و کاردستی؛** یادآوری پرورش خلاقیت از طریق فعالیت‌های کاردستی و نقاشی است.

**مرکز خواندن و نوشتن؛** یادآوری پرورش خلاقیت و تقویت مهارت‌های برقراری ارتباط، خوب سخن گفتن، خوب گوش کردن و...

**مرکز تربیت بدنی؛** شامل فعالیت‌های است که کودکان در حوزه ریاضیات انجام می‌دهند (بازرگان، ۱۳۸۴، صص. ۱۹-۲۶).

مبتنی بر این برنامه‌ریزی سه بسته یادگیری به نام‌های «زمین و آنچه در آن است»، «من و ما» و «هستی و حرکت» تولید شده که در هر کدام، از رسانه صوتی و تصویری متنوع در ارائه فضای چندبعدی برای

کودک، مربی و والدین پرداخته شده است. آزمودنی‌های این پژوهش از الگوی برنامه‌ریزی چندبعدی براساس بسته یادگیری «زمین ما و آنچه در آن است» برخوردار بوده‌اند. رایبسون<sup>۴</sup> در مقاله‌ای به توصیف طرح کلی رشد قابلیت‌های فکری در کودکان می‌پردازد. در پایین‌ترین سطح، توانایی‌های عقلانی اولیه قرار دارند. این توانایی‌ها که در کودکان بدون برخورداری از آموزه‌های رسمی ظاهر می‌شود، عبارتند از: «مشاهده کردن، طبقه‌بندی کردن، ردیف کردن و تشخیص امور متناظر. زمانی که کودک به سن مدرسه می‌رسد، توجه او به مهارت‌هایی معطوف می‌شود که آن‌ها را «مهارت‌های کشف کردن» می‌نامیم. این مهارت‌ها شامل نمادهای نوشتاری، محاسبه، اندازه‌گیری، ترسیم شکل و نظم بخشیدن به داده‌هاست. رایبسون اعتقاد دارد که این مهارت‌ها را می‌توان به مهارت‌های سطح اول تجزیه کرد و معلمان باید از رابطه میان سطوح آگاه باشند. «برای مثال اگرچه اکثر مدارس اندازه‌گیری را یک مؤلفه مستقل از برنامه آموزشی حساب قلمداد می‌کنند، با یک تجزیه و تحلیل ساده پی می‌بریم که این مهارت‌ها به مهارت‌های مشاهده و تشخیص امور متناظر متکی است» (میلر، ۱۳۸۷/۲۰۰۸).

## ■ هدف و سؤال‌های پژوهش

هدف از این پژوهش بررسی و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی موجود مراکز سال‌های اولیه کودکی و تنظیم آن‌ها براساس برنامه‌ریزی چندبعدی است.

**سؤال اصلی:** بازبینی و تنظیم استانداردها و معیارهای فضای آموزشی براساس برنامه‌ریزی چندبعدی در یک جامعه نمونه در دوره پیش دبستان و دبستان ناحیه ۳ شهر کرج چگونه است؟

**سؤال فرعی:** تنظیم و طراحی فضای آموزشی در مراکز پیش دبستانی و دبستان براساس فعالیت‌ها و مراکز یادگیری در برنامه‌ریزی چندبعدی چگونه است؟

## ■ روش

با توجه به ماهیت موضوع، تحقیق از نوع توصیفی و در گروه پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه این تحقیق به بررسی فضای آموزشی و برنامه‌ریزی چندبعدی مراکز پیش دبستانی و دبستان منطقه سه آموزش و پرورش کرج پرداخته از روش کیفی - کمی استفاده شده است. محقق با به‌کارگیری این روش، ضمن ارائه تصویری روشن از ویژگی‌های اماکن موجود، آنچه را که وجود دارد مشاهده کرده و بدون هیچ‌گونه تأثیر و دخالت در وضعیت موجود به بررسی فضای آموزشی پرداخته است.

## ■ جامعه و نمونه مورد پژوهش

جامعه مجموعه اعضای حقیقی یا فرضی است که نتایج پژوهش به آن انتقال داده می‌شود (دلاور، ۱۳۸۷). جامعه آماری در این پژوهش کلیه (۴۵) مراکز پیش دبستانی (سنین سه تا شش سال) و دبستانی

(سنین هفت تا یازده سال) ناحیه ۳ شهرستان کرج است که دوره پیش دبستانی و دبستانی را با برنامه‌ریزی چندبعدی در سال ۹۲-۹۱ گذرانده‌اند.

محقق ملاک تعیین خود را برای نمونه، در دسترس بودن این مراکز قرار داد و از آن به صورت تصادفی ۲۰ مرکز پیش دبستانی و دبستانی (۱۰ مرکز پیش دبستانی و ۱۰ مرکز دبستان) را به عنوان نمونه انتخاب کرد. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد.

### ■ ابزار اندازه‌گیری یا روش‌های عملی جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش از چک‌لیست محقق ساخته استفاده شده است. چک‌لیست محقق ساخته از ۵۰ استاندارد (معیارهای) طراحی فضای آموزشی برگرفته از مضامین، مهارت‌ها و نگرش‌های برنامه‌ریزی چندبعدی تشکیل شده است. برای دقت بیشتر، چک‌لیست توسط خود محقق از طریق مشاهده صورت گرفته است. به این صورت که محقق استانداردهای موجود در برنامه‌ریزی چندبعدی را به صورت سؤال بیرون کشیده‌اند تا در مراکز قابل مشاهده باشند. با توجه به اهداف تحقیق، تجزیه و تحلیل‌های آماری در چهارچوب اهداف مورد نظر انجام گرفته است.

### ■ روش‌های آماری

از طریق جمع‌آوری داده‌ها و آمار خام، و با روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی، داده‌ها تجزیه و تحلیل شد. روش‌های آماری شامل آمار توصیفی و استنباطی است، در بخش توصیفی داده‌های جمع‌آوری شده از مراکز پیش دبستانی و دبستان، به صورت فراوانی و نمودارها گزارش می‌شود در بخش آمار استنباطی از آزمون برابری میانگین یک نمونه‌ای  $t$  استفاده شده است.

### ■ یافته‌ها

**سؤال اصلی:** بازبینی و تنظیم استانداردها و معیارهای فضای آموزشی بر اساس برنامه‌ریزی چندبعدی در یک جامعه نمونه، در دوره پیش دبستان و دبستان ناحیه ۳ شهر کرج، چگونه است؟  
با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که دوره پیش دبستان ناحیه ۳ شهر کرج دارای تمامی استانداردها و معیارهای فضای آموزشی بر اساس برنامه‌ریزی چندبعدی است ولی در مورد دوره دبستان باید گفت که این دوره فاقد ۱۰ معیار فضای آموزشی بر اساس برنامه‌ریزی چندبعدی است (معیارهای طبقه‌بندی، اندازه‌گیری، استنتاج، پیش‌بینی، فرضیه‌سازی، الگوسازی و کاربرد، ترکیب، بیان اندیشه، حل مسئله، زیباشناسی). در مورد سایر استانداردها و معیارهای فضای آموزشی بر اساس برنامه‌ریزی چندبعدی، می‌توان گفت که این دوره در بعضی از مراکز این معیارها را دارد ولی در بعضی از مراکز فاقد این معیارهاست.  
پژوهشگر از طریق ۵۷ سؤالی که در چک‌لیست محقق ساخته مطرح شده بود معیارهای برنامه‌ریزی

چندبعدی را در فضای آموزشی سنجید و به وجود یا عدم وجود این معیارها در مراکز پی برد. با این توضیح که پژوهشگر معیارهای برنامه‌ریزی چندبعدی را بیرون کشید و به صورت پرسش و از طریق مشاهده به قضاوت و پاسخ‌گویی در مورد معیارها پرداخت. همچنین برای نتیجه‌گیری دقیق از مشاهده هم استفاده شد. لازم به ذکر است که در مرکز دبستان که بعضی از معیارها را داشته و بعضی از معیارها را نداشته (مشاهده، برقراری ارتباط، جمع‌آوری، ثبت و تفسیر یافته‌ها، آزمایش، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی، خلق اندیشه، شهروندی، تخیل، شادی و مهربانی، استقلال فردی و کوشایی) نمی‌توان به صورت مطلق و کمیت به بیان آن پرداخت و به صورت عددی بیان کرد، چرا که با توجه به معیارها و مراکز متفاوت می‌باشند.

معیارهای قضاوت در این تحقیق براساس معیارهای برنامه‌ریزی چندبعدی می‌باشد؛ به عنوان مثال، پژوهشگر برای قضاوت در مورد معیار مشاهده در برنامه‌ریزی چندبعدی به تعیین ویژگی‌های یک شئی یا یک رویداد با کاربرد حواس پرداخت. مشاهده رشد یک گیاه (از هنگام کاشت دانه تا گل دادن) و... شایسته است فضایی ایجاد شود که حواس پنج‌گانه کودک پرورش یابد. معیار طبقه‌بندی، گروه‌بندی و برقرار کردن نوعی نظم و ترتیب میان اشیاء، رویدادها و موجودات زنده بر طبق ویژگی‌های آن‌ها. معیار اندازه‌گیری، مهارت‌های شامل بیان و کاربرد مناسب واحدهای (غیراستاندارد) اندازه‌گیری، تخمین زدن ارتباط فضایی، زمانی یا مقایسه. معیار برقراری ارتباط، انتقال و دریافت ارتباط و یافته‌ها از راه‌های گوناگون چون: سخن گفتن، نقاشی کردن، استفاده از نمودار، روزنامه دیواری، نمایش، بازدید، تماشای فیلم و... معیار استنتاج، ترسیم خلاصه‌ای درباره رویداد خاص بر پایه مشاهدات و یافته‌هایی که ممکن است درباره روابط علت و معلولی باشد. معیار پیش‌بینی، پیش‌گویی در توالی یک موقعیت جدید، تغییر کاربرد و مشاهدات و تجربه‌های گذشته. معیار الگوسازی و کاربرد آن، معرفی دنیای واقعی با کاربرد یک الگوی فیزیکی و ذهنی به منظور فهم و درک فرایندها یا پدیده‌های وسیع، به طور مثال منظومه شمسی را بسازند یا حرکات اجزای آن را به نمایش بگذارند. معیار آزمایش، تجسس و کنترل مواد و آزمون فرضیه‌ها برای تعیین یک نتیجه. معیار کاربرد، کاربرد اندیشه‌ها یا مهارت‌ها در موقعیت‌های جدید. معیار حل مسئله، کاربرد مهارت‌های تفکر، به‌کارگیری دانش/مهارت/نگرش در دستیابی به راه‌حل‌های یک مسئله. معیار زیباشناسی، توجه به زیبایی‌های موجود در هر شئی، رویداد و موجودات زنده، براساس صفت هنری آن‌ها. معیار شهروندی، توجه به برقراری ارتباط اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، مشارکت‌پذیری، تحمل آرای دیگران، رعایت حقوق خود و دیگران. معیار استقلال فردی، ارتقای قابلیت فردی، استقلال فکری و حرکتی. معیار تخیل، رویاپردازی؛ از توانایی ویژه دوران کودکی و مرکز و پایه‌ای برای تفکر خلاق و واگرا. معیار شادی و مهربانی؛ صلح‌جویی، مهربانی و گشاده‌رویی در برخورد با افراد، رویدادها و امور. معیار کوشایی؛ پیگیری و پشتکار در به سرانجام رساندن کار و فعالیتی که در حال اجراست.

توضیح جداول ۲ و ۳: پژوهشگر گزینه ۳ را به عنوان گزینه حد وسط در نظر گرفت، بدین معنا که اگر برای یک معیار اکثر گزینه‌ها بیشتر از ۳ بود، نتیجه می‌گیریم آن معیار وجود دارد و برعکس اگر برای

یک معیار اکثر گزینه‌ها کمتر از ۳ بود، نتیجه می‌گیریم که آن معیار وجود ندارد. همچنین اگر برای یک معیار گزینه‌ها اختلاف معناداری با ۳ نداشتند، می‌توان نتیجه گرفت که آن معیار در بعضی از مراکز وجود داشته و در بعضی از مراکز وجود نداشته است. بنابراین برای هر معیار از آزمون مقایسه میانگین با عدد ۳ استفاده می‌کنیم.

جدول ۲ خلاصه نتایج معیارها

دبستان		پیش دبستان		معیار
t	میانگین	t	میانگین	
۰	۳	۹/۷۲۳۰۰	۴/۴۲۹	مشاهده
-۱/۵۴۷۰۰	۲	۷/۸۸۴۰۰	۴/۱۰۷	طبقه‌بندی
-۳/۴۶۴	۲	۶/۵۱۱۰۰	۴/۰۷۱	اندازه‌گیری
۰/۳۷۸	۳/۱۱۱۱	۸/۳۷۹۰۰	۴/۱۱۹	برقراری ارتباط
-۲/۰۷۶	۲/۵۸۳	۸/۰۶۲۰۰	۴/۲۵	استنتاج
-۲/۸۳۹۰	۲	۶/۵۱۱۰۰	۴/۰۷	پیش‌بینی
-۱/۸۴۶	۲/۵۸۳	۷/۴۰۰	۴/۳۲۱	جمع‌آوری، ثبت و تفسیر یافته‌ها
-۲/۰۷۶	۲/۱۷	۷/۸۴۸۰۰	۴/۲۱	فرضیه‌سازی
-۵/۴۲۳۰۰	۱/۸۸۸۹	۴/۹۲۰۰	۳/۹۲۸۶	الگوسازی و کاربرد
-۱/۱۶۸	۲/۵	۲/۳۸۶۰۰	۳/۶۴	آزمایش
-۰/۵۴۲	۲/۸۳	۳/۲۲۹۰۰	۳/۶۴	تجزیه و تحلیل
-۳/۱۶۲۰	۲/۳۳	۴/۷۵۹۰۰	۳/۹۳	ترکیب
-۰/۳۴۹	۲/۸۳	۸/۲۷۲۰۰	۴/۴۳	ارزش‌یابی
-۱/۱۶۸	۲/۵	۴/۸۳۷۰۰	۴/۰۷	خلق اندیشه
-۲/۳۹	۲/۳۳۳	۶/۹۰۴۰۰	۳/۷۸۶	بیان اندیشه
-۲/۰۸۷	۲/۲۵	۴/۵۸۰۰	۳/۷۸۶	حل مسئله
-۴/۰۳۸۰	۱/۷۵	۴/۷۵۹۰۰	۳/۹۲۹	زیباشناسی
۰	۳	۱۰/۲۱۲۰۰	۴/۳۶	شهروندی
۰	۳	۳/۲۴۲۰۰	۳/۹۳	تخیل
-۰/۵۴۲	۲/۸۳	۱۰/۲۱۲۰۰	۴/۳۶	شادی و مهربانی
-۱/۱۶۸	۲/۷۵	۶/۷۴۵۰۰	۴	استقلال فردی
-۱/۱۹۵	۲/۳۳	۲/۸۲۸۰۰	۳/۵۷	کوشایی

سؤال فرعی: تنظیم و طراحی فضای آموزشی در مراکز پیش‌دبستانی و دبستان براساس فعالیت‌ها و

\*. p≤0/05, \*\*. p≤0/01

مراکز یادگیری در برنامه‌ریزی چندبعدی چگونه است؟

با توجه به جدول ۳ نتیجه می‌گیریم که در دوره پیش دبستان فعالیت‌های مبتنی بر برنامه‌ریزی چندبعدی در جایگاه زمینه‌های مناسب برای برخورداری از معیارهای کیفی طراحی فضا انجام گرفته و تا حدی مراکز یادگیری برای آن‌ها پیش‌بینی شده بود و در دوره دبستان اینگونه نیست.

لازم به ذکر است که برنامه‌ریزی چندبعدی علاوه بر معیارهای فضای آموزشی دارای مراکز یادگیری و فعالیت‌ها هم می‌باشد که داده‌ها و نتیجه‌گیری از آن‌ها با توجه به سؤالاتی که در چک‌لیست محقق ساخته در زمینه این مراکز مطرح شده بود و روش‌های آماری (توصیفی و استنباطی) به دست آمد. به این صورت که محقق از این مرکز فعالیت‌ها سؤالاتی بیرون کشید تا به صورت مشاهده قابل پاسخ‌گویی و قضاوت باشند. معیارهای قضاوت در این تحقیق براساس معیارهای برنامه‌ریزی چندبعدی است به‌عنوان مثال هدف پژوهشگر از مرکز علوم تجربی در برنامه‌ریزی چندبعدی، یادآوری فعالیت‌های ضروری در حوزه علوم تجربی است. مرکز ریاضیات، هدف از این نگاه، یادآوری فعالیت‌هایی است که در حوزه ریاضی انجام می‌شود. فعالیت‌های چون وزن کردن، کار با اشکال هندسی، اندازه‌گیری و... دیداری و بصری، هدف از این مرکز، یادآوری فعالیت‌های متنوع در زمینه پرورش مهارت‌های دیداری و درک بصری کودکان است. مرکز کاردستی و نقاشی، هدف یادآوری پرورش خلاقیت از طریق فعالیت‌های کاردستی و نقاشی است. شنیداری و موسیقی، فعالیت‌هایی چون درک ریتم، کندی و تندی، زیر و بمی صدا، آشنایی با سازهای بومی و محلی کودکان و سرود خوانی و گروه‌خوانی در این مرکز جای می‌گیرد. تربیت بدنی، هدف از این مرکز، یادآوری فعالیت‌های حرکتی و ورزشی برای کودکان است. مرکز خواندن و نوشتن، هدف از این مرکز، یادآوری پرورش خلاقیت و تقویت مهارت‌های برقراری ارتباط، خوب سخن گفتن، خوب گوش کردن، بیان احساسات و خواسته‌ها از طریق نمایش و قصه‌گویی و... است.

به‌طور خلاصه برای دو مرکز ذکر شده نتایج زیر را داریم.

جدول ۳ خلاصه نتایج در کاربست معیارهای کیفی طراحی فضا مبتنی بر برنامه‌ریزی چندبعدی

دبستان		پیش دبستان		معیار
t	میانگین	t	میانگین	
-۱۳**	۲/۳۷۱	۸/۳۴۷**	۴/۴۲۹	فعالیت‌های مبتنی بر معیارهای برنامه‌ریزی چندبعدی (مرکز علوم تجربی - ریاضی - مرکز دیداری و بصری مرکز کاردستی و نقاشی - مرکز شنیداری و موسیقی تربیت بدنی - خواندن و نوشتن)
-۱۰/۳۹۲**	۲/۳۷۱	۱۲/۴۸۵**	۴/۱۰۷	یادگیری

\*.  $p \leq 0.05$ , \*\*.  $p \leq 0.01$

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف از این پژوهش بررسی و تحلیل معیارهای طراحی فضای آموزشی موجود مراکز سال‌های اولیه کودکی و تنظیم آن‌ها براساس برنامه‌ریزی چندبعدی است. پس از مطالعه کتابخانه‌ای اطلاعات لازم درباره اصول و مبانی طراحی فضای آموزشی مناسب برای کودکان پیش دبستانی و دبستانی معین شد. سپس به منظور بررسی وضعیت موجود فضای آموزشی مراکز پیش دبستانی و دبستان چک‌لیستی براساس مؤلفه‌ها و معیارهای برنامه‌ریزی چندبعدی در حوزه پیش دبستان و دبستان تهیه شده است. در زمینه بررسی و تحلیل فضای آموزشی موجود، یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که فضای آموزشی موجود با استانداردها فاصله زیاد دارد، نتایجی که از تحقیقات علیخانی (۱۳۸۳)، سبز علی پوشاد (۱۳۸۶) و نیکویان (۱۳۷۸) به دست آمده با یافته‌های این تحقیق همخوانی دارد.

با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که مراکز پیش دبستان ناحیه ۳ شهر کرج به میزان قابل‌اتکایی با کاربست معیارهای برنامه‌ریزی چندبعدی از فضای فیزیکی به‌خوبی بهره گرفته بودند. می‌توان گفت این برنامه‌ریزی به‌کاربست بهینه فضا به آن‌ها کمک کرده بود و اگرچه به‌دلیل محدودیت‌های فیزیکی و کمبود فضا، برخی از این مراکز، قادر به ساخت فیزیکی مراکز یادگیری پیشنهادی این برنامه به‌طور کامل نبودند ولی استانداردهای چندبعدی در تدارک فعالیت‌ها در فضاهای چندمنظوره، کمبود جا برای هر مرکز را پوشش داده بود و همه فعالیت‌ها به‌طور موفق، مضامین، مهارت‌ها و نگرش‌ها را پوشش می‌داد. ولی در مورد دوره دبستان باید گفت که این مقطع فاقد ۱۰ معیار فضای آموزشی براساس برنامه‌ریزی چندبعدی است یعنی در حد متوسط هم این دوره از این موارد و معیارها برخوردار نیست. این معیارها عبارت‌اند از (معیارهای طبقه‌بندی، اندازه‌گیری، استنتاج، پیش‌بینی، فرضیه‌سازی، الگوسازی و کاربرد، ترکیب، بیان اندیشه، حل مسئله، زیباشناسی). اما می‌توان گفت این دوره در حد متوسط از معیارهای (مشاهده، برقراری ارتباط، جمع‌آوری، ثبت و تفسیر یافته‌ها، آزمایش، تجزیه و تحلیل، ارزش‌یابی، خلق اندیشه، شهروندی، تخیل، شادی و مهربانی، استقلال فردی، کوشایی) برخوردار است. همچنین از جدول ۳ نتیجه می‌گیریم که در دوره پیش دبستان مراکز فعالیت و یادگیری وجود دارد ولی در دوره دبستان این مراکز موجود نیستند. که همان‌طور که ذکر شد بستگی به شرایط و موقعیت یا امکانات آن مرکز داشت.

در پایان می‌توان گفت مطلوب است طراحان آموزشی، علاوه بر معیارهای فیزیکی موجود (معیارهای کمی) معیارهای طراحی فضای آموزشی که در برنامه‌ریزی چندبعدی وجود دارد (معیارهای کیفی) را برای مقاطع پیش دبستان و دبستان در نظر گیرند، و فضای متناسب با این معیارها (مضامین، مهارت‌ها و نگرش‌ها) را ایجاد کنند؛ تا موجب ایجاد و بهبود مهارت‌های مورد نظر برنامه‌ریزی چندبعدی در کودکان شود.

## منابع

- محقق‌زاده. تهران: انتشار. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۲).
- محمودی، محمد مهدی. (۱۳۹۰). طراحی فضای آموزشی با رویکرد انعطاف‌پذیری. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- میلر، جی، پی. (۱۳۸۷). نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی (ترجمه محمود مهرمحمودی). تهران: انتشارات سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۸).
- نیکویان، نجمه. (۱۳۷۸). بررسی امکانات مراکز پیش‌دبستانی شهرستان زرند (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد کرمان.
- Bazargan, S. (2004). Multi-Dimensional Curriculum (MDC) for preschool and Elementary School. *ICASE Online Journal*, 15(3), 241-259.
- B.K. Hawes, et al. (2012). Effects of four workplace lighting technologies on perception, cognition. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 42, 122-128.
- M.L. Hidayetoglu. (2012). The effects of color and light on indoor wayfinding and the evaluation. *Journal of Environmental Psychology*, 32, 50-58.
- R.Daggett, W. (2008). *Color in an Optimum Learning Environment*. Retrieved from International Center for Leadership in Education website.
- احسانی‌فر، محمد جواد. (۱۳۹۰). پرواز در فضای کودکان. *مجله رشد آموزش پیش‌دبستانی*، ۳ (۲)، ۵-۷.
- بازرگان، سیمین. (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی چندبعدی؛ ماتریس زندگی (چاپ دوم). تهران: انتشارات مدرسه.
- بازرگان، سیمین. (۱۳۸۴). کتاب راهنمای مربی، زمین ما و آنچه در آن است (چاپ دوم). تهران: انتشارات مدرسه.
- دلار، علی. (۱۳۸۷). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (چاپ بیست و ششم). تهران: نشر ویرایش.
- سبز علی پور شیباده، مریم. (۱۳۸۶). در تحقیقی با عنوان بررسی اصول حاکم بر محیط تربیتی کلاس درس در دبستان‌های دولتی دخترانه شهرستان آمل با توجه به ابعاد سه‌گانه فیزیکی، عاطفی و سازماندهی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
- شاطریان، رضا. (۱۳۸۹). طراحی و معماری فضای آموزشی (چاپ سوم). تهران: انتشارات سیمای دانش.
- طبائیان، سیده مرضیه؛ حبیب، فرح و عابدی، احمد. (۱۳۹۰). دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستان‌های مطلوب و نامطلوب نسبت به رنگ فضای آموزشی و راه‌های بهبود کیفیت فضای تحصیلی. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۸ (۹)، ۱۰۶-۹۳.
- علیخانی، نورالله. (۱۳۸۳). میزان انطباق فضاهای آموزشی مدارس ابتدایی شهر بروجن با استانداردهای ایران و یونسکو.
- مارتین، جودی. (۱۳۸۵). ترکیب رنگ (ترجمه پریسا

## پی‌نوشت‌ها

1. Doggett
2. Hidayetoglu
3. Hawes
4. Rabinson

# بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی بر عملکرد دانش آموزان در درس علوم تجربی کلاس چهارم ابتدایی

عظیم محبی\*

## چکیده:

در این مقاله تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی بر عملکرد دانش آموزان و نقش تجربه و مدرک معلمان مورد بررسی قرار گرفته است. برای بررسی این تأثیر از روش پژوهش شبه آزمایشی بهره گرفته شده است. جامعه آماری پژوهش معلمان و دانش آموزان پایه چهارم مدارس عادی شهر تهران است. برای انتخاب نمونه، با روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای، منطقه ۵ آموزش و پرورش از میان مناطق شهر تهران انتخاب شد و از بین مدارس ابتدایی این منطقه، به صورت تصادفی، ابتدا ۸ مدرسه انتخاب شد که ۴ مدرسه به عنوان گروه گواه و چهار مدرسه به عنوان گروه آزمایشی انتخاب گردیدند. از مدارس گروه آزمایش نیز ۸ کلاس و از مدارس گروه گواه نیز ۸ کلاس به صورت تصادفی در نظر گرفته شد. معلمان گروه آزمایش، الگوی روش تدریس ساختن گرایی را در تدریس درس «آهن ربا»ی کتاب چهارم ابتدایی در سه جلسه به کار بردند. سپس عملکرد دانش آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از طریق آزمون یکسان مورد مقایسه قرار گرفت. یافته‌ها نشان می‌داد بین میانگین نمره‌های دو گروه آزمایش و گواه اختلاف معناداری وجود دارد و عملکرد گروه آزمایش از عملکرد گروه گواه بهتر است. جنسیت دانش آموزان تأثیر معناداری بر میانگین نمرات دو گروه داشت و بین متغیر گروه و جنسیت تعامل معناداری موجود بود. تجربه معلمان تأثیر معنادار بر میانگین نمرات نداشت و بین متغیر گروه و تجربه معلمان تعامل معناداری دیده شد. مدرک تحصیلی معلمان نیز تأثیر معناداری بر میانگین نمرات نداشت و بالاخره بین متغیر گروه و مدرک تحصیلی معلمان هم تعامل معناداری یافت نشد.

تدریس، تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی، عملکرد دانش آموزان، درس علوم تجربی، دوره ابتدایی

## کلید واژه‌ها:

## مقدمه

ساختن گرایی<sup>۱</sup> یک نظریه یادگیری است که بر ساختن دانش توسط یادگیرندگان به صورت انفرادی یا اجتماعی تأکید می‌کند. ساختن گرایان برخلاف رفتارگرایان، مدعی‌اند که دانش، منفعلانه دریافت نمی‌شود بلکه فعالانه با تفکر یادگیرنده ساخته می‌شود. یادگیری در این نظریه خلق معنا در ذهن یا معنا

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۱۲/۱۶

تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۳/۸

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۳/۶

\* مدرس دانشگاه و مدیر کل دوره اول متوسطه ..... Azim.mohebbi@gmail.com

بخشیدن به مطلب ارائه شده از طریق بررسی اطلاعات مرتبط، سازماندهی مجدد آن و مرتبط ساختن آن با آنچه فرد از قبل می‌داند تعریف می‌شود (کلارک و مایر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). نظریات ویگوتسکی در خصوص تعامل اجتماعی، زبان، موقعیت و زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی تحت عنوان «ساختن‌گرایی اجتماعی» در کنار نظریه ساختن‌گرایی شناختی پیازه در پیشرفت این نظریه مؤثر بوده است (سانتراک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹/۱۳۸۹).

معناسازی از جمله مهم‌ترین وظایف فرهنگ به‌شمار می‌آید. به‌عبارت دیگر انسان موجودی اجتماعی- فرهنگی است و دیدگاه‌های وی در درون فرهنگ شکل می‌گیرد. لذا دانش امری زمینه‌مند و ساخته‌شدنی در بستر فرهنگ تلقی می‌شود (مهرمحمدی، نیکنام و سجادی، ۱۳۸۷). مبنای فلسفی ساختن‌گرایی، نسبت‌گرایی<sup>۴</sup> است که در مقابل واقع‌گرایی یا عینیت‌گرایی<sup>۵</sup> قرار دارد. در فلسفه عینیت‌گرایی، دانش مستقل از یادگیرنده وجود دارد که باید کسب شود. اما در فلسفه نسبت‌گرایی، دانش مستقل از یادگیرنده مورد پذیرش قرار نمی‌گیرد و بیان می‌دارد که واقعیت ساخته و پرداخته ذهن است (سیف، ۱۳۸۶). در ساختن‌گرایی چهار رویکرد آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است که عبارتند از:

۱. یادگیری از طریق چالش

۲. یادگیری از طریق پروژه

۳. یادگیری مبتنی بر مسئله

۴. یادگیری مبتنی بر خلاقیت (تلخابی، ۱۳۹۰).

در نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، شناخت و اصلاح موقعیت به‌عنوان اهداف تدریجی مطرح شده است. منظور از موقعیت عناصر مکان، زمان، طبیعت، ماورای طبیعت و اجتماع است. یکی از نکات اصلی در فرایند موقعیت این است که هر فرد، خود تغییردهنده موقعیت خویش است؛ خود شامل فطرت، طبیعت و تجربه است (علم‌الهدی، ۱۳۸۸).

همچنین نظریات جدید مبتنی بر مغز، که منبعث از یافته‌های علوم شناختی است (تلخانی، ۱۳۹۰) و نظریه یادگیری ارتباطی (اسکندری، فردانش و سجادی، ۱۳۹۰) علیرغم اینکه حوزه‌هایی جدید در ارتباط با یادگیری هستند، نه تنها یافته‌های نظریه ساختن‌گرایی را رد نمی‌کنند، بلکه احتمالاً تقویت‌کننده بنیان‌های این نظریه نیز می‌باشند.

از نقطه نظر دیدگاه ساختن‌گرایی، کودکان رفتاری همچون دانشمندان دارند و اگر به آن‌ها فرصت داده شود در آزمایش و حل مسئله‌ای که خود ایجاد کرده‌اند درگیر خواهند شد. آموزش علوم عبارت است از درگیر شدن کودک در فرایند کاوشگری، پرسش، بررسی و یافتن جواب سؤال‌هایی درباره دنیایی که در آن زندگی می‌کنند.

بررسی مطالعات جهانی مؤید آن است که نظریه پردازان مختلف نقش رویکرد ساختن‌گرایی را در آموزش به‌ویژه علوم مؤثر دانسته‌اند، مطالعاتی مانند: پرکینز<sup>۶</sup> (۱۹۹۳)، میراندا<sup>۷</sup> (۲۰۰۹)، نورتن<sup>۸</sup> (۲۰۰۹)،

اسپلیتر<sup>۹</sup> (۲۰۰۹) و لاینم<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۹). پروژه جهانی ۲۰۶۱ نیز که توسط انجمن توسعه علوم در امریکا در ارتباط با آموزش علوم انجام شده است (خلخال و طوسی، ۱۳۹۲) مرتبط با رویکرد ساختن گرای می باشد.

از سال ۱۳۴۷ به بعد، برنامه‌های درسی علوم دوره ابتدایی در ایران با رویکرد حل مسئله و فرایندمحور تغییر یافته است (احمدی، ۱۳۷۶). یکی از مبانی نظری این تغییر بهره‌گیری از رویکرد ساختن گرای بوده است (جوکار، ۱۳۸۰) و لذا به دنبال این تغییرات روش‌های تدریس فعال نیز، که ترکیبی از روش‌های تعاملی، فرایندی، اکتشافی و انتقالی است، مورد تأکید قرار گرفت.

نتایج پژوهش‌هایی که درخصوص میزان به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس علوم انجام گرفته است نشان می‌دهد که به‌طور نسبی، ویژگی‌های تدریس فعال در روش‌های تدریس معلمان مشاهده می‌شود و تأثیر آن‌ها، نسبت به روش‌های متداول، بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مثبت بوده است (کیوان‌فر، ۱۳۸۰؛ محبی، ۱۳۷۹؛ کرامتی، ۱۳۷۹؛ صفری‌زاده، ۱۳۷۹؛ مه‌ری‌نژاد و شریفی، ۱۳۸۴؛ جعفری و قربانی، ۱۳۸۶؛ احمدی، ۱۳۸۷؛ و اسفنجانی، زمانی و مصرآبادی، ۱۳۸۷)

همچنین حیدرزادگان (۱۳۸۶) تأثیر رویکرد ساختن گرای را بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در درس علوم مثبت ارزیابی کرده است. نیکنام (۱۳۸۴) روش حل مسئله در قالب رویکرد تعاملی را بر رویکرد ساختن گرای مبتنی ساخته و آن را برای تدریس علوم مناسب دانسته است. ملک‌شویا (۱۳۸۲) و شیخی (۱۳۸۱) نیز با تحلیل این رویکرد، آن را در روش‌های آموزش علوم مناسب دانسته‌اند.

مطالعه تیمز<sup>۱۱</sup> یکی از مطالعات بین‌المللی درخصوص برنامه درسی علوم در کنار برنامه درسی ریاضی، است (کریمی، ۱۳۸۷). نتایج تیمز ۲۰۰۷ نشان می‌دهد عملکرد دانش آموزان ایران در درس علوم از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۷، ۵۵ نمره افزایش یافته است. همچنین عملکرد دانش آموزان دختر ایران در علوم پایه چهارم ۱۴ نمره بالاتر از عملکرد پسرها بوده است. این تفاوت از سال ۹۵ تا ۲۰۰۷ برای دختران ۶۶ نمره و برای پسران ۴۶ نمره گزارش شده است. اما نکته حائز اهمیت آن است که جایگاه و عملکرد دانش آموزان ایران همواره از میانگین عملکرد بین‌المللی به‌طور معناداری پایین‌تر بوده است. نکته مهم دیگر آنکه دانش آموزان ما در درس علوم، در پاسخ‌های مفهومی و حفظی نسبت به پاسخ‌های مهارتی وضع بهتری داشته‌اند. اما در فعالیت عملکرد وضعیت مناسبی نداشته‌اند (کیامنش، ۱۳۷۷). البته مطالعات بعدی نشان داد تا حدودی در این زمینه رشد داشته‌اند (کریمی، ۱۳۸۷). بدریان (۱۳۸۸) در بررسی تطبیقی استانداردهای آموزش علوم دوره عمومی به این نتیجه رسیده است که معلمان ایران در مقایسه با کشورهای مورد مقایسه از روش کاوشگری، حل مسئله و... کمتر استفاده می‌کنند. هرچند پژوهشگر در بررسی پژوهش‌های جهانی به این جمع‌بندی رسیده است که رویکرد ساختن گرای

مناسب‌ترین رویکرد برای آموزش علوم دوره ابتدایی است. اما وی اشاره می‌کند که بررسی‌های اخیر به‌ویژه مربوط به سال‌های (۲۰۰۳ تا ۲۰۰۷) بیانگر آن است که موضوع زمینه‌های یادگیری دانش‌آموزان (محیط یادگیری، استدلال و ابعاد عاطفی و...) در اولویت قرار گرفته است (بدریان، ۱۳۹۰) این موضوع یکی از بنیان‌های نظری ساختن‌گرایی است که به‌طور مشخص در برنامه‌های جدید علوم تجربی کشور ایران مورد توجه قرار گرفته است (امانی، ۱۳۹۰). محبی نیز (۱۳۸۵) در بررسی تکالیف و فعالیت‌های دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی در درس علوم تجربی به این جمع‌بندی رسیده است که ویژگی‌های این فعالیت‌ها در ارتباط با شاخص‌های پژوهش در حد مطلوب نیست.

از نتایج پژوهش‌های انجام شده می‌توان استنباط کرد که برنامه‌های درسی علوم دوره ابتدایی در ایران با رویکرد حل مسئله و فرایندمحور تغییر یافته و تدریس فعال که ترکیبی از روش‌های تعاملی، فرایند، اکتشافی، انتقالی بوده است، مورد تأکید قرار گرفته است. همچنین تمایل معلمان به روش‌های تدریس با رویکرد ساختن‌گرایی افزایش پیدا کرده است اما در درک و به‌کارگیری دقیق این روش‌ها با مشکل روبه‌رو هستند. لذا محقق در این پژوهش با آموزش دقیق یکی از الگوهای تدریس مبتنی بر این رویکرد را که دارای ۵ مرحله به شرح زیر است مورد آزمایش قرار داده است. (راجرز بایبی<sup>۱۲</sup> به نقل از بدریان، ۱۳۸۸):

۱. فعال‌سازی و درگیر کردن<sup>۱۳</sup>
۲. کاوش کردن<sup>۱۴</sup>
۳. توضیح دادن<sup>۱۵</sup>
۴. شرح و بسط<sup>۱۶</sup>
۵. ارزشیابی کردن<sup>۱۷</sup>.

بنابراین به نظر می‌رسد الگوهای تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن‌گرایی می‌تواند زمینه یادگیری مطلوب دانش‌آموزان را فراهم آورد. با آموزش دقیق یکی از الگوهای تدریس مبتنی بر این رویکرد به معلمان گروه آزمایشی و مقایسه عملکرد دانش‌آموزان این گروه با گروه گواه به تجزیه و تحلیل آن پرداخته است.

#### بنابراین پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

- سؤال ۱. آیا روش تدریس ساختن‌گرایی با توجه به جنسیت دانش‌آموزان بر عملکرد آن‌ها تأثیر دارد؟
- سؤال ۲. آیا روش تدریس ساختن‌گرایی و سابقه تدریس معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر دارد؟
- سؤال ۳. آیا روش تدریس ساختن‌گرایی و مدرک تحصیلی معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

## ■ روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن‌گرایی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم در مقایسه با روش‌های تدریس متداول است، تحقیق حاضر از نوع پژوهش کاربردی با روش شبه‌آزمایشی است؛ بنابراین طرح پژوهشی حاضر، طرح دو گروهی با پس‌آزمون است.

## ■ جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم مدارس عادی شهر تهران در سال ۹۰-۸۹ است. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد، به این ترتیب که از میان مناطق آموزش و پرورش شهر تهران یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب شد. آنگاه از بین مدارس ابتدایی این منطقه ۸ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس به صورت تصادفی چهار مدرسه به عنوان گروه گواه و چهار مدرسه به عنوان گروه آزمایش انتخاب گردید. از مدارس گروه آزمایش ۸ کلاس و از مدارس گروه گواه نیز ۸ کلاس به صورت تصادفی در نظر گرفته شد.

## ■ ابزار پژوهش

به منظور سنجش میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و گواه، آزمونی براساس جداول مشخصات هدف-محتوا، برای درس آهن‌ربا در درس علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی تهیه و تنظیم گردید. از آنجا که در این پژوهش آزمون پیشرفت تحصیلی درس علوم با توجه به جدول مشخصات هدف-محتوا تدوین گردیده است بنابراین آزمون مذکور از روایی محتوایی لازم برخوردار است. همچنین روایی ابزار توسط چند تن از معلمان و متخصصان مورد تأیید قرار گرفت. در عین حال جهت بررسی عملکرد مهارتی دانش‌آموزان از معلمان هر دو گروه درخواست شد که هرگونه کار عملی مانند انجام آزمایش، تهیه گزارش و مواردی از این دست دارند نیز جمع‌آوری کنند تا مورد ارزیابی قرار گیرد. حداکثر نمره در این آزمون ۲۰ بوده است. در این آزمون فهم و استدلال، کاربرد، خلاقیت و مهارت‌های عملی دانش‌آموزان مورد سنجش قرار گرفت و پس از آن عملکرد دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از طریق آزمون فوق بررسی شد.

## ■ شیوه اجرا

پس از مشخص شدن گروه‌ها، یعنی گروه آزمایش و گروه گواه (کنترل) و قبل از اعمال مداخله، نشانگرهای هر یک از محورهای تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن‌گرایی (راجر بایبی به نقل از بدریان، ۱۳۸۸) در قالب یک جزوه از محورهای زیر تقدیم معلمان گروه آزمایشی گردید و در دو جلسه نسبت

بررسی تاثیر تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن گرایي بر عملکرد دانش آموزان در درس علوم تجربی کلاس چهارم ابتدایی

به این مفاهیم و چگونگی تنظیم طرح درس بر این اساس تبادل نظر گردید. پس از آموزش ضمن تهیه طرح درس‌های مناسب، درس آهن‌ریا از کتاب چهارم ابتدایی را در سه جلسه تدریس نمودند.

جدول ۱ نشانگرهای هر یک از محورهای تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن گرایي

ردیف	محورها	نقش معلم	نقش دانش آموز
۱	درگیر کردن و فعال‌سازی تفکر	ایجاد علاقه، برانگیختن حس کنجکاوی، طرح سؤال و... ارزشیابی تشخیصی	طرح پرسش، نشان دادن علاقه، تفکر درباره چگونگی کشف مطلب
۲	کاوش و پژوهش	ترغیب دانش‌آموزان به کار با یکدیگر بدون تدریس مستقیم معلم، مشاهده و گوش دادن به دانش‌آموز در حال تعامل، طرح پرسش‌هایی روشن‌گرانه، ارائه فرصت به دانش‌آموزان جهت بحث و تبادل نظر برای حل مسئله، استفاده مناسب از مسائل واقعی	تفکر آزادانه، آزمون پیش‌بینی‌ها و فرضیه‌ها، فرضیه‌سازی و پیش‌بینی نتایج، آزمون گزینه‌های مختلف و بحث درباره آن‌ها، ثبت مشاهدات و نظرات مختلف
۳	توضیح دادن (تبیین)	ترغیب دانش‌آموزان به توضیح مفاهیم و تعاریف به زبان خودشان، درخواست ارائه شواهد و دلایل توسط دانش‌آموزان، ارائه صحیح تعاریف، استفاده از تجارب قبلی	توضیح راه‌حل‌ها و پاسخ‌های ممکن برای دیگران، تبادل نظر و گوش‌دادن مسئولانه به توضیحات دیگران، گوش‌دادن و تلاش برای درک توضیحات معلم، ارجاع به فعالیت‌های قبلی، استفاده از مشاهداتی که به هنگام ارائه توضیحات ثبت کرده است.
۴	شرح و بسط دادن	انتظار از دانش‌آموزان در به‌کارگیری عناوین رسمی، تعاریف و توضیحات ارائه شده، ترغیب دانش‌آموزان به‌کاربرد یا بسط مفاهیم و مهارت‌ها در موقعیت‌های جدید، یادآوری توضیحات ارائه شده به دانش‌آموزان، راهبردهای مرحله‌کاوشگری	به‌کارگیری برجسب‌ها، تعاریف و توضیحات، مهارت در موقعیت‌های مشابه جدید، واریسی درک موضوع توسط همتایان، اتخاذ تصمیم و طراحی آزمایش و ...
۵	ارزشیابی کردن	مشاهده دانش‌آموزان در حین انجام فعالیت سنجش دانش و یا مهارت آن‌ها، جستجوی شواهد تغییر اندیشه و رفتار دانش‌آموزان، دادن فرصت به خودارزیابی، طرح پرسش‌هایی باز پاسخ و ... فرایند ارزشیابی قبل، حین و بعد از تدریس	پاسخ به سؤالات، دانش یا مهارت خود را نشان می‌دهد، فعالیت‌های خود را ارزشیابی می‌کند به طرح سؤال‌هایی جهت تفکر و پژوهش‌های بعدی مطرح می‌کند.

معلمان گروه آزمایش پس از تهیه طرح درس در فرایند تدریس خود برای زمینه‌سازی تفکر، ابتدا از دانش‌آموزان درخواست نمودند درس آهن‌ریا را به صورت فردی مطالعه کنند، سپس در گروه با هم به بحث و گفت‌وگو بپردازند و برداشت خود را در کلاس بیان نمایند. بنابراین هر یک از گروه‌ها نظرات و برداشت‌های خود را بیان نمودند و گروه‌های دیگر به نقد و بررسی پرداختند سپس از آن‌ها درخواست گردید گزارش کتبی گروه خود را نوشته و تحویل معلم نمایند و نمونه‌هایی را برای جلسه آینده به کلاس بیاورند.

کاوش و پژوهش در جلسه دوم از طریق انجام آزمایش‌ها پیگیری شد. دانش‌آموزان به چند گروه تقسیم شدند و وسایل مورد نظر جهت انجام آزمایش در اختیار آن‌ها قرار گرفت. از آن‌ها خواسته شد ابتدا نحوه آزمایش را، با ارائه فرضیه‌ای، بین خود مشخص نمایند و سپس آزمایش‌ها را انجام دهند. آزمایش‌ها عبارت بود از:

۱. ساخت آهن‌ریا از طریق میخ

۲. آهن‌ریای الکتریکی

۳. آهن‌ریای تعیین جهت

۴. آهن‌ریای میدان مغناطیسی

در این جلسه از آن‌ها خواسته شد فرایند انجام آزمایش را بیان نمایند. در این مرحله، ارزشیابی فرایندی از طریق مشاهده، پرسش و... دنبال شد. از دانش‌آموزان درخواست شد علاوه بر بیان شفاهی گزارش خود، در قالب فرمی با مشخصات وسایل و مواد مورد نیاز، مراحل انجام، شکل و نتایج گزارش خود را تنظیم نمایند و برای جلسه آینده با خود به کلاس بیاورند.

در جلسه سوم معلم از دانش‌آموزان خواست که با توجه به انجام آزمایش‌ها نتایج یادگیری خود را از آهن‌ریا بیان نمایند که آن‌ها باید به مواردی مانند بیشتر بودن خاصیت آهن‌ریا در قطب‌ها، دفع قطب‌های همنام و جذب قطب‌های غیرهمنام، انواع شکل‌های آهن‌ریا، نام‌گذاری دو سر آهن‌ریا، جذب اجسام آهنی توسط آهن‌ریا، و بالاخره استفاده از قطب‌نما برای تعیین جهت جغرافیایی اشاره می‌کردند. مشاهدات محقق از کلاس‌ها مبین آن بود که دانش‌آموزان تا حد بالایی به این نتایج دست یافته‌اند.

در ادامه جهت شرح و بسط مفاهیم، به‌طور مشخص از بعضی از دانش‌آموزان سؤالاتی از فرایند آزمایش‌ها و یادگیری آن‌ها مورد توجه قرار گرفت. از آن‌ها درخواست شد کاربردهای آهن‌ریا را بیان نمایند و همچنین اینکه بگویند با چه سؤالات جدیدی روبه‌رو شده‌اند.

در این مرحله معلم با یادداشت کردن نکات کلیدی بر تابلو، با توضیحات خود جمع‌بندی لازم را انجام داد و از دانش‌آموزان خواست که به صورت گروهی تعدادی سؤال از درس طراحی کنند و هر یک نیز خلاصه‌ای از درس را بنویسند.

### یافته‌های پژوهشی

سؤال ۱. آیا روش تدریس ساختن گرایي با توجه به جنسیت دانش آموزان بر عملکرد آن‌ها تأثیر دارد؟ از آزمون تحلیل واریانس دو عاملی به منظور بررسی میزان تأثیر روش تدریس ساختن گرایي و جنسیت افراد بر عملکرد دانش آموزان استفاده شد. با توجه به یافته‌های جدول شماره ۲، تفاوت دو گروه آزمایشی و کنترل ( $F_{(1,229)} = 13/688, P \leq 0/01$ ) و همچنین دختران و پسران ( $F_{(1,229)} = 101/888, P \leq 0/01$ ) در سطح  $0/01$  معنادار است. میانگین گروه آزمایشی از گروه کنترل بیشتر و میانگین دانش آموزان دختر از دانش آموزان پسر بیشتر است. بین دو عامل نیز اثر متقابل وجود دارد ( $F_{(1,229)} = 13/797, P \leq 0/01$ ). به عبارتی تأثیر روش تدریس مورد نظر در گروه دانش آموزان دختر بیشتر از پسران است. رشد عملکرد دانش آموزان دختر  $3/33$  و دانش آموزان پسر  $1/54$  نمره است.

جدول ۲ آزمون تحلیل واریانس دو طرفه تأثیر روش تدریس ساختن گرایي و جنسیت بر نمرات دانش آموزان

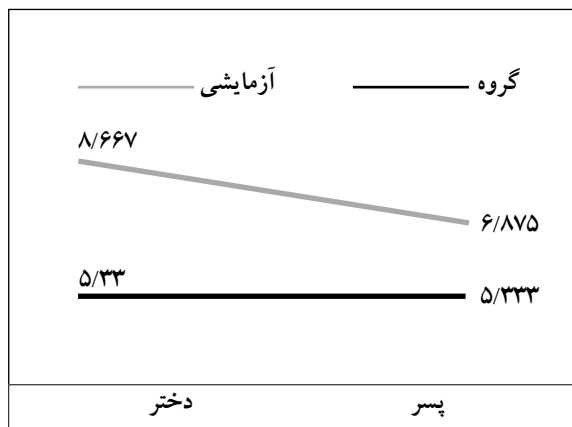
منشاء	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F
گروه	34/599	1	34/599	13/688**
جنسیت	257/545	1	257/545	101/888**
گروه × جنسیت	34/874	1	34/874	13/797**
خطا	629/402	249	2/528	
جمع	956/42	252		

در جدول شماره ۳، میانگین نمرات گروه آزمایشی و گواه به تفکیک جنسیت ارائه شده است.

جدول ۳ میانگین نمرات گروه آزمایشی و گواه به تفکیک جنسیت

گروه‌ها	میانگین	خطای معیار	۹۵ درصد فاصله اطمینان		
			دامنه پایینی	دامنه بالایی	
پسر	آزمایش	۶/۸۷۵	۰/۳۲۵	۶/۲۳۶	۷/۵۱۴
	گواه	۵/۳۳۳	۰/۱۵۷	۵/۰۲۳	۵/۶۴۳
دختر	آزمایش	۸/۶۶۷	۰/۲۷۷	۸/۱۲۲	۹/۲۱۲
	گواه	۵/۳۳۰	۰/۱۶۴	۵/۰۰۷	۵/۶۵۳

نمودار شماره ۱ معنادار بودن تعامل بین روش تدریس و سابقه تدریس معلمان را نشان می‌دهد.



نمودار ۱ تعامل بین روش تدریس و جنسیت دانش‌آموزان

سؤال ۲. آیا روش تدریس ساختن‌گرایی و سابقه تدریس معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ از آزمون تحلیل واریانس دو عاملی به‌منظور بررسی میزان تأثیر تدریس با روش ساختن‌گرایی و سابقه تدریس معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان در آزمون استفاده شد. با توجه به یافته‌های جدول شماره ۴، تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل ( $F_{(1,249)} = 81/668, P \leq 0/01$ ) معنادار بوده اما تفاوت سه گروه معلم با سابقه‌های متفاوت ( $F_{(1,249)} = 2/363, P \geq 0/05$ ) معنادار نیست. بین دو عامل اثر متقابل وجود دارد. گروه آزمایش بالاترین میانگین را با معلمان با سابقه ۲۰ سال و کمتر نشان می‌دهد در صورتی که گروه کنترل تقریباً عملکرد یکسانی در دو گروه دارد ( $F_{(1,249)} = 6/043, 0 \leq P/05$ ).

جدول ۴ آزمون تحلیل واریانس دو عاملی تأثیر روش تدریس ساختن‌گرایی و سابقه تدریس معلمان بر نمرات دانش‌آموزان

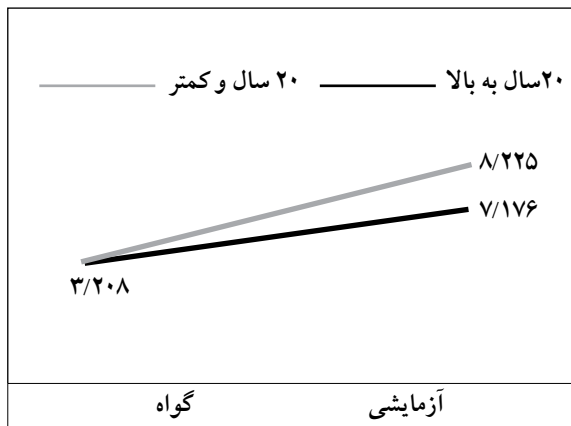
منشاء	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F
گروه	۲۱۵/۸۲۲	۱	۲۱۵/۸۲۲	۸۱/۶۶۸*
تجربه معلمان	۶/۲۴۵	۱	۶/۲۴۵	۲/۳۶۳
گروه × تجربه معلمان	۱۵/۹۶۹	۱	۱۵/۹۶۹	۶/۰۴۳*
خطا	۶۵۸/۰۲۹	۲۴۹	۲/۶۴۳	
جمع	۸۹۶/۰۶۵	۲۵۲		

پروسی تأثیر تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن گرایبی بر عملکرد دانش‌آموزان در درس علوم تجربی کلاس چهارم ابتدایی

جدول شماره ۵ تعامل بین روش تدریس و سابقه تدریس معلمان را نشان می‌دهد.

جدول ۵ آمار توصیفی تعامل بین روش تدریس و سابقه تدریس معلمان

۹۵ درصد فاصله اطمینان		خطای معیار	میانگین	سابقه تدریس	گروه‌ها
دامنه بالایی	دامنه پایینی				
۸/۷۳۱	۷/۷۱۹	۰/۲۵۷	۸/۲۲۵	۲۰ سال و کمتر	آزمایش
۷/۹۵۳	۶/۴۰۰	۰/۳۹۴	۷/۱۷۶	۲۰ سال به بالا	
۵/۵۳۵	۴/۸۸۲	۰/۱۶۶	۵/۲۰۸	۲۰ سال و کمتر	گواه
۵/۷۷۰	۵/۱۳۰	۰/۱۶۳	۵/۴۵۰	۲۰ سال به بالا	



نمودار ۲ تعامل بین روش تدریس و سابقه تدریس معلمان

سؤال ۳. آیا روش تدریس ساختن‌گرایی و مدرک تحصیلی معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ از آزمون تحلیل واریانس دو عاملی به‌منظور بررسی میزان تأثیر تدریس با روش ساختن‌گرایی و مدرک تحصیلی معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان در آزمون استفاده شده است. با توجه به یافته‌های جدول شماره ۶، تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل ( $F_{(1,227)} = 97/093, P \geq 0/01$ ) معنادار است. اما تفاوت عملکرد گروه‌های معلمان با مدارک تحصیلی متفاوت ( $F_{(2,227)} = 1/258, P \geq 0/05$ ) و عامل اثر متقابل ( $F_{(2,227)} = 1/434, P \geq 0/01$ ) معنادار نیست.

پ بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن گزایی بر عملکرد دانش آموزان در درس علوم تجربی کلاس چهارم ابتدایی

جدول ۶ آزمون تحلیل واریانس دو عاملی تأثیر روش تدریس ساختن گزایی و مدرک تحصیلی معلمان بر نمرات دانش آموزان

منشاء	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F
گروه	۲۵۶/۶۴۷	۱	۲۵۶/۶۴۷	۹۷/۰۹۳ <sup>××</sup>
مدرک	۶/۶۴۸	۲	۳/۳۲۴	۱/۲۵۸
گروه × مدرک	۷/۵۸۰	۲	۳/۷۹۰	۱/۴۳۴
خطا	۶۵۲/۸۹۵	۲۴۷	۲/۶۴۳	
جمع	۹۲۳/۷۷	۲۵۲		

جدول شماره ۷ تعامل بین روش تدریس و مدرک تحصیلی معلمان را نشان می‌دهد.

جدول ۷ آمار توصیفی تعامل بین روش تدریس و مدرک تحصیلی معلمان

گروه‌ها	سابقه تدریس	میانگین	خطای معیار	۹۵ درصد فاصله اطمینان	
				دامنه بالایی	دامنه پایینی
تجربی	دیپلم	۷/۸۷۵	۰/۵۷۵	۶/۷۴۳	۹/۰۰۷
	فوق دیپلم	۷/۷۱۰	۰/۲۹۲	۷/۱۳۵	۸/۲۸۵
	لیسانس و فوق لیسانس	۸/۲۷۸	۰/۳۸۳	۷/۵۲۳	۹/۰۳۳
گواه	دیپلم	۴/۵۶۰	۰/۳۲۵	۳/۹۲۰	۵/۲۰۰
	فوق دیپلم	۵/۴۸۵	۰/۱۶۵	۵/۱۵۹	۵/۸۱۰
	لیسانس و فوق لیسانس	۵/۳۹۲	۰/۱۸۹	۵/۰۲۰	۵/۷۶۴

## بحث و نتیجه‌گیری

یادگیری موضوعی پیچیده است و هر فردی با توجه به ظرفیت‌های ذهنی، علائق، زمینه و موقعیت‌های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی از فرایند یادگیری خاصی پیروی می‌کند. بنابراین سبک‌هایی از آموزش می‌تواند در این فرایند مؤثرتر باشد که بتواند همه ابعاد درونی و بیرونی یادگیری را مد نظر قرار دهد. تدریس مبتنی بر ساختن گزایی شناختی و اجتماعی (نظریات پیاز، ویگوتسکی) (زیگلر و همکاران، ۱۳۸۶) در مطالعات

جهانی به‌عنوان یک رویکرد مناسب در این زمینه با اقبال مناسب‌تری روبه‌رو شده است، تا جایی که مطالعات اخیر پژوهش‌های جهانی در حوزه علوم تجربی بهترین رویکرد آموزش علوم دوره ابتدایی را رویکرد ساختن‌گرایی اعلام داشته است (بدریان، ۱۳۹۰). نتایج پژوهش انجام شده اولاً نشان داد که معلمان گروه آزمایش پس از آموزش، تا حد مطلوب توانسته‌اند الگوی تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن‌گرایی را اجرا نمایند. دانش‌آموزان در فرایند اجرای مراحل پنجگانه این الگو از طریق تفکر، نقد و بررسی، پژوهش، تبادل نظر، انجام آزمایش، ساخت وسیله و... مشارکت خوبی داشته‌اند. نتایج آزمون نیز مؤید آن بوده است که دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه عملکرد بهتری داشته‌اند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌هایی که با عنوان روش‌های فعال یا ساختن‌گرایی انجام شده است همبستگی مثبت داشته است (حیدرزادگان، ۱۳۸۶؛ بدریان، ۱۳۸۵؛ پرکینز، ۱۹۹۰؛ نیکنام، ۱۳۸۴؛ ملک‌شیوا، ۱۳۸۶).

اما نکته قابل بحث آن است که علیرغم مثبت بودن نتایج این پژوهش و دیگر پژوهش‌ها در تأثیرات نسبی روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد ساختن‌گرایی، عملکرد دانش‌آموزان در درس علوم تجربی دوره ابتدایی، در مطالعات تیمز از میانگین عملکرد بین‌المللی پایین‌تر است (کریمی، ۱۳۸۸).

لذا به نظر می‌رسد لازم است ضمن کیفیت‌بخشی مداوم به کتاب‌های درسی و آموزش معلمان، براساس رویکرد ساختن‌گرایی، ماهیت موضوع نیز به شکل عمیق‌تر و در ابعاد مختلف مورد مذاقه قرار گیرد. تحقیقات جهانی مؤید آن است که آموزش و یادگیری اساساً جنبه فرهنگی دارد (آرانی، ۱۳۸۹ و محبی، ۱۳۸۵).

لذا صرف تغییر کتاب و آموزش‌های مقطعی حتی با رویکردهای نوین کفایت نمی‌کند، بلکه باید به‌گونه‌ای فرایند آموزش و یادگیری در آموزش و پرورش مدیریت شود که رویکرد یادگیری فعال، پژوهش محور و... مبتنی بر رویکرد ساختن‌گرایی برای دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها به‌صورت یک فرهنگ تبدیل شود.

### پیشنهاد

باید براساس نتایج این پژوهش ابعاد مختلف یادگیری و آموزش با رویکرد ساختن‌گرایی مانند ظرفیت‌های ذهنی و فرایند تفکر، فرایند کاوش و پژوهش، تشریح مساعی، نقش زبان در یادگیری، چگونگی تأثیرگذاری بافت و موقعیت‌های طبیعی، تاریخ، اجتماعی در فرایند شناخت، ارتباط یادگیری با فرهنگ، فرایند تولید و پردازش دانش و... به‌درستی تبیین گردد.

معلمان از طریق آموزش‌های کارگاهی و تهیه طرح درس‌های مبتنی بر این رویکرد در قالب «مدل درس پژوهی» آن‌ها را به کار گیرند. به جای پژوهش زمینه‌یابی و... از طریق پژوهش‌های بالینی و کیفی، فرایند تدریس و کیفیت یادگیری دانش آموزان مورد نظارت و راهنمایی قرار گیرد. در هر یک از مناطق آموزش و پرورش، دپارتمان‌های تخصصی ایجاد گردد و در قالب این دپارتمان‌ها، ضمن هدایت محورهای فوق، زمینه مشارکت معلمان در طراحی و تولید بسته‌های آموزشی علوم تجربی به شکل معنادار و با الگوی مشخص فراهم گردد. لازمه عملیاتی شدن این پیشنهاد ایجاد مدیریت یکپارچه برنامه درسی علوم تجربی در سطح کشور است. به عبارت دیگر اثربخشی فرایند یاددهی یادگیری در برنامه درسی علوم تجربی نیازمند هارمونی مؤلفه‌های مختلف این حوزه زیر چتر مدیریت واحد است. در این صورت بین برنامه‌های درسی قصد شده، اجرا شده، و کسب شده عملاً انسجام حاصل خواهد شد. در نتیجه معلمان از تعدد و تضاد دیدگاه‌ها در فرایند تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی رهایی خواهند یافت. این فرایند زمینه‌ساز ارتقای کیفیت عملکرد دانش آموزان با توجه به رویکردها و استانداردهای آموزش در علوم تجربی خواهد شد.

## پی‌نوشت‌ها

1. Constrativism
2. Clark & Meyer
3. Santrock
4. Relativism
5. Objectivism
6. Peykins.n.
7. Miranda
8. Norton
9. Spliter
10. Lainem
11. Trends international mathematics and science study (TIMSS)
12. Bybcee
13. Engage
14. Explore
15. Explain
16. Elaborate/Extend
17. Evaluate

## منابع

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۷۶). کاربرد حل مسئله در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی علوم. دانشگاه تربیت معلم
- احمدی، گلنار. (۱۳۸۷). مقایسه تأثیر الگوی مبتنی بر روش تدریس یادگیری مشارکتی و الگوی مبتنی بر روش یادگیری انفرادی در درس علوم تجربی. دانشگاه علامه طباطبائی
- آرانی، محمدرضا. (۱۳۸۹). فرهنگ آموزش و یادگیری. تهران: انتشارات مدرسه
- اسکندری، حسین؛ فردانش، هاشم و سجادی سیدمهدی. (۱۳۹۰). نظریه ارتباط‌گرایی و تبیین و نقد مبانی معرفت‌شناختی. مجله علوم تربیتی دانشگاه اهواز
- اسفنجانی، زمانی و نصرآبادی. (۱۳۸۷). مقایسه کتاب‌های درسی علوم ابتدایی با [کتاب‌های] کشورهای آمریکا و انگلستان. فصل‌نامه مطالعات برنامه‌ریزی درسی، شماره ۸
- ام - ای دبلیو جوکار، مترجم محمود امانی، ۱۳۸۰، تجلی ساختن‌گرایی. رشد آموزش ابتدایی ویژه‌نامه علوم
- امانی، محمود. (۱۳۹۰). راهنمای کتاب علوم تجربی کلاس اول ابتدایی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- بدریان، عابد. (۱۳۸۶). مطالعه تطبیقی استانداردهای آموزش علوم دوره عمومی در کشورهای موفق و ایران. مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی.
- بدریان، عابد. (۱۳۹۰). بررسی پژوهش نوین در حوزه علوم تجربی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- بدریان، عابد. (۱۳۸۸). جزوه مربوط به مبانی نظری آموزش به شیوه ساختن‌گرایی. مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی
- تلخایی، محمود. (۱۳۹۰). تعریف و مفهوم یادگیری. مجله رشد. تکنولوژی، ۲۷
- حیدرزادگان، علیرضا. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر نظریه سازنده‌گرایی بر عملکرد دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی درس علوم.
- جعفری حسن و قربانی، نرگس. (۱۳۸۶). تأثیر تلفیق محتوای چهار بخش اصلی کتاب علوم تجربی اول راهنمایی بر اساس سازماندهی و تلفیق. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۸
- خلخال، مرضی و طوسی، مریم. (۱۳۸۲). علوم برای همه. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورش. تهران: انتشارات دوران.
- شیخی. (۱۳۸۱). مبانی ساخت و سازگرایی و دلالت‌های آن در یاددهی - یادگیری. دانشگاه تربیت مدرس
- زیگلر، رابرت و همکاران. (۱۳۸۶). تفکر کودکان. ترجمه کمال خرازی. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی
- ساناتراک، جان دبلیو. (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیتی؛ ترجمه سعیدی و همکاران. انتشارات مؤسسه خدمات فرهنگی
- علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۸۸). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. انتشارات دانشگاه امام صادق
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۷). مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز. ویژه‌نامه نتایج تیمز ۲۰۰۷، انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۸). گزارش مطالعه بین‌المللی تیمز ۲۰۰۸. انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کرامتی، مهین. (۱۳۷۹). تأثیر شیوه‌های نوین آموزش ارزشیابی علوم تجربی بر یادگیری دانش‌آموزان. آموزش و پرورش استان گیلان
- مهرمحمدی، محمود؛ نیکنام، زهرا و سجادی، نرگس. (۱۳۸۷). اشکال بازنمایی و شناخت در برنامه درسی. فصل‌نامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۴
- محبی، عظیم. (۱۳۸۵). بررسی تکالیف و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان در درس علوم تجربی از منظرهای پژوهشی. مؤسسه پژوهش برنامه‌ریزی درسی
- محبی، عظیم. (۱۳۸۵). فرهنگ تدریس در ایران. مجله رشد. راهنمایی
- محبی، عظیم. (۱۳۷۹). بررسی روش تدریس فرایند محور درس علوم تجربی ابتدایی.
- ملک شیوه. (۱۳۸۲). مبانی معرفت‌شناسانه ساخت‌گرایی و تأثیر آن بر آموزش علوم. دانشگاه تربیت معلم
- مهری‌نژاد، سید ابوالقاسم و پاشا شریفی، حسن. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی تدریس شیوه حل مسئله و ارزشیابی بر اساس شاخص‌های پژوهشگرانه در پرورش روحیه پژوهشگری. نشریه مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۴
- نیکنام، زهرا. (۱۳۸۴). تبیین ساخت و سازگرایی [و تأثیر آن] بر آموزش علوم تجربی. دانشگاه تربیت مدرس
- Perkins, D. (1993, Fall). Teaching and learning for understanding. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 17(3), 828-35.
- Splitter, I. (2009). Authenticity and constructivism in education. *Studies in Philosophy and Education*, 28 (2), 135-151.
- Norton, A. (2009). re-solving the learning paradox epistemological and ontological questions for radical constructivism. *Learning of Mathematics*, 29 (2), 2-7
- Lainem, T. (2009). perspective making , constructivism as a meaning making structure for simulation gaming. *Simulation & mmp Gaming*, 40(1), 48-67
- Miranda, M.V. (2009). Creating the successful community college: using to foster constructivism. *The Community College Enterprise*, 15(1), 21-38
- Clark, R. C & Meyer, R.E. (2002). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. New Jersey: Pfeiffer.



# فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

## واهممای اشتراک

لطفاً قبل از تکمیل فرم درخواست به نکات زیر توجه داشته باشید:

- ♦ فرم اشتراک را کامل و خوانا پر کرده و کد پستی را حتماً قید فرمائید.
- ♦ حق اشتراک به مبلغ ۲۰۰۰۰ تومان را به حساب شماره ۲۱۷۳۰۲۹۰۰۱۰۰۱ نزد بانک ملی شعبه حسابهای دولتی به نام درآمد اختصاصی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی واریز نمائید.
- ♦ اصل فیش بانکی را به همراه فرم تکمیل شده به نشانی دفتر فصلنامه ارسال نمائید.
- ♦ کپی فیش بانکی را نزد خود نگه دارید.
- ♦ از فرستادن وجه نقد خودداری کنید.
- ♦ حق اشتراک جهت ۴ شماره فصلنامه محسوب می‌شود.

■ نشانی: تهران خیابان ایرانشهر شمالی ساختمان انتشارات کمک آموزشی طبقه پنجم  
■ دفتر فصلنامه نوآوری‌های آموزشی  
■ تلفن: ۸۸۳۰۲۰۲۲  
■ دورنگار: ۸۸۳۰۲۰۲۲



# فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

## فرم اشتراک

- نام خانوادگی: .....
- نام: .....
- نام مؤسسه یا مرکز: .....
- شغل: .....
- رشته تحصیلی: .....
- سن: .....
- آخرین مدرک تحصیلی: .....
- قبلاً مشترک فصلنامه بوده‌ام  مشترک نبوده‌ام
- اشتراک از شماره ..... تا شماره ..... و تعداد مورد نیاز از هر شماره ..... نسخه
- نشانی کامل پستی: .....
- کد پستی: .....
- تلفن تماس: .....
- دورنگار: .....
- پست الکترونیکی: .....
- تاریخ: .....
- امضا: .....

### خواننده گرامی:

- با تکمیل نمودن فرم اشتراک ضمن دریافت مرتب فصلنامه، ما را در ارتقای کیفیت، تداوم انتشار و فائق آمدن بر مشکلات یاور باشید.
- مشترک گرامی لطفاً پس از دریافت فصلنامه فرم مربوط به اعلام وصول آن را تکمیل و ارسال نمایید.

## The effect of constructivism-based teaching method on science course performance of 4th grade primary school students

Azim Mohebbi, Organization for Educational Research and Planning<sup>1</sup>

### Abstract

In this study, the effect of constructivism-based teaching method and the role of teachers' experience and qualification on the performance of students were investigated. For this purpose the quasi-experimental research method was used. The research population included 4th grade students and teachers in Tehran's public schools at the academic year 2008-2009. Using stratified random sampling method, 5th Educational district of Tehran was selected, from which 8 primary schools randomly were chosen. These 8 schools were divided into four experimental and four control groups. Then, from each experimental and control schools, 8 classes were chosen randomly. In the experimental group, teachers utilized constructivism-based teaching method for instructing the magnetic subject of 4th grade primary school textbook in three sessions. The performance of students in the experimental and control groups were compared using the same test. The results showed that there is a significant difference between the mean scores of the two groups, so that the experimental groups' performance was better than the control groups. Students' gender had significant impact on mean scores of the experimental and control groups, and there was a significant interaction between the group and gender variables. Teachers' experience had no significant effect on students' mean scores, but there was a significant interaction between teachers' experience and the group variables. Teachers' qualification had no significant effect on the mean scores; and there was no significant interaction between group and qualification of teachers variables.

### Keywords

Teaching, Teaching-based Constructivism, Students' Performance, Science Course, Primary School

1. azim.mohebbi@gmail.com

# Investigation and analysis of criteria for designing the pre-school centers and primary schools' available educational spaces and their adjustment with the criteria of multi-dimensional curriculum

Mahdi Safari, MA at Primary School Education from Allame Tabatabaei University

Farkhonde Mofidi (PhD), Allame Tabatabaei University

## Abstract

The present study aims to explore and analyze criteria for designing the pre-school centers and primary schools' available educational spaces and their adjustment with the criteria of multi-dimensional curriculum. So, this study benefitted from both qualitative and quantitative approaches. The statistical population of the qualitative part of the study consisted of the available documents for these standards and as for the quantitative investigation, all the pre-school centers and primary schools of the 3rd educational district of the city Karaj that used the multi-dimensional curriculum. Using the random sampling method, 20 pre-school centers and primary schools at the 3rd educational district of the city Karaj were selected as the research sample. The research instrument included a researcher-made checklist. The qualitative data was analyzed using frequency and chart and the quantitative data was analyzed using independent samples t-test. In order to document this process, the centers which applied this curriculum were observed. The results showed that adding these standards to the physical ones can cover many of the educational limitations in the present non-standard spaces by virtue of the curriculum and also it serves as a must in the educational space designing, based on the new areas of the present study. What is emphasized in this study is to consider the capacities of multi-dimensional curriculum for the optimal use of physical facilities and limitations as well as enrichment of learning opportunities through the lens of planning in educational space design. In spite of the physical space limitations, pre-school centers, based on multi-dimensional curriculum have been successful in developing skills in children, which other centers especially primary schools were not able to do so. The findings revealed a meaningful and positive relationship between the criteria for designing the educational spaces based on the multi-dimensional curriculum at the pre-school level, however, as far as the primary school is concerned, the space is not so based on the multi-dimensional curriculum i.e., either it does not have the criteria defined based on the multi-dimensional curriculum, or its use is rare.

## Keywords

Educational Space, Pre-school and Primary School, Multi-dimensional Curriculum

1. mahdi.safari26@gmail.com

2. far\_mofidi@yahoo.com

## A survey on the role of institutions, organizations and individuals in stopping the non – governmental schools' activities from the viewpoint of founders and experts: A semantic reconstruction

Abbās Ma'dandār Ārāni (PhD), Lorestān University<sup>1</sup>

### Abstract

The significance of creativity is undeniable for society. As a result, stimulation of creativity could be considered as indispensable goals of any education system. The present study has been done to investigate the role of qualitative aspect of environmental elements (color, form and texture) in educational settings on developing the 3 to 6 years old children's creativity. The research was done using two methods, library research method and survey research method. The research population included all preschool teachers of Shiraz in 2011-2012. And the research sample consisted of 50 preschool teachers who were selected using cluster sampling and simple random sampling methods. The research tool was a researcher-made questionnaire and its content validity and construct validity was checked. Reliability of the questionnaire was calculated in two ways, internal parallelism and the split-half method. Both methods resulted in  $\alpha = 0/85$ . In order to analyze the results of the questionnaire, descriptive statistics (including frequency, average, and standard deviation) and inferential statistics (including repeated measure statistics, t- test and unilateral variation analysis) have been used. The results indicated that there is a significant difference between the qualities of environmental elements (color, form and texture) and children's creativity from preschool teachers' viewpoints. There was a significant difference among the teachers' viewpoints on the role of quality of environmental elements on children's creativity. Teachers whose field of study was related to their job considered more significant role for the quality of environmental elements on developing children's creativity. There was no significant difference among teachers' viewpoints on the role of quality of environmental elements on children's creativity in terms of their working experience and the level of education. The results of the present study showed that from the viewpoint of preschool teachers, the quality of environmental elements such as color, form and texture especially color is influential on developing the children's creativity, especially in an educational setting.

### Keywords

Individuals, Institutions, Non-governmental Schools, Organizations, Semantic reconstruction

1. rie2000@gmail.com

## A critical and analytic insight into the trend of history of literature in Iran's schools from 1991 up to 2011

Ali Akbar Atrafi (PhD), Allame Tabatabaei University

Fereydoon Akbari Sheldare (PhD), Organization for Educational Research and Planning

Maryam Haqshenas, MA at Persian Language and Literature in Allame Tabatabaei University

### Abstract

**History of literature is apparently the history of literary texts, i.e. poem and prose, but in fact, it is the history and trend of thought and reflection which appears in the form of poetry and prose. History of literature in Iran is closely related to the history of thoughts and opinions. This relationship has always been absent in our history of literature. In the late seventies and eighties, rather fundamental changes occurred in the history of literature as there was a history of literature different from the one taught in schools up to 1993. So, first we tried to reflect the changes, then to examine the strengths and weaknesses of this course in the two decades and finally our effort focused on the comparison of history of literature of these two decades with the one in the last years. In this article, it was attempted to lead attentions to the fact that history of literature should be an applied course, and it could provide a background for changing it from a static and dull course into an applied, analytic and critical one.**

### Keywords

History of Literature, High School, Textbook, Content Periodization and Organization

1. atrafi@atu.ac.ir
2. akbari.sheldare@gmail.com
3. maryamhaqshenas@yahoo.com

## Effectiveness of Paul's critical thinking model on students' critical thinking disposition and life skills with regard to the moderating role of divergent and convergent thinking styles

Touraj Hāshemi (PhD), University of Tabriz<sup>1</sup>

Mansour Bayrāmi (PhD), University of Tabriz<sup>2</sup>

Rahim Badri (PhD), University of Tabriz<sup>3</sup>

Mirmahmoud Mirnasab (PhD), University of Tabriz<sup>4</sup>

Mortezā Razaviyān Shād (PhD), University of Tabriz<sup>5</sup>

### Abstract

The aim of this study was the investigation of effectiveness of Paul's critical thinking model on critical thinking disposition and life skills with regard to the mediating role of divergent and convergent thinking styles. The research population consisted of 440 students and the research sample included 120 students who were selected using purposeful sampling method and screening by Kolb's learning styles inventory. Then, they were randomly divided into 4 groups (30 students in each group), including 2 experimental (divergent and convergent) and two control (divergent and convergent) groups. All 4 groups completed the California critical thinking disposition and life skills questionnaire as pre-test. Ten life styles were instructed to experimental groups, using Paul's model and control groups were instructed using lecture method. Then, all groups took part in the post-test and finally the data was analyzed. The results showed that the use of moderating variable (convergent and divergent thinking styles) led in: 1. Getting the highest score in systematic function, disposition to problem solving situation and being analytic by the experimental convergent group (ECG); and getting the highest score in truth seeking and being inquisitive by the experimental divergent group (EDG). 2. Getting the highest score in decision making and effective communication by the ECG; and getting the highest score in empathy, critical and creative thinking by the EDG. It could be concluded that the moderating variable could moderate the effect of instructing critical thinking, using Paul's model on critical thinking disposition and life skills of students.

### Keywords

Validation, Reflective Teaching Method Questionnaire, Education System of Iran, Secondary Level

1. Tourajhashemi@yahoo.com
2. Dr.Bayrami@yahoo.com
3. Badri\_rahim@yahoo.com
4. mirnasab2002@yahoo.com
5. shekofekam@yahoo.com

# A Study on the level of realization of the goals set by National Curriculum of Islamic Republic of Iran in the recently published English textbook of Grade 7th “Prospect 1”

Seyyed Behnām Alavi Moghaddam (PhD), Organization for Educational Research and Planning<sup>1</sup>

Rezā Kheirābādi (PhD), Organization for Educational Research and Planning<sup>2</sup>

## Abstract

After more than two decades and based on the fundamental revolution of educational system in Iran, the new series of English textbooks named as “English for Schools” have been developed and they have been taught since the academic year of 2013-2014. The national curriculum document as a road map and the macro-document of Iran’s curriculum plays a crucial and indispensable role in developing the new textbooks. The 10th of 11th learning fields-mentioned in the document-has been devoted to foreign languages education. The main objective of this research was to study the level of realization of the goals and objectives set by National Curriculum of Islamic Republic of Iran in the domain of foreign languages education and also the English textbook of first grade of junior secondary level or grade 7th of formal education system of Iran, named as Prospect 1. The research was done through content analysis of the mentioned textbook. Here, the textbook was investigated based on the established objectives of the national curriculum document, especially in the field of foreign languages education. The results indicated that the mentioned textbook has focused on objectives of the national curriculum in the domain of foreign languages education and paved the way for achieving the objectives of this document at least partially. However, the most important point to consider is paying sufficient attention to teaching methodology of the series and teacher training courses to optimize the teaching- learning process of this new educational package. Also, the achievement of the goals set by the new textbook is determined definitely by the nationwide support of teachers.

## Keywords

New English Textbook (Prospect 1), Content Analysis, National Curriculum, Setting the Macro Objectives

1. behnam\_9002@yahoo.com

2. rkheirabadi@gmail.com

## The Role of Morphological Awareness Strategy in Vocabulary Learning

Farhād Ghorbāndordinejād (PhD), Shahid Rajaee Teacher Training University<sup>1</sup>

### Abstract

The ability to think about morphemes, understanding the English word formation rules and using the morphological knowledge to guess the meaning of new words has always been considered as one of the most effective strategies to learn vocabulary by applied linguists. The purpose of this study was to examine the role of explicit morphology teaching in vocabulary learning achievement among the guidance school students. To do so, 90 students of a school in Bandar-e-Turkmen were chosen as the sample, through convenience sampling method. Then, they were divided into a control group and two experimental groups. While the vocabulary teaching method in the control group was conventional and traditional, using translation and giving the Persian equivalents of new words, the derivational morphemes in experimental groups was taught using two methods of “analysis” in group 1 and “synthesis” in group 2 to increase the students’ morphological awareness. The Data collected through post-test was analyzed by one way analysis of variance. Findings indicated that there is a significant difference among three groups; the mean scores in two experimental groups were significantly higher than the mean scores in the control group. Also, the result of Scheffe as a subsequent test showed that there is no significant difference between the two experimental groups. This study confirmed that using the morphological awareness strategy is effective in vocabulary learning

### Keywords

Morphological Awareness, Morphology, Derivational Morphemes, Analytic Method, Synthetic Method, Vocabulary Learning, Guidance School Students

1. farhad@srttu.edu

## In this issue:

**The Role of Morphological Awareness Strategy in Vocabulary Learning**

6

Farhād Ghorbāndordinejād

**A study on the level of realization of the goals set by National Curriculum of Islamic Republic of Iran in the recently published English textbook of Grade 7th "Prospect 1"**

7

Seyyed Behnām Alavi Moghaddam  
Rezā Kheirābādī

**Effectiveness of Paul's critical thinking model on students' critical thinking disposition and life skills with regard to the moderating role of divergent and convergent thinking styles**

8

Touraj Hāshemi  
Mansour Bayrāmi  
Rahim Badri  
Mirmahmoud Mirnasab  
Mortezā Razaviyān Shād

**A critical and analytic insight into the trend of history of literature in Iran's schools from 1991 up to 2011**

9

Ali Akbar Atrāfi  
Fereydoon Akbari Sheldare  
Maryam Haqshenās

**A survey on the role of institutions, organizations and individuals in stopping the non – governmental schools' activities from the viewpoint of founders and experts: A semantic reconstruction**

10

Abbās Ma'dandār Ārāni

**Investigation and analysis of criteria for designing the pre-school centers and primary schools' available educational spaces and their adjustment with the criteria of multi-dimensional curriculum**

11

Mahdi Safari  
Farkhonde Mofidi

**The effect of constructivism-based teaching method on science course performance of 4th grade primary school students**

12

Azim Mohebbi

**Refrees  
of  
this  
issue**

:

Gholam Ali Ahmadi, Moharram Aqazadeh, Simin Bazargan, Mohammad Jafar Javadi, Elahe Hejazi, Mohammad Hossein Hosseini, Farideh Hamidi, Reza Kheirabadi, Hassan Zolfaghari, Abolfazl Rafipour, Ebrahim Reyhani, Mohammad Reza Sangari, Massoud Sadrolashrafi, Seyyd Behnam Alavimoqadam, Khadijeh Aliabadi, Elham Foroozandeh Shahraki, Eqbal Qasemi pouya, Reza Nejati, jahanbakhsh Nikoopour.



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN



Organization for  
Educational Research  
and Planning

*Quarterly journal of*  
**Educational  
Innovations**

51

Vol.13 ■

Fall, 2014 ■

Pages,236 ■

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](mailto:noavaryedu@gmail.com)

Web: <http://oerp.medu.ir>

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

■ Editor in Charge: **Bahram Mahammadian (Ph.D)**

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

■ Assistant Manger: **Azam Millaenezhad (Ph.D Candidate)**

■ **Editorial Board:**

■ **Dr. Jamal Abedi:** Professor of Davis university of california

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

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

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

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

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

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

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

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

■ **Dr. M.R. Sarkararani:** Associate Professor of Allameh Tabatabayi University

■ **Dr. A. Taghi pour Zahir:** Professor of Allameh Tabatabayi University

■ **Dr. H. Toorani:** Assistant Professor of Research Inst. C.D.E.I.

■ **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian

■ **Persian Editor:** J.Rabbani

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

■ **Art Director:** Sh. kharaghani

■ **Designer:** F. Poorsaifi

● **Publisher:** Offset Comp. (Pub-Stock)



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational  
Research and Planning

In The Name of  
**God**  
The Most Merciful  
The Most  
Compassionate

*Quarterly journal of*  
**Educational  
Innovations**

**51**

Vol.13 ■

Fall, 2014 ■

Pages,136 ■