جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

بسم الله الرحمن الرحیم

فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی

نشریهٔ علمی پژوهشی

۵۸

سال پانزدهم

تابستان ۱۳۹۵

۱۷۶ صفحه

بها ۶۰/۰۰۰ ریال

جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش وپرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی

۵۸

نشریهٔ علمی پژوهشی

■ سال پانزدهم
■ تابستان ۱۳۹۵
■ ۱۷۶ صفحه
■ بها ۶۰٬۰۰۰ ریال

■ صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
■ مدیر مسئول: حجت‌الاسلام دکتر بهرام‌محمدیان
■ سردبیر: دکترعلیرضا کیامنش، استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت‌معلم)
■ مدیر داخلی: اعظم ملایی‌نژاد، *دانشجوی دکترای تعلیم‌وتربیت*

اعضای هیئت تحریریه

■ دکتر عیسی ابراهیم‌زاده: دانشیار دانشگاه پیام نور، *آموزش از راه دور*
■ دکتر خسرو باقری: استاد دانشگاه تهران، *فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت*
■ دکتر علی تقی‌پور ظهیر: استاد دانشگاه علامه طباطبایی، *برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی*
■ دکتر حیدر تورانی: دانشیار پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، *مدیریت آموزش*
■ دکتر فریده حمیدی: دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، *روان‌شناسی*
■ دکتر علی‌اصغر خلاقی: استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، *تعلیم‌وتربیت*
■ دکتر حسن‌رضا زین‌آبادی: دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، *مدیریت آموزشی*
■ دکتر جمال عابدی: استاد دانشگاه دیویس کالیفرنیا، *روان‌شناسی تربیتی*
■ دکتر حسن پرداختچی: استاد دانشگاه شهید بهشتی، *مدیریت آموزشی*
■ دکتر محمدرضا سرکارآرانی: استاد دانشگاه ناگویا، *آموزش تطبیقی و بین‌الملل*
■ دکتر سید مهدی سجادی: دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، *فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت*
■ دکتر علیرضا کیامنش: استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت‌معلم)، *تحقیق و ارزشیابی*
■ دکتر طیبه ماهروزاده: دانشیار دانشگاه الزهرا، *برنامه‌ریزی درسی*
■ دکتر محمود مهرمحمدی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، *برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*

■ مسئول دبیرخانه: مارال یغمائیان، *کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری*
■ ویراستار فارسی: جعفر ربّانی، *کارشناس ارشد مدیریت فرهنگی*
■ ویراستار انگلیسی: دکترمریم دانای طوسی، *زبان‌شناسی عمومی*
■ مدیر هنری: شاهرخ خره‌غانی
■ طراح گرافیک: فرزانه پورسیفی

■ لیتوگرافی و چاپ: شرکت افست «سهامی عام»

پروانه این نشریه به موجب شمارهٔ ۱۲۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ و به استناد مصوبهٔ جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۰ هیئت نظارت بر مطبوعات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامهٔ شمارهٔ ۳/۲۹۱۰/۱۱۲ مورخ ۱۳۸۳/۲/۲۲ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجهٔ علمی پژوهشی است و طی نامه شماره ۳/۳/۱۲۳۹۶۰ مورخ ۹۲/۸/۷ اعتبار فصل‌نامه تمدید گردیده است.
این نشریه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه سازی شده است.

نشانی: تهران ـ خیابان ایرانشهر شمالی ـ ساختمان انتشارات کمک آموزشی ـ طبقهٔ پنجم
صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۱۸
تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲
E.mail: noavaryedu@gmail.com
Web: noavaryedu.oerp.ir

در این شماره می خوانید:

نقش واسطه‌ای نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در رابطهٔ بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه	۷	■ محمد محمدزاده ■ محمدرضا اسدی یونسی ■ محمدحسین سالاری‌فر ■ علی عسگری
بررسی فلسفهٔ علوم اجتماعی در رئالیزم انتقادی و نقش آن در پژوهش‌های تربیتی	۲۸	■ افسانه زارعی دهباغی ■ سعید ضرغامی همراه ■ یحیی قائدی ■ خسرو باقری نوع‌پرست
رویکردهای مواجهه با برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربست آن در ایران	۵۰	■ علی ستاری
نقش تخیّل در آموزش ادبیات فارسی بر اساس مؤلفه‌های فهم اسطوره‌ای و رمانتیک نظریهٔ ایگان	۷۱	■ مهدی خبازی کناری ■ سهیلا هاشمی ■ مائده محمدپور
بررسی موانع اساسی فراروی رشد حرفه‌ای معلمان	۹۹	■ بیژن عبدالهی ■ اکرم صفری
تبیین ویژگی‌های معلم کاریزماتیک به‌عنوان الگویی از معلم اثربخش	۱۲۵	■ روح‌اله مظفری‌پور
ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف: تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی	۱۵۱	■ ذبیح‌الله کاوه فارسانی ■ علی‌اکبر ظفری زاده ■ فاطمه بهرامی ■ عباس مرزبان ■ آرش جلوداری ■ زیبا قاسمی

گروه مشاوران علمی این شماره (به ترتیب حروف الفبا):

فریدون اکبری شلدره، محمدرضا امام جمعه، محسن ایمانی، سید علی حسینی‌زاده، حمید رحیمیان، منیره رضایی، حسن‌رضا زین‌آبادی، مهدی سجادی، ابوطالب سعادتی شامیر، محمدرضا سنگری، احمد صافی، محمدحسین ضرغامی، سهیلا غلام آزاد، اصغر مینایی، معصومه نجفی، زهرا نقش، مراد یاری دهنوی

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

هدف نشریه:

هدف از انتشار این فصل‌نامه، ارائهٔ یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل‌نظر 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 به‌منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
۴. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامهٔ درسی ملّی؛
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. کاربست 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 برنامهٔ درسی ملّی.

توجه:
هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست‌اندرکاران تعلیم‌وتربیت ارائه کند.

شرایط پذیرش مقاله:

۱. در چارچوب هدف ها و موضوع های نشریه باشد.
۲. بر نوآوری‌های آموزشی تأکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش‌های علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۲۰ تا ۲۵ صفحه A۴ باشد.
۷. چکیدهٔ مقاله به زبان فارسی و انگلیسی در حداکثر ۲۵۰ کلمه همراه مقاله ارسال شود.
۸. 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 ترجمهٔ فارسی آن چاپ شده است)، محل انتشار و نام ناشر به تفکیک منابع فارسی و انگلیسی تنظیم شود.
۹. در مقالات برگرفته از پایان‌نامه، ذکر پایان‌نامه، نام دانشگاه و نام استاد راهنما الزامی است.
۱۰. اسامی افراد و واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده‌است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می‌شود (اعداد توک)، شماره‌گذاری و با حروف لاتین درپایان مقاله به صورت پی نویس درج شود.
۱۱. هئیت علمی فصل‌نامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله‌ها آزاد است و مقاله‌های رسیده مسترد نمی‌شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه ها و نظریه‌های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله‌هاست.
۱۳. اطلاعات مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشتهٔ تحصیلی، درجهٔ علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نمابر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۴. نمودارها، شکل‌ها و جداول تا حد امکان به صورت آمادهٔ چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره‌گذاری شده‌باشد. عنوان نمودارها، شکل‌ها و جدول‌ها به صورت تخصصی نوشته شود.
۱۵. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی- لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مسئله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته‌ها (روش‌های آماری، جدول‌ها، نمودارها) نتیجه‌گیری (تفسیر، محدودیت‌ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش‌های آینده) و منابع باشد.
۱۶. حداکثر مهلت پاسخ فصل‌نامه به صاحبان مقاله‌ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقالهٔ خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.

توجه: ارسال مقاله به نشریه و اشتراک نشریه فقط از طریق سایت نشریه، noavaryedu.oerp.ir امکانپذیر است.

نقش واسطه‌ای نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در رابطهٔ بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه

■ محمد محمدزاده* ■ محمدرضا اسدی یونسی** ■ محمدحسین سالاری‌فر*** ■ علی عسگری****

چکیده:

هدف این مطالعه بررسی نقش واسطه‌ای نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در رابطهٔ بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت تحصیلی درس ریاضی است. بدین منظور ۳۱۵ دانش‌آموز دورهٔ متوسطهٔ شهر بیرجند (۱۳۳ دختر و ۱۸۲ پسر) به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونهٔ پژوهش انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های خوش‌بینی آموزشی معلم وولفولک هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸)، نگرش نسبت به ریاضی آیکن (۱۹۷۸) و مقیاس خودکارآمدی ریاضی لئو، کویرالا و می (۲۰۰۹) پاسخ دادند و درنهایت پیشرفت تحصیلی ریاضی آنان از طریق نمرات ریاضی پایان‌ترم دانش‌آموزان ارزیابی شد. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت. مدل تحلیل مسیر نشان داد که برازش مطلوبی با داده‌ها دارد. نتایج نشان داد که اثر مستقیم ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم و نگرش نسبت به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی ریاضی معنادار نیست، اما اثر مستقیم خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت تحصیلی ریاضی معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر پیشرفت تحصیلی ریاضی از طریق نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی معنادار است. علاوه بر این، اثر مستقیم نگرش نسبت به ریاضی بر خودکارآمدی ریاضی و اثر غیرمستقیم نگرش نسبت به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی ریاضی از طریق خودکارآمدی ریاضی از نظر آماری معنادار است. از یافته‌های این پژوهش نتیجه‌گیری شد که ادراک دانش‌آموزان از خوش‌بینی آموزشی معلم از طریق متغیرهای واسطه‌ای دیگر یعنی نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر دارد.

کلید واژه‌ها: **ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم، نگرش نسبت به ریاضی، خودکارآمدی ریاضی، پیشرفت تحصیلی ریاضی**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۱۲ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۲/۱۷ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۹

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند..... m.zadeh67@yahoo.com
** عضو هیئت‌علمی دانشگاه بیرجند..... Yoonesi@birjand.ac.ir
*** عضو هیئت‌علمی دانشگاه بیرجند..... Mhsalarifar@birjand.ac.ir
****عضو هیئت‌علمی دانشگاه بیرجند..... ali.asgari@birjand.ac.ir

مقدمه

موضوع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن را از گذشته تا امروز مورد توجه روان‌شناسان و مربیان تعلیم‌وتربیت بوده است. در این میان با توجه به اهمیت درس ریاضی در دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی در اغلب رشته‌ها، یکی از هدف‌های نظام آموزشی این است که با گنجاندن مباحث ریاضی در برنامه‌ریزی تحصیلی، علاوه بر اینکه به پرورش توانایی‌های ذهنی و قدرت استدلال دانش‌آموزان می‌پردازد، آنان را برای همگامی با تحولات علمی و پیشرفت‌های فناوری در زندگی آینده آماده سازد. بدیهی است با توجه به میزان بالای افت تحصیلی[1] در این درس، آموزش مناسب و توجه به عواملی که باعث بهبود کیفیت آموزش این درس می‌گردد، ضروری است.

طرح موضوع

میزان افت تحصیلی در درس ریاضی از مشکلات رایج دانش‌آموزان ایرانی در همهٔ پایه‌های تحصیلی است. یافته‌های مطالعه جهانی علوم و ریاضی (تیمز) در سال ۲۰۱۱ بر ضعف عملکرد دانش‌آموزان ایران در حوزهٔ ریاضیات تأکید داشت. آن نتایج نشان داد که ایران، در بین ۵۰ کشور شرکت‌کننده در درس ریاضیات پایهٔ چهارم، رتبه ۴۳ را حائز شده و در ریاضیات پایهٔ هشتم نیز از بین ۴۲ کشور شرکت‌کننده رتبهٔ ۳۲ را به خود اختصاص داده است (کریمی، بخشعلی‌زاده و کبیری، ۱۳۹۱). با نگاهی گذرا به نتایج تیمز در دوره‌های پیشین نیز مشاهده می‌شود که متأسفانه عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضیات از وضعیت مناسبی برخوردار نیست. بنابراین برای شناخت علل آن باید مجموعه عوامل درون آموزشگاهی و برون آموزشگاهی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی را در تعامل با هم مورد بررسی قرار داد.

طی سه دههٔ اخیر، متخصصان تعلیم‌وتربیت به مطالعهٔ عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، بیش‌ازپیش توجه کرده‌اند. مرور پیشینهٔ پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سه دسته از عوامل بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی مؤثرند.

۱. عوامل و زمینه‌های خانوادگی. وضعیت اجتماعی- اقتصادی[2] (پهلوان صادق و کجباف، ۱۳۹۰؛ مهدوی‌هزاوه، فرزاد، کیامنش و صفرخانی، ۱۳۹۰) تحصیلات پدر[3] و حمایت والدین[4] (بلوکی، دلاور و مام‌شریفی، ۱۳۸۹) از عوامل این دسته است.

۲. دستهٔ دوم عوامل و زمینه‌های آموزشگاهی است. پژوهش‌های معدودی در زمینهٔ این دسته از عوامل انجام شده است که از جمله می‌توان به عامل‌های فرهنگ و جوّ[5] مدرسه (پهلوان صادق و کجباف، ۱۳۹۰) سبک مدیریت کلاس[6] (آریان‌پوران، عزیزی و دیناروند، ۱۳۹۲) تدریس معلم[7] (خوشبخت و لطیفیان، ۱۳۹۰) باورهای خودکارآمدی معلم[8] (قلائی، کدیور، صرامی و اسفندیاری، ۱۳۹۱) و نیز خوش‌بینی آموزشی[9] معلم (مزارعی، ۱۳۸۹؛ باقریان، ۱۳۹۰؛ بول[10]، ۲۰۱۰؛ ریوز[11]، ۲۰۱۰) اشاره کرد. باور معلمان به خودکارآمدی خویش از مهم‌ترین عوامل و زمینه‌های آموزشگاهی است که تأثیر

بسیاری بر محیط یادگیری، تدریس و دانش‌آموز دارد. همچنین است خوش‌بینی آموزشی که موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. خوش‌بینی آموزشی، که بر مبنای روان‌شناسی مثبت[۱۲] و نظریهٔ شناختی- اجتماعی[۱۳] بندورا[۱۴] (۱۹۷۷-۱۹۸۶) قرار دارد و دارای سه مؤلفهٔ احساس کارآمدی معلم[۱۵]، اعتماد[۱۶] به والدین و دانش‌آموزان و تأکید آموزشی[۱۷] است، توسط هوی تارتر[۱۸] و وولفولک هوی (۲۰۰۶) در حوزهٔ روان‌شناسی تربیتی مطرح گردید. این سازه از عوامل مختلفی نشئت گرفته و بر متغیرهای مهمی چون تعلق به مدرسه و پیشرفت تحصیلی تأثیر بسزایی دارد (وولفولک هوی، هوی و کورز[۱۹]، ۲۰۰۸).

خوش‌بینی آموزشی یک باور مثبت در معلمان است مبنی بر اینکه آن‌ها احساس می‌کنند قادرند با تأکید بر تدریس خوب و یادگیری مؤثر، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان و با ایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست‌ها، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند (وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸).

با توجه به اصل عاملیت انسان[۲۰] و تعیین‌گری متقابل سه‌بعدی[۲۱] بندورا (۱۹۷۷-۱۹۸۶) می‌توان سه مؤلفهٔ خوش‌بینی آموزشی و تعاملات آن را در جهت ایجاد یک محیط یادگیری فعال و سازنده تشریح کرد. منظور از جبر متقابل، یا تعیین‌گری متقابل، این است که میان محیط، رفتار و شخص تعامل سه‌جانبه وجود دارد. بدین ترتیب رویدادهای محیطی بر رفتار تأثیر می‌گذارند، رفتار محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهد، و ویژگی‌های شخصیتی نیز بر رفتار اثر می‌گذارند، و بالعکس (سیف، ۱۳۸۷).

از نظر مفهومی، خوش‌بینی آموزشی معلم، ترسیم‌کنندهٔ تصویری غنی از عاملیت انسان است که رفتار معلم را در قالب ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری ترسیم می‌کند. احساس معلم در مورد کارآمدی خویش، یک باور فردی است و جنبهٔ شناختی و شخصی دارد؛ اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین یک پاسخ عاطفی از سوی محیط است و تأکید آموزشی عامل مؤثر بر یک رفتار خاص در کلاس است. ارتباط میان این سه بعد اصلیِ خوش‌بینی آموزشی، مانند یک مجموعهٔ سه‌بعدی از تعاملات، نشان می‌دهد که در آن هر عنصر به‌طور عملکردی به دیگر عناصر وابسته است. اعتماد معلم به والدین و دانش‌آموزان، تقویت‌کنندهٔ احساس کارآمدی در معلم است که خود موجب تقویت اعتماد متقابل میان معلم و والدین می‌شود. هنگامی‌که معلم به والدین اعتماد داشته باشد، می‌تواند، با اطمینان از نادیده‌گرفته‌نشدن توسط آن‌ها، استانداردهای تحصیلی بالاتری را تنظیم کند که به‌نوبهٔ خود اعتماد وی را باز هم تقویت می‌کند (وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸).

۳. یک دسته از عوامل دیگر مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، عوامل و ویژگی‌های فردی است که البته خود این عوامل می‌تواند، معلول عوامل و زمینه‌های خانوادگی و مدرسه‌ای باشد. این موضوعی است که در اکثر پژوهش‌ها به آن توجه نشده یا کمتر بدان پرداخته شده است. مرور مطالعات انجام‌شده تأثیر متغیرهای فردی زیادی را بر پیشرفت تحصیلی نشان داده است. از آن جمله عوامل انگیزشی و شناختی است که می‌توان آن‌ها را عبارت از اهداف پیشرفت[۲۲] (لواسانی،

حجازی و خضری آذر، ۱۳۹۰) جهت‌گیری هدف[۲۳] (شمس و تابع بردبار، ۱۳۹۰) ارزش تکلیف[۲۴] (لواسانی، حجازی و خضری‌آذر، ۱۳۹۱) انگیزش یادگیری[۲۵] (کیامنش و پوراصغر، ۱۳۸۵، ۱۳۸۸) خودپنداره[۲۶] (کیامنش و پوراصغر، ۱۳۸۸؛ بلوکی و همکاران، ۱۳۸۹) عملکرد قبلی ریاضی[۲۷] (رجبی، شهنی ییلاق، شکرکن و حقیقی، ۱۳۸۴) خودکارآمدی ریاضی[۲۸] (کبیری، ۱۳۸۲؛ حجازی و نقش، ۱۳۹۰) اضطراب ریاضی[۲۹] (برومند و شیخی فینی، ۱۳۸۸؛ جاین و داوسون[۳۰]، ۲۰۰۹) و نگرش نسبت به ریاضی[۳۱] (زکی، ۱۳۹۰؛ مارکیس[۳۲]، ۲۰۱۱) دانست.

از جمله اجزای انگیزشی ناسازگار که به عدم موفقیت درس ریاضی منجر می‌شود، نگرش منفی نسبت به این درس است (فنما[۳۳]، ۱۹۸۹؛ نقل از زکی، ۱۳۹۰). در تعریف سازهٔ نگرش نسبت به ریاضی باید گفت که نگرش از سازه‌هایی است که با وجود مطالعات متعدد دربارهٔ آن هنوز تعریف واضحی از آن داده نشده است. زن و دی مارتینو[۳۴] (۲۰۰۷) دو تعریف از نگرش داشته‌اند:

۱. یک تعریف ساده، که نگرش را به‌عنوان میزانی از احساسات مثبت یا منفی نسبت به ریاضی تعریف می‌کند، به عبارت دیگر، نگرش تمایل عاطفی فرد نسبت به ریاضی است.

۲. یک تعریف چندبعدی که سه جزء را در نگرش دخیل می‌داند: پاسخ احساسی، باورهای مربوط به موضوع و رفتار در ارتباط با این موضوع. از این زاویهٔ دید نگرش ریاضی فرد به روش پیچیده‌تر از طریق احساسات وی نسبت به درس (که بااین‌حال ارزش مثبت یا منفی را دارد)، با باورهای فرد نسبت به ریاضیات و با چگونگی رفتار و واکنش وی تعریف می‌شود (هارت ، ۱۹۸۹؛ نقل از زان و دی مارتینو، ۲۰۰۷).

در بعضی مطالعات نشان داده شده است که رابطهٔ میان نگرش به ریاضیات و پیشرفت در آن پایین است (از صفر تا ۰/۲۵) و از این‌ها نتیجه گرفته‌اند که رابطهٔ نگرش و پیشرفت ضعیف است و نمی‌تواند عملاً بسیار حائز اهمیت باشد (واخون[۳۶]، ۱۹۸۴؛ ولف و بلیکست[۳۷]، ۱۹۸۱). رابینسون[۳۸] (۱۹۷۵) نتیجه می‌گیرد که نگرش نسبت به ریاضیات در بهترین حالت ۱۵٪ واریانس پیشرفت ریاضیات را پیش‌بینی می‌کند که این رابطه هیچ استفادهٔ کاربردی برای تمرین‌های آموزشی ندارد (نقل از هی[۳۹]، ۲۰۰۷). در یک فراتحلیل با ۱۱۳ تحقیق اولیه در مورد کودکان مدرسهٔ ابتدایی و راهنمایی، ما و کیشور[۴۰] (۱۹۹۷) دریافتند که نگرش نسبت به ریاضیات و پیشرفت در ریاضیات رابطهٔ مثبت و پایایی دارند، اگرچه این رابطه، یا همبستگی، از نظر آماری معنادار نیست. پاپاناستازیو[۴۱] (۲۰۰۰) با ارائهٔ الگوهای علّی مجزا در بررسی نقش عوامل خانوادگی، مدرسه‌ای و ویژگی‌های شخصی در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان کشورهای آمریکا، ژاپن و قبرس، با گزارش روابط همبستگی معکوس بین متغیرهای نگرش، ضرایب مسیر بین این دو متغیر را در هیچ یک از الگوهای علّی معنادار گزارش نکرده است.

محققان اظهار می‌کنند که نحوهٔ نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضیات، در پیشرفت آنان در این درس و شرکت در فعالیت‌های ریاضی بسیار حائز اهمیت است. مطالعات آندرسون[۴۲] (۱۹۷۵)، اتینگتون

و ولف (۱۹۸۱) و ولاندبرگ[۴۳] (۱۹۹۲) حاکی از تأثیر معنادار نگرش بر عملکرد ریاضی است (نقل از کمالی‌زارچ، کدیور، قاضی طباطبائی و کیامنش، ۱۳۸۵). گالاگر و دی‌لیسی[۴۴] (۱۹۹۴) در پژوهشی به رابطهٔ مثبت میان نحوهٔ عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های ریاضی استاندارد و نگرش مثبت نسبت به ریاضیات دست یافتند. شنکل (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که نگرش دانش‌آموزان با عملکرد آنان رابطهٔ مثبت دارد. باورهای دانش‌آموزان و نگرش‌هایشان نقش بالقوه‌ای در تسهیل یا تثبیت یادگیری دارد. نتایج پژوهش فراهانی و کرامتی (۱۳۸۱) نشان می‌دهد که نگرش مثبت به درس ریاضی در خودکارآمدی ریاضی تأثیر دارد و در نهایت افزایش عملکرد درس ریاضی را موجب می‌شود.

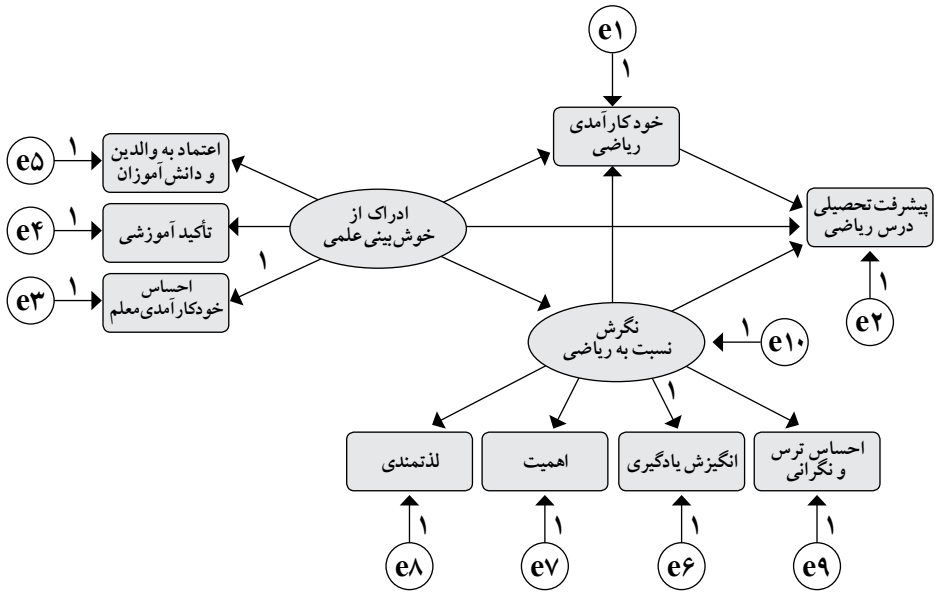
یکی از متغیرهای فردی دیگر، که با پیشرفت تحصیلی درس ریاضی مرتبط است خودکارآمدی است. بر اساس نظریهٔ شناختی ـ اجتماعی بندورا، خودکارآمدی می‌تواند ناشی از باورها یا قضاوت‌های فرد در مورد توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها باشد (بندورا، ۱۹۷۷).

شواهد تجربی نشان می‌دهد که میان خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی،در درس ریاضی، همبستگی معناداری وجود دارد (کدیور، نعمت طاووسی و یوسفی، ۱۳۸۹؛ کرامتی، ۱۳۸۰؛ کرامتی و شهرآرای، ۱۳۸۳؛ لواسانی و همکاران، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها نیز نشان داده است که خودکارآمدی علاوه بر اینکه بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم دارد، به‌عنوان متغیر واسطه‌ای ایفای نقش می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، بسیاری از اثرات خودکارآمدی بر پیشرفت، به علت اثرات مستقیم دیگر متغیرها بر خودکارآمدی است. در تحقیقی رندهاوا[۴۶]، بیمر و لندبرگ[۴۷] (۱۹۹۳) از مدل‌سازی معادلات ساختاری[۴۸] برای بررسی رابطهٔ بین نگرش ریاضی، خودکارآمدی ریاضی و پیشرفت ریاضی استفاده کردند، که در پی آن نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطهٔ بین دو متغیر «نگرش» و «پیشرفت» ریاضی تأیید شد.

کبیری، کیامنش و حجازی (۱۳۸۵) در پژوهشی با استفاده از مدل علّی، نقش عوامل فردی دانش‌آموزان همچون نگرش ریاضی، خودکارآمدی ریاضی، اضطراب ریاضی و عملکرد قبلی ریاضی در پیشرفت ریاضی، و مدل تأثیرگذاری این عوامل بر همدیگر را از روش تحلیل مسیر[۴۹] بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که عملکرد قبلی بالاترین و پس‌ازآن خودکارآمدی ریاضی بالاترین نقش را در پیشرفت ریاضی دارد، لذا نقش واسطه‌ای خودکارآمدی ریاضی بین نگرش ریاضی و پیشرفت ریاضی تأیید شد. همچنین نقش واسطه‌ای اضطراب ریاضی، بین خودکارآمدی ریاضی و پیشرفت ریاضی، ازیک‌طرف، و نگرش ریاضی و پیشرفت ریاضی از طرف دیگر تأیید شد. نتایج همچنین نشان داد که سطح پیشرفت قبلی، به واسطهٔ نگرش ریاضی، خودکارآمدی ریاضی و اضطراب ریاضی، بر پیشرفت ریاضی تأثیر دارد. به‌علاوه، نگرش ریاضی بر اضطراب ریاضی نیز اثر دارد. مقایسه بین انواع اثرات نگرش ریاضی بر پیشرفت ریاضی نشان داد که نگرش ریاضی به‌طور غیرمستقیم و به واسطهٔ تأثیرگذاری بر متغیرهای میانجی، چون خودکارآمدی ریاضی و اضطراب ریاضی، بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد.

باتوجه به موارد عنوان‌شده باید گفت که، در مجموع، عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در ریاضی ناشی

از متغیرهای گوناگون خانوادگی، آموزشگاهی و فردی است؛ پس شناسایی و میزان تأثیرگذاری آن‌ها در تعامل با هم می‌تواند منجر به بهبود پیشرفت در این حوزهٔ درسی شود. تحقیقات قبلی نقش عوامل و زمینه‌های خانوادگی و آموزشگاهی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی را بیشتر به‌تنهایی مورد مطالعه قرار داده‌اند و به نقش و تأثیر آن‌ها بر برخی متغیرها و ویژگی‌های فردی، که تبیین‌کنندهٔ پیشرفت در ریاضی است، کمتر پرداخته‌اند. از مطالعات مرتبط با پژوهش حاضر مدل رندهاوا و همکاران (۱۹۹۳) و مدل کبیری و همکاران (۱۳۸۵) است که تأثیر عوامل فردی بر پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند. با توجه به مدل نظر ی پژوهش (شکل شمارهٔ ۱) فرض بر این است که ادراک دانش‌آموزان از خوش‌بینی آموزشی یکی از متغیرهای آموزشگاهی است که می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم و به‌واسطهٔ نگرش و خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار باشد. بنابراین موضوع این پژوهش «بررسی نقش واسطه‌ای نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در رابطهٔ بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ شهر بیرجند» می‌باشد.



شکل ۱. مدل نظری پژوهش

فرضیه‌های پژوهش

۱. ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر مستقیم دارد.

۲. ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم از طریق خودکارآمدی ریاضی، بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر غیرمستقیم دارد.

۳. ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم از طریق نگرش نسبت به ریاضی، بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر غیرمستقیم دارد.
۴. نگرش نسبت به ریاضی از طریق خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر غیرمستقیم دارد.
۵. نگرش نسبت به ریاضی بر خودکارآمدی ریاضی اثر مستقیم دارد.
۶. ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر خودکارآمدی ریاضی اثر مستقیم دارد.
۷. ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر نگرش ریاضی اثر مستقیم دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف (کاربردی) و از نظر روش، در زمرهٔ تحقیقات توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوع همبستگی است. در این پژوهش از تحلیل مسیر استفاده شد تا ارتباط بین خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان، با واسطهٔ نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی مشخص شود.

جامعهٔ آماری، نمونهٔ آماری و روش نمونه‌گیری

جامعهٔ آماری پژوهش کلیهٔ دانش‌آموزان دختر و پسر پایهٔ اول، دوم و سوم دورهٔ متوسطهٔ شهر بیرجند است، که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. ۳۱۵ نفر (۱۸۲ پسر و ۱۳۳ دختر) از دانش‌آموزان مدارس دورهٔ متوسطه شهر بیرجند به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای از نواحی چهارگانه شهر بیرجند انتخاب شدند. به این صورت که از هر ناحیه ۳ دبیرستان و در مجموع ۱۲ دبیرستان انتخاب شدند. سپس با مراجعه به دبیرستان‌ها، از هر پایهٔ تحصیلی (اول، دوم و سوم) یک کلاس و پس‌ازآن از هر کلاس ۱۰ دانش‌آموز به‌طور تصادفی انتخاب شدند. بدین ترتیب، در مجموع ۲۱۰ دانش‌آموز پسر و ۱۵۰ دانش‌آموز دختر پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند؛آنگاه پس از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص، در مجموع ۳۱۵ پرسش‌نامه (۱۸۲ پسر و ۱۳۳ دختر) مورد تجزیه‌وتحلیل آماری قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

الف. پرسش‌نامهٔ نگرش نسبت به ریاضی

جهت ارزیابی نگرش نسبت به ریاضی از پرسش‌نامهٔ نگرش نسبت به ریاضی آیکن[۵۰] (۱۹۷۸) استفاده شد. پرسش‌نامه چهار مؤلفهٔ لذتمندی درس ریاضی، اهمیت درس ریاضی، انگیزش یادگیری درس ریاضی، و احساس ترس و نگرانی از درس ریاضی را با استفاده از فرم ۲۴ گویه‌ای می‌سنجد. این پرسش‌نامه برای هر مؤلفه ۶ گویه دارد که بر اساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود.

گویه‌های ۱، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۳ نمره‌گذاری معکوس دارند. آیکن و گروث مارنت (۲۰۰۵) اعتبار کل این پرسش‌نامه را ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند (نقل در زکی، ۱۳۹۰). در پژوهش زکی (۱۳۹۰) اعتبار ابزار نگرش به درس ریاضی آیکن با توجه به ضرایب آلفای کرونباخ برای کل نمونه ۰/۸۱، آزمودنی‌های پسر و دختر به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۴ و همچنین برحسب رشتهٔ تحصیلی علوم انسانی و علوم تجربی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۳ گزارش شده است. زکی (۱۳۹۰) همچنین ضریب همبستگی این پرسش‌نامه با پرسش‌نامهٔ اضطراب امتحان را ۰/۳۶- گزارش کرد که معرف روایی تفکیکی است. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ در مؤلفهٔ لذتمندی درس ریاضی ۰/۸۳، اهمیت درس ریاضی ۰/۶۶، انگیزش یادگیری درس ریاضی ۰/۸۳، مؤلفهٔ احساس ترس و نگرانی از ریاضی ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آمد.

ب. پرسش‌نامهٔ خوش‌بینی آموزشی معلمان

پرسش‌نامهٔ خوش‌بینی آموزشی معلمان ۲۷ گویه دارد که از مجموعه گویه‌های پرسش‌نامهٔ خوش‌بینی آموزشی معلمان ولفولک هوی و همکاران (۲۰۰۸) استفاده شد. ۶ گویه اول اعتماد به دانش‌آموزان و والدین را می‌سنجد، ۱۰ گویهٔ بعدی تأکید آموزشی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و ۱۱ گویه آخر به احساس کارآمدی معلم اختصاص دارد. مقیاس حاضر بر اساس لیکرت ۶ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. مزارعی (۱۳۸۹) به‌منظور سنجش روایی پرسش‌نامه، تحلیل عاملی اکتشافی[۵۱] (EFA) انجام داده است. کفایت نمونه‌برداری کیسر- میر- اولکین[۵۲] (KMO) برابر ۰/۹۰۳ به دست آمد. همچنین آزمون کرویّت بارتلت (۳۶۹۲/۳) نشان داد که در سطح P□۰/۰۰۱ معنادار است. برای استخراج عامل‌ها از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش ابلیمن استفاده شد و وجود سه خرده‌مقیاس کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید آموزشی، تأیید گردید. در اجرای نهایی این پژوهش، ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های تأکید آموزشی ۰/۷۹، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین برابر ۰/۸۵ و برای مؤلفه کارآمدی معلم برابر ۰/۹۱، و برای کل مقیاس (ادراک خوش‌بینی آموزشی) برابر ۰/۹۲ گزارش شد. در پژوهش حاضر ضرایب قابلیت اعتماد در مؤلفه اعتماد به والدین و دانش‌آموزان ۰/۸۵، تأکید آموزشی ۰/۷۷، احساس کارآمدی معلم ۰/۹۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آمد.

ج. پرسش‌نامهٔ خودکارآمدی ریاضی

پرسش‌نامهٔ خودکارآمدی ریاضی ۱۸ گویه دارد که ۵ گویهٔ آن از پرسش‌نامهٔ خودکارآمدی لئو و کویرالا[۵۳] (۲۰۰۹) و ۱۳ گویهٔ دیگر آن از پرسش‌نامهٔ می[۵۴] (۲۰۰۹) استخراج شده است. مقیاس حاضر بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. لئو و کویرالا (۲۰۰۹) اعتبار این پرسش‌نامه ۵ گویه‌ای را بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند که نشان‌دهندهٔ همسانی درونی بالا بین گویه‌های این عامل است. علاوه بر این لئو و کویرالا (۲۰۰۹) برای بررسی روایی مقیاس، تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) انجام دادند. از روش مؤلفه‌های اصلی

و چرخش ابلیمن در تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند. همچنین کفایت نمونه‌برداری کیسر- میر- اولکین (KMO)، آزمون بارتلت، اشتراک، ارزش ویژه و نمودار اسکری را نیز بررسی کردند. کفایت نمونه‌برداری کیسر- میر- اولکین (KMO) برابر ۰/۸۷۹ به دست آمده است. همچنین آزمون کرویّت بارتلت (۴۳۴۶۹/۲۵) نشان داده که در سطح P□۰/۰۰۱ معنادار است. تمام ۵ گویه بر روی یک عامل استخراج و بارگذاری شده، و تمام بارهای عاملی بالا بوده و بین ۰/۸۳ و ۰/۸۷ متغیر بودند. به‌بیان‌دیگر نتایج حاکی از این است که پرسش‌نامهٔ خودکارآمدی ریاضی دارای یک عامل است. می (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامهٔ ۱۳ گویه‌ای را ۰/۹۰ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب قابلیت اعتماد این پرسش‌نامه برابر ۰/۹۵ به دست آمد.

د. پیشرفت تحصیلی

در این پژوهش نمرات پایان‌ترم دانش‌آموزان در درس ریاضی به‌عنوان مبنای سنجش پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت.

روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل توصیفی داده‌ها از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد، و برای تحلیل استنباطی داده‌ها از روش آماری تحلیل مسیر استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. نتایج محاسبهٔ ضریب همبستگی پیرسون برای متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
۱. خودکارآمدی ریاضی	۵۸/۶۲	۱۶/۵۹	۱			
۲. نگرش نسبت به ریاضی	۶۵/۱۵	۱۳/۵۱	۰/۷۲*	۱		
۳. ادراک از خوش‌بینی	۱۰۴/۴۳	۲۴/۵۸	۰/۴۳*	۰/۴۱*	۱	
۴. پیشرفت درس ریاضی	۱۶/۱۸	۳/۱۷	۰/۴۹*	۰/۳۷*	۰/۲۰*	۱

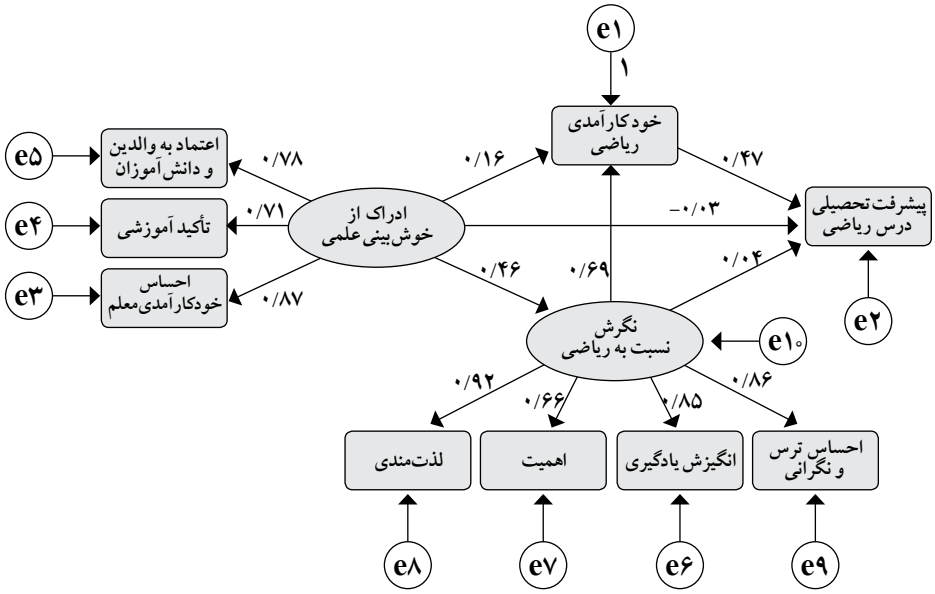
* p<۰/۰۱

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که همبستگی دو به دو بین همهٔ متغیرهای مدل در سطح P□۰/۰۱ معنادار است. در بین ضرایب، بیشترین مقدار مربوط به همبستگی بین خودکارآمدی ریاضی و نگرش

نسبت به ریاضی است که برابر ۰/۷۲ به دست آمده و کم‌ترین مقدار مربوط به همبستگی بین ادراک از خوش‌بینی آموزش و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی است که برابر ۰/۲۰ به دست آمده است.

الگوی پژوهش حاضر در مجموع چهار متغیر را در خود جای داده است که سه متغیر آن، یعنی خودکارآمدی ریاضی، نگرش نسبت به ریاضی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به‌عنوان متغیرهای درونزاد، و ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم به‌عنوان متغیر برونزاد مورد بررسی قرار گرفتند. پیش از بررسی ضرایب مسیر، برازندگی الگو مورد بررسی قرار گرفت. به‌منظور بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. مدل نظری تبیین‌شده که یک مدل رگرسیونی چندمتغیره است در صورت وجود همهٔ مسیرها تبدیل به یک مدل اشباع‌شده می‌شد که عملاً امکان برآورد شاخص‌های برازندگی وجود نداشت و در نتیجه امکان بررسی اینکه آیا این داده‌ها به‌طورکلی مدل را تأیید می‌کنند یا خیر امکان‌پذیر نبود، به علت اینکه درجه آزادی مدل برابر صفر می‌شد (قاسمی، ۱۳۸۹).

به‌طورکلی از میان شاخص‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش بر اساس شاخص‌های برازش، شاخص تاکر-لویز (TLI=۰/۹۹۵)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI=۰/۹۶۴)، شاخص نیکویی برازش (GFI=۰/۹۸۲)، شاخص برازش تطبیقی (CFI=۰/۹۹۷)، شاخص نرم شده برازش (NFI=۰/۹۸۲)، ریشهٔ خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=۰/۰۲۵) و شاخص هنجارشدهٔ خی دو (χ^2/df=۱/۱۹۴)، برازنده بودن مدل، تأیید می‌شود. همچنین مقادیر بالاتر از ۰/۹ برای شاخص‌های GFI، CFI و NFI، AGFI نشان‌دهندهٔ برازش خوب الگو با داده‌هاست (براون و کادک[۵۵]، ۱۹۹۳).



شکل ۲. مدل برازش رابطهٔ بین متغیرهای پژوهش

نتایج این جدول نشان می‌دهد که از شش مسیر اصلی در نظر گرفته‌شده در مدل ضرایب، دو مسیر به لحاظ آماری معنادار نیستند. این مسیرها عبارت‌اند از: اثر مستقیم نگرش نسبت به ریاضی روی پیشرفت تحصیلی درس ریاضی و اثر مستقیم ادراک از خوش‌بینی آموزش معلم بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی. به‌عبارت‌دیگر این جدول نشان می‌دهد که فرضیه‌های ۱ و ۴ رد ولی فرضیه‌های ۵، ۷، ۸ و ۹ پذیرفته می‌شوند. بررسی سایر فرضیات مدل از طریق محاسبه اثرات مستقیم و غیرمستقیم خواهد بود.

در جدول ۲ نتایج برآورد پارامترهای اصلی شامل ضرایب رگرسیون استانداردشده، خطای معیار و آماره آزمون و سطح معناداری ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج برآورد پارامترهای اصلی مدل با روش حداکثر درستنمایی

پارامتر	ضرایب رگرسیون استاندارد	خطای معیار	مقدار بحرانی آماره آزمون	سطح معناداری
ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم ← نگرش نسبت به ریاضی	۰/۴۶	۰/۰۲۰	۷/۲۴	۰/۰۰۱*
ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم ← خودکارآمدی ریاضی	۰/۱۶	۰/۰۷۲	۳/۲۶	۰/۰۰۱*
نگرش نسبت به ریاضی ← خودکارآمدی ریاضی	۰/۶۹	۰/۲۴۸	۱۳/۲۸	۰/۰۰۱*
خودکارآمدی ریاضی ← پیشرفت تحصیلی درس ریاضی	۰/۴۷	۰/۰۱۶	۵/۷۷	۰/۰۰۱*
نگرش نسبت به ریاضی ← پیشرفت تحصیلی درس ریاضی	۰/۰۴	۰/۰۷۸	۰/۵۱۰	۰/۶۱
ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم ← پیشرفت تحصیلی درس ریاضی	-۰/۰۳	۰/۰۱۸	-۰/۴۷۱	۰/۶۳

* $p<۰/۰۱$

نقش میانجی نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی

تفاوت و ویژگی بارز مدل‌های مسیر این است که برخلاف رگرسیون، که یک متغیر نقش متغیرِ ملاک و یک یا چند متغیر دیگر نقش متغیر پیش‌بین را دارند، در مدل‌های مسیر یک متغیر می‌تواند همزمان هم نقش متغیر پیش‌بین داشته باشد و هم نقش متغیر ملاک. این ویژگی باعث می‌شود که در یک مسیر بتوان اثرات مستقیم و غیرمستقیم را برآورد کرد.

در مدل نظری تحقیق نیز، برای بررسی اثر کلی ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر پیشرفت تحصیلی علاوه بر اثر مستقیم، اثرات غیرمستقیم آن شامل اثر ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر خودکارآمدی ریاضی و نتیجه آن بر پیشرفت تحصیلی و اثر ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر نگرش نسبت به ریاضی و نتیجه آن بر پیشرفت تحصیلی را می‌توان بررسی کرد. بدیهی است در این حالت اثر کلی یک متغیر بر دیگری از مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم به دست خواهد آمد. این روش برای کلیه متغیرهای مدل که دارای اثر غیرمستقیم باشند قابل‌محاسبه است. نتایج بررسی اثرات میانجی در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون سوبل

مسیر	رگرسیون غیراستاندارد	خطای معیار	مقدار t	سطح معناداری
ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم ← نگرش نسبت به ریاضی	۰/۱۴۴	۰/۰۲۰	۰/۵۱	۰/۶۰
نگرش نسبت به ریاضی ← پیشرفت تحصیلی درس ریاضی	۰/۰۴	۰/۰۷۸		
ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم ← خودکارآمدی ریاضی	۰/۲۳۶	۰/۰۷۲	۲/۸۳	۰/۰۰۴
خودکارآمدی ریاضی ← پیشرفت تحصیلی درس ریاضی	۰/۰۹	۰/۰۱۶		

با توجه به نتایج جدول که بر اساس آزمون سوبل به دست آمده است، دیده می‌شود که متغیر خودکارآمدی ریاضی می‌تواند به‌عنوان یک متغیر میانجی محسوب گردد، چراکه سطح معناداری آن کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد (تأیید فرضیه ۲). اما متغیر نگرش نسبت به ریاضی نمی‌تواند به‌عنوان یک متغیر میانجی محسوب گردد، چراکه سطح معناداری آن بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد (رد فرضیه ۳).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در رابطهٔ بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت تحصیلی درس ریاضی انجام شد. همان‌طور که در نتیجه‌های آزمونِ فرضیه‌های پژوهش، در بخش یافته‌ها، مشاهده شد تمامی فرضیه‌های مستقیم به‌استثنای مسیر مستقیم ادراک از خوش‌بینی آموزش معلم و نگرش نسبت به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی تأیید شد. همچنین تمامی فرضیه‌های غیرمستقیم نیز تأیید شدند. نقش واسطه‌ای نگرش نسبت به ریاضی تأیید نشد، اما نقش واسطه‌ای خودکارآمدی ریاضی در رابطهٔ بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی با پیشرفت تحصیلی درس ریاضی مورد تأیید واقع شد. در ادامه به تبیین فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود.

نتایج نشان داد که اثر مستقیم ادراک از خوش‌بینی آموزشی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به لحاظ آماری معنادار نیست. لذا این فرضیه که ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر مستقیم دارد تأیید نشد. این یافته با نتایج یافته‌های هوی و همکاران (۲۰۰۶)، اسمیت[۵۶] و هوی (۲۰۰۷)، وو[۵۷] (۲۰۱۲)، بونن[۵۸]، پین اکستن[۵۹]، واف دامه و اونگن[۶۰] (۲۰۱۴) همسو نیست. در تبیین این یافته می‌توان گفت با توجه به تحقیقات پیشین انتظار می‌رفت بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر مستقیم وجود داشته باشد، اما در این تحقیق رابطه‌ای بین ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم با پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به دست نیامد. در توجیه این یافته می‌توان گفت ادراک از خوش‌بینی آموزشی به‌تنهایی اثر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی ندارد بلکه هنگامی‌که توأم با خودکارآمدی و نگرش مطلوب باشد منجر به پیشرفت می‌شود.

با توجه به نتایج این پژوهش، مسیر ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم از طریق خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به لحاظ آماری معنادار بود. لذا این فرضیه که ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم از طریق خودکارآمدی ریاضی، بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر غیرمستقیم دارد تأیید شد. در تبیین این یافته باید گفت ازآنجایی‌که اثر ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی غیرمعنادار بود، اثر کل نشان می‌دهد که این تأثیر بیشتر از طریق متغیرهای واسطه‌ای دیگر، یعنی نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی، اتفاق می‌افتد و نه به‌طور مستقیم. اگر معلمی دارای خوش‌بینی آموزشی

باشد یعنی احساس کارآمدی بالایی داشته باشد، شرایط بهتری را برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کند، با نوآوری‌ها و خلاقیت کلاس درس را اداره می‌کند، از رویکردهای مدیریت کلاسی و روش‌های تدریس مناسب استفاده می‌کند، و افزون بر این‌ها، استانداردهای آموزشی بالایی را برای خود تعیین می‌کند (گیبسون و دمبو[۶۱]، ۱۹۸۴؛ نقل از زین‌آبادی و رضایی و رمرزیار، ۱۳۹۲). از طرفی چون اعتماد جنبهٔ عاطفیِ خوش‌بینی آموزشی است بنابراین اعتماد معلم به دانش‌آموز زمینهٔ برقراری رابطهٔ عاطفی را بین دانش‌آموز و معلم برقرار می‌کند. زمانی که دانش‌آموز احساس کند معلم به وی و والدینش در پیشرفت درس ریاضی اعتماد دارد بیشترین تلاشش را برای انجام یک تکلیف به کار می‌گیرد و اهداف بالاتری را برای خود تعیین می‌نماید که این موجب ترغیب توسط معلم خواهد شد. از طرف دیگر ترغیب کلامی یکی از منابع خودکارآمدی است و خودکارآمدی بالا زمانی اتفاق می‌افتد که ترغیب کلامی از سوی معلمی باشد که دانش‌آموز نزد وی مورد اعتماد است (بندورا، ۱۹۹۴؛ نقل از استرامل[۶۲]، ۲۰۱۰).

با توجه به نتایج، مسیر غیرمستقیم ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم از طریق نگرش نسبت به ریاضی به لحاظ آماری معنادار نیست. لذا این فرضیه که ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم از طریق نگرش نسبت به ریاضی، بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر غیرمستقیم دارد تأیید نمی‌گردد. یکی از عوامل مؤثر بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضی عوامل مربوط به مدرسه، معلم و تدریس است که توسط پژوهشگران مورد بررسی قرار گرفته است: مواد آموزشی مورد استفادهٔ معلم، مدیریت کلاس توسط معلم، دانش معلم و شخصیتش، موضوعات تدریس به همراه مثال‌هایی از زندگی واقعی، دیگری نظرات دانش‌آموزان دربارهٔ واحدهای درسی ریاضی (ییلماز[۶۳]، آلتون و اولکان[۶۴]، ۲۰۱۰)، روش‌های تدریس و تقویت‌ها (پاناستاسیو، ۲۰۰۲)، دریافت شهریهٔ خصوصی (گوکسی[۶۵]، یلدیز[۶۶]، آیدین و آلتینداگ[۶۷]، ۲۰۰۹)، باورهای معلم نسبت به ریاضیات (کاتر و نوروود[۶۸]، ۱۹۹۷) و نگرش‌های ریاضی معلم (فورد[۶۹]، ۱۹۹۴؛ کارپ[۷۰]، ۱۹۹۱). در تبیین این یافته باید گفت یکی از عوامل مؤثر بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضی، باورهای معلم نسبت به ریاضی است و خوش‌بینی آموزشی یکی از این باورها می‌باشد. وقتی معلم خوش‌بینی آموزشی داشته باشد، یعنی یادگیری و آموزش برای او مهم است و بر آن تأکید می‌کند و استاندارهای آموزشی بالاتری را در نظر می‌گیرد، تا بتواند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، و با در نظر گرفتن عوامل عاطفی با دانش‌آموزان و والدین روابط توأم با اعتماد ایجاد

کند. وی می‌تواند نگرش و دیدگاه دانش‌آموزان خود را نسبت به دروس مختلف از جمله ریاضی تقویت و آن‌ها را نسبت به یادگیری دروس تشویق نماید، و این خود موجب پیشرفت تحصیلی درس ریاضی می‌شود.

نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که اثر مستقیم نگرش نسبت به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به لحاظ آماری معنادار نیست. لذا این فرضیه که نگرش نسبت به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر مستقیم دارد تأیید نشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین مانند، ما و کیشور (۲۰۰۷) همسو است ولی با نتایج پژوهش‌های رندهاوا و همکاران (۱۹۹۳)، شنکل (۲۰۰۹)، فراهانی و کرامتی (۱۳۸۱)، مروتی، شهنی‌ییلاق، مهرابی‌زاده هنرمند و کیانپور قهفرخی (۱۳۹۲)، میرشمشیری، مهرمحمدی، کیامنش و فردانش (۱۳۸۹) همخوان نیست. در توجیه این یافته باید گفت پیشرفت تحصیلی درس ریاضی زمانی افزایش می‌یابد که نگرش مثبت نسبت به ریاضی همراه با خودکارآمدی بالا باشد. یعنی نگرش نسبت به ریاضی زمانی منجر به پیشرفت ریاضی خواهد شد که توأم با خودکارآمدی بالا در ریاضی باشد.

نتایج حاصل نشان داد که اثر مستقیم خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به لحاظ آماری معنادار است؛ لذا این فرضیه که خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی اثر مستقیم دارد تأیید شد و با پژوهش‌های پیشین مانند رندهاوا و همکاران (۱۹۹۳)، کرامتی و شهرآرای (۱۳۸۳)، کبیری و همکاران (۱۳۸۵)، مروتی و همکاران (۱۳۹۲) همسویی نشان داد. در برخی از پژوهش‌ها، از بین متغیرهای فردی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی بیشترین اثر را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دارد که ازاین‌جهت پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین مانند، کدیور و همکاران (۱۳۸۹)، پیرحسینلو (۱۳۸۲)، محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۵)، حجازی و نقش (۱۳۸۷)، بنی‌اسدی و پورشافعی (۱۳۹۱)، نصراصفهانی (۱۳۸۲) همسو می‌باشد. تبیینی که از این یافته می‌توان کرد این است که اگر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان در حوزهٔ تحصیلی یک فرد قوی‌تر باشد آن فرد تمایل خواهد داشت تلاش بیشتری به خرج داده و پشتکار داشته و در صورت مشکل، انعطاف‌پذیر بماند (بندورا، ۱۹۸۶). پاجارس (۲۰۰۲) بیان می‌کند که افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، تکالیف مشکل را به‌عنوان چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که باید حل شود نه امری که باید از آن ترسید و اجتناب کرد. اینان همچنین بعد از شکست سریعاً عزمشان را برای تلاش بیشتر جزم کرده و شروع می‌کنند. بنابراین،

دانش‌آموزانی که حس خودکارآمدی بالا دارند، فرصت‌هایی را ایجاد می‌کنند تا تعامل بیشتری با موضوع داشته باشند و آنچه را که بدون تلاش و پشتکار حاصل نمی‌شود، بیاموزند؛ و این امر موجب بهبود پیشرفت تحصیلی درس ریاضی آن‌ها می‌شود.

نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که مسیر غیرمستقیم نگرش نسبت به ریاضی به واسطهٔ خودکارآمدی ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به لحاظ آماری معنادار است. همان‌طور که قبلاً بیان شد اثر مستقیم نگرش نسبت به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی به لحاظ آماری تأیید نشد بنابراین اثر کلی نگرش نسبت به ریاضی بر پیشرفت تحصیلی بیشتر ناشی از اثر غیرمستقیم آن بر خودکارآمدی ریاضی و اثر خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی است. این یافته‌ها با نتایج یافته‌های رندهاوا و همکاران (۱۹۹۳)، کبیری و همکاران (۱۳۸۵) همسو می‌باشد. مدل رندهاوا و همکاران (۱۹۹۳) نشان داد که خودکارآمدی، تأثیر نگرش ریاضی را بر پیشرفت ریاضی تعدیل می‌کند. در پژوهش کبیری و همکاران (۱۳۸۵) نقش واسطه‌ای خودکارآمدی ریاضی بین نگرش نسبت به ریاضی و پیشرفت در درس ریاضی تأیید شد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نگرش نسبت به ریاضی اثر خود را به‌صورت غیرمستقیم و به واسطهٔ سایر متغیرها، مانند خودکارآمدی، بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد. نگرش مثبت نسبت به درس ریاضی با ایجاد باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌شان در درس ریاضی باعث خودکارآمدی بالا و در نتیجه موجب پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی می‌شود.

نتایج حاصل نشان داد که اثر مستقیم نگرش نسبت به ریاضی بر خودکارآمدی ریاضی به لحاظ آماری معنادار است؛ لذا این فرضیه که نگرش نسبت به ریاضی بر خودکارآمدی ریاضی اثر مستقیم دارد تأیید شد. این یافته با پژوهش‌هایی چون رندهاوا و همکاران (۱۹۹۳)، کبیری و همکاران (۱۳۸۵)، فراهانی و کرامتی (۱۳۸۱) همسو و با پژوهش مروتی و همکاران (۱۳۹۲) ناهمسوست. اثر مستقیم نگرش نسبت به ریاضی بر خودکارآمدی ریاضی ۰/۶۹ است که بیشترین (قوی‌ترین) ضریب مربوط به این مسیر می‌باشد. در تبیین این یافته باید گفت دانش‌آموزانی که نگرش مثبت نسبت به ریاضی داشته باشند، به آن حیطه علاقه‌مند می‌شوند، نوعی انگیزهٔ درونی نسبت به آن دارند و با پشتکار بیشتری تکالیف را انجام می‌دهند، بنابراین معیارهای عملکرد بالایی را برای ارزیابی عملکرد خود در نظر می‌گیرند و این خود موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود.

نتایج حاصل از یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم ادراک از خوش‌بینی آموزشی

معلم بر خودکارآمدی ریاضی به لحاظ آماری معنادار است؛ لذا این فرضیه که ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر خودکارآمدی ریاضی اثر مستقیم دارد تأیید شد. در تبیین این یافته باید گفت که معلم و باورهای او می‌تواند اثر زیادی در خودکارآمدی دانش‌آموز داشته باشد. اگر دانش‌آموز از رفتار معلمش چنین ادراک کند که معلم دارای خوش‌بینی آموزشی است، یعنی به ویژگی‌های مثبت دانش‌آموزان بیشتر توجه می‌کند، در دست‌یابی دانش‌آموزانش به اهداف آموزشی مصر است، با اعتمادی که به دانش‌آموزان و والدین دارد اهداف آموزشی بالاتری را برای آن‌ها در نظر می‌گیرد و در برابر مشکلات آموزشی دانش‌آموزان صبور است و بالأخره دانش‌آموزانش را تشویق به پیشرفت می‌کند، خودکارآمدی او افزایش پیدا خواهد کرد.

نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که اثر مستقیم از خوش‌بینی آموزشی معلم بر نگرش ریاضی به لحاظ آماری معنادار است؛ لذا این فرضیه که ادراک از خوش‌بینی آموزشی معلم بر نگرش ریاضی اثر مستقیم دارد تأیید می‌گردد. در تبیین این یافته باید گفت معلمی که خوش‌بینی آموزشی دارد با تأکید بر اهداف آموزشی و با اعتماد به توانایی‌های دانش‌آموز زمینه را برای کسب تجربیات موفق در او فراهم می‌کند و این ادراک دیدگاه‌های مطلوبی را نسبت به درس ریاضی در دانش‌آموز ایجاد می‌کند که موجب نگرش مثبت دانش‌آموز به درس ریاضی می‌گردد.

به معلمان پیشنهاد می‌شود به تصور اینکه سطح کلاسشان پایین است، استانداردهای آموزشی خود را پایین نیاورند، بلکه به دانش‌آموزان اعتماد و بر اهداف مورد نظر تأکید کنند. همچنین با ترغیب کلامی مناسب و به وجود آوردن زمینه برای موفقیت‌های پی‌درپی، خودکارآمدی ریاضی دانش‌آموزان را بهبود بخشند. همچنین باید محیط کلاس را به‌گونه‌ای هدایت نمایند که منجر به شکل‌دهی اهداف مثبت شود. می‌توان با استراتژی‌های یادگیری مشارکتی، مشخص کردن اهداف خاص کوتاه‌مدت که دانش‌آموزان را به چالش بکشد و مقایسهٔ عملکرد دانش‌آموزان با اهداف خودشان خودکارآمدی را افزایش داد.

معلمان ریاضی همچنین به‌منظور بهبود نگرش ریاضی دانش‌آموزان بایستی از مواد آموزش گوناگون در تدریس استفاده کنند، در مدیریت کلاس شیوهٔ مناسب را اتخاذ کنند، پیوسته به دنبال افزایش و به‌روزرسانی سطح اطلاعات و دانش خود باشند و هنگام تدریس، از کاربرد ریاضیات در زندگی مثال‌های واقعی ارائه نمایند. همچنین بهتر است از روش‌های تدریس و تقویت‌های مناسب بهره ببرند و خودشان باورها و نگرش‌های مناسبی نسبت به ریاضیات داشته باشند.

منابع

- آریان‌پوران، سعید؛ عزیزی، فرامرز و دیناروند، حسن. (۱۳۹۲). رابطهٔ سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. *مجلهٔ روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۲۳-۴۱.
- باقریان، ولی‌اله. (۱۳۹۰). *رابطهٔ ادراک از خوش‌بینی تحصیلی معلم زبان انگلیسی، انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی پایه دوم دبیرستان* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- بلوکی، آزاده؛ دلاور، علی و مام‌شریفی، اسماعیل. (۱۳۸۹). نقش مؤلفه‌های انگیزشی و نگرشی در پیشرفت درس ریاضی به‌منظور تدوین یک مدل ساختاری بین دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های استان آذربایجان غربی. *فصل‌نامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱(۳)، ۱-۳۰.
- بنی‌اسدی، علی و پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطهٔ شهر قاین. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۲)، ۸۱-۱۰۲.
- پهلوان‌صادق، اعظم و کجباف، محمدباقر. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای فرآیند آموزش ریاضی و فرهنگ مدرسه در ارتباط میان وضعیت اجتماعی- اقتصادی خانواده‌ها و باورها و ارزش‌ها دربارهٔ یادگیری ریاضی با نگرش ریاضی. *فصل‌نامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۱۰(۴۰)، ۱۴۹-۱۶۸.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). رابطهٔ خودکارآمدی ریاضی، سودمندی ادراک‌شده ریاضی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت ریاضی در دانش‌آموزان: یک مقایسه جنسیتی. *مجلهٔ علمی و پژوهشی مطالعات زنان*، ۱(۲)، ۸۴-۱۰۲.
- خوشبخت، فریبا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی رابطهٔ بین ویژگی‌های معلم، تدریس معلم و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی معاصر*، ۶(۲)، ۸۵-۹۶.
- رجبی، غلامرضا؛ شهنی‌ییلاق، منیجه؛ شکرکن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۴). بررسی رابطه علی جنسیت، عملکرد قبلی ریاضی، منابع خودکارآمدی ادراک‌شدهٔ ریاضی، هدف‌گذاری، باورهای خودکارآمدی ریاضی و سبک‌های اسنادی با عملکرد بعدی ریاضی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های شهر اهواز. *مجلهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۲(۳۹)، ۱۰۱-۱۳۶.
- زکی، محمدعلی. (۱۳۹۰). نگرش دانش‌آموزان به درس ریاضی و رابطهٔ آن با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم دبیرستان‌های شهر اصفهان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۷(۳)، ۱۵۳-۱۸۱.
- زین‌آبادی، حسن رضا و رضایی ورمرزیار، مرادعلی. (۱۳۹۲). بازپژوهی نقش نگرش‌های شغلی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نگاهی نو به نقش علّی یک متغیر نهفتهٔ برونزا و یک متغیر نهفتهٔ درونزا. *فصل‌نامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۵(۱۵)، ۱۲۹-۱۴۸.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی پرورشی نوین* (چاپ چهارم). تهران: دوران.
- شمس، فاطمه و تابع‌بردبار، فریبا. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطهٔ جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۳)، ۷۷-۸۹.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و خضری‌آذر، هیمن. (۱۳۹۰). الگوی پیش‌بینی پیشرفت ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، رویکردهای یادگیری و تلاش. *مجلهٔ روان‌شناسی*، ۱۵(۲)، ۱۶۳-۱۷۸.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و خضری‌آذر، هیمن. (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۳) ۷-۲۸.
- فراهانی، محمد نقی و کرامتی، هادی. (۱۳۸۱). بررسی رابطهٔ خودکارآمدی با نگرش و عملکرد تحصیلی درس ریاضی در دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر تهران. *فصل‌نامه علمی و پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا*، ۲(۴۲)، ۱۰۷-۱۲۴.
- قاسمی، وحید. (۱۳۸۹). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos graphics* (چاپ دوم). تهران: جامعه شناسان.
- قلائی، بهروز؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا و اسفندیاری، محمد. (۱۳۹۱). ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به‌عنوان تعیین‌کننده میزان رضایت شغلی آن‌ها. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹(۲)، ۹۵-۱۰۷.
- کبیری، مسعود. (۱۳۸۲). *نقش خودکارآمدی در پیشرفت ریاضی با توجه به متغیرهای شخصی* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- کبیری، مسعود؛ کیامنش، علیرضا و حجازی، الهه. (۱۳۸۵). نقش متغیرهای شخصی در پیشرفت ریاضی با توجه به نظریه شناختی- اجتماعی. *روان‌شناسی معاصر*، ۱(۱)، ۱۱-۱۹.
- کدیور، پروین؛ نعمت طاووسی، محترم و یوسفی، نوریه (۱۳۸۹). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و باورهای خودکارآمدی با پیشرفت

ریاضی. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۲ (۵)، ۱۱۳-۱۲۹.

- کرامتی، هادی. (۱۳۸۰). *بررسی رابطه خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر تهران و نگرش آن‌ها نسبت به درس ریاضی با پیشرفت ریاضی آن‌ها* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- کرامتی، هادی و شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۳). بررسی نقش خودکارآمدی ادراک‌شده در عملکرد ریاضی. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳(۱۰)، ۱۰۳-۱۱۵.
- کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۸۵). بررسی خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). *مطالعات زنان*، ۴(۲)، ۲۹-۴۵.
- کریمی، عبدالعظیم، بخشعلی‌زاده، شهناز و کبیری، مسعود. (۱۳۹۱). *نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱ مقایسهٔ آن با عملکرد دانش‌آموزان ایران در دوره‌های قبل*. بازیابی شده در ۱۵ شهریور ۱۳۹۳ از«http://timsspirls.ir/index.aspx».
- کمالی‌زارچ، محمود؛ کدیور، پروین؛ قاضی طباطبائی، محمود و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۵). نقش منابع اطلاعات خودکارآمدی و ویژگی‌های میانجی شخصی در خودکارآمدی و عملکرد ریاضی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۶(۱)، ۲۲-۴۱.
- کیامنش، علیرضا و پوراصغر نصیبه. (۱۳۸۵). نقش خودپندارهٔ ریاضی، انگیزش یادگیری ریاضی، عملکرد قبلی ریاضی و جنسیت در پیشرفت ریاضی. *مجلهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۳(۲)، ۷۷-۹۴.
- کیامنش، علیرضا و پوراصغر نصیبه. (۱۳۸۸). بررسی تفاوت دختر و پسر در متغیرهای مرتبط به عملکرد ریاضی (خودپندارهٔ ریاضی؛ انگیزش یادگیری ریاضی و عملکرد قبلی ریاضی) و نقش آن بر پیشرفت ریاضی. *فصل‌نامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۴(۱۳)، ۱۶۳-۱۹۲.
- مروتی، ذکراله؛ شهنی‌ییلاق، منیجه؛ مهرابی‌زاده‌هنرمند، مهناز و کیانپورقهفرخی، فاطمه. (۱۳۹۲). رابطه علی محیط یادگیری سازنده‌گرای ادراک‌شده و عملکرد ریاضی با میانجی‌گری جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۹۱-۱۲۲.
- مزارعی، فروغ. (۱۳۸۹). *رابطه ویژگی‌های فردی، سبک‌های هویت و تعهد هویت با خوش‌بینی تحصیلی معلمان زن و مرد* (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد چاپ‌نشده). دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- مهدوی‌هزاوه، منصوره؛ فرزاد، ولی‌اله؛ کیامنش، علیرضا و صفرخانی، مریم. (۱۳۹۰). رابطهٔ وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده و متغیرهای فردی با پیشرفت ریاضیات دانش‌آموزان چهارم ابتدایی (بر اساس داده‌های تیمز ۲۰۰۳). *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۴(۲)، ۶۰-۷۷.
- میرشمشیری، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود؛ کیامنش، علیرضا و فردانش، هاشم. (۱۳۸۹). مقایسهٔ مدل پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم کشورهای ایران و آمریکا بر اساس داده‌های مطالعهٔ تیمز ۲۰۰۷. *فصل‌نامه تعلیم‌وتربیت*، ۱۰۴، ۷-۳۰.
- نصراصفهانی، زهرا. (۱۳۸۲). *نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپندارهٔ ریاضی، سودمندی ادراک‌شدهٔ ریاضی و اضطراب ریاضی در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر تهران* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ‌نشده). دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.

- Aiken, L. (1979). Attitudes Toward Mathematics and Science in Iranian Middle Schools. *School Science and Mathematicsm, 79*(3), 229-234.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological review, 48*, 191 - 215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.
- Bevel, R. K. (2010). *The effect of academic optimism on student academic achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alabama.
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation, 20*(1), 3-24.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Cater, G. S., & Norwood, K. S. (1997). The relationship between teacher and student's belief about mathematics. *School science and mathematics, 97*(2), 62-67.

- Ford, M. I. (1994). Teachers' beliefs about mathematical problem solving in the elementary school. *School Science and Mathematics, 94*(6), 314-322.
- Gallagher, A. M., & De Lisi, R. (1994). Gender differences in scholastic aptitude testmathematics problem solving among high-ability students. *Journal of Educational Psychology, 84*, 204-211.
- He, H. (2007). *Adolescents' perception of parental and peer mathematics anxiety and attitude toward mathematics: a comparative study of European-american and mainland-chinese students* (Unpublished doctoral dissertation). Washington State University, College of Education.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*, 425–446.
- Jain, S. & Dowson,M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 240-249.
- Karp, K. (1991). Elementary school teachers attitude toward mathematics: The impact on student's autonomous learning skills. *School Science and mathematics, 9*(16), 265-270.
- Köğce, D., Yıldız, C., Aydın, M. & Altındağ, R., (2009). Examining Elementary School Students Attitudes towards Mathematics in Terms of Some Variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 291-295.
- Liu, X., & Koirala, H. (2009). The Effect of Mathematics Self-Efficacy on Mathematics Achievement of High School Students. In T. Levine and H. Marx (Eds), *NERA Conference Proceedings 2009* (pp. 10-22). University of Connecticut
- Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude towards mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal of Research in Mathematics Education, 28*, 26 – 47.
- Marchis, I. (2011). Factors that influence secondary school students attitude to Mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 786-793.
- May, D. (2009). *Mathematics self-efficacy and anxiety* (Unpublished doctoral dissertation). Athens, Georgia University.
- Pajares, F. (2002). *Overview of the social cognitive theory and self-efficacy*, Retrieved 11/22/2012 from http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html.
- Papanastasiou, C. (2000). Effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. *Studies in Educational Evaluation, 26*, 27-42.
- Randhawa, B. S., Beamer, J. E., & Lundberg, 1. (1993). Role of mathematics self-efficacy in the structural model of mathematics self-efficacy in the structural model of mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*, 8-41.
- Reeves, J. B. (2010). *Academic optimism and organizational climate: An elementary effectiveness test of two measures* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alabama.
- Schenkel, B. (2009). *The impact of an attitude toward mathematics on mathematics performance* (Unpublished MA dissertation). Mariette College.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration, 45*(5), 556-568.
- Stramel, J. K. (2010). *Naturalistic inquiry into the attitude toward mathematics and mathematics self-efficacy beliefs of middle school students* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas state University, College of Education.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration, 36,* 334-352.
- Vachon, J. (1984). *Attitudes: their relationship with intelligence and achievement and their evaluation*. Paper presented at the NATO Scientific Affairs Committee Advanced Study Institute, Athens, Greece.
- Wolf, F. M., & Blixt, S. L. (1981). A cross-sectional gross-lagged panel analysis of mathematics achievement and attitudes: implications for the interpretation of the direction of predictive validity. *Educational and Psychological Measurement, 41*, 829-834.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teacher academic optimism: the development and test of a

new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*, 821-824.
- Wu. H. C. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in taiwan elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Yilmaz, C., Altun, S. A., & Ollkun, S. (2010). Factors affecting student's attitude towards math: ABC theory and its reflection on practice. *Procedia Social Science and Behavioural Sciences, 2,* 4502-4509.
- Zan, R., & Di Martino, P. (2007). Attitude toward mathematics: overcoming the positive/negative dicholotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast, 3,* 157-168.

پی‌نوشت‌ها

1. underachievement
2. socioeconomic status
3. father's education
4. parental support
5. Culture and climate
6. Classroom management style
7. teachers' teaching
8. teacher self-efficacy beliefs
9. academic optimism
10. Bevel
11. Reeves
12. Positive Psychology
13. Social Cognitive Theory
14. Bandura
15. teacher sense of efficacy
16. trust
17. academic emphasis
18. Tarter
19. Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz
20. human agency
21. triadic reciprocal determinism
22. goal achievment
23. goal orientation
24. task value
25. motivation to learn
26. Self- concept
27. Previous math performance
28. mathematics self-efficacy
29. mathematics anxiety
30. Jain & Dowson
31. attitude toward mathematics
32. Marchis
33. Fennema
34. Zan & Di Martino
35. Hart
36. Vachon
37. Wolf & Blixt
38. Robinson
39. He
40. Ma & Kishor
41. Papanastasiou
42. Anderson
43. Velandberg
44. Gallagher & De Lisi
45. Schenkel
46. Randhawa
47. Bamer &Lundberg
48. Structural equation modeling
49. Path analysis
50. Aiken
51. Exploratory factor analysis
52. Kaiser-meyer-olkin
53. Liu & Koirala
54. May
55. Browne & Cudeck
56. Smith
57. Wu
58. Boonen
59. Pinxten
60. Vav Damme & Onghena
61. Gibson & Dembo
62. Steramel
63. Yilmaz
64. Altun & Ollkun
65. Köğce
66. Yıldız
67. Aydın & Altındağ
68. Cater & Norwood
69. Ford
70. Karp

بررسی فلسفهٔ علوم اجتماعی در رئالیزم انتقادی و نقش آن در پژوهش‌های تربیتی

■ افسانه زارعی دهباغی* ■ سعید ضرغامی همراه** ■ یحیی قائدی*** ■ خسرو باقری نوع‌پرست****

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی فلسفهٔ علوم اجتماعی از دیدگاه رئالیزم انتقادی و نقش این دیدگاه در پژوهش‌های تربیتی است. مسئله اساسی پژوهش این است که با توجه به اینکه این دیدگاه در میانهٔ دو طیف واقع‌گرایی و ضدواقع‌گرایی قرار دارد و نیز با توجه ویژه به فلسفهٔ علوم اجتماعی، چه تغییرات نگرشی و عملکردی در پژوهش‌های علوم تربیتی به وجود خواهد آمد؟ این پژوهش در قلمرو تحقیقات کیفی قرار دارد که با روش تحلیل محتوای کیفی بررسی عینی متون آغاز شد و سپس با استنتاج دلالت‌ها، اشاره‌هایی که دیدگاه مزبور می‌تواند برای پژوهش داشته باشد، استخراج گردید. یافته‌ها نشان می‌دهد که رئالیزم انتقادی تمایز میان جهان طبیعی و جهان اجتماعی را بر اساس ساختارها قابل توجیه می‌داند و به همین دلیل در پژوهش‌های تربیتی به شرایط اجتماعی کنش‌ها و زمینهٔ ساختاری آن‌ها اهمیت داده می‌شود. درنتیجه تفسیر معنایی جدا از ساختار، برخلاف قائلین به هرمنوتیک، پذیرفتنی نیست. همچنین به لحاظ معرفت‌شناسی، رئالیزم انتقادی از سویی با تکیه بر مفروضه‌های زیربنایی پوزیتیویسم و از سوی دیگر مطرح نمودن شبکه‌ای از ویژگی‌ها در پیوند با پژوهش‌های تربیتی و اجتماعی، ریاضیات را ابزار نیرومندی برای شناسایی پدیدارهای تربیتی و اجتماعی می‌داند، و درعین‌حال جهت‌گیری افراطی به‌سوی تجربهٔ حسی و اتکای همه‌جانبه به استقرا را به چالش فرامی‌خواند.

کلید واژه‌ها: فلسفهٔ علوم اجتماعی، رئالیزم انتقادی، پژوهش‌های تربیتی

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۴/۷ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۷/۵ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۹

* دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشگاه خوارزمی ..... std_zareiafsaneh@khu.ac.ir
** دانشیار گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشگاه خوارزمی ..... szarghami@tmu.ac.ir
*** دانشیار گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشگاه خوارزمی ..... yahyaghaedy@yahoo.com
**** استاد گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشگاه تهران ..... khbagheri@ut.ac.ir

■ این مقاله برگرفته از رساله دکتری است.

مقدمه

پژوهش‌های تربیتی در عصر ما عامل مهمی در رشـد و پیشرفت نظام‌های تعلیم‌وتربیت محسوب می‌گردند و به‌طورکلی بسـیاری از پژوهش‌ها مبنای اصلاحات تربیتی در جامعه قرار می‌گیرند. بر این اسـاس اسکات[1] (۲۰۰۲) هدف از پژوهش‌های اجتماعی و مطالعات تربیتی را فراهم نمودن راهنمایی معتبر برای گشودن مشکلات در پژوهش‌های تربیتی می‌داند. مسائلی که در پژوهش‌های تربیتی وجود دارد، شـامل فرانگری رشته‌ها، عملکرد مناسب و نیز بحث از دلالت‌های عملی پژوهش‌های اجتماعی و تربیتی است.

در چند قرن اخیر به‌موازات تحولاتی که در فلسفهٔ علم و فلسفهٔ علوم اجتماعی صورت گرفت و با ظهور پوزیتیویسم و سلطهٔ این نوع نگرش بر علوم اجتماعی، پژوهش‌های تربیتی، بدون توجه به نقش عاملیت و ساختار، تحت نفوذ این حیطه قرار گرفتند. برای نمونه شعبانی‌ورکی، باغگلی، حسین‌قلی‌زاده، عالی وخالق‌خواه (۱۳۹۰) که به ارزیابی پژوهش‌های تربیتی بر اسـاس انتشـار آن‌ها در نشریات معتبر پرداخته‌اند؛ نتیجه گرفته‌اند که میزان قابل‌توجهی (۹۶ درصد) از مقاله‌های موردبررسـی آن‌ها از روش پژوهش کمّی بهره گرفته و تنها (۴ درصد) آن‌ها با رویکرد ترکیبی انجام یافته و منتشر شده‌اند. این مسئله غلبه رویکرد پوزیتیویستی بر پژوهش‌های تربیتی را نشان می‌دهد.

علاوه بر آن، پژوهش‌های تربیتی در سال‌های اخیر در معرض انتقادات فراوانی قرار گرفته‌اند؛ اما همچنان بدون توجه به انتقادات کار خود را ادامه می‌دهند. برای مثال (هارگریوز[2]، ۱۹۹۶) بر این باور اسـت که، میزان زیادی از پژوهش‌های تربیتی درجه دوم صورت می‌گیرد که هیچ سهم قابل‌توجهی در نظریه یا دانش بنیادی ندارد؛ این پژوهش‌ها یا در حوزهٔ عمل ناکارآمد هستند، یا با پژوهش‌های قبلی و بعدی هماهنگی ندارند و یا در آشفتگی نشریات دانشگاهی (که افراد زیادی آن‌ها را نمی‌خوانند) محو می‌شوند؛ ازاین‌رو بهتر است دوباره ریشه‌های پژوهش تربیتی بررسی گردد.

یکی از عواملی که به پژوهش‌های تربیتی جهت می‌دهد، نوع نگاه به پژوهش و شیوهٔ انجام آن است که معمولاً برگرفته از پیش‌فرض‌هایی است که پژوهشگر در ذهن خود دارد؛ پیش‌فرض‌هایی که می‌تواند برآمده از دیدگاه‌ها یا رویکردهای غالب در فلسفهٔ علوم اجتماعی باشد، یعنی رویکردهایی که درصدد پاسـخ‌گویی به مسائل فلسـفهٔ علوم اجتماعی برآمده‌اند و لذا بر عرصهٔ پژوهش‌های علوم اجتماعی و تربیتی تأثیرگذارند.

فلسفهٔ علوم اجتماعی با مطالعه مواردی چون اهداف و روش‌ها در علوم اجتماعی (کوپر و کوپر[3]، ۲۰۱۰)، مطالعهٔ منطقِ روش‌شناختی در علوم اجتماعی، شناخت ملاک و مبنا برای تبیین‌های اجتماعی معتبر و تمایز علوم اجتماعی و علوم طبیعی (ایودی[4]، ۱۹۹۹؛ بنتون و کرایب[5]، ۲۰۰۱)، به بررسی توانایی علـوم اجتماعی در تبیین‌های عینی همچون علوم طبیعی (کوئرتج[6]، ۲۰۰۶) می‌پردازد. اما همان‌گونه که اشـاره شـد، پاسخ‌هایی که به مسائل فلسفهٔ علوم اجتماعی داده می‌شود، خود، رویکردهای مختلف در

این عرصه را از یکدیگر متمایز می‌کند. ظهور پوزیتیویسم و به چالش کشیدن علوم اجتماعی (راین[۷]، ۱۹۷۰/ ۱۳۶۷)، نمونه‌ای از این دست است. تشکیکی که پوزیتیویست‌ها در مطالعات اجتماعی به‌وجود آوردند، این بود که آیا علوم اجتماعی می‌تواند با ایجاد نظریه‌هایی که قابلیت تأیید علمی داشته باشند انتظارات را برآورده سازد؟ که اگر چنین باشد پس وحدت و هویت علم و شناخت می‌تواند حفظ شود (فریزبی[۸]، ۱۹۷۶، به نقل از کوپرو کوپر، ۲۰۱۰). در مواجهه با این رویکرد هرمنوتیک ظهور کرد که بر معناداری علوم اجتماعی تأکید دارد. در این دیدگاه مفسر علوم اجتماعی با تفسیر هرمنوتیکی، همچون منتقدی ادبی (که به تفسیر متون ادبی می‌پردازد) باید معناهای زیربنایی مجموعهٔ خاصی از رفتارهای اجتماعی را درک و تبیین نماید (ایودی، ۱۹۹۹).

اما در میان انتقاداتی که بر رویکردهای مختلف می‌شود، پوزیتیویسم، به علت تأکیدی که بر دانشِ فارغ از ارزش دارد و نیز به علت عدم‌تأیید تأثیر عوامل و قدرت‌های غیرقابل‌مشاهده، ماهیت معنامحوری انسان‌ها و ماهیت ذاتی اجتماع توسعهٔ دانش، موردنقد است. فلاسفهٔ ساختارگرا و قائلین به هرمنوتیک نیز، به خاطر توجه بیش‌ازحد به ابعاد اجتماعیِ مسائل، همراه با تغییرات نسبیت‌گرایی (که به‌اندازهٔ کافی نمی‌تواند به حل‌وفصل ادعاهای رقیب در حوزهٔ دانش بپردازد، یا معیاری برای رشد دانش در نظر گرفته شود) موردنقد قرار دارند (گیون[۹]، ۲۰۰۸).

در این میان رئالیزم انتقادی مدعی طرح مدلی برای تبیین علّی است که می‌تواند هم از مطلق‌گرایی و هم از نسبی‌گرایی اجتناب کند. هواداران رئالیزم انتقادی معتقدند که آن‌ها تنها اصول علمی را که می‌تواند ماهیت واقعیت را دریابد کشف کرده‌اند (روبسون[۱۰]، ۲۰۰۲)؛ یعنی نوعی از رئالیزم علمی که علم را همچون جهانی در حال تغییر[۱۱]، مشتق‌شده[۱۲] و ساختارمند[۱۳] می‌بیند؛ و از این نظر استعلایی است که همچون یک فلسفه به بررسی علوم به‌عنوان جهان موردمطالعهٔ خود می‌پردازد. در کنار فلسفهٔ علم، باسکار[۱۴] فلسفهٔ علوم انسانی ویژهٔ خود را «طبیعت‌گرایی انتقادی[۱۵]» می‌نامد؛ یعنی نگرشی به علوم انسانی که از ایدهٔ نقد تبیینی برگرفته از منابع معین ساختاری و دگرگونی‌های رهایی‌بخش حمایت می‌کند (کورسون[۱۶]، ۲۰۰۶). این طرح، فلسفهٔ علوم اجتماعی را با دیدگاهی جدید در پژوهش‌های اجتماعی و تربیتی مواجه می‌سازد، زیرا رئالیست‌های انتقادی برای توضیح دیدگاه‌های خود در علوم اجتماعی به مفهوم مکانیزم‌ها و ساختارها روی آوردند. این رئالیست‌ها به‌ویژه در ارتباط با تغییرات اجتماعی با طرح گفتمان ساختار/عاملیت[۱۷] و وضعیت هستی‌شناسانهٔ ساختارهای اجتماعی، موردتوجه دانشمندان علوم اجتماعی قرار گرفتند (بوول[۱۸]، ۲۰۰۳).

ازاین‌رو دیدگاه‌های این رویکرد دربارهٔ علوم اجتماعی و به‌تبع آن پژوهش در علوم تربیتی جای تأمل دارد؛ زیرا گزارشی پیچیده و چندلایه از رابطهٔ میان سوژه و ابژه، شناسا و شناخته و قلمروهای فیزیکی گوناگون که فعالیت در آن اعمال می‌شود، به دست می‌دهد. بدین‌سان این دیدگاه از انواع دوگانه‌انگاری‌های به‌بن‌بست‌رسیده که از زمان دکارت و کانت تا به امروز بر گفتمان شناخت‌شناسی

سایه افکنده است پرهیز می‌کند (نوریس، ۲۰۰۵/ ۱۳۸۹).

در علوم اجتماعی موردنظر رئالیزم انتقادی مفاهیمی (مانند بررسی رابطهٔ ساختار و عاملیت، امکان پژوهش به شیوه‌ای علمی و تأکید بر روش‌های پژوهش ترکیبی) مطرح‌شده است که می‌تواند دلایل کافی برای انتخاب این رویکرد در این پژوهش باشد؛ زیرا هدف رئالیزم انتقادی و مخصوصاً رهیافت باسکار (که در این پژوهش نمایندهٔ اصلی رئالیزم انتقادی در نظر گرفته شـده اسـت)، فرا رفتن از تضاد بین دو قطب اثبات‌گرایی و تفسـیرگرایی اسـت (بنتون، ۱۹۸۱؛ به نقل از محمد پور، ۱۳۸۹). همچنین رئالیزم انتقادی اسـتفاده از رویکردهای کمّی در تحقیقات علوم اجتماعـی را موردانتقاد قرار داد. برای نمونه بوول (۲۰۰۳) به شک‌گرایی فیلسوفان علم رئالیزم انتقادی، در ارتباط با روش‌های آماری و محاسباتی در پژوهش‌های اجتماعی اشاره می‌کند و گیون (۲۰۰۸) رئالیزم انتقادی را در بررسی سؤالات پژوهشی که با فهم پیچیدگی‌ها در ارتباط است، رویکردی مناسب می‌داند؛ زیرا در این رویکرد به‌جای کنترل و یا ساده نمودن پیچیدگی‌ها، به‌صورتی ساختگی و مصنوعی، از پیچیدگی و تلاش برای روشن‌سازی آن دفاع می‌شود.

هدف از مطالعهٔ حاضر بررسـی فلسـفهٔ علوم اجتماعی از دیدگاه رئالیزم انتقادی به‌منظور ارزیابی امکان پژوهش در علوم اجتماعی، با نظر به دیدگاه رئالیزم انتقادی و سپس تسری این امکان به پژوهش تربیتی و یافتن خصیصه‌های پژوهش تربیتی با توجه به این دیدگاه، اسـت. بر همین اساس سؤال‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. دیدگاه رئالیزم انتقادی دربارهٔ فلسفهٔ علوم اجتماعی چیست؟
۲. پژوهش‌های تربیتی، بر اسـاس دیدگاه رئالیزم انتقادی دربارهٔ فلسـفهٔ علوم اجتماعی، واجد چه ویژگی‌هایی خواهد بود؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهـش حاضر بـا قرار گرفتن در قلمرو پژوهش‌های کیفی به جمـع‌آوری داده‌ها، تحلیل و تبیین آن‌ها و اسـتنتاج دلالت‌ها می‌پردازد. این فرایند در دو مرحله صورت می‌گیرد. در مرحلهٔ‌اول، در تبیین چیستی فلسفهٔ علوم اجتماعی از دیدگاه رئالیزم انتقادی، با مراجعه به ادبیات و منابع اصلی در این حیطه، محتوای آثار به‌طور کیفی تحلیل می‌شوند تا با خلاصه کردن و طبقه‌بندی و جمع‌بندی نهایی اطلاعات استخراج‌شـده از این آثار، فلسـفهٔ علوم اجتماعی موردنظر رئالیزم انتقادی تبیین شود و زمینهٔ ورود به استنتاج دلالت‌ها فراهم گردد. استفاده از این روش برای پاسخ به سؤال اول به این دلیل است که تحلیل محتوای کیفی به تحلیل محتوا و مفاهیم پنهان اشاره دارد. در واقع این شیوهٔ تحلیلی راهی است برای خلاصه نمودن، طبقه‌بندی‌کردن و جمع‌بندی اطلاعاتی که از متن مشـتق شـده اسـت (گیون، ۲۰۰۸). همچنین تحلیل محتوای کیفی به فراسوی کلمات یا محتوای عینی متون می‌رود و الگوهایی را که آشکار

و پنهان هستند به‌صورت محتوای آشکار می‌آزماید (یانژانگ[19]، ۲۰۰۶). در نتیجه طبقه‌بندی، خلاصه نمودن و جمع‌بندی اطلاعات صورت می‌گیرد. در مرحلهٔدوم پس از جمع‌آوری داده‌های مربوط به پژوهش از آثار و نوشته‌های دسته اول نویسندگان و فیلسوفان مشهور دربارهٔ موضوع پژوهش، داده‌های گردآوری‌شده، طبقه‌بندی و نکات مهمی که می‌تواند حاوی دلالت‌های تربیتی باشد، استخراج می‌گردد.

تبیین طبیعت‌گرایان و ضد طبیعت‌گرایان از فلسفهٔ علوم اجتماعی و ظهور رئالیزم انتقادی

امروزه علوم اجتماعی با تنوع وسیعی از رویکردها (که هرکدام ادبیات وسیعی از پژوهش‌ها و تعاریف متفاوتی از جریان‌های نوع اجتماعی دارند) مواجه است (بلیکی، ۱۹۹۳/ ۱۳۸۹) و ازاین‌رو مطالعهٔ این نوع ادبیات برای فهم پژوهش در این حوزه‌ها اجتناب‌ناپذیر است. در نتیجه، پاسخ به سؤالات فلسفهٔ علوم اجتماعی مبنی بر علمی بودن یا نبودن علوم اجتماعی و چگونگی امکان علمی تلقی نمودن این عرصه، موجب ظهور رویکردهایی از جمله طرفداران طبیعت‌گرایی و مخالفان طبیعت‌گرایی شد که نتیجهٔ آن جهت‌دهی به پژوهش‌ها در علوم اجتماعی و علوم تربیتی، بر مبنای مفروضات پذیرفته‌شده هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه در هر رویکرد، گردید.

در این میان اصلی‌ترین چالش را پوزیتیویست‌ها دربارهٔ علمی بودن دانش اجتماعی به وجود آوردند. در نتیجه، با انتقاد از مسائلی چون تقلیل‌گرایی و کمیّت‌انگاری در پژوهش‌ها، رویکردهای دیگری سر برآورد که در تلاش برای مشخص نمودن ویژگی‌های علوم اجتماعی (باقری، ۱۳۸۹)، پژوهشگران را با دامنهٔ گوناگونی از انتخاب‌ها روبه‌رو ساخت. ازاین‌رو امکان دست‌یابی به نتایج متفاوت در این راستا قابل‌پیش‌بینی بود (محمدپور، ۱۳۸۹).

با نگاهی تاریخی می‌توان گفت که از اواخر قرن هجدهم، با پیشرفت علوم طبیعی و انتشار آثار فلاسفهٔ نهضت روشنگری چون کانت و هیوم، علوم اجتماعی از علوم طبیعی جدا شد و علوم تجربی در موضوع، روش و هدف الگوی ممتاز دانش‌ها به شمار آمد (فروند[20]، ۱۹۷۴/ ۱۳۷۲). با ظهور و گسترش پوزیتیویسم، تردیدهایی دربارهٔ علمی بودن یا نبودن علوم اجتماعی به وجود آمد (راین، ۱۳۶۷)؛ و در سال‌های اخیر نیز انحصار روش علمی در بسیاری از حوزه‌ها از جمله علوم اجتماعی و فلسفه با چالش‌هایی مواجه شده است (باقری، ۱۳۸۹). درنتیجهٔ تلاش‌های منتقدانه در رویکرد پوزیتیویسم، در علوم اجتماعی معاصر، نسبت به اوایل شکل‌گیری آن، تفاوت فاحشی به لحاظ کمّی و کیفی به وجود آمد. به لحاظ کمّی، این علوم آن‌قدر گسترده شده است که نمی‌توان محققی را یافت که ادعا کند در همهٔ زمینه‌های این قلمرو به کسب تجربه پرداخته است، به لحاظ کیفی نیز عدم‌توافق در زمینه‌های متفاوت آن‌قدر گسترده است که نمی‌توان یک نظریهٔ اجتماعی فراگیر را در عصر معاصر شکل داد (وایت و رابرتز[21]، ۲۰۰۶). برای نمونه امروزه بسیاری از فیلسوفان، علوم را به‌عنوان تجربه‌های اجتماعی تفسیر

می‌کنند که هم از سوگیری‌های گروهی و هم از نظریات فردی تأثیر می‌پذیرد. لی‌کرونباخ[۲۲] توصیه کرده است که تأثیر عوامل متعدد را در پژوهش‌های علوم اجتماعی به رسمیت بشناسیم (نادینگز[۲۳]، ۱۹۹۸).

در برابر رویکرد پوزیتیویسم جریان یا رویکرد غالبی به نام هرمنوتیک ظهور کرد که بر معناداری علوم اجتماعی تأکید دارد و هدف از پژوهش اجتماعی را ارائهٔ تفسیرهایی برای اعمال اجتماعی در فضای معنادار خاص فرهنگی می‌داند. ازاین‌رو پدیده‌های اجتماعی، نظام‌های پیچیدهٔ عناصر معنادار تلقی شد و وظیفهٔ پژوهشگر علوم اجتماعی تفسیر معناهای زیربنایی مجموعه‌ای از رفتارهای اجتماعی عنوان گردید. نمونه‌ای از این رویکرد، پرداختن وبر به رابطهٔ میان قواعد اخلاقی کاپیتالیسم و پروتستانتیسم است. وبر تلاش کرد عناصر فرهنگ اروپای غربی را (که شکل‌دهندهٔ اقدام اجتماعی در این محیط هستند، به شیوه‌ای که کاپیتالیسم را پدید می‌آورند) شناسایی کند. بر این اساس، هم پروتستانتیسم و هم کاپیتالیسم (سرمایه‌گرایی) از نظر تاریخی مجموعه‌های پیچیده خاصی از ارزش‌ها و معناها هستند و به‌طورکلی می‌توان ظهور کاپیتالیسم را با نگریستن به چگونگی مطابقت آن با ساختارهای معنادار پروتستانتیسم بهتر درک کرد (ایودی، ۱۹۹۹).

بنابراین ابراز دو رأی متفاوت دربارهٔ روش‌های شناخت معتبر در علوم اجتماعی، دو رویکرد کلی طرفداران طبیعت‌گرایی و مخالفان طبیعت‌گرایی را رو در روی هم قرار داد. طرفداران طبیعت‌گرایی، که علوم اجتماعی را از حیث روشی مثل علوم طبیعی می‌بینند؛ و مخالفان طبیعت‌گرایی به چند عامل متمایزکنندهٔ علوم اجتماعی از علوم طبیعی معتقدند. مثلاً اینکه علوم طبیعی از تبیین‌های علّی بهره می‌جوید، درحالی‌که علوم اجتماعی تفسیرهای معنی‌کاوانه را ارائه می‌دهد (لیتل، ۱۹۹۱/ ۱۳۸۵). خود لیتل که در گروه اول جای دارد، بر این باور است که تبیین در علوم اجتماعی وجوه مشترک و مهم بسیاری با تبیین در علوم طبیعی دارد. همچنین پاره‌ای از خصایص، علوم اجتماعی را از علوم طبیعی متمایز می‌کند، مثل معنادار بودن اعمال آدمی، سستی قوانین و نظم‌های اجتماعی و مانند این‌ها.

همان‌گونه که اشاره شد، مسائل پیش روی دو رویکرد طبیعت‌گرایی و ضد طبیعت‌گرایی به اغلب عرصه‌های علوم اجتماعی نیز وارد شد. برای نمونه پوزیتیویسم به‌عنوان دیدگاهی طبیعت‌گرایانه همه شناخت‌ها را به علم اختصاص داد و معیار موفقیت در علوم اجتماعی را استفاده از روش تجربی در نظر گرفت (کوپر و کوپر، ۲۰۱۰). در نقطهٔ مقابل، هرمنوتیک، شناخت در علوم اجتماعی را منوط به فهم می‌داند و بر معناداری علوم اجتماعی تأکید دارد (آیودی، ۱۹۹۹). این دو رویکرد در مطالعهٔ علوم اجتماعی، یکدیگر را به مطلق‌انگاری و نسبی‌انگاری صرف متهم می‌کنند، و رویکرد رئالیزم انتقادی در برابر آن‌ها ظهور کرد؛ رویکردی که در فلسفهٔ علم با آثار باسکار، فیلسوف انگلیسی، در سال‌های ۱۹۷۸ آغاز گردید و بعداً به‌وسیلهٔ خود باسکار و اشخاص برجسته‌ای چون آرچر[۲۴]، سایر[۲۵]، لایدر[۲۶] و کولیر[۲۷] در نظریه‌های اجتماعی به کار گرفته شد (ویکرن[۲۸]، ۲۰۰۴). البته یکی از دلایل بروز و گسترش رئالیزم انتقادی نقد رویکرد پوزیتیویستی بود که علوم اجتماعی را از سال ۱۹۳۰ در تسلط خود داشت. باسکار

به رئالیزم انتقادی زبان فلسفی منسجمی داد و بخش‌هایی از سنت فلسفی آن را توسعه بخشید. او اولین شـرح و توصیف کامل خود را با عنوان «نظریهٔ رئالیسـتی در علم» (۱۹۷۸) نگاشت و به تأسی از استاد خود روم هاره[۲۹]، مبانی رئالیزم انتقادی را با انتقادهای وسیع از پوزیتیویسم بنا نهاد.

در ادامه ماریو بانگو[۳۰] فیلسوف آرژانتینی (۱۹۷۹) که در آثار اولیه خود متأثر از باسکار و همکاران وی بود، به چند نکتهٔ اساسـی در رئالیزم انتقادی پرداخت: نخسـت طبقه‌بندی واقعیت در سـطوح و لایه‌های متعدد؛ دوم پدیدار شـدن امور کیفی جدید از سطوح پایین‌تر؛ سوم تمایز میان دنیای واقعی و دنیای مفهومی که در توصیف ما از واقعیت این تمایز پدیدار می‌گردد و چهارم نقد از پوزیتیویسـم که شـناخت واقعیت را به مشاهده محدود می‌داند (دانرمارک، اکسـتروم، جاکوبسن و کارلسن[۳۱]، ۲۰۰۲). عیب عمده روش پوزیتیویسـتی، از دیدگاه رئالیزم انتقادی، این اسـت کـه نمی‌تواند امکانی را فراهم کند که شـخصیت و رفتار انسـانی را به‌طور عمیق مطالعه کند. چراکه انسان شیء نیست و موضوعات مختلفـی وجود دارند کـه تأثیرات زیادی بر روی رفتار، احسـاس، ادراک و نگـرش او می‌گذارد، اما پوزیتیویسـت‌ها آن‌ها را به‌عنوان موضوعات بی‌ربط رد می‌کنند. منتقدان رویکرد پوزیتیویسـتی بر این باورند که اگرچه نتایج حاصل از این فلسفه مفید است، اما این نتایج محدود به داده‌هایی است که فقط یک دیدگاه سطحی و صوری از پدیده‌های مورد تحقیق را فراهم می‌کند (بوند[۳۲]، ۱۹۹۳). در واقع علم پوزیتیویستی فاقد جنبه‌های ارزشی خوب و بد است و کار آن صرفاً بررسی رابطهٔ بین متغیرهاست. مثلاً اگر پژوهشگر علوم اجتماعی رابطهٔ فقر و اعتیاد را بررسی کند و بگوید این دو با هم نسبت مستقیم و مثبت دارند، کار علمی انجام داده است، اما اگر بگوید فقر بد است و باید ریشه‌کن شود، او دیگر یک مصلح اجتماعی است، نه یک پژوهشگر علم اجتماع. با این ادعا بخشی از علوم تربیتی که با ارزش‌ها سـروکار دارد به حاشیه رانده می‌شود. رئالیزم انتقادی می‌گوید: اگر قرار باشد پژوهش تربیتی مبتنی بر دانشی فارغ از ارزش باشد، در این صورت با مسائل تربیتی که ناشی از وجود ارزش‌هاست چگونه باید مواجه شد؟ با در نظرگرفتن دیدگاه‌های فیلسوفان رئالیزم انتقادی و انتقادات این جنبش نسبت به به کار بردن روش‌های پژوهشـی مبتنی بر اندیشهٔ پوزیتیویستی در حوزهٔ علوم اجتماعی و همچنین انتقادات به رویکرد هرمنوتیکی، مبنی بر نسـبی‌گرایی تام در این حوزه، رئالیزم انتقادی به ارائه و شـرح و بسط دیدگاه‌های خود پرداخت.

■ تبیین رئالیزم انتقادی از فلسفهٔ علوم اجتماعی

رئالیزم انتقادی با وارد شدن به عرصهٔ فلسفهٔ علوم اجتماعی، به برخی از مسائلی که در این حوزه چالش برانگیزند، پاسـخی متفاوت می‌دهد. ظهور آشـکار فلسـفهٔ علوم اجتماعی (که از آن به‌عنوان پدیده‌ای نسبتاً جدید یاد می‌شود) موجب گردیده که در پژوهش‌های مربوط به علوم اجتماعی فعالیت فلسـفی بیشـتری صورت گیرد (کوئرتج، ۲۰۰۶). یکی از این فعالیت‌ها توجه به دیدگاه‌های برگرفته از

رویکردهای نوظهور دراین‌باره است. فلسفهٔ علوم اجتماعی به عبارتی ساده، مطالعهٔ منطق و شیوه‌های علوم اجتماعی است که به موضوعاتی ازجمله؛ معیارهای توضیح اجتماعی مناسب، چگونگی تمایز میان علوم اجتماعی و علوم طبیعی، بررسی روش متمایزی برای تحقیقات اجتماعی، ارزیابی ارتباطات علوم اجتماعی از طریق فرایندهای تجربی، بررسی روابط علّی (علت و معلولی) در میان پدیده‌های اجتماعی، بررسی نقش تئوری در توضیح اجتماعی و مانند آن می‌پردازد (ایودی، ۱۹۹۹). همچنین کوپر و کوپر (۲۰۱۰، ص. ۱۰۳۵) فلسفهٔ علوم اجتماعی را «اصطلاحی فنی و دانشگاهی» می‌دانند که به مطالعهٔ اهداف و روش‌های علوم اجتماعی از جمله؛ جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، علوم سیاسی، روان‌شناسی، گاهی اقتصاد، مرزبندی‌های تاریخی، جغرافیا، جمعیت‌شناسی و زبان‌شناسی می‌پردازد.

در نتیجه فیلسوفان علوم اجتماعی، روش‌های پژوهش، الگوهای تبیین مناسب برای علوم اجتماعی و تفاوت ماهوی علوم اجتماعی با علوم طبیعی را موردمطالعه قرار می‌دهند و بخش عمدهٔ فلسفهٔ علوم اجتماعی معاصر به مسائلی می‌پردازد که در روند روزمرهٔ پژوهش اجتماعی ظهور می‌یابد. فلاسفهٔ علوم اجتماعی در راستای طبقه‌بندی ویژگی‌های بنیادین برنامه‌های پژوهشی گوناگون و نشان دادن قوت و ضعف آن‌ها با نظریه‌های متفاوتی کار کرده‌اند (کوئرتج، ۲۰۰۶). با توجه به نقش رئالیزم انتقادی در فلسفهٔ علوم اجتماعی دو سؤال قابل‌طرح است. نخست، اینکه آیا رئالیزم انتقادی فلسفهٔ علم است یا فلسفهٔ علوم اجتماعی؟ و دوم؛ آیا تبیین علم در این رویکرد چگونه صورت می‌گیرد که امکان بررسی روش‌های علوم اجتماعی را مهیا سازد؟

در پاسخ به سؤال اول، باید گفت رئالیزم انتقادی شکل ویژه‌ای از واقع‌گرایی فیلسوفانه دربارهٔ جهان، عاملیت انسان و تعامل میان این دو است که در چالش با طیف وسیعی از رویکردهای فلسفی از جمله پوزیتیویسم، پست‌مدرنیسم، هرمنوتیک، پراگماتیسم و نئوکانتیسم قرار دارد (ویکرن، ۲۰۰۴). این رویکرد چارچوبی را فراهم می‌کند که به‌مثابه یک قطب‌نمای فلسفی، برای محققانی که می‌خواهند در پژوهش‌های علمی اجتماع انتقادی وارد شوند، عمل می‌کند. باسکار دربارهٔ رئالیزم انتقادی بر این باور است که؛ رئالیزم انتقادی فلسفهٔ علم است (باسکار، ۱۹۷۸). عناصر رئالیزم دارای سنتی طولانی در فلسفه‌های علم و از جمله در علوم اجتماعی هستند؛ اما آنچه در این رهیافت نسبتاً جدید است، بسط فلسفه‌های رئالیزم در علوم اجتماعی است (مانیکاس[۳۳]، ۱۹۸۷)؛ بنابراین، این رویکرد فرانظریه‌ای را عرضه می‌کند که حاوی عناصر هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه است و به ما می‌گوید که چه مکانیزم‌ها، اشخاص و ساختارهایی جهان اجتماعی ما را شکل می‌دهند (باسکار، ۱۹۷۸). ازاین‌رو حتی اگر هیچ کس به ساختارهای فلسفی در رئالیزم انتقادی توجه نکند، بااین‌حال این رویکرد در فلسفهٔ علوم اجتماعی به خاطر توضیح مجموعه‌ای از مکانیزم‌های علّی معین و ساختارها، متمایز و برجسته است. به‌طورکلی در رئالیزم انتقادی ایدهٔ اصلی این است که مشاهدات ما از پدیده‌های جهان به‌وسیلهٔ دو مکانیزم به‌طور مشترک تعیین می‌شود. نخست؛ مکانیزم‌های زیرینی که مستقل از

مشاهده‌کننده وجود دارد (بنتون و کرایب، ۲۰۰۱)؛ برای نمونه، امروزه بسیاری از موضوعات با روابط پیچیده‌ای وجود دارند که، با تمرکز صرف بر روی ظاهر و سطح رخدادها، دانش ما می‌تواند تنها قطعه‌ای کوچک از کل واقعیت آن‌ها را پوشش دهد. گاهی اوقات این واقعیت‌ها آن‌چنان گسترده هستند که ما را به اشتباه می‌اندازند. در حقیقت همیشه دلایل بسیاری اعم از سیاسی گرفته تا فرهنگی، اخلاقی، تاریخی و اقتصادی، ممکن است در پس یک رویداد وجود داشته باشد؛ این دلایل که همیشه زمینه‌ای فراداخلی[۳۴] دارند (یوان[۳۵]، ۲۰۰۸)، بر پژوهش‌ها تأثیرگذارند و مکانیزم‌های زیرین نامیده می‌شوند؛ و مکانیزم دوم نیز مکانیزم‌های درونی در فرایند خود مشاهده (بنتون و کرایب، ۲۰۰۱)، یا مکانیزم‌های علّی در مشاهده، دربارهٔ عناصر داخلی مرتبط با موضوع، پویایی‌ها، سؤالات علّی، شرایط و تفسیرهای مربوط به موضوع است. به‌هرحال مکانیزم‌های علّیِ یکسان می‌توانند منشأ بروندادهای متفاوتی شوند و برعکس مکانیزم‌های متفاوت می‌توانند بروندادهای یکسانی را ایجاد کنند. این بدان معناست که «آینده باز است». رخدادهای برخاسته از عملِ مکانیزم‌هایی که از ساختارهای موضوعات مشتق شده‌اند، در زمینه‌های تاریخی و جغرافیایی قرار می‌گیرند؛ بنابراین راه شناخت و اصلاح این جهان، کشف مکانیزم‌های علّی این جهان است (سایر[۳۶]، ۲۰۰۰)، تا تفسیر از پدیده‌ها در علوم اجتماعی میسر گردد. بدین‌سان وظیفهٔ علم، شناخت مکانیزم‌ها و تفسیر پدیده‌هاست.

در پاسخ به سؤال دوم، که رئالیزم انتقادی چه تبیینی از علم ارائه می‌دهد که امکان بررسی روش‌های علوم طبیعی و اجتماعی را مهیا می‌سازد؟ باید خاطرنشان شود که باسکار مدعی ارائهٔ تبیینی از علم است که تحت آن هم روش‌های علوم طبیعی و هم روش‌های علوم اجتماعی بررسی شوند. اگرچه به عقیده باسکار تفاوت‌های مهمی در این روش‌ها وجود دارد (باسکار، ۱۹۹۸). به‌طورکلی هواداران رئالیزم انتقادی معتقدند که آن‌ها تنها اصول علمی را که می‌تواند ماهیت واقعیت را دریابد، کشف کرده‌اند. آن‌ها استدلال می‌کنند که علم به پرسش‌های هستی‌شناختی در مورد نوع پدیده‌ها و چگونگی رفتار آن‌ها می‌پردازد (بلیکی۱۳۸۹/۱۹۹۳).

همان‌گونه که اشاره شد، رئالیزم انتقادی می‌تواند مدلی برای تبیین علّی فراهم سازد که هم از اثبات‌گرایی و هم از نسبی‌گرایی اجتناب کند (روبسون، ۲۰۰۲). در این مدل گزارشی پیچیده و چندلایه از رابطهٔ میان سوژه و ابژه، شناسا و شناخته و قلمروهای فیزیکی گوناگون که فعالیت در آن اعمال می‌شود، وجود دارد. بدین‌سان این دیدگاه از انواع دوگانه‌انگاری‌های به‌بن‌بست‌رسیده، که از زمان دکارت و کانت تا به امروز بر گفتمان شناخت‌شناسی سایه افکنده است، پرهیز می‌کند (نوریس، ۲۰۰۵/ ۱۳۸۹). باسکار با انتخاب مسیری بین اثبات‌گرایی و هرمنوتیک، به تبیین‌های طبیعت‌گرایانه در علوم اجتماعی اعتقاد دارد و درعین‌حال به تفاوت‌های اساسی بین جهان‌های اجتماعی و طبیعی پی می‌برد. باسکار دارای تمایل مشترک با اثبات‌گرایی برای ایجاد تبیین‌های علّی است و با تفسیرگرایی در مورد ماهیت واقعیت اجتماعی دارای دیدگاهی مشترک است، اما به دیدگاهی از علم اعتقاد دارد که کاملاً با

این دو پارادایم پژوهش متفاوت است که به‌عنوان رئالیزم انتقادی شناخته شده است و هستی‌شناسی واقع‌گرای ژرفانگر و معرفت‌شناسی نئورئالیسم را تلفیق می‌کند. باسکار بر این موضوع پافشاری می‌کند که علوم اجتماعی امکانِ وجود دارند. با وجود اینکه شیوه‌های مورداستفاده در علوم اجتماعی و علوم طبیعی دارای اصول مشترکی هستند، رویّه‌های آن‌ها به دلیل تفاوت‌های موضوعی با یکدیگر تفاوت دارند. علوم اجتماعی دقیقاً به همین مفهوم می‌تواند علم باشد، اما نه دقیقاً آن‌گونه‌که علوم طبیعی هستند (باسکار، ۱۹۷۸).

بنابراین در پاسخ به این سؤال که آیا می‌توان علوم اجتماعی را به شیوهٔ علوم طبیعی موردبررسی قرار داد؟ در مباحث پیش‌گفته، مشخص شد که پوزیتیویست‌ها مطالعهٔ امور اجتماعی را منوط به استفاده از روش‌های علوم طبیعی می‌دانند و قائلین به هرمنوتیک در دام تکثرگرایی روشی افتاده‌اند؛ در این میان باسکار (۱۹۹۸، ص. ۱) در پی پاسخ به این پرسش برآمد که «در چه محدوده‌ای می‌توان جامعه را به همان روش طبیعت مطالعه کرد؟»

باسکار می‌گوید که پوزیتیویست‌ها مدعی‌اند جامعه و طبیعت باید به‌گونه‌ای یکسان و مطابق با تلقی هیومی از قانون مطالعه شود (نظرگاه طبیعت‌گرایانه). از سوی دیگر، قائلین به هرمنوتیک مدعی‌اند که علوم اجتماعی درصدد ارزیابی معنای رویدادهای اجتماعی است، ازاین‌رو جامعه نمی‌تواند برمبنای روش‌شناسی طبیعت‌گرایانه مطالعه شود (نظرگاه ضد طبیعت‌گرایانه) (کابوب[۳۷]، ۲۰۰۱). باسکار طبیعت‌گرایی را به‌مثابه «گفتمانی می‌نگرد که به وحدت ذاتی روش‌شناختی، بین طبیعت و علوم اجتماعی قائل است (چنین وحدتی می‌تواند وجود داشته باشد)» (همان). وی همچنین تفاوت بین طبیعت‌گرایی و زیر اجزا (تقلیل‌گرایی و علم‌گرایی) را معرفی کرده است. این پارادایم در شناسایی تفاوت‌های کیفی در موضوعات موردبحث علوم طبیعی و اجتماعی، برخی از ابعاد تفسیرگرایی را موردپذیرش قرار می‌دهد، اما در پژوهش به استفاده از اصولی اعتقاد دارد که باید متفاوت با اصولی باشد که در پاسخ‌های دیگر مطرح شده است؛ اصولی که گفته می‌شود در دو حوزهٔ علمی (اجتماعی و طبیعی) مشترک است (بلیکی، ۱۹۹۳/ ۱۳۸۹). در نگرش رئالیزم انتقادی به علوم اجتماعی، از ایدهٔ نقد تبیینی برگرفته از منابع معین ساختاری و دگرگونی‌های رهایی‌بخش حمایت می‌شود (کورسون، ۲۰۰۶). به این معنی که هدف دانش در علوم اجتماعی رهایی‌سازی است و این رهایی‌سازی، مشروط به مواجه‌شدن با دانش به شیوه‌ای انتقادی است. در نتیجه با توجه به این نگرش، پژوهش زمینه‌ساز تبیین انتقادی در مطالعهٔ علوم اجتماعی است و تنها در این صورت است که پژوهش در علوم انسانی می‌تواند رهایی‌بخشی را به ارمغان آورد.

■ دلالت‌های نظریهٔ رئالیزم انتقادی برای پژوهش تربیتی

هدف از پژوهش‌های تربیتی فراهم نمودن راه‌هایی معتبر برای حل مشکلات تربیتی است؛ اما

هنگامی‌که از پژوهش تربیتی، در عمل، صحبت به میان می‌آید، چگونگی انجام پژوهش‌ها، نحوهٔ تحلیل داده‌ها و حتی نگرش پژوهشگر به ماهیت انسان و جهان جای تأمل دارد. علاوه بر این، کارآمدی یا مؤثربودن پژوهش‌ها در عرصه تربیت در بسیاری از موارد موردتردید قرار دارد. با نظر به این مشکلات، اسکات بر این باوراست که در ارتباط با پژوهش‌های تربیتی رویکرد رئالیزم انتقادی به‌مثابه رویکردی بدیل عمل می‌کند که موجب جهت‌گیری متفاوتی نسبت به جهت‌گیری معاصر در روش پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی می‌شود. همچنین در ارتباط با نقشی که رئالیزم انتقادی در حوزهٔ پژوهش و رویکردهای پژوهشی دارد، مینگرز[۳۸] (۲۰۰۰) معتقد است که رئالیزم انتقادی می‌تواند به‌صورت فلسفه‌ای برای عملکرد پژوهش و مدیریت علم و نظام‌ها به کار رود. وی همچنین بیان می‌کند که رئالیزم انتقادی می‌تواند پایه‌ای سودمند برای «پژوهش نظام‌های اطلاعاتی[۳۹]» باشد. علاوه بر موارد ذکرشده، کورسون (۱۹۹۱) تلاش نموده تا برداشتی نو در خصوص پژوهش ارائه دهد و آن را به‌عنوان مبنایی برای پژوهش و نظریه‌سازی در تعلیم‌وتربیت قرار دهد. به نظر وی دیدگاه باسکار دربارهٔ پژوهش، ارتباط بارزی با علوم انسانی، مشتمل بر فلسفه و نظریهٔ تربیتی دارد. کورسون بر این باور است که می‌توان نظریهٔ باسکار را در علوم تربیتی عملیاتی کرد؛ زیرا علوم تربیتی و روش‌های پژوهش تربیتی معاصر از همان ویژگی‌های نشئت‌گرفته در نظریهٔ باسکار به وجود آمده‌اند.

با توجه به اینکه زندگانی آدمی و رویدادهای آن، از جمله تربیت، دارای سطوح و ژرفای گوناگون است پژوهش دربارهٔ ابعاد گوناگون آن‌ها نیز از تنوع بسیار برخوردار است. برای نمونه تحلیل مفهوم هدف‌های تربیتی، جست‌وجوی رابطهٔ بین هوش و پیشرفت تحصیلی، فهم دلایل رد یک دانش‌آموز در امتحان پایانی و نقد نظام آموزشی به سبب عدم تحقق عدالت آموزشی، از جمله مسائل تربیتی هستند که می‌توان دربارهٔ آن‌ها پژوهش کرد (ضرغامی، ۱۳۹۰)؛ در عین حال، هر کدام از این موضوعات را می‌توان به شیوه‌های مختلف و با نگاه فلسفی خاصی موردپژوهش قرار داد؛ حتی اگر پژوهشگر نسبت به پیش‌فرض‌هایی که مبنای پژوهش وی قرار گرفته‌اند آگاهی نداشته باشد. به‌بیان‌دیگر نقش پیش‌فرض‌های فلسفی در روش انجام پژوهش‌ها و حتی برآیند آن‌ها نیز اجتناب‌ناپذیر می‌نمایاند. در نتیجه و برای نمونه می‌توان یک موضوع واحد در حوزهٔ تعلیم‌وتربیت را به متخصصان علوم تربیتی، با گرایش‌های متفاوت، واگذار نمود. بدیهی است که نتایج پژوهش‌ها (یک موضوع واحد) از نگاه قائلین به هرمنوتیک، پوزیتیویسم و رئالیزم انتقادی متفاوت خواهد بود؛ و یکی از دلایل این تفاوت می‌تواند، ناشی از دیدگاه‌های پژوهشگر و پیش‌فرض‌های پذیرفته‌شدهٔ او دربارهٔ نحوهٔ شناخت، ماهیت انسان، توانایی انسان در یادگیری و تأثیر جامعه بر فرد و مانند این‌ها باشد.

بنابراین این مسئله قابل‌تأمل است که بدانیم انجام پژوهش‌ها در علوم تربیتی بر چه پیش‌فرض‌هایی استوار است و از چه رویکردهایی به‌طورکلی تبعیت می‌کند. واکر و ایورس[۴۰] بر این باورند که هر پژوهش بسته به نوع نگاه پژوهشگر به دنیای اطراف، نحوهٔ تحلیل داده‌ها و تعمیم آن‌ها به فضای مورد

مطالعه، بر پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسانه خاصی استوار است. در این میان پژوهش‌های تربیتی نیز در فرایند پژوهش و اعتباربخشی به داده‌ها، همواره به دسته‌ای از پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی تکیه دارند (باقری، ۱۳۸۶). در نتیجه پارادایم‌های پژوهشی گوناگون، بر نحوهٔ تحلیل داده‌ها و تعمیم آن‌ها مؤثرند. علاوه بر آن، شیوهٔ خاص رویکردها در نگرش به جهان و ایده‌های آن‌ها در مورد اینکه چگونه می‌توان جهان را فهمید نیز به پژوهش‌ها جهت می‌دهد. مثلاً محدود شدن حوزهٔ تحقیق، که امروزه فمینیست‌ها و پست‌مدرن‌ها آن را «حقیقت محلی[۴۱]» می‌نامند، سبب شده تا نتایج پژوهش در حوزهٔ تحقیقات آموزشی و حوزه‌های دیگر علوم تربیتی، برای گروه‌های ویژه و تحت شرایط خاص و با اهداف خاص مناسب باشد (نادینگز، ۱۹۹۸، ص. ۱۸۴). با توجه به موارد مذکور، گزاره‌های اصلی رئالیزم انتقادی دربارهٔ علوم اجتماعی به‌عنوان «یک فلسفهٔ منسجم» (اگبو[۴۲]، ۲۰۰۵، ص. ۲)، می‌تواند حاوی دلالت‌هایی برای مسائل پیش رو در پژوهش‌های تربیتی باشد. این دلالت‌ها ذیل دو عنوان هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی رئالیزم انتقادی قابل‌بررسی است. هستی‌شناسی رئالیزم انتقادی به تبیین نحوهٔ کشف واقعیت در پژوهش‌های علوم اجتماعی و تربیتی می‌پردازد و شناخت‌شناسی انتقادی با پرداختن به اعتبار داده‌های علمی و مغالطه‌های تربیتی به دو مغالطهٔ معرفت‌شناسی در پژوهش‌ها اشاره دارد. بنابراین فلسفهٔ علوم اجتماعی، بر مبنای رئالیزم انتقادی، دلالت‌هایی برای پژوهش‌های تربیتی دارد که عبارت‌اند از:

۱. دلالت‌ها بر اساس هستی‌شناسی رئالیزم انتقادی

- هستی‌شناسی رئالیزم انتقادی با بررسی نقش نگرش پژوهشگر دربارهٔ تفاوت میان جهان طبیعی و جهان اجتماعی چه دلالت‌هایی برای پژوهش‌های تربیتی دارد؟

۲. دلالت‌ها بر اساس شناخت‌شناسی رئالیزم انتقادی

۲-۱. اعتبار داده‌های علمی در پژوهش‌های تربیتی به چه صورتی است؟

۲-۲. رئالیزم انتقادی در برخورد با مغالطه‌های تربیتی چه واکنشی نشان می‌دهد؟

۱. هستی‌شناسی رئالیزم انتقادی و دلالت‌های آن برای پژوهش‌های تربیتی

توجه رئالیزم انتقادی به تفاوت میان جهان طبیعی و جهان اجتماعی، یکی از پیش‌فرض‌های اساسی است که می‌تواند، پژوهش‌های تربیتی را سمت‌وسو دهد. به یک معنا نگرش پژوهشگر دربارهٔ تفاوتی که میان جهان طبیعی و جهان اجتماعی وجود دارد، می‌تواند بر چگونگی تحلیل داده‌ها و بررسی رابطه‌ای که میان متغیرهای تربیت وجود دارد، تأثیرگذار باشد. برای نمونه، در رئالیزم انتقادی جهان طبیعی از جهان اجتماعی متمایز می‌گردد، اما نه به‌گونه‌ای که در پوزیتیویسم به چشم می‌خورد. این تفاوت در رئالیزم انتقادی بر اساس ساختارها قابل‌توجیه است. باسکار (۱۹۷۸) تفاوت بین جهان طبیعی و جهان اجتماعی را در این می‌داند که ساختارهای اجتماعی بر روابط اجتماعی استوارند و به همین دلیل به لحاظ هستی‌شناسی از جهان طبیعی متفاوت‌اند. به این معنی که آن‌ها به لحاظ هستی‌شناسی مشروط

به فعالیت اجتماعی و کنش‌های معنادار و خودادراکی انسان‌ها هستند. البته درک این کنش‌ها و معناها و باورها هم اهمیت بسیاری دارد. بنابراین پژوهشگر علوم تربیتی در رئالیزم انتقادی، برخلاف رویکرد هرمنوتیک، مشغله‌اش شرایط اجتماعی - تربیتی این کنش‌ها و آن زمینهٔ ساختاری است که این کنش‌ها در آن شکل می‌گیرند. به‌این‌ترتیب معناها را نمی‌توان جدا از ساختارهایی تفسیر کرد که فعالیت‌های مادی انسان‌ها را شکل می‌دهند. در ضمن ازآنجاکه ساختارهای اجتماعی مشروط به فعالیت و کنش و ادراک اجتماعی هستند، بنابراین ابژه‌های علوم اجتماعی خصلتی اجتماعی و تاریخی دارند و بسیار بیشتر از ابژه‌های علوم طبیعی وابسته به شرایط و وضعیت معین هستند (اسدپور، ۱۳۹۰). ازاین‌رو پژوهش‌های تربیتی نیز وابسته است به فرد پژوهشگر، به موضوع پژوهشی و به شرایطی که پژوهش در آن رخ می‌دهد. در اینجا دیدگاه رئالیزم انتقادی به‌نوعی به دیدگاه هرمنوتیک نزدیک می‌شود.

اما شباهت جهان طبیعی و جهان اجتماعی در اینجاست که هر دو از ساختارها و سازوکارهایی تشکیل می‌شوند که به‌طور نسبی دارای دوام و ثبات هستند (به‌ویژه در قلمرو طبیعت این سازوکارها فرا تاریخی‌اند و برای مدت‌های بسیار مدیدی دوام می‌آورند) و همین ویژگی‌هاست که فعالیت علمی و شناخت آن‌ها را ممکن می‌سازد. این امر که جهان دارای ساختار و نظم است، علم را ممکن می‌سازد و به دانش علمی نیز خصوصیت ساختاری می‌بخشد (اسدپور، ۱۳۹۰)؛ و از این حیث، دیدگاه رئالیزم انتقادی تا حدی به پوزیتیوست‌ها نزدیک می‌گردد. بنابراین پژوهش‌های تربیتی در عین اینکه واجد بار ارزشی هستند، اما به معنای موردنظرِ رئالیزم انتقادی علمی نزدیک خواهند بود.

۲. معرفت‌شناسی رئالیزم انتقادی و نقش آن در پژوهش‌های تربیتی

رویکردهایی که در علوم اجتماعی مطرح هستند، می‌توانند در انتخاب روش پژوهشی پژوهشگر، نقش بسزایی داشته باشند. بدیهی است که نمی‌توان از پژوهشگری که در پژوهش‌های خود به مبانی و اصول معرفت‌شناختی پوزیتیویستی معتقد است، انتظار داشت در روش‌های پژوهش تربیتی خود از رویکردهای کیفی استفاده کند و یا همچون یک متخصص هرمنوتیک به تفسیر و فهم عناصر تأثیرگذار بر موضوع پژوهشی‌اش بپردازد. در ارتباط با مسئلهٔ چگونگی انجام پژوهش‌ها، لازم به ذکر است که در پژوهش‌های تربیتی از روش‌های تحقیقی متفاوتی استفاده می‌شود. کنترل آزمایشگاهی، مشاهدهٔ حرکتی، عمل پژوهی، مطالعات تاریخی و تحلیل‌های منطقی از جمله روش‌هایی هستند که در موقعیت‌های مختلف پژوهش تربیتی به کار می‌روند. از نگاه معرفت‌شناختی این روش‌ها در سنت‌های مختلف پژوهشی نظیر «کمّی و کیفی» سازمان‌دهی‌شده و به زمینه‌های فلسفی متمایزی مانند رفتارگرایی و نظریهٔ انتقادی مربوط می‌شوند (واکر و ایورس، ۱۹۹۸/ ۱۳۸۶). به‌طورکلی منازعه‌هایی طولانی بر سر جانبداری از سنت‌های مختلف تحقیقی در خصوص پژوهش تربیتی صورت گرفته است. در بسیاری از پژوهش‌های تربیتی، سنت‌های پژوهشی در دو سر طیفی قرار دارند که در یک سمت آن پارادایم‌های

کمّی‌نگر، علمی یا اثبات‌گرا و در سمت دیگر پارادایم‌های هرمنوتیکی و یا انسان‌گرایانه قرار دارد.

پارادایم‌های کمّی‌نگر در انجام پژوهش تربیتی، با پذیرش مدل علوم طبیعی، بر مشاهدات کمّی تجربی و تحلیل‌های ریاضی تأکید می‌کند و هدف پژوهش را ایجاد روابط علّی به‌قصد تبیین در نظر می‌گیرد (ص. ۲۸). اسکات (۲۰۰۲) بر این باور است که استفاده از این مدل در پژوهش تربیتی موجب بروز مغالطهٔ عمل‌گرایی[۴۳] می‌گردد. این وجه از مغالطه زمانی صورت می‌گیرد که پژوهشگر، با الگوسازی ریاضی به‌عنوان ابزار عملی تحقیق، بدون در نظر گرفتن مفروضات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، به دنبال کشف واقعیت بیرونی می‌رود؛ اما پارادایم انسان‌گرایانه و تفسیری بر اطلاعات کل‌گرایی و کیفی، به‌منظور ارائهٔ رویکردهای تفسیری از علوم انسانی تأکید دارد (واکر و ایورس، ۱۹۹۸/ ۱۳۸۶، ص. ۲۸). انجام پژوهش‌های تربیتی با رویکردهایی که به‌صورت افراطی به‌سوی روش‌های صرفاً کمّی یا کیفی هجوم بردند، مسائلی را در این عرصه دامن زد و در نتیجه پژوهش‌های تربیتی متهم به ناکارآمدی شدند. به‌منظور فائق آمدن بر دشواری‌هایی که در پیوند با روش‌های کمّی و کیفی مطرح می‌شود، رئالیزم انتقادی را می‌توان به‌منزلهٔ شاخه‌ای از جریان فلسفی پسااثبات‌گرایی تلقی کرد که با تکیه بر مفروضه‌های زیربنایی آن، از یک‌سو جهت‌گیری افراطی به‌سوی تجربهٔ حسی و اتکای همه‌جانبه به استقرا را به چالش می‌خواند و از سوی دیگر بر ضرورت کاربرد الگوی ریاضی بر پژوهش‌های تربیتی اصرارمی ورزد. در نتیجه شبکه‌ای از ویژگی‌ها را در پیوند با پژوهش‌های تربیتی و اجتماعی مطرح می‌سازد که ازیک‌طرف در تقابل با موضع هواخواهان روش‌های کیفی و از سوی دیگر در تقابل با موضع طرفداران روش‌های کمّی است. در این جهت‌گیری نوین، چرخش به‌سوی ریاضیات به‌مثابه ابزار نیرومندی برای شناسایی پدیدارهای تربیتی و اجتماعی مورد تأکید قرار می‌گیرد (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۵، ص. ۱۶۶). درعین‌حال می‌دانیم که تفسیر پژوهش‌های تربیتی فقط منحصر به روش‌های آماری و بررسی رابطهٔ آشکار میان متغیرها نیست؛ زیرا مسائل تربیتی با سیالیت، غیرقابل‌پیش‌بینی بودن، تفاوت‌های فرهنگی و مانند این‌ها مواجه است. برای نمونه اگر مدارس دارای سیستم بسته‌ای باشد، قطعاً سیستم‌های سلسله‌مراتبی در آن‌ها (زیرا دارای الگوهای رفتاری قابل‌پیش‌بینی‌اند) کارآمدتر هستند و هنجار بیش از استثنا موردتوجه قرار دارد. اما در واقع شبکهٔ پیچیده‌ای از متغیرها بر ارتباطات میان فردی هجوم می‌آورد (اگبو، ۲۰۰۵).

پس می‌توان گفت که پژوهش تربیتیِ مبتنی بر رئالیزم انتقادی، همچون پژوهش‌های اجتماعی، برای استفاده از روش‌های کمّی یا کیفی با محدودیت روبه‌رو نیست؛ و این نکته‌ای است که این رویکرد را از سایر رویکردها متمایز می‌سازد. دراین‌باره اسکات (۲۰۰۲) بر این باور است که پژوهش‌های تربیتی متهم به غیرضروری بودن و بی‌ربط بودن شده، زیرا برای مدت‌ها رویکرد غالب در پژوهش‌های تربیتی همان رویکرد کمّیت‌گرایانه بود. به دلیل آنکه روابط اجتماعی در نظام‌های باز به وقوع می‌پیوندد و به‌موجب خاصیت تحول‌پذیری ساختارهای اجتماعی، پیشنهاد رئالیزم انتقادی (مبنی بر پذیرش هر روشی که بتواند به فهم سطحی از واقعیت برسد)، می‌تواند جایگزین روش‌های کمّیت‌گرای مسلط

در پژوهش‌های تربیتی گردد. ازاین‌رو به دلیل آنکه مسائل موردنظر در پژوهش‌های تربیتی به انسان و چگونگی تربیت وی در عرصهٔ اجتماع مرتبط است، در تحلیل مسائل تربیتی توجه به ارتباطی که ساختارها با بروز مسائل می‌توانند داشته باشند، ضروری است. بر اساس این دیدگاه می‌توان گفت که بررسی و کشف مسائل تربیتی سطوحی دارد که برخی پنهان و برخی آشکارند و لذا وظیفهٔ پژوهشگر تربیتی کشف لایه‌ها و ساختارهای پنهانی است که مسائل تربیتی را جهت می‌دهند.

ازاین‌رو اسکات (۲۰۰۲) کتاب خود با عنوان «رئالیزم و پژوهش تربیتی» را به‌منظور پر کردن شکاف‌ها و خلأهای موجود در ادبیات پژوهش تربیتی در نظر گرفته و هدف او قرار دادن جایگزینی قدرتمند، یعنی رئالیزم انتقادی، در برابر مدل‌سازی‌های ریاضی و مبانی تجربی پوزیتیویست‌ها از سویی، و چارچوب‌های تفسیری قائلین به هرمنوتیک از سوی دیگر است. باسکار معتقد است که دو سنت غالب پوزیتیویست‌ها و قائلین به هرمنوتیک (به‌وسیلهٔ نظریه‌های موازی در فلسفه و ایدئولوژی) بر روی هستی‌شناسی منسوخ کهن استوار گشته‌اند؛ همچنین بر این باور است که تحولات جدید در روش‌های آماری منجر به اوج‌گیری انتقادات زیادی به مدل‌های ریاضی (گرایش به تقلیل‌گرایی) شده است. در واقع در عصر جهانی‌شدن که تنها پدیدهٔ اجتماعیِ قابل‌پیش‌بینی تغییرات سریع است، دیگر مدیران آموزشی، سیاست‌گذاران، پزشکان و دانشمندان به یک نسبت قادر نیستند وضعیت‌های جزمی و ثابتی را برای حل مسائلی که مدارس و جامعه (به‌عنوان سیستم‌های اجتماعی باز) با آن مواجه‌اند، برگزینند. در واقع انتخاب وضعیت‌های دگماتیک در حل مسائل جامعه و مدرسه که در معرض تغییرات سریع جهانی‌شدن قرار دارد، موجه به نظر نمی‌رسد (اگبو، ۲۰۰۳). ازاین‌رو دلالت‌هایی که معرفت‌شناسی رئالیزم انتقادی برای پژوهش‌های تربیتی دارد، در ذیل مورد اشاره قرار می‌گیرد.

۲-۱. اعتبار داده‌های علمی در پژوهش‌ها

داده‌های علمی مجموعه‌ای از اطلاعات دربارهٔ فرایندهای فیزیکی و اجتماعی است (رتزچ[۴۴]، ۲۰۰۴). برخی اوقات جمع‌آوری و یافتن داده‌ها می‌تواند دشوار باشد و این دشواری در پژوهش‌های اجتماعی و تربیتی دوچندان است، چراکه داده‌های جمع‌آوری‌شده رابطهٔ مستقیمی با پژوهشگر و شرکت‌کنندگان در پژوهش دارد. در داده‌های مربوط به علوم اجتماعی و تربیتی، اصطلاحات حرفه‌ای و رابطهٔ داده‌ها با نظریه نیازمند تشریح و توضیح است.

در توضیح اصطلاحات حرفه‌ای، لازم به ذکر است که آنچه علم را به‌عنوان یک فعالیت موجه می‌سازد، اصطلاحات حرفه‌ای (جزییات خاص) در خصوص داده‌هایی است که به بازی می‌آیند؛ که برخی از دانشمندان در هنگام صحبت با افراد غیرحرفه‌ای مجبور به ترک استفاده از این اصطلاحات حرفه‌ای می‌شوند (رتزچ، ۲۰۰۴). لذا به‌منظور قابل‌فهم گرداندن نتایج پژوهش‌ها تلاش برای روشن‌سازی این اصطلاحات در پژوهش‌های تربیتی که ناظر بر بعد عملی کار هستند، ضروری

است. در نتیجه رئالیزم انتقادی، با تأکیدی که بر دانش انتقادی و رهایی‌بخش دارد، می‌تواند به فهم این مسئله کمک کند. مسئلهٔ دوم که به رابطهٔ داده با نظریه برمی‌گردد، به این صورت قابل‌توضیح است که؛ اگر داده‌ها مبهم[۴۵]، کلی و یا فرا تعمیم‌یافته[۴۶] باشند، تطبیق داده با نظریه آسان می‌شود. اما تطبیق دادن نظریه با داده‌های مشخص (مخصوصاً زمانی که جزییات آن روشن است) کاری مشکل است و به‌احتمال‌زیاد نظریه را غیرقابل‌پذیرش می‌کند. بااین‌حال داده‌ها بخش مهمی از نظریه‌ها و علم را تشکیل می‌دهند (رتزچ، ۲۰۰۴). به‌این‌ترتیب در بیان یک نظریه اولین عنصری که اهمیت دارد داده‌ها است. در علوم مختلف این داده‌ها با یکدیگر تفاوت‌های اساسی دارند درحالی‌که تقسیم‌بندی علم بر موضوعات بر اساس همین داده‌ها صورت می‌گیرد. در واقع داده‌ها هستند که زیربنای نظریه را می‌سازند. بر همین اساس اعتبار داده‌های علمی در علوم اجتماعی و تربیتی محل مناقشه است.

رئالیزم انتقادی، در این راستا، بر این باور است که دلایل و توضیحات[۴۷] شرکت‌کنندگان در پژوهش، می‌تواند بخشی از اعتبار داده‌های علمی را برآورده سازد. هنگامی‌که چنین گزارش‌هایی برای مذاکره[۴۸] در دسترس باشند، دیدگاه‌های مردم و نهادهای غیرانسانی که ایجادکنندهٔ قدرت‌های ساختاری دارای نفوذ در زندگی آن‌ها هستند آشکار می‌شود (اگبو، ۲۰۰۵)؛ به این معنی که داده‌های اجتماعی و تربیتی با گزارش‌های مستقیم عاملان شرکت‌کننده در پژوهش و تبیین شواهد به‌دست‌آمده از این راه، برای کشف نهادها و ساختارهای پنهان، اما تأثیرگذار در این حوزه‌ها به کار می‌روند. برای نمونه در بررسی رابطهٔ میان جنسیت و افت تحصیلی، بخشی از داده‌های تبیین‌گر به دلایلی برمی‌گردد که خود شرکت‌کنندگان در پژوهش ارائه می‌دهند، و بخشی ناظر به تفسیر ساختارهای تأثیرگذاری است که این بخش با توجه به واکاوی خود اظهاری‌ها در پژوهش حاصل می‌شود؛ به این صورت که عامل شرکت‌کننده در پژوهش، در مجموعهٔ پیچیده‌ای از روابط ساختاری قرار می‌گیرد، لذا خوداظهاری وی تنها ناظر بر کلام او نخواهد بود، بلکه این عاملیت، به همراه خود چارچوب ساختاری را حمل می‌کند که در آن عناصر فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و مانند این‌ها قرار می‌گیرند.

این نوع نگاه می‌تواند حاوی اشاره‌هایی برای پژوهش‌های تربیتی در بخش مباحث نظری باشد. برای نمونه اگر پژوهشگر تربیتی به پژوهشی صرفاً نظری اقدام می‌کند، باید به تفسیرهای افراد شرکت‌کننده در پژوهش و قدرت‌های ساختاری که بر رفتار و گفتار افراد تأثیرگذار است توجه نماید. در این راستا اگبو (۲۰۰۵) بر این باور است که به خاطر ظرفیت انسان و بازتاب خودنظارتی، دلایل و گزارش‌های افراد، آشکارکنندهٔ اعتقادات و جهان‌بینی‌های افراد است. با نظر به اینکه یک روی پژوهش‌های تربیتی تلاش برای به‌کارگیری نظریه‌ها در عرصهٔ عمل و در جهت بهبود تربیت است، پژوهش‌هایی که آشکارکنندهٔ جهان‌بینی افراد هستند، می‌تواند در تغییر، اصلاح و یا بهبود

جهان‌بینی‌ها و باورهای افراد نقش مهمی داشته باشند. همچنین در پژوهش‌های تربیتی بحث ارزش‌ها و بایدونبایدهای فرهنگی و اجتماعی از اهمیت خاصی برخوردار است. خوداظهاری شرکت‌کنندگان در پژوهش‌های تربیتی به‌عنوان داده‌های تبیین‌گر دو نکته را در ارزش‌ها به‌خوبی نمایان می‌سازد. نخست اموری که ارزش دارند و دوم اموری که ارزش ندارند و به‌عبارت‌دیگر اموری که مورد ظلم واقع شده یا نادیده انگاشته شده‌اند.

۲-۲. تبیین مغالطه‌های تربیتی در دیدگاه رئالیزم انتقادی

مسئلهٔ دیگری که در پژوهش‌های تربیتی جای بحث و تأمل دارد، ناکارآمدی این پژوهش‌ها در رفع مشکلات تربیتی است. اسکات (۲۰۰۲) دلیل ناکارآمدی پژوهش‌های تربیتی را وجود مغالطات در این حوزه می‌داند. در اینجا به اساسی‌ترین مغالطاتی که رئالیزم انتقادی برای آن‌ها راه‌حلی دارد، به‌طور مختصر، اشاره می‌گردد.

۲-۲-۱. مغالطهٔ معرفتی

مغالطهٔ معرفتی[۴۹]، به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین این مغالطه‌ها؛ زمانی رخ می‌دهد که هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی درهم‌آمیخته می‌شود و درنتیجه تمایز میان آنچه هست (بعد لازم) و آنچه با استفاده از پژوهش شناخته می‌شود (بعد غیرلازم)، قابل‌درک نیست. رئالیزم انتقادی با تشخیص بُعد لازم و غیرلازم برای واقعیت، پایه و اساس مفیدی برای پل زدن بین دیدگاه‌های ذهنی و عینی واقعیت فراهم می‌آورد که راهنمایی مفید برای انتخاب رویکردهای روش‌شناختی و ایجاد ثبات در رویکرد پژوهشی است (دابسون[۵۰]، ۲۰۰۲)؛ بنابراین از نظر باسکار، معرفت محصولی اجتماعی است که دو بعد دارد؛ نخست آنکه معرفت به چیزی است؛ یعنی واقعیتی را نشان می‌دهد. دوم آنکه محصولی اجتماعی و ابزاری است که اجتماع آن را به بار آورده است. الگوها و نظریه‌های علمی، بُعد غیرلازم معرفت هستند که جنبهٔ اجتماعی معرفت به همان‌ها مربوط می‌شود و با استفاده از پژوهش قابل‌شناخت هستند. این امور، محصولی اجتماعی‌اند، ولی درعین‌حال تا حدی بعد لازم معرفت را نشان می‌دهند؛ یعنی آنچه در واقعیت وجود دارد (باسکار، ۱۹۹۸). این بیان باسکار ادعای کلی رئالیزم انتقادی است که در آن معرفت دو جنبه دارد؛ یکی جنبهٔ واقع‌نمایی و دیگری خلاقیت، که به سرشت اجتماعی معرفت مربوط می‌شود. بنابراین، بر اساس هستی‌شناسی رئالیزم انتقادی، واقعیت وجود دارد اما فهم و درک آن به‌صورت ناقص صورت می‌گیرد، زیرا مکانیزم‌های فکری انسان اساساً ناکافی و ناقص‌اند و لذا و ماهیت پدیده‌ها ثابت نیستند بلکه دارای کنش و واکنش هستند. بنابراین قانون اپیستمیک این است که، با مقایسه و سنجش یافته‌ها در مورد دانش از پیش موجود، «هرگز به‌طور کامل

نمی‌دانیم» (گوبا و لینکلن[51]، ۱۹۹۴، ص. ۱۱۰). ازاین‌رو می‌توان گفت که در هر پژوهش تربیتی دو بُعد لازم و غیرلازم باید موردتوجه قرار گیرد. برای نمونه پژوهش دربارهٔ بررسی رابطهٔ میزان تحصیلات والدین با پیشرفت تحصیلی فرزندان دانش‌آموزان آن‌ها پژوهشی است که اگر ناظر به رعایت این دو بُعد از واقعیت صورت گیرد، باید همواره به تمایز میان آنچه در واقع هست و آنچه پژوهشگر می‌تواند بشناسد، توجه نماید. در این صورت توجه به نقش عاملیت‌ها و حتی ساختارهای پنهان اما جهت‌دهنده، بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ضروری است.

۲-۲-۲. مغالطه دانش فارغ از ارزش

مغالطهٔ دانش فارغ از ارزش[52]، زمانی رخ می‌دهد که پژوهشگران تربیتی بار ارزشی فعالیت‌های خود را نادیده می‌گیرند (اسکات، ۲۰۰۲). به‌طورکلی رئالیست‌های انتقادی بر این باورند که پژوهش تربیتی می‌تواند و باید واجد خصیصهٔ علمی باشد (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۶). آنگاه که علم بر اساس الگوی رئالیزم انتقادی نگریسته شود که در مشاهدات واجد بار نظری هستند، اما درعین‌حال ارزش‌های پژوهشگر در انتخاب مسئله مؤثر است، اجتماع پژوهشگران ناگزیر باید روش‌ها و نتایج را در پیوند با پدیدهٔ تورش[53](پدیده‌ای در آمار، و آن تمایل به یک‌سو داشتن یا تبعیض است) موردبررسی قرار دهند. در چنین شرایطی شکاف میان علوم طبیعی و علوم انسانی از میان خواهد رفت. درحالی‌که با نظر به الگوی اثبات‌گرایانه و مفروضات بنیادی آن در پیوند با شواهد[54]، ادله[55] و اعتماد[56] علوم طبیعی به نحو روشنی از علوم انسانی متمایز می‌شود (همان). رئالیزم انتقادی با پذیرش وجود عناصر مداخله‌گر در شناخت که در قالب اطلاعات جوهره‌ها، ایده‌ها و حواس تفسیر می‌گردد و نقش دقیق این موارد در شناخت متغیر و متنوع (ایودی، ۱۹۹۹) بر پژوهش فارغ از ارزش صحه نمی‌گذارد. همچنین رئالیسم انتقادی میانجی‌گری «ذهن» را در دریافت شناخت (ذهنی) ما از دنیای فیزیکی می‌پذیرد (همان). بدین معنی که در شناخت، بخش ذهنی و روانی افراد نیز دخالت دارد.

رئالیزم انتقادی بر این باور است که موضوع اولیه دانش، دنیای مستقل فیزیکی است و آنچه بی‌واسطه در خودآگاه وجود دارد شیء فیزیکی نیست، بلکه برخی حالت‌های ذهنیِ مرتبط است که به‌طور گسترده درک شده‌اند (ایودی، ۱۹۹۹). ازاین‌رو پژوهشگر تربیتی نمی‌تواند مدعی دست‌یابی به پژوهشی فارغ از ارزش باشد ولو اینکه با روش‌های کمّی پژوهش را صورت‌بندی نموده باشد که در این صورت به مغالطهٔ تحویلی[57] (که در آن مشخصات و صفات انسان‌ها به متغیرهای بسیط خلاصه می‌شوند و تصور می‌شود که از ترکیب آن‌ها می‌توان پدیدارهای انسانی پیچیده را شناخت) دچار می‌گردد.

نتیجه‌گیری

رئالیـزم انتقـادی با این ادعا که دریافت واقعیت به‌وسـیلهٔ کشـف اصول علمی (بلیکی، ۱۹۹۳/ ۱۳۸۹) ممکن اسـت، دسـت به طراحی مدلی برای تبیین علّی زد که در آن هم از اثبات‌گرایی و هم از نسـبی‌گرایی اجتناب می‌شـود (روبسـون، ۲۰۰۲). درعین‌حـال این رویکرد با ارائهٔ گزارشـی پیچیده و چندلایـه از واقعیت (نوریس، ۱۳۸۹/۲۰۰۵) از سویی با اثبات‌گرایی، برای ایجاد تبیین‌های علّی، و از سوی دیگر با تفسیرگرایی، در مورد ماهیت واقعیت اجتماعی (باسکار، ۱۹۷۶) همسو شد. ازاین‌رو رئالیـزم انتقـادی دیدگاهی کاملاً متفـاوت دربارهٔ علم اتخاذ کرد کـه تبیین در علوم اجتماعـی را با در نظر گرفتن اصول مشـترک میان علوم اجتماعی و علوم طبیعی در شیوه‌های مورداستفاده و تأکید بر تفاوت موضوعی آن‌ها ممکن می‌داند.

رئالیـزم انتقادی بـا رد ادعـای مطالعهٔ جامعه به شـکل طبیعت، بـه تبیین‌های هستی‌شـناختی و معرفت‌شـناختی جدیدی روی آورد که می‌توان گفت این تبیین‌ها توان بالقوه‌ای برای تغییر نگرشی و عملکردی پژوهش‌های تربیتی فراهم می‌آوردند.

با نظر به دیدگاه رئالیزم انتقادی، در پژوهش حاضر می‌توان به سه دلالت درخور تأمـل برای پژوهش‌های تربیتی اشـاره نمـود. دلالت اول به تبییـن جهان اجتماعی بر اسـاس سـاختارها می‌پردازد. بنابراین در پژوهش‌های تربیتی به شرایط اجتماعی کنش‌ها و زمینهٔ ساختاری آن‌ها اهمیت داده می‌شود.

در نتیجه، تفسـیر معنا جدا از سـاختار، برخلاف قائلین به هرمنوتیک، پذیرفتنی نیسـت. همچنین آگاهی از وجـود سـاختارهای تأثیرگذار و درعین‌حـال پنهان در پژوهش‌هـای تربیتی، نتایج برآمـده از پژوهش‌ها را به واقعیت نزدیک‌تر می‌سـازد. دوم بـه لحـاظ معرفت‌شناسـی، رئالیزم انتقادی از سـویی با تکیه بـر مفروضه‌های زیربنایی پوزیتیویسم و از سوی دیگر مطرح نمودن شبکه‌ای از ویژگی‌ها در پیوند با پژوهش‌های تربیتی و اجتماعی، ریاضیات را به‌مثابه ابزار نیرومندی برای شناسـایی پدیدارهـای تربیتـی و اجتماعی مورد تأکیـد قرار داده امـا درعین‌حال جهت‌گیری افراطی به‌سوی تجربهٔ حسی و اتکای همه‌جانبه به استقرا را به چالش فرا می‌خواند. سـرانجام اینکه در پژوهش‌هـای تربیتی مغالطه‌هایی وجود دارد کـه با نظر به تبیین ابعـاد لازم و غیـرلازم معرفت در دیـدگاه رئالیزم انتقادی می‌تـوان از آن‌ها اجتناب نمود.

منابع

- اسدپور، فروغ. (۱۳۹۰). *رئالیزم انتقادی*. نشر الترناتیو.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم‌وتربیت*. تهران: نشر علم.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بلیکی، نورمن. (۱۳۸۹). *استراتژی‌های پژوهش اجتماعی* (ترجمه هاشم آقابیگ پوری) تهران: انتشارات جامعه‌شناسان. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۳ چاپ شده است).
- راین، آلن. (۱۳۷۰). *فلسفهٔ علوم اجتماعی* (ترجمه عبدالکریم سروش، چاپ دوم). تهران: مؤسسه فرهنگی صراط. (اثر اصلی در سال ۱۹۷۰ چاپ شده است).
- شعبانی‌ورکی، بختیار؛ باغگلی، حسین؛ حسین قلی زاده، رضوان؛ عالی، مرضیه؛ خالق خواه علی. (۱۳۹۰). طبقه‌بندی مغالطه‌های اسکات و پژوهش‌های تربیتی در ایران: ارزیابی روش‌شناختی پژوهش‌های منتشرشده در نشریات معتبر علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران. *پژوهشنامهٔ مبانی تعلیم‌وتربیت*، ۱(۱)، ۷۴-۴۹.
- شعبانی‌ورکی، بختیار. (۱۳۸۶). رئالیسم استعلایی و ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶(۲۰)، ۶۵-۸۶.
- شعبانی‌ورکی، بختیار. (۱۳۸۵). *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- ضرغامی، سعید. (۱۳۹۰). فلسفه پژوهش تربیتی؛ بررسی بنیادهای فلسفی رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم‌وتربیت*، ۱(۱)، ۹۸- ۷۵.
- فروند، ژولین. (۱۳۷۲). *آراء و نظریه‌ها در علوم انسانی* (ترجمه علی‌محمد کاردان). تهران: نشر دانشگاهی. (اثر اصلی در سال ۱۹۷۴ چاپ شده است).
- لیتل، دانیل. (۱۳۸۵). *تبیین در علوم اجتماعی؛ درآمدی به فلسفهٔ علم‌الاجتماع* (ترجمه عبدالکریم سروش). تهران: مؤسسه فرهنگی صراط. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ چاپ شده است).
- محمد پور، احمد. (۱۳۸۹). *روش در روش؛ دربارهٔ ساخت معرفت در علوم اجتماعی* (چاپ سوم). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- نوریس، کریستوفر. (۱۳۸۹). *شناخت‌شناسی؛ مفاهیم کلیدی در فلسفه* (ترجمه ناصرالدین علی تقویان). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است).

- Audi, R. (1999). *The Cambridge dictionary of philosophy* (Second ed.). New York: Cambridge university press.
- Benton, T. & Craib, I. (2001). *Philosophy of social science: the philosophical foundations of social thought*. Basingstoke: Palgrave.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science* (Second ed.). London: Verso.
- Bhaskar, R. (1998). *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Science*s (Third ed.). New York and London: Routledge.
- Bond, S. (1993). *Experimental research nursing: necessary but not sufficient*. London: Chapman and Hall.
- Bouwel, J. V. (2003). Critical realism and methodological pluralism in the social sciences. *Philosophica, 71*(1), 13-38.
- Bunge, Mario. (1979) *Causality and Modern Science*. New York: Dover. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corson, D. (1991). Research and Bhaskar's conception of educational discovery. *Educational Theory, 41*(2), 189-198.
- Corson, D. (2006). Bhaskar's critical realism and educational knowledge. *British Journal of Sociology of Education, 12*(2), 223–241.
- Danermark, B. Ekstrom, M. Jakobsen, L & Ch. Karlsson, J. (2002). *Explaining Society: Critical Realism in the Social Science*. London: Routledge.

- Dobson, P.J. (2002). Critical realism and information systems research: why bother with philosophy? *Information Research, 7*(2), 124-135.
- Egbo, B. (2005). Emergent Paradigm: Critical Realism and Transformative Research in Educational Administration. *McGill Journal of Education, 40*(2), 267-284.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. London. Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research, 2*(1), 163-194.
- Hargreaves, D. (1996) educational research and evidence-based educational research: a response to critics. *Research intelligenc, 58*(2), 12–16.
- Kaboub, F. (2001). *Roy Bhaskar's Critical Realism. A Brief Overview and a Critical Evaluation*. Kansas City: University of Missouri Press.
- Koertage, N. (2006). *Philosophy of the social science: the philosophy of science*. New York: Rutledge.
- Kuper, A. & Kuper, J. (2010). *The Social Science Encyclopedia*. London and New York: Rutledge.
- Manicas, Peter T. (1987). *A History and Philosophy of Social sciences*. Oxford: Basil Blackwell.
- Mingers, J. (2000). The contribution of critical realism as an underpinning philosophy for OR/MS and systems. *Journal of the Operational Research Society, 51*(11), 1256-1270.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. Boulder, CO:Westview Press.
- Payle JF. (1995). Humanism and positivism in nursing. *Journal of Advanced Nursing, 22*(2), 979-984.
- Ratzsch, D. (2004). *The battle of beginnings: Why neither side is winning the creation-evolution debate*. Oxford University Press.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researches* (2nd ed.). Blackwell: Oxford.
- Sayer, A. (2000). *Realism and Social Science*. London: Sage.
- Scott, D. (2002). *Realism and Educational Research*. London and New York: Routledge and Falmer.
- Wight, C. & Roberts, J. M. (2006). *Realism, Philosophy and Social Science*. London: Palgrave Macmillan.
- Wikgren, M (2004). Critical realism as a philosophy and social theory in information science? *Finland, Journal of Documentation, 61*(1), 45-57.
- Winch, P. (1990). *The Idea of a Social Science* (Second ed.). London. Routledge.
- Yan zhang, (2006). *Content Analysis* (Qualitative Thematic). Retrieved from 10th January 2008 http://www.ils.unc.edu/~yanz/content%20analysis.
- Yuan, T. (2008). A Critical Realism Approach: Seeking Mechanisms of the Global World and the Educational Aid, *Journal of Cambridge Studies, 3*(2), 1-8.

پی‌نوشت‌ها

1. Scott
2. Hargreaves
3. Kuper& Kuper
4. Audi
5. Benton & Craib
6. Koertage
7. ryan
8. Frisby
9. Given
10. Robson
11. Changing
12. Differentiated
13. Structured
14. Bhaskar
15. Critical Naturalism
16. Corson
17. StructuralAgency
18. Bouwel
19. Yan zhang
20. Freund
21. Wight And Roberts
22. Lee Cronbach
23. Nel Noddings
24. Archer
25. Sayer
26. layder
27. Collier
28. Wikgren
29. Rom Harré
30. Mario Bunge
31. Danermark, Ekstrom, Jakobsen, and Karlsson
32. Bond
33. Manicas
34. Over territorial
35. Yuan
36. Sayer
37. Kaboub, Fadhel
38. Mingers
39. information systems research
40. J. Walker & C. Evers
41. local truth
42. Egbo
43. The fallacy of pragmatism
44. Ratzsch

۴۵. البته به نظر می‌رسد که تطبیق داده‌های مبهم با نظریه کار ساده‌ای نباشد، زیرا ابهام داشتن که به معنای عدم امکان درک کامل یک امری است، چگونه اجازه می‌دهد که آن را با نظریه‌ای تطبیق بدهیم و یا مقایسه بکنیم.

46. Overgeneralized
47. Accounts
48. Consultation
49. The epistemic fallacy
50. Dobson
51. Guba, E. G. & Lincoln
52. The fallacy of value free knowledge
53. Bias
54. Evidences
55. Proof
56. Trust
57. The reductive fallacy

رویکردهای مواجهه با برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربست آن در ایران

■ علی ستاری*

چکیده:

هدف این مقالهٔ پژوهشی بررسی رویکردهای مواجهه با «برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان» و انتخاب راهکار مناسب برای به‌کارگیری این برنامه در ایران است. پژوهش از نوع کیفی بوده و با روش توصیفی- تحلیلی انجام شده است. در مراحل پژوهش ابتدا برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان، وابسته به موسسهٔ پیشبرد فلسفه برای کودکان، معرفی و نقاط قوت و ضعف آن بررسی شد. آنگاه رویکردها و راهکارهای مواجهه با این برنامه به‌عنوان یک برنامهٔ تربیتی جدید در ایران بررسی و تحلیل گردید. در آخر راهکار مناسب برای کاربست این برنامه در ایران پیشنهاد شد. نتایج نشان می‌دهد که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان با توجه به شرایط بومی، فرهنگی و فلسفهٔ حاکم بر نظام تربیتی ایران دارای نقاط قوت و ضعف است. لذا با نظر به قوت‌ها و ضعف‌های برنامه سه رویکرد در مواجهه با کاربست این برنامه در ایران شناسایی شد: اول «رویکرد حذفی» که با توجه به نقاط ضعف برنامه راهکار را در «حذف کامل برنامه» می‌بینند. دوم «رویکرد انفعالی جذبی» که با توجه به نقاط قوت برنامه بر راهکار «جذب کامل برنامه» تأکید دارد. سوم «رویکرد بومی‌سازی» که با نظر توأمان به نقاط قوت و ضعف برنامه، راهکار حفظ، اصلاح، پالایش و توسعهٔ برنامه را پیشنهاد می‌دهد. این رویکرد با در نظر گرفتن نقاط ضعف برنامه از آسیب‌های احتمالی آن در نظام تربیتی ایران جلوگیری نموده و برنامه‌ای متناسب با فضای فلسفی و فرهنگ بومی ایران را بازتولید می‌نماید. مقاله از میان رویکردها و راهکارهای یادشده با پیشنهاد رویکرد بومی‌سازی، راهکار «حفظ، اصلاح، پالایش و توسعهٔ برنامه» را به‌عنوان گزینهٔ مناسب برای به‌کارگیری برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در ایران پیشنهاد می‌کند.

کلید واژه‌ها: **برنامهٔ درسی، فلسفه برای کودکان، نظام تربیتی، رویکرد حذفی، رویکرد انفعالی جذبی، رویکرد بومی‌سازی**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۶/۱۴ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۷/۲۷ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۲

* استادیار دانشگاه الزهرا (س) ..... alisattari@alzahra.ac.ir

مقدمه

تجربه نشـان می‌دهد که اقتباس مستقیم برنامه‌ها و رویکردهای آموزش‌وپرورش، از خارج، می‌تواند مشکلاتی را در حوزه‌های فکری، فلسفی، فرهنگی و اجرایی در نظام تربیتی کشورهای مقصد فراهم کند. ایـن اتفاق بیشـتر در حوزه‌های هویتی اعمّ از هویت ملی، هویـت مذهبی و هویت فرهنگی رخ می‌دهد (کارنوی، ۱۳۸۵، صص. ۹۱- ۹۸). در ایران نمونه‌ای از اقتباس برنامه‌های آموزش‌وپرورش و مشـکلات حاصل از آن را می‌توان در تأسـیس دارالفنون در رویکرد پراگماتیستی آن مشاهده کرد (زیباکلام، ۱۳۷۹، ص. ۱۶۷). همچنین با تأسـیس مدارس فرانسـوی در ایران در دورهٔ قاجار زمینه برای تأثیرات در حوزهٔ زبـان، فرهنـگ و روش آموزش به عمل آمد (سـلطانیان، ۱۳۹۱). در این صورت لازم اسـت برنامه‌های تربیتی، قبل از اقتباس و به‌کارگیری در نظام تربیتی کشور مقصد، از جوانب مختلف موردبررسی و مطالعه قرار گیرند. برنامهٔ درسـی فلسـفه برای کودکان همراه با محتوا و روش‌های خود چند سـالی است که در کشـور ما به کار گرفته شـده اسـت. این برنامه در ایران با گرایش به برنامهٔ درسی مؤسسهٔ پیشبرد فلسفه برای کودکان[1] (IAPC) وابسـته به دانشـگاه مونت کلیر[2] آمریکا که پایه‌گذار آن متیو لیپمن[3] است به کار گرفته می‌شـود. مسئله‌ای که در حال حاضر وجود دارد این است که تاکنون راهکار مناسب برای مواجهه و به‌کارگیری این برنامه در ایران به‌دسـت نیامده و اسـتفاده از این برنامه در ایران بدون ملاحظه شرایط بومی، فرهنگی و فلسفه حاکم بر نظام تربیتی صورت می‌گیرد.

سؤال‌های پژوهش

هدف این مقاله شناسـایی رویکردهای مواجهه با برنامهٔ درسـی فلسـفه برای کـودکان و انتخاب راهکار مناسب برای به‌کارگیری آن در ایران است. با نظر به هدف یادشده، سؤالات عبارت‌اند از

۱. نقاط قوت و ضعف برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان چیست؟

۲. رویکردها و راهکار مناسب برای به‌کارگیری آن در ایران کدام است؟

در انجـام پژوهش از روش توصیفی- تحلیلی اسـتفاده شـده اسـت. در مراحـل پژوهش ابتدا به توصیف برنامهٔ درسـی فلسفه برای کودکان پرداخته‌ایم و سـپس نقاط قوت و ضعف برنامه را بررسی کرده‌ایم. در مرحلهٔ بعد نیز رویکردهای مواجهه و راهکارهای متناظر با هر رویکرد برای کاربست برنامهٔ فلسـفه برای کودکان در ایران تحلیل شده اسـت. در آخر از میان راهکارهای موجود، راهکار مناسب در سطح پژوهش به‌منظور زمینه‌سازی برای به‌کارگیری عملی این برنامه در ایران معرفی گردیده است.

مفهوم‌شناسی

منظور از برنامهٔ درسـی فلسـفه برای کودکان، در این پژوهش، برنامه‌ای اسـت که به‌وسیلهٔ متیو لیپمن در مؤسسـهٔ پیشبرد فلسـفه برای کودکان (IAPC) وابسته به دانشـگاه مونت کلیر در آمریکا

طراحی شده و به اجرا درآمده است. همچنین منظور از نظام تربیتی در ایران شامل آموزش‌وپرورش رسمی[۴] و آموزش‌وپرورش غیررسمی[۵] است. فعالیت فلسفه برای کودکان در ایران در حال حاضر هم در قالب آموزش‌وپرورش غیررسمی و هم آموزش‌وپرورش رسمی انجام می‌شود. ازجمله مراکزی که در ایران فلسفه برای کودکان را در قالب آموزش‌وپرورش غیررسمی آموزش می‌دهند می‌توان به کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی[۶] و بنیاد حکمت اسلامی صدرا[۷] اشاره کرد. در آموزش‌وپرورش رسمی کتاب‌های درسی «تفکر و سبک زندگی» در پایه‌های ششم، هفتم و هشتم به‌منظور تقویت تفکر در کودکان به شیوه‌ای مشابه با برنامهٔ فلسفه برای کودکان طراحی و تولید و به کار گرفته شده است[۸].

پیشینهٔ پژوهش

پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص فلسفه برای کودکان نشان‌دهندهٔ وجود نقاط قوت و ضعف در این برنامه است. نقاط قوت برنامه بیشتر در سه زمینهٔ کسب مهارت‌های شناختی، کسب مهارت‌های عاطفی و کسب مهارت‌های اخلاقی از سوی کودکان گزارش می‌شود که خود حاصل شرکت نمودن کودکان در برنامهٔ فلسفه برای کودکان است. اما نقاط ضعف برنامه به نقدهای موجود در مبانی فلسفی، موقعیت فرهنگی تولید برنامه و برخی روش‌های آموزش برنامه مربوط می‌شود. اولین پژوهش به‌وسیلهٔ لیپمن، شارپ و رید[۹] (۱۹۶۹) در آمریکا به‌منظور سنجش مهارت‌های استدلال کودکان با عنوان «آزمون مهارت‌های استدلال نیوجرسی» انجام شد که نتایج آن نشانگر تأثیر برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در افزایش مهارت‌های استدلال بود. آزمون یادشده به‌وسیلهٔ برانینگ[۱۰] (۱۹۸۸) تکرار شد. پژوهش‌های دیگر نیز با همین رویکرد ادامه یافت که از میان آن‌ها می‌توان به پژوهش‌های کامهی و گانتر[۱۱] (۱۹۸۸)، نیکلاسون و اولسون[۱۲] (۱۹۹۶) اسپرود[۱۳] (۱۹۹۷)، ایمبروسیانو[۱۴] (۱۹۹۷)، مورهاوس و ویلیامز[۱۵] (۱۹۹۸) و اسپرود (۱۹۹۹) اشاره کرد. در این پژوهش‌ها نتایجی مشابه با نتایج پژوهش لیپمن به دست آمد. ازجمله پژوهش‌های مربوط به اندازه‌گیری «تأثیر برنامهٔ درسی برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های عاطفی و اخلاقی» می‌توان به پژوهش‌های دانیل[۱۶] (۲۰۰۰)، پریچارد[۱۷] (۲۰۰۰) و گریگوری[۱۸] (۲۰۰۹) اشاره کرد. در حوزهٔ پژوهش‌های نظری نیز می‌توان به پژوهش‌های وینستین[۱۹] (۱۹۸۹)، نیکول[۲۰] (۱۹۹۱)، سانتی (۱۹۹۳)، موریس[۲۱] (۲۰۰۰)، جوسو[۲۲] (۲۰۰۷) و موریس (۲۰۰۸) اشاره کرد که هرکدام به نقاط قوت و ضعف در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان اشاره دارند.

در ایران نتایج پژوهش‌ها حاکی از وجود نقاط قوت و ضعف در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان است. این برنامه در اعطای مهارت‌های شناختی، عاطفی و اخلاقی به کودکان دارای نقاط قوت است. در ارتباط با تأثیر برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان بر افزایش مهارت‌های شناختی

دانش‌آموزان می‌توان به پژوهش‌های مرعشی، حقیقی، بنایی مبارکی و باشلیده (۱۳۸۶)، حاتمی، کریمی و نوری (۱۳۸۹)، سلیمان نژاد و آیرملوی (۱۳۹۱)، رستمی، رحیمی، رستمی و هاشمی (۱۳۹۱) اشاره کرد. در ارتباط با تأثیر برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان بر افزایش مهارت‌های عاطفی و اخلاقی می‌توان به پژوهش‌های ناجی و خطیبی مقدم (۱۳۸۹)، سیف نراقی، قبادیان، نادری و شریعتمداری (۱۳۹۰)، نقد علی و پناهی (۱۳۹۰)، برخورداری و بانکی (۱۳۹۱)، هدایتی و شاطالبی (۱۳۹۲)، و تجلی‌نیا و کریمی (۱۳۹۲) اشاره کرد. در ارتباط با نقد مبانی نظری برنامهٔ فلسفه برای کودکان در ایران، پژوهش‌ها حاکی از وجود چالش‌هایی در این برنامه است. باقری و باقری (۲۰۰۸) چالش‌های برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان را در سه حوزهٔ فلسفی، روان‌شناختی و آموزشی شناسایی کرده‌اند. قائدی (۱۳۸۶) بر چالش مفهومی این برنامه تأکید دارد. ستاری (۱۳۹۱، ۱۳۹۳)، ناهمخوانی میان مبانی فکری و فلسفی برنامهٔ فلسفه برای کودکان با مبانی فکری و فلسفی تربیت اسلامی را گزارش نموده است.

در بررسی پژوهش‌های مرتبط با موضوع حاضر می‌توان به پژوهش سجادیه (۱۳۹۲)، با عنوان «طرحی نظری برای پرورش تفکر در دیدگاه اسلامی عمل، با نظر به برنامهٔ فلسفه برای کودکان» اشاره نمود. پژوهش یادشده به‌منظور تدوین الگویی برای پرورش تفکر در کودکان با الهام گرفتن از آموزه‌های اسلامی تمرکز یافته و لذا هدف آن اتخاذ رویکرد بومی در مواجهه با برنامهٔ فلسفه برای کودکان نبوده است. بدین‌سان تاکنون پژوهشی که مستقیماً با رویکرد بومی‌سازی برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در ایران و با هدف شناسایی راهکار کاربستی نمودن این برنامه در ایران به عمل آمده باشد به دست نیامد. بنابراین پژوهش حاضر را در نوع خود باید پژوهشی آغازین در زمینهٔ بومی‌سازی برنامهٔ فلسفه برای کودکان در ایران به شمار آورد.

■ معرفی مختصر برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان اصطلاح عامی است که نخستین بار متیو لیپمن، استاد دانشگاه آمریکایی کلمبیا واقع در نیویورک، در قالب «برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان» از سال ۱۹۶۰ به کار برد. لیپمن روزی در یکی از کلاس‌های درس دانشگاه دریافت که دانشجویانش در انجام فعالیت تفکر صحیح، تمیز و قضاوت و نحوهٔ استدلال دچار مشکلاتی هستند. او پس از انجام تحقیقاتی به این نتیجه رسید که ریشهٔ این مشکلات به شیوهٔ آموزش‌های دانشجویان در دوران کودکیشان بازمی‌گردد. لذا به فکر طراحی برنامه‌ای افتاد که امروزه از آن تحت عنوان «برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان» یاد می‌شود. لیپمن هدف برنامهٔ آموزش فلسفه برای کودکان را بار آوردن کودکانی با تفکر مستقل می‌داند (لیپمن، ۱۹۸۰، ص. ۵۳). فیشر روش آموزش در این برنامه را گفت‌وگوی آزاد فلسفی می‌داند. گفت‌وگو پیرامون داستان‌های فکری که برای کودکان خوانده می‌شود انجام می‌گردد. این داستان‌ها

در موضوعاتی چون حقیقت، خیر، واقعیت، زیبایی، تجربه، تربیت محیطی، زبان و هنرها، تربیت اخلاقی، تفکر و منطق، تربیت اخلاقی و مطالعات اجتماعی انجام می‌شود (فیشر[۲۴]، ۱۹۹۸، ص. ۲۸). این گفت‌وگو در قالب «اجتماع پژوهشی[۲۵]» صورت می‌پذیرد. اجتماع پژوهشی از تعدادی از کودکان تشکیل یافته است که در آن از کودکان خواسته می‌شود بر اساس علائق و گرایش‌های فردی خود و به شیوه‌ای دلخواه و آزاد به طرح موضوعاتی برگرفته از جامعه و زندگی روزمره بپردازند. سپس کودکان پیرامون موضوعات طرح‌شده به گفت‌وگو می‌پردازند و نتایج گفت‌وگوها به‌صورت توافقی و با تکیه‌بر ارزش ـ باورهای کودکان جمع‌بندی می‌شود.

بعد از لیپمن کسانی چون فیلیپ کم[۲۶]، گارث. بی. ماتیوس[۲۷]، مارگارت شارپ[۲۸]، رونالد. اف. رید[۲۹]، کریستوفر فیلیپس[۳۰] و رابرت فیشر[۳۱] به بسط برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان پرداختند. این برنامه همراه با جذابیتی که در موضوع دارد، ابتدا به‌سرعت در آمریکا و سپس در کشورهای اروپایی گسترش یافت و سرانجام به کشورهای آسیایی و حتی آفریقا راه پیدا کرد. این برنامه در کشورهای اسلامی مورد اقبال واقع نشد[۳۲]. البته در ایران از سوی برخی مراکز مورد اقبال قرار گرفته است که از آن میان می‌توان به کارگاه‌ها و برنامه‌های پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی اشاره کرد[۳۳].

■ نقاط قوت برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان

نقاط قوت برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در سه بُعد قابل‌شناسایی است. اول در بعد مهارت‌های شناختی است که این برنامه به‌ویژه در اعطای مهارت تفکر[۳۴] به کودکان ارائه می‌دهد. دوم از جهت اعطای مهارت‌های عاطفی و اخلاقی است که کودکان از این برنامه کسب می‌کنند؛ و سوم از جهت مهارت‌های اجتماعی است که کودکان از این برنامه حاصل می‌کنند. در اینجا هر یک از ضرورت‌های یادشده را با توجه به دلایل و شواهد لازم بررسی می‌کنیم.

■ اعطای مهارت‌های شناختی[۳۵] به کودکان

ازجمله عواملی که باعث گسترش روزافزون برنامهٔ فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف ازجمله در ایران شده، اعطای مهارت‌های شناختی از این طریق به کودکان است. لیپمن (۱۹۸۰) از فهرست و جزئیات مهارت‌های سی‌گانه تفکر سخن به میان می‌آورد که کودکان آن‌ها را از برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان کسب می‌کنند. ازنظر او مهارت‌های یادشده در سایر برنامه‌ها و روش‌های تدریس یا اصلاً دیده نمی‌شود و یا کمتر وجود دارد. لیپمن در یک دسته‌بندی کلی‌تر تلاش می‌کند تا به کمک برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان سه مهارت: تفکر انتقادی[۳۶]، تفکر خلاق[۳۷]، و تفکر همدلانه[۳۸] را در بین کودکان بسط دهد تا آنان بتوانند با پژوهش در ایده‌ها به انتقاد از ایده‌های

گذشته و موجود بپردازند و به آفرینش ایده‌های نو مبادرت کنند (لیپمن، ۲۰۰۳) نتایج پژوهش کامهی و گانتر (۱۹۸۸) نشان می‌دهد که کودکان شرکت‌کننده در کلاس برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان توانایی چشمگیری در توسعه مهارت‌های استدلال و مهارت تفکر خلاق نسبت به کودکانی که در این کلاس‌ها شرکت نمی‌کنند، کسب نموده‌اند. پژوهش نیکلاسون و اولسون (۱۹۹۶) نیز تفاوت معناداری را در روش‌های استدلال کودکانی که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان را تجربه کرده بودند و کودکانی که فاقد چنین تجربه‌ای بودند نشان داد. اسپرود (۱۹۹۷) و اسپرود (۱۹۹۹) ارتقای توانش کودکان در استدلال علمی را حاصل قرار گرفتن آنان در برنامهٔ فلسفه برای کودکان گزارش کرده‌اند. مورهاوس و ویلیامز (۱۹۹۸) تأثیر برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان را در افزایش توانایی قضاوت صحیح به‌وسیلهٔ کودکان نشان داده‌اند. آنان فهرستی از مسائل گوناگون را در اختیار کودکان شرکت‌کننده در اجتماع پژوهشی قرار دادند و به سنجش قضاوت‌های آن‌ها پرداختند. نتایج نشان داد که کودکان گروه آزمایش قضاوت بهتری نسبت به کودکان گروه گواه داشتند.

در ایران نتایج پژوهش مرعشی و همکاران (۱۳۸۶) تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان را بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایهٔ سوم راهنمایی در شهر اهواز نشان داده است. در پژوهش دیگر که به‌وسیلهٔ ناجی و قاضی‌نژاد (۱۳۸۶) بر روی کودکان و نوجوانان، بر اساس الگوی اجتماع پژوهشی لیپمن (ویراسته فیلیپ کم) صورت گرفت، نتایج نشان‌دهندهٔ تقویت شدن کودکان و نوجوانان در مهارت‌های استدلال، تمییز امور مشابه، داوری و قضاوت درست، تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مسئولانه بود. حاتمی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی نشان دادند که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان منجر به افزایش کاربرد مهارت هوش هیجانی می‌شود. رستمی و همکاران (۱۳۹۱) تفاوت معناداری را در افزایش تفکر خلاق در میان کودکانی که از راه خواندن داستان در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان قرار می‌گیرند و کودکانی که این تجربه را به عمل نمی‌آورند به دست آوردند.

با توجه به نتایج پژوهش‌های یادشده که در ایران و جهان انجام‌شده می‌توان نتیجه گرفت که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در افزایش مهارت‌های شناختی کودکان تأثیرگذار است. بنابراین بهره‌گیری از آن در نظام‌های تربیتی ایران قابل‌تأمل است.

■ پرورش مهارت‌های عاطفی[۳۹] و اخلاقی[۴۰] در کودکان

ازجمله مهارت‌هایی که کودکان در برنامهٔ فلسفه برای کودکان کسب می‌کنند مهارت‌های عاطفی و اخلاقی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان ابعاد عاطفی و اخلاقی کودکان را برانگیخته می‌سازد. دانیل (۲۰۰۰) در پژوهشی که بر روی دو دسته کودکان ۲/۵ سال تا ۴ ساله در فرانسه و کودکان ۵ ساله در کبک[۴۱] انجام داد، دریافت که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان

از راه گفت‌وگو، یادگیری را به سمت تفکر سوق داده و از این راه میزان خشونت کودکان را در مهدکودک کاهش می‌دهد. پریچارد (۱۹۹۱) که تأثیر عنصر اخلاق را از زمان ارسطو تا زمان لیپمن بررسی کرده است در پژوهشی دیگر تأثیر فلسفه برای کودکان را بر روی اخلاقِ مبتنی بر عقلانیت و مسئولیت‌پذیری کودکان، که از طریق گفت‌وگوی کودکان در اجتماع پژوهشی حاصل می‌شود، نشان داد (پریچارد، ۲۰۰۰).

در زمینهٔ کسب مهارت‌های عاطفی و اخلاقی کودکان از برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان، در ایران نیز نتایج مشابهی به دست آمده است. جهانی (۱۳۸۶) در بررسی تأثیرات اخلاقی برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان بر اساس مفروضات لیپمن، بر روی کودکان و نوجوانان استان فارس، نشان داد که این برنامه به پرورش منش‌های اخلاقی و پرورش ارزش‌های کودکان و نوجوانان تأثیر می‌گذارد. ناجی و خطیبی مقدم (۱۳۸۹) آموزش تفکر برای کودکان را در چارچوب برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان راهی به‌سوی صلح جهانی به شمار می‌آورند که در نوع خود نوعی تأثیر عاطفی و اخلاقی به شمار می‌آید. همچنین برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در کنترل برخی رفتارهای آسیب‌زا در کودکان که به خلق‌وخوی عاطفی آنان مربوط است مؤثر بوده است. در پژوهشی که تجلی‌نیا و کریمی (۱۳۹۳) بر روی دانش‌آموزان پسر پایه اول دورهٔ متوسطهٔ منطقه ۱۴ شهر تهران انجام دادند، یافته‌های پژوهش درمجموع، اعتبار و اعتمادپذیری برنامهٔ فلسفه برای کودکان را در کاهش و مهارنمودن خشم نوجوانان در چهار زمینهٔ بیان کلامی خشم، بیان فیزیکی خشم، خلق‌وخوی خشمگین و بالأخره برون‌ریزی و درون‌ریزی خشم تأیید کرد. در پژوهشی دیگر که هدایتی و شاطالبی (۱۳۹۲) بر روی دانش‌آموزان دختر ۱۱ تا ۱۲ ساله در شهر تهران انجام دادند، تأثیر فلسفه برای کودکان را در کاهش اختلالات روان‌تنی کودکان از راه گفت‌وگو در اجتماع پژوهشی می‌توان ملاحظه نمود.

از مجموع یافته‌ها و نتایج پژوهش‌هایی که شرح آن گذشت می‌توان نتیجه گرفت که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان قابلیت تغییر رفتارها و کنش‌های عاطفی و اخلاقی را دارد و در نوع خود می‌تواند در پرورش ابعاد عاطفی و اخلاقی کودکان مؤثر واقع شود.

■ پرورش مهارت‌های اجتماعی[۴۲] در کودکان

در فلسفه برای کودکان هویت فردی و اجتماعی کودک به میزان زیادی درهم تنیده است؛ به‌گونه‌ای که کودک به سبب نیاز به همنوعانش دارای هویتی اجتماعی است و بر اساس خواست‌ها و تمایلات فردی‌اش نیازمند توجه به خود است. لیپمن در کتاب «فلسفه به مدرسه می‌رود[۴۳]» بحثی پیرامون جامعه‌پذیری[۴۴] و استقلال فردی کودکان دارد که طی آن سعی می‌کند ارتباط بین جامعه‌پذیری و استقلال فردی کودکان در فلسفه برای کودکان را روشن سازد. او از زاویه‌ای اخلاقی به بحث نگاه می‌کند، به‌طوری‌که ضمن تأکید بر مراعات حال فردی کودک، به‌عنوان یک فرد، بر لزوم جامعه‌پذیرشدن

وی به‌عنوان عضوی از اجتماع، تأکید می‌کند (لیپمن، ۱۹۸۰).

در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان، تمرین برای جامعه‌پذیرشدن از راه گفت‌وگوهای فلسفی و در قالب «اجتماع پژوهشی» صورت می‌گیرد. لیپمن داستان «مارک[۴۵]» را در حیطهٔ مطالعات اجتماعی و نحوهٔ شکل‌گیری فرد و اجتماع و گروه‌ها و ساختارهای حاکم بر اجتماع برای کودکان تدارک دیده است. در این داستان مارک که دانشجوی سال دوم دانشگاه است به دشمنی با علم و هنر متهم می‌شود. این موضوع به بحث و گفت‌وگوی کودکان منجر می‌شود و آن‌ها در طول بحث با مفاهیم اجتماعی و اخلاقی ازجمله قانون، آزادی، بوروکراسی و جامعه آشنا می‌شوند (لیپمن، ۱۹۸۸، ص. ۵۳).

شواهد پژوهشی نشانگر افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان در اثر شرکت در کلاس‌های فلسفه برای کودکان است. سیف نراقی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی تأثیر فلسفه برای کودکان از طریق اجتماع پژوهشی را در رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان، در میان دانش‌آموزان پسر پایهٔ پنجم مدارس غیردولتی شهرستان خرم‌آباد، گزارش کرده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که اجرای برنامهٔ فلسفه برای کودکان تأثیر معناداری در ابعاد مختلف رشد دانش‌آموزان، از قبیل اجتماعی شدن، ارتباط زبان، و خودفرمانی داشته است. در پژوهشی دیگر ماهروزاده و رمضان‌پور (۱۳۹۰) پژوهشی را با عنوان «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه به کودکان در پایه سوم ابتدایی بر پرورش مهارت‌های شهروندی آنان» انجام دادند. پژوهش با هدف بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان بر پرورش مهارت‌های شهروندی دانش‌آموزان پسر پایه سوم ابتدایی یکی از مدارس کرمان انجام شد. مشاهدات کلاسی نشان داد که اجرای روش اجتماع پژوهشی در برنامهٔ آموزش فلسفه به کودکان در پرورش مهارت‌های شهروندی و اجتماعی دانش‌آموزان سوم دبستان و به تفکیک بر مهارت‌های رعایت قانون، خودآگاهی، اعتمادبه‌نفس، کنترل هیجانات و حل تعارضات دانش‌آموزان مذکور تأثیر مثبت دارد. همچنین برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در افزایش مهارت‌های بین فردی و توانایی سازگار شدن دانش‌آموزان با یکدیگر مؤثر است. در این زمینه حاتمی و همکاران (۱۳۸۹) معناداری افزایش موارد فوق را در میان دانش‌آموزان دختر دورهٔ راهنمایی تحصیلی (دورهٔ اول متوسطه فعلی) یک مدرسه در شهر تهران را نشان دادند.

از مجموع یافته‌های فوق می‌توان دریافت که فلسفه برای کودکان در اعطای مهارت‌های شناختی، عاطفی و اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی دارای نقطه قوت است. لذا به‌کارگیری این برنامه در نظام تربیتی ایران می‌تواند فواید زیادی را به دنبال داشته باشد.

■ نقاط ضعف برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان

هرچند برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان تأثیرات مهمی را در افزایش مهارت‌های شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی دارد، بااین‌حال دارای نقاط ضعفی نیز هست. به‌طورکلی نقاط ضعف

این برنامه را می‌توان در سه محور چالش‌های مفهومی، نواقص محتوایی، ناهمخوانی‌هایی در مبانی فکری، فلسفی، فرهنگی و روش‌شناسی این برنامه خلاصه کرد. در زیر نقاط ضعف یادشده را بررسی می‌کنیم.

چالش‌های مفهومی

فلسفه برای کودکان با چالش‌های مفهومی مواجه است. باقری، ستاری، شرفی و زیباکلام (۱۳۹۰) و قائدی (۱۳۸۶) از وجود چالش‌های مفهومی در فلسفه برای کودکان خبر می‌دهند. این چالش‌ها در قالب سؤال‌هایی به این شرح مطرح می‌شوند. آیا در فلسفه برای کودکان فلسفه به مفهوم یک رشتهٔ دانشگاهی به کار رفته است؟ آیا فلسفه در معنای تلاشی مخصوص بزرگ‌سالان است که به سطح کودکان تعمیم می‌یابد؟ و یا فلسفه به‌عنوان روشی برای تحلیل گزاره‌های فلسفی پیچیده است که از طرف کودکان نیازمند شفاف‌سازی است؟ همچنین در فلسفه برای کودکان، آیا فلسفه به‌عنوان فعالیتی صرفاً انتزاعی است که نیازمند رسش ذهنی در شناخت است؟ چالش‌های معنایی یادشده هر کدام می‌تواند مانعی را بر سر راه اقدامات عملی از قبیل برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری، طراحی محتوا اجرا و ارزشیابی در فلسفه برای کودکان ایجاد کند. چراکه بدون داشتن مفهومی مصرح و روشن از فلسفه انجام هر یک از اقدامات یادشده ناقص خواهد بود. این در حالی است که تاکنون کوشش چندانی در مسیر معنایابی دقیق فلسفه برای کودکان به‌ویژه متناسب با شرایط بومی و فرهنگی کشور ما صورت نگرفته است.

ناهمخوانی‌ها و تفاوت‌ها در مبانی فلسفی

برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان دارای مبانی فکری و فلسفی مخصوص به خود و جامعهٔ تولیدکنندهٔ برنامه است. ازاین‌رو این برنامه با ورود به نظام‌های تربیتی کشورها می‌تواند تأثیرات عمیقی را در ابعاد مختلف فکری و فرهنگی از خود به‌جای بگذارد. در ایران بر اساس سند ملی برنامهٔ درسی، دین‌محوری و تقویت هویت ملی ازجمله اصول اساسی برنامه‌های درسی و تربیتی در آموزش‌وپرورش به شمار آمده و لازم است این رویکرد در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت برنامه‌های درسی و تربیتی از سطح ملی تا سطح مدارس در نظر گرفته شود (سند ملی برنامهٔ درسی، ۱۳۹۱، ص، ۹). در خصوص برنامهٔ فلسفه برای کودکان وابسته به مؤسسهٔ پیشبرد فلسفه برای کودکان (IAPC) پژوهش‌ها نشانگر تفاوت‌هایی اساسی در مبانی فلسفی هستی شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی این برنامه، از یک سو، و فلسفهٔ تربیت اسلامی به‌عنوان فلسفهٔ حاکم و تأثیرگذار در نظام تربیتی ایران از سوی دیگر است (ستاری، ۱۳۹۱). ازاین‌رو این برنامه می‌تواند مستعد چالش‌هایی در حوزه‌های اهداف و

به‌تبع آن در بعد محتوا و روش‌های تربیتی باشد. نقدها در مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی قابل‌ملاحظه است. در بُعد هستی‌شناسی عدم التفات به برخی عناصر متافیزیکی چون روح، خدا، معاد و فطرت و بی‌پاسخ بودن مسئلهٔ آغاز و انجام هستی، و در بُعد معرفت‌شناسی وجودگرایش‌های عمل‌گرایانه و طبیعت‌گرایانه در شناخت قابل‌تأمل است. همچنین در بُعد انسان‌شناسی قائل شدن به طبیعتِ صرفاً زیستی در خاستگاه وجودی انسان و در بُعد ارزش‌شناسی نسبیت‌گرایی در اخلاق و ارزش‌ها وجوه عمدهٔ نقد را تشکیل می‌دهد (همان). ازاین‌رو موانع جدی در به‌کارگیری مستقیم برنامهٔ فلسفه برای کودکان در نظام تربیتی ایران وجود دارد. چنین ناهمخوانی‌هایی در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان می‌تواند در نوع خود مانعی بر سر راه به‌کارگیری این برنامه در نظام تربیتی ایران به‌حساب آید.

● ناهمخوانی‌ها و تفاوت‌های فرهنگی

در شرایط فرهنگی کشور ما، که در آن اجتماع، خانواده و مدرسه بر رعایت آداب‌ورسوم پذیرفته‌شده تأکید دارند، وضع به‌گونه‌ای است که نمی‌توان از انتظارات هر یک از نهادهای یادشده به‌سادگی چشم پوشید. به دنبال رعایت آداب‌ورسوم پذیرفته‌شده که انتقال آن‌ها به کودکان نیز از سوی معلمان انتظار می‌رود، در نظام تربیتی کشور ما معلم و محتوای درسی دارای مرجعیت است. در سند ملی برنامهٔ درسی در کشور ما دربارهٔ مرجعیت معلم چنین آمده است: «برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم، غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری، فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و تربیت‌پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه نماید. همچنین زمینهٔ ارتقای صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلم را فراهم سازد» (سند ملی برنامهٔ درسی، ۱۳۹۱، ص. ۹). آداب‌ورسوم یادشده در چارچوب محتوایی معین قرار دارد که لازم است به کودکان و نسل‌های آینده منتقل شود. لذا در نظام تربیتی کشور ما محتوای درسی نیز مرجعیت دارد. در این زمینه در برنامهٔ درسی ملی آمده است «[محتوای درسی] مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی و تربیتی و سازوار با آموزه‌های دینی و قرآنی، مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ از فرصت‌ها و تجربیات یادگیری است که زمینهٔ شکوفایی فطرت الهی، رشد عقلی و فعلیت یافتن عناصر و عرصه‌ها[۴۶] را به‌صورت پیوسته فراهم می‌آورد» (ص. ۱۲). هرچند زمینه‌سازی برای پرورش فکری کودکان در نظام تربیت ایران لازم است، با توجه به تأکیدی که برنامهٔ درسی ملی بر رعایت مرجعیت معلم در آموزش‌ها و مرجعیت محتواهای درسی در نظام تربیتی کشور ما وجود دارد، و نیز با نظر به تأکیدی که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در فروکاستن نقش مرجعیت معلم به یک تسهیلگر امر آموزش و حذف محتواهای آموزشی آماده دارد، می‌توان نتیجه گرفت

کـه این برنامه تفاوت‌هایی اساسـی با نظام تربیتی کشـور ما در بعـد فرهنگی و ارزش باورهای موجود در آن دارد که توجه به آن‌ها ضروری است.

● **ناهمخوانی و تفاوت در روش آموزش**

در برنامهٔ درسـی فلسـفه برای کودکان هدف یادگیری کودک و تفکر مسـتقل اوست (لیپمن، ۱۹۸۰، ص. ۵۳). باید دانسـت ازنظر لیپمن فلسـفه یک روش اسـت نه یک پیام (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۷۳). منظور لیپمن از این سـخن آن اسـت که فلسـفه به دنبال انتقال محتواهای آماده به ذهن کودکان نیسـت. بلکه به یـاددادن روش تفکر به کودکان مبـادرت می‌کند. تفاوت در روش فلسـفیدن در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان و فلسفهٔ تربیت اسلامی به‌عنوان فلسفهٔ تأثیرگذار در آموزش‌وپرورش کشـور ما از اهمیت برخوردار اسـت. برنامهٔ درسـی فلسفه برای کودکان از روش‌های آزاد و نسـبیت‌گرایانه در تفکر و فلسـفیدن بهره می‌گیرد. لیپمن در این زمینه می‌گوید: «تمام برنامه‌های مؤسسهٔ پیشبرد فلسفه برای کودکان بر اهمیت اجتماع پژوهشی تأکید دارند. در چنین برنامه‌هایی، دانش‌آموزان به کاوش عقاید دیگران ترغیب می‌شوند. اگرچه چنین برنامه‌هایی بـه دانش‌آمـوزان کمک می‌کند تا به ارزش‌های موردنظر خودآگاه‌تر شـوند، امـا یاد می‌گیرند که به ارزش‌های سـایر افـراد گروه هم احترام بگذارند. بنابراین پیام زیرسـاختی برای کسـانی که ارزش‌هایی را پذیرفته و مشـتاقانه از آن طرفداری می‌کنند، نسـبیت آن ارزش‌ها است» (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۹). لیپمن در اعتقاد به نسـبیت‌گرایی در گفت‌وگوهای فلسـفی کودکان در اجتماع پژوهشـی معتقد است که پاسخ‌های نهایی که بتوان به سؤالات فلسفی داد وجود ندارد. زیرا این پاسخ‌ها فوراً با نظرگاه‌های مخالف جدیدی مواجه خواهد شد (لیپمن، ۱۹۸۸، ص. ۳۳). هاینز[۴۷] به وجود نسـبیت‌گرایی در برنامهٔ لیپمن اشـاره می‌کند و دلیل آن را عدم‌استفاده از آزمون و نبود هنجارهای هدایت‌کننده و وجود سـؤالات باز در کتاب‌های راهنما معرفی می‌کند (هاینز، ۱۳۷۵، ص. ۲۷۰). این در حالی اسـت که در نظام تربیتی ایران که متأثر از فرهنگ بومی و تربیت دینی است، نسبیت‌گرایی در ارزش‌ها به‌سختی می‌تواند جایگاهی برای خود باز کند. در فرهنگ ایرانی پایبندی به اصول اخلاقی و ارزش‌های ثابت سابقه‌ای دیرینه دارد. همچنین در تربیت اسلامی بر تفکر همراه با تعقل سفارش شده است و این به معنای مهار زدن به تفکر است[۴۸]. در این صورت مـا با تفاوتی اساسـی در روش آموزش در برنامهٔ فلسـفه برای کـودکان و روش‌های موجود در نظام تربیتی کشـورمان روبه‌رو هستیم. بنابراین در حوزهٔ روش آموزش برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان و روش آموزش در نظام تربیتی کشور ما مغایرت زیادی وجود دارد.

■ رویکردهای مواجهه با فلسفه برای کودکان

با توجه به نقاط قوت و ضعفی که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان به همراه دارد می‌توان نتیجه

گرفت که موانع و محدودیت‌هایی، هم برای به‌کارگیری مستقیم این برنامه و هم برای حذف مستقیم آن در کشور ما وجود دارد. بنابراین سؤالی که پیش می‌آید این است که راهکار مناسب در این زمینه چه می‌تواند باشد؟ در پاسخ به سؤال یادشده در اینجا سه رویکرد در مواجهه با فلسفه برای کودکان مفروض قرار گرفته و ضعف و قوت هر یک از رویکردها را بررسی خواهیم کرد. در آخر رویکرد مطلوب و راهکار متناظر با آن را به‌عنوان راهکار مناسب برای به‌کارگیری برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در ایران پیشنهاد می‌نماییم.

● رویکرد حذفی

این رویکرد با گزینش راهکاری منفعلانه بر حذف و رد برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان -به‌عنوان یک برنامه وارداتی که با مبانی و روش‌های مغایر با مبانی و روش‌های نظام تربیتی در ایران همراه است- تأکید دارد. طرفداران این رویکرد معتقدند با توجه به اختلاف‌هایی که فلسفه برای کودکان در ابعاد مبانی فلسفی و فرهنگی با فلسفه و فرهنگ کشور ما دارد، لازم است از دریافت و به‌کارگیری آن صرف‌نظر کنیم. باوجود این، اتخاذ این رویکرد دارای یک اشکال عمده است و آن اینکه با صرف‌نظر کردن از آن نتایج مهم تربیتی آن که همانا پرورش مهارت‌های شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی در کودکان است مغفول می‌ماند و نظام تربیتی کشور از تجارب مفید این برنامه محروم می ماند.

● رویکرد انفعالی جذبی

این رویکرد بر جذب بی‌چون‌وچرای برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان تأکید دارد. طرفداران این رویکرد عقیده دارند با توجه به نقاط قوت برنامه لازم است ما برنامه را یکجا پذیرفته و مستقیماً در نظام تربیتی کشورمان به اجرا دربیاوریم زیرا زمینه را برای پرورش تفکر کودکان در ایران فراهم می‌کند. انتقاد وارد بر این رویکرد آن است که با توجه به مغایرت‌هایی که میان برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان و فلسفه و فرهنگ موجود در نظام تربیتی کشورمان وجود دارد، در برخی مبانی فکری، اعتقادی و فرهنگی خود دچار تعارض خواهیم شد. در واقع با این رویکرد دچار اقتباسی شتاب‌زده در نظام تربیتی کشورمان و زمینه‌ساز مخاطراتی در تربیت کودکان خواهیم شد.

● رویکرد بومی‌سازی برنامه

در این رویکرد مواجهه با برنامهٔ فلسفه برای کودکان با تأکید بر حفظ، اصلاح، پالایش و توسعهٔ برنامه با توجه به ویژگی‌ها و شرایط بومی و اعتقادی در کشور ما صورت می‌گیرد. به‌طوری‌که با

نگاهی توأمان به نقاط قوت و ضعف برنامهٔ فلسفه برای کودکان، اصل برنامه حفظ می‌شود. لیکن در بُعد ضعف‌ها و نواقص، از یک‌سو اصلاحات و پالایش لازم به عمل می‌آید و از سوی دیگر عناصر لازم به آن اضافه شده و برنامه توسعه می‌یابد. در نتیجه شرایط برای بومی‌سازی برنامه مهیا می‌شود. این رویکرد بر ترکیب مبانی نظری مشترک میان برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان و مبانی نظری در نظام تربیتی ایران و رفع نواقص موجود در مبانی و روش‌های این برنامه با ملاحظه مبانی و روش‌های موجود در نظام تربیتی ایران تأکید دارد. ازاین‌رو هدف این رویکرد، تولید برنامه‌ای تعالی یافته است که در آن خواص و محدودیت‌های برنامهٔ فلسفه برای کودکان، قبل از به‌کارگیری در ایران، بررسی شود. رویکرد بومی‌سازی، بر ترکیبی از مبانی نظری و عملی مشترک، در ضمن رفع نواقص و مغایرت‌های موجود در برنامهٔ فلسفه برای کودکان در مقایسه با نظام تربیتی در ایران تأکید دارد. در این صورت رویکرد بومی‌سازی، رویکردی ترکیبی خواهد بود. آنچه مطلوب این رویکرد است پرهیز از محدودیت‌های یک نظریه و بهره‌مندی از یافته‌های خاص یک نظریه است (باقری، توسلی و سجادیه، ۱۳۸۹، ص. ۱۸۷). بااین‌حال توجه به خطر التقاط در حین ترکیب عناصر و مؤلفه‌های نظری و عملی در فلسفه‌ها و متعاقب آن در برنامه‌های تربیتی که متأثر از فلسفه‌ها و نظریه هستند، لازم می‌آید. پژوهشگران احتراز از خطر التقاط را در حین ترکیب نظریه‌ها و دست‌آوردهای عملی آن‌ها گوشزد می‌نمایند (همتی‌فر و آهنچیان، ۱۳۹۲؛ باقری، توسلی و سجادیه، ۱۳۸۹). به‌منظور جلوگیری از التقاط، در رویکرد بومی‌سازی تلاش بر آن است تا از یک‌سو مبانی فرافلسفی برنامهٔ فلسفه برای کودکان و نظام تربیتی ایران در حین اقتباس و دریافت برنامه در نظر گرفته شود و از سوی دیگر رویکردی عمل‌گرایانه[۴۹]، به‌منظور کاربست صحیح این برنامه در نظام تربیتی ایران ملحوظ واقع شود.

با توجه به منافع و مضار احتمالی هر یک از رویکردهای سه‌گانه به نظر می‌رسد در ایران رویکرد بومی‌سازی رویکرد مفیدتری است؛ چراکه ضمن بهره گرفتن از نقاط قوت برنامهٔ فلسفه برای کودکان، نقاط ضعف برنامه با اصلاح و پالایش مواجه شده و عناصر لازم به آن اضافه خواهد شد. بدین‌سان زمینه برای دریافت منطقی و حساب‌شدهٔ برنامه فراهم خواهد شد. در ادامه با توجه به رویکرد بومی‌سازی، گام‌های به‌کارگیری برنامهٔ فلسفه برای کودکان در نظام تربیتی ایران ارائه می‌شود.

■ راهکار به‌کارگیری برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در ایران

رویکرد بومی‌سازی برنامهٔ فلسفه برای کودکان در ایران می‌تواند طی چهار گام به شرح زیر به اجرا گذاشته شود.

۱. استفاده از عناصر فکری، فلسفی و فرهنگی مشترک میان برنامهٔ فلسفه برای کودکان و نظام تربیتی

در ایران.

۲. حذف عناصر فکری و فلسفی ناهماهنگ با فلسفه و فرهنگ بومی کشورمان.

۳. اصلاح از طریق بازسازی مفهومی برخی عناصر فکری و فلسفی ناهمگون.

۴. توسعهٔ برخی عناصر فکری، فلسفی و فرهنگی.

در ادامه هر گام را توضیح می‌دهیم.

- **گام اول: انتقال محتواها و روش‌های مشترک و هماهنگ با فلسفه حاکم و شرایط بومی و فرهنگی کشور**

در جهت کاربردی کردن فلسفه برای کودکان در نظام تربیتی ایران می‌توان در ابعاد محتوا آن دسته از داستان‌های فکری و فلسفی را که متناسب با فرهنگ و فلسفه پذیرفته‌شده در کشور ما است ترجمه نموده و به کار بست. لازم به تذکر است که در کنار محتوای فلسفی داستان‌های یادشده، با نظر به اهمیت توجه به زبان و ادبیات فارسی، می‌توان از داستان‌های فلسفی موجود در متون دینی و ادبیات فارسی کشورمان نیز که آکنده از آموزه‌های حکمی و فلسفی است استفاده نمود. در بعد روش، استفاده از آن دسته از روش‌هایی که با شرایط بومی و فرهنگی کشور ما سازگاری بیشتری دارد توصیه می‌شود. به‌عنوان‌مثال یکی از نقاط مشترک عمده میان برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان و فلسفهٔ تربیت اسلامی تأکید بر اهمیت تفکر در فرایند تربیت است. در این راستا برنامهٔ درسی ملی که ازجمله اسناد بالادستی آموزش‌وپرورش و یکی از اسناد مربوط به تحول بنیادین آموزش‌وپرورش در ایران است، بر محوری بودن تفکر در فرایندهای تربیتی تأکید دارد (سند ملی برنامهٔ درسی، ۱۳۹۱، ص. ۳). در هدف‌گذاری سند برنامهٔ درسی ملی عنصر تفکر در کنار چهار عنصر ایمان، عمل، علم و اخلاق قرار گرفته که هر چهار عنصر مستقیم یا غیرمستقیم بر اهمیت آموزش‌وپرورش تفکر اتکا دارند (ص. ۱۵). همچنین یکی از بخش‌های سند به حوزهٔ حکمت و تفکر اختصاص یافته است که در بیانیهٔ این حوزه، ضرورت و کارکرد آن چنین تشریح شده است: «حیات انسان، یک حیات فکری است. تفکر، استعدادی الهی است که در اثر تربیت به فعلیت می‌رسد و انسان می‌تواند در پرتو تقوای الهی، با متعادل کردن قوای درونی خویش، از آن در مسیر فطرت توحیدی بهره‌برداری کند. لذا فرایند تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که طی آن قوّه تفکر و تعقل پرورش یابد» (صص. ۱۵ – ۱۶). اهمیت و تأکید بر تفکر در برنامهٔ درسی ملی تا بدان‌جاست که در این سند آموزش تفکر به کودکان با رویکردی فلسفی همراه است و در قالب درسی برنامهٔ «تفکر و سبک زندگی» برای دانش‌آموزان پایه‌های ششم، هفتم و هشتم در آموزش‌وپرورش رسمی کشورمان در نظر گرفته شده است[۵۰]. از دیگر اشتراکات

میان تربیت اسلامی و برنامهٔ فلسفه برای کودکان استفاده از روش داستان‌گویی است. هرچند پیام‌ها، محتوا و هدف داستان‌ها در برنامهٔ فلسفه برای کودکان با آنچه در نظام تربیتی کشور ما و در چارچوب نظام تربیت اسلامی وجود دارد لزوماً یکسان نیست، لیکن استفاده از نفس داستان و بهره‌گیری از تأثیر آن در تربیت، در تعلیم‌وتربیت ایران و اسلام، دارای سابقه است؛ ازاین‌رو در این زمینه با برنامهٔ فلسفه برای کودکان وجه مشترک داریم. در ایران سابقهٔ استفاده از روش بیان داستان‌های اخلاقی برای کودکان به ایران باستان بازمی‌گردد (صدیق، ۱۳۳۲، ص. ۳۸). در قرآن استفاده از داستان به‌عنوان یک سنت تربیتی، در قالب داستان‌های اقوام و ملل و پیامبران الهی و سرگذشت‌های افراد استفاده و حتی یکی از سوره‌های قرآن قصص نام‌گذاری شده است. بهره‌گیری از روش بیان داستان‌های اخلاقی در سیرهٔ پیامبر (ص) و ائمه (ع) نیز دارای سابقه است. در این راستا بیان داستان‌های اخلاقی در سیرهٔ پیامبر (ص) و ائمه (ع) همراه با بحث و گفت‌وگو دربارهٔ مسائل و موضوعات اخلاقی و تبیین جهان‌بینی و فلسفهٔ ارزش‌های اخلاقی و روش تشویق به تفکر در مسائل اخلاقی دارای سابقه است (داوودی و حسینی‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۲۳۶). ازجمله روش‌های مشترک دیگر میان نظام تربیتی کشور ما و برنامهٔ فلسفه برای کودکان می‌توان به استفاده از روش پرسش و پاسخ اشاره کرد. هرچند روش پرسش و پاسخ در برنامهٔ فلسفه برای کودکان، برعکس آنچه در نظام تربیت کشور ما وجود دارد، آزاد بوده و هدایت شده نیست، بااین‌حال نفس پرسش و پاسخ که به پرورش و تقویت تفکر کمک می‌کند ازجمله وجوه مشترک میان برنامهٔ فلسفه برای کودکان و نظام تربیتی در کشور ما است. روش پرسش و پاسخ دارای سابقه‌ای دیرین در تعلیم‌وتربیت ایران (صدیق، ۱۳۳۲، ص. ۳۸) و تربیت اسلامی است که در قرآن و سیرهٔ پیامبر (ص) و ائمه (ع) به‌خوبی انعکاس یافته است (داوودی و حسینی‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۳۳۴). همچنین روش مناظره در سیرهٔ پیامبر (ص) و ائمه (ع) دارای سابقه است (ص. ۳۲۲).

- **گام دوم: حذف محتواها و روش‌های ناهماهنگ با فلسفه حاکم و شرایط بومی و فرهنگی کشور**

در بحث از ضعف‌های فلسفه برای کودکان گفتیم که میان محتواها و روش‌های بومی و فرهنگی در کشور ما و برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان که در اقلیم و فرهنگی متفاوت تولید شده مغایرت‌هایی وجود دارد. طبیعی است در این وضعیت راه‌حل مناسب، حذف محتواها و روش‌های ناهمگون در برابر روش‌های بومی و فرهنگی در کشور ماست. به‌عنوان‌مثال یکی از روش‌های موجود در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان دادن فرصت به کودکان برای طرح محتواها و موضوعات آزاد است. به‌واقع، در برنامهٔ فلسفه برای کودکان این کودکان هستند که خود به طرح موضوع موردعلاقه برای بحث اقدام می‌کنند. بی‌آنکه موضوعات بحث از قبل

به‌وسیلهٔ معلم یا در قالب محتوای درسی آماده شود. در این راستا گولدینگ[51] (۲۰۰۷) معتقد است که: «هم برنامهٔ آموزش فلسفه برای کودکان و هم فلسفهٔ بازسازگرایی، تدریس تقلیدی را که در آن «دانشِ از پیش آماده[52]» به کودکان ارائه شود مردود ساخته‌اند». بوغوزیان[53] (۲۰۰۶) دراین‌باره می‌نویسد: «وظیفهٔ مربی این نیست که دانش آماده را به دانش‌آموزان ارائه دهد. بلکه وظیفهٔ او ایجاد فرصت‌ها و محرک‌هایی است که در سایهٔ آن‌ها دانش‌آموزان دانش را بسازند و این در برنامهٔ آموزشی فلسفه برای کودکان دنبال می‌شود». اما از دیدگاه ما، با به‌کارگیری روش طرح موضوعات آزاد از سوی کودکان احتمال بروز برخی مخاطرات فکری و اخلاقی در میان کودکان به وجود خواهد آمد. چراکه در این صورت کودکان می‌توانند هر موضوعی را ولو اینکه با آداب‌ورسوم اخلاقی حاکم در کشور ما سازگار نباشد طرح نمایند. در این صورت امکان به مخاطره افتادن مبانی اعتقادی و آداب‌ورسوم فرهنگی در میان کودکان دور از انتظار نخواهد بود. در کشور ما با حاکمیت اصول اخلاقی پذیرفته‌شده از سوی جامعه و خانواده از یک سو، نگرش اعتقادی و دینی حاکم بر قشرهای وسیعی از مردم از سوی دیگر، و نیز تأثیراتی که نظام تربیتی کشور ما از آداب‌ورسوم فرهنگ بومی و اعتقادات دینی می‌پذیرد، نمی‌توان شاهد طرح موضوعات کاملاً آزاد از سوی کودکان بود. در این زمینه یکی از ناهمخوانی‌های موجود در برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان و نظام تربیتی در کشور ما روح نسبیت‌گرایانه حاکم در برنامهٔ فلسفه برای کودکان است. نسبیت گرایی همواره یکی از ویژگی های این برنامه به شمار آمده است (لیپمن، ۱۹۸۰، ص. ۹۷؛ لیپمن، ۱۹۸۸، ص. ۳۳؛ لیپمن ۲۰۰۳، ص. ۲۹ و هاینز، ۱۳۷۵، ص. ۲۷۰). این در حالی است که در نظام تربیتی کشور ما که متأثر از نظام تربیت اسلامی است، بخش‌هایی از محتوا شامل اصول اعتقادی ثابت است که تغییرناپذیر است. مثلاً اصول پنج‌گانه دین در اسلام (شیعه) ثابت است و با گفت‌وگو تغییر نمی‌یابد. در این صورت لازم است تا بر اساس باورها و اعتقادات بومی و دینی، روش‌های نسبیت‌گرایانه از برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان حذف شود.

- **گام سوم: اصلاح و پالایش برخی عناصر برنامه**

در بررسی ابعاد فلسفه برای کودکان و فلسفه و فرهنگ بومی در کشورمان، در برخی زمینه‌ها، به عناصر مشترک اما مقید به محدودیت‌ها و تأکیدهایی برمی‌خوریم. به‌عنوان‌مثال در بُعد ارزش‌شناختی، عناصر فکری و فلسفی مشترکی میان فلسفهٔ تربیت اسلامی و برنامهٔ فلسفه برای کودکان وجود دارد. اما این اشتراک با قیودات ویژه‌ای همراه است. مثلاً توجه به شأن و جایگاه انسان و اهمیت دادن به منزلت و کرامت او هم در برنامهٔ فلسفه برای کودکان و هم در نظام تربیتی کشور ما مورد تأکید قرار گرفته است. لیکن منشأ این ارزش‌ها در هر یک با دیگری متفاوت است. در برنامهٔ فلسفه برای کودکان منشأ ارزش‌ها جنبه فردی

داشــته و بر گرایش‌ها، ســلایق و علائق فردی استوار است. درحالی‌که در نظام تربیتی کشور ما ارزش‌ها منشأ الهی دارند. در چنین مواردی راه‌حل پیش روی ما اصلاح و پالایش عناصر فلســفی و اعتقادی ناهماهنگ اســت. به‌عنوان مثالی دیگر روش پرســش و پاسخ و مناظره و بحث که در برنامهٔ فلســفه برای کودکان و در اجتماع پژوهشــی صــورت می‌گیرد، به دلیل داشــتن نقاط قوت و همخوانی با فلســفه و فرهنگ بومی در کشــور ما حفظ می‌گردد. اما از نظر محتوا گفت‌وگو صرفاً پیرامون آن دســته از موضوعاتی شکل می‌گیرد که با مبانی فلسفی، شــرایط فرهنگی و بومی در کشور ما همخوانی داشته باشد. همچنین آن دسته از محتواهایی که در این برنامه به آن‌ها توجه نشــده و پیش‌بینی نگردیده اســت، به محتوای بحث‌ها اضافه می‌شــود. مانند محتواهایی دربارهٔ خدا، روح، معاد و خیر و شــر که می‌توان آن‌ها را از متون بومی و دینی برگزید.

- **گام چهارم: توسعه و افزودن برخی عناصر لازم**

درصورتی‌که برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان فاقد برخی عناصر محتوایی و یا عناصر مربوط به روش باشد، می‌توان عناصر و مؤلفه‌های لازم را به آن اضافه کرد. مثلاً در فلسفه برای کودکان محتوای دینی و اعتقادی مباحث موضوعیت ندارد و یا بسیار کم‌رنگ است. برای رفع این کمبود می‌توان ســؤالاتی را در ارتباط با محتواهای یادشده از قبل تهیه و در جریان گفت‌وگوی کودکان ارائــه کرد. همچنین در حوزهٔ روش، چنانچه نقش معلم در برنامهٔ درســی فلســفه برای کودکان به‌عنوان یک تســهیلگر بحث فروکاســته شده باشــد، می‌توان نقش پررنگ‌تری را به معلمان در هدایت بحث‌های فلســفی کودکان اعطا نمود. به‌عنوان‌مثال جریان ربوبی‌شــدن یکی از اهداف تربیت اسلامی است که ازیک‌طرف مستلزم ایفای نقش ویژهٔ معلم و مربی است و از طرف دیگر مســتلزم حرکت و تلاشی اســت که دانش‌آموزان لازم است به عمل بیاورند (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۳۲۵). در این صورت اتکای صرف به روش برنامهٔ فلسفه برای کودکان در گفت‌وگوهای فلسفی کودکان که در آن نقش معلم به یک تسهیلگر در جریان گفت‌وگو فروکاسته شده و در عوض نقش کودکان بیشتر برجسته شده است، کافی نخواهد بود. لذا لازم است تا به معلم به‌عنوان دارندهٔ نقش ویژه در گفت‌وگوهای کودکان نقش پررنگ‌تری اعطا شــود. اعتقاد بر آن است که در دیدگاه‌های دانش‌آموزمحور، نقش معلم بیشــتر به عرضهٔ روش تفکر محدود شــده و جنبه‌های محتوایی و دانشی در آن تضعیف گردیده است (ص. ۱۱۶). لذا لازم است به نقش توأمان معلم و دانش‌آموز در جریان تعلیم‌وتربیت بیشتر توجه شود.

■ نتیجه‌گیری ■

هدف این مقالهٔ پژوهشی بررسی رویکردهای مواجهه با برنامهٔ درسی فلسفه برای

کـودکان و انتخاب راهکار مناسـب برای به‌کارگیری این برنامه در ایران بوده اسـت. در این راسـتا تلاش شـد با اسـتفاده از روش توصیفی-تحلیلی، برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان توصیف و نقاط قوت و ضعف آن بررسـی شـود. با توجه به بررسی‌های به‌عمل‌آمده برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان به‌منظور به‌کارگیری در نظام تربیتی ایران حاوی نقاط قوت و ضعفی اسـت. در بعد قوت‌ها، به‌کارگیـری این برنامه در ایران با توجـه به تأثیراتی که در پرورش مهارت‌های شـناختی، اجتماعـی، عاطفی و اخلاقی کودکان به همراه دارد، ضرورت داشته و حائز اهمیت است. با این در حال این برنامه در ارتباط با به‌کارگیری آن در نظام تربیتی کشور ما دارای ضعف‌هایی است. محتواهای غیربومی و روش نسـبیت‌گرایانه موجود در برنامهٔ درسـی فلسفه برای کودکان ازجمله نقـاط ضعف این برنامه به‌حسـاب می‌آید. لذا کوشـش به عمل آمد تـا رویکردهای مواجهه با برنامهٔ فلسفه برای کودکان شناسایی شود. در این راستا و به‌منظور شناسایی راهکار مناسب برای به‌کارگیری برنامهٔ درسی فلسفه برای کودکان در نظام تربیتی ایران سـه رویکرد با عنوان رویکرد حذفی با راهکار حذف برنامه، رویکرد انفعالی جذبی با راهکار جذب منفعلانه برنامه و رویکرد بومی‌سازی با راهکار حفظ مؤلفه‌های فرهنگی و اعتقادی، به همراه اصلاح، پالایش، تعدیل و توسـعهٔ برنامه به‌منظور بومی‌سـازی آن در ایران، شناسایی شد.

در رویکـرد حذفی با نظر به نقاط ضعف برنامهٔ فلسـفه بـرای کودکان می‌توان از پذیـرش این برنامـه در ایران امتناع نمود که در این صـورت نقاط قوت برنامه نیز که می‌توانـد به پرورش مهارت‌های شـناختی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی کودکان کمک نماید از دست خواهد رفت. در رویکرد انفعالی جذبی، با توجه به اینکه برنامهٔ فلسفه برای کودکان حاوی قوت‌هایی است، می‌توان این برنامه را مستقیماً پذیرفت و در نظام تربیتی کشـور به کار گرفـت که در این صورت نیز نقاط ضعـف آن را به نظام تربیتی کشورمان تسـری خواهیم داد. رویکرد سوم رویکرد بومی‌سازی است که بر پایش هر دو بعد نقاط قوت و نقاط ضعف برنامهٔ فلسـفه برای کودکان با در نظر گرفتن شـرایط بومی و فرهنگی در کشـورمان و اعتقادات دینی موجود در آن ناظر است. این رویکرد بر حفظ مؤلفه‌ها و ویژگی‌های بومی و فرهنگی ازیک‌طرف و از طرف دیگر بر ملاحظه باورهـای اعتقـادی و دینی تأکید دارد. با توجه به دلایل و شـواهد ارائه‌شـده و نیز با نظر به اسـناد بالادستی در نظام تربیتی کشورمان از میان رویکردهای یادشده، رویکرد بومی‌سـازی برنامهٔ فلسفه برای کودکان و راهکار متناظر با آن یعنی اصلاح، پالایش و تعدیل برنامهٔ فلسفه برای کودکان در ایران به‌عنوان راهکار مناسب پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم‌وتربیت جمهوری اسلامی ایران* (جلد ۱). تهران: علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ ستاری، علی؛ شرفی، محمدرضا و زیباکلام، فاطمه. (۱۳۹۰). چالشی با برنامهٔ آموزش فلسفه برای کودکان با نظر به مفهوم فلسفه و تأکید بر زیرساخت‌های روان‌شناختی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۲ (۳)، ۲۳-۳۷.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم‌وتربیت*. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- برخورداری، رمضان و بانکی، فرزین. (۱۳۹۱). پرورش بُردباری در داوری (تفکر)؛ منظری پدیدارشناختی. *فکر و کودک*، ۳ (۲)، ۱-۲۲.
- تجلی‌نیا امیر و کریمی، روح‌الله. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر اجرای برنامهٔ فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم دانش‌آموزان پسر پایهٔ اول مقطع متوسطهٔ شهر تهران. *فکر و کودک*، ۵(۹)، ۳۹-۶۳.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۶). بررسی تأثیرات برنامهٔ آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان. *مطالعات برنامهٔ درسی*، ۲ (۷)، ۲۷- ۵۹.
- حاتمی، حمیدرضا؛ کریمی، یوسف و نوری، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامهٔ فلسفه برای کودکان بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران در سال تحصیلی ۸۸- ۸۹. *تفکر و کودک*، ۲ (۱)، ۱-۱۴۲.
- داوودی، محمد و حسینی زاده، علی. (۱۳۸۹). *سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل‌بیت (ع)*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رستمی، کاوه؛ رحیمی، ابراهیم؛ رستمی، ویدا و هاشمی، سپیده. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامهٔ فلسفه برای کودکان بر خلاقیت کودکان. *تفکر و کودک*، ۳ (۲)، ۴۷-۶۲.
- زیباکلام، فاطمه. (۱۳۷۹). *مبانی فلسفی آموزش‌وپرورش در ایران*. تهران: انتشارات حفیظ.
- سجادیه، نرگس. (۱۳۹۲). طرحی نظری برای پرورش تفکر در دیدگاه اسلامی عمل با نظر به برنامهٔ فلسفه برای کودکان. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱ (۱)، ۳۹-۶۱.
- ستاری، علی. (۱۳۹۱). بررسی و نقد برنامهٔ فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه. *تفکر و کودک*، ۶(۳)،۸۳ -۱۰۶.
- ستاری، علی. (۱۳۹۳). *نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- سلیمان‌نژاد، اکبر و آیرملوی، بهروز. (۱۳۹۱). رابطهٔ باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ شهر ماکو در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. *تفکر و کودک*، ۳ (۲)، ۱-۲۹.
- سلطانیان، ابوطالب. (۱۳۹۱). چگونگی نفوذ و گسترش زبان فرانسه در ایران، با تکیه بر نقش مدارس (از آغاز دورهٔ قاجار تا جنگ جهانی یکم). *پژوهش های علوم تاریخی*، ۴ (۱)، ۱۱۱-۱۳۲.
- شورای عالی وزارت آموزش‌وپرورش. (۱۳۹۱). *سند ملی برنامهٔ درسی*. بازیابی‌شده در ۱۳۹۴/۷/۸، http://www.medu.ir/portal/File/ShowFile.aspx?ID=20e6065a-f6e3-427d-9e8b-5e95a2381b54
- سیف نراقی، مریم؛ قبادیان، مسلم؛ نادری، عزت‌الله و شریعتمداری، علی. (۱۳۹۰). اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان. *تفکر و کودک، سال*، ۲ (۲)، ۳۷-۵۸.

صدیق، عیسی. (۱۳۳۲). *تاریخ فرهنگ ایران*. تهران: دانشگاه تهران.

- قائدی، یحیی. (۱۳۸۶) فلسفه برای کودکان، چالش بر سر مفهوم و امکان آموزش فلسفه به کودکان. *مطالعات برنامهٔ درسی*، ۲ (۷)، ۶۱- ۹۴.
- کارنوی، مارتین. (۱۳۸۵). *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، جهانی‌شدن و اصلاحات آموزشی* (ترجمه علی ستاری). تهران: مدرسه.
- ماهروزاده، طیبه و رمضان پور، شیوا. (۱۳۹۰). تأثیر روش اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه به کودکان در پایه سوم ابتدایی بر پرورش مهارت‌های شهروندی آنان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷ (۳)، ۶۳-۳۱.
- مرعشی، منصور؛ حقیقی، جمال؛ بنابی مبارکی، زهرا و باشلیده، کیومرث. (۱۳۸۶). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهی بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان دختر پایهٔ سوم راهنمایی. *فصلنامه مطالعات برنامهٔ درسی*، ۲ (۷)، ۹۵-۱۲۳.
- ناجی، سعید و خطیبی مقدم، سمیه. (۱۳۸۹). آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی. *تفکر و کودک*، ۱ (۲)، ۱۲۱-۱۴۱.
- ناجی، سعید و قاضی‌نژاد، پروانه. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. *مطالعات برنامهٔ درسی*، ۲ (۷)، ۹۵-۱۲۲.
- هاینز، فلیسیتی، (۱۳۷۵). *به‌سوی یک باستان‌شناسی در تفکر نقاد*. در خسرو، باقری، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم‌وتربیت (صص. ۲۴۱ – ۲۸۰). تهران: نقش هستی.
- هدایتی، مهرنوش و شاطالبی، اکرم. (۱۳۹۲) تأثیر گفتاشنود منطقی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی در کاهش نشانه‌های اختلالات روان‌تنی دانش‌آموزان ۱۱ تا ۱۲ سال شهر تهران. *تفکر و کودک*، ۴ (۲)، ۱۰۱-۱۱۶.

■ همتی‌فر، مجتبی و آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۹۲). ارائهٔ الگوی ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم‌وتربیت؛ بررسی موردیِ سازواری «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» در سند ملی تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم‌وتربیت*، ۳(۲)، ۲۵- ۴۸.

■ نقد علی، محسن و پناهی، زهرا. (۱۳۹۰). ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامهٔ فلسفه برای کودکان با روش‌های تدریس فعال و مشارکتی. *تفکر و کودک*، ۲(۴)، ۱۰۱- ۱۲۶.

■ Bagheri, Kh. & Bagheri, E. (2008). Challenges in front of 'Philosophy for Children' Program. *Curriculum Studies, 2*(6), 7- 24.

■ Boghosian, P. (2006). Behaviourism, Constructivism & Socratic Pedagogy. *Journal of Educational Philosophy & Theory, 38*(4), 713-722.

■ Browning, B. (1988). Harry in three Classes. *Analytic Teaching, 8*(1), 70-72.

■ Camhy, D. & Gunther, I. (1988). Philosophy for Children: A Research Project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils. *Thinking, 7*(4), 18-26.

■ Daniel, M. F. (2000). Learning to think and to speak: An Account of an Experiment Involving Children Aged 3 to 5 in France and Quebec". *Thinking, 15*(3), 17-25.

■ Imbrosciano, A. (1997). Philosophy and Student Academic Performance. *Critical & Creative Thinking, 5*(1), 35-41.

■ Golding, K. (2007). *Pragmatism, Constructivism & Socratic Objectivity*: The Pragmatic Epistemic Aim of Philosophy for Children. Australasi Conference Presentation, Philosophy of Education on Society of Australasia.

■ Gregory, M. (2009). Ethics Education and the Practice of Wisdom. *Teaching Ethics, 9*(2), 105–130.

■ Fisher, R. ((1998. *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom*. London: Castle Press.

■ Jusso, H. (2007). *Child, Philosophy & Education*, *Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*. Oulu University Press.

■ Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to schools*. Philadelphia: Temple University Press.

■ Lipman, M. (2003). *Thinking in Educations*. New York: Cambridge University Press.

■ Lipman, M. Sharp, A. M. & Reed, F. R. (1969). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery, From Aristotle to Harry Stottelmeier*. Philadelphia: Temple University Press.

■ Morehouse, R. & Williams, M. (1998). Report on Student Use of Argument Skills. *Critical and Creative Thinking*, *6*(1), 14-20.

■ Murris, K. S. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education. 34*(2), 261-279.

■ Murris, K. S. (2008(. Philosophy With Children, the Stingray & the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education, 42*(3-4), 667-685.

■ Nicol, D. (1991). An Evaluation of the Lipman Project in an English Comprehensive School. *Thinking, 9*(3), 28-31

■ Niklasson, J. , Oholsson, R. & Ringborg M. (1996). Evaluating Philosophy for Children. *Thinking, 12*(4), 17- 23.

■ Pritchard, M. S. (1991). On Becoming a Moral Agent: From Aristotle to Harry Stottlemeier. *Thinking, 9(*2), 16-24.

■ Pritchard, M. S. (2000). Moral Philosophy for Children and Character Education. *Applied Philosophy, 14*(1), 13–26.

■ Santi, M. (1993). Philosophizing and Learning to Think: some Proposals for a Qualitative Evaluation. *Thinking, 10*(3), 16-22.

■ Sprod, T. (1997). Improving Scientific Reasoning through Philosophy for Children: an Empirical Study. *Thinking, 13*(2), 11-16.

■ Sprod, T. (1999). I can change your opinion on that: Social constructivist whole class discussions and their effect on scientific reasoning. *Research in Science Education, 28*(4), 463-480.

■ Weinstein, M. (1989). The Philosophy of Philosophy for Children, an Agenda for Research. *Analytic Teaching, 10*(1), 40-46.

پی‌نوشت‌ها

1. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
2. Mont Clair.
3. Mathew Lipman.
4. Formal Education
5. Informal Education.
6. http://www.ihcs.ac.ir/Pages/Features/StaticPage.aspx?id=2872
7 . http://pac.org.ir/fa/?c=content&sid=48

۸. ر ک بـه: کتاب‌های تفکر و سـبک زندگـی در پایه‌های ششـم، هفتم و هشـتم، تهران: چاپ و نشـر کتاب‌های درسی ایران http://www.oerp.ir

9 . Lipman, sharp & Reed
10. Browning
11. Camhy & Gunther
12. Niklasson & Oholsson
13. Sprod
14. Imbrosciano
15. Morehouse & Williams
16. Daniel
17. Pritchard
18. Gregory
19. Weinstein
20. Nicol
21. Santi
22. Murris
23. Jusso
24. Fisher
25. Community of Inquiry
26. Philip Cam.
27. Gareth B. Mathews
28. Margaret Sharp.
29. Ronald F. Reed.
30. C. Philips.
31. Robert Fisher.

۳۲. ن. ک به:
https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/philosophy/affiliates-contact/

۳۳. ن. ک به:
http://www.ihcs.ac.ir/Pages/Features/Home.aspx?wid=27

34. Thihking Skill
35. Cognitive Skills
36. Critical Thinking
37. Creative Thinking
38. Caring Thinking
39. Affective
40. Ethical
41. Quebec
42.Social Skills
43. Philosophy goes to School
44. Socialization
45. Mark

۴۶. در هدف‌گـذاری پنج عنصر: تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق و چهار عرصه ارتبـاط دانش‌آموز با خود، خدا، خلـق و خلقت به‌صـورت به‌هم‌پیوسـته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین می‌شـوند. (برنامه درسـی ملی، ۱۳۹۱، ص. ۱۲)

47. Haynes.

۴۸. ر.ک به: باقری، خسرو. (۱۳۹۳). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ج ۱، تهران: مدرسه.

49. pragmatic

۵۰. ر.ک به: سایت سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش‌وپرورش: ماده درسی تفکر و سبک زنگی
http://www.oerp.ir

51. Golding
52. ready – made knowledge
53. Boghosian

نقش تخیّل در آموزش ادبیات فارسی بر اساس مؤلفه‌های فهم اسطوره‌ای و رمانتیک نظریهٔ ایگان

■ مهدی خبازی کناری* ■ سهیلا هاشمی** ■ مائده محمدپور***

چکیده:

انسان موجودی با ظرفیت‌ها و توانایی‌های عظیم است که از جملهٔ آن‌ها قدرت تخیّل او است. این پژوهش با هدف تحلیل کارکرد نظام آموزشـــی، با محوریت کتاب‌های درسی فارسی و شیوهٔ تدریس معلمان فارسی و نقش آن‌ها در پرورش قوهٔ تخیّل دانش‌آموزان، انجام شده است. روش پژوهش توصیفی بوده و از دو روش تحلیل محتوا و مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته با معلمان برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردید. نمونهٔ پژوهش شامل ۱۲ کتاب فارسی دورهٔ ابتدایی و ۱۵ معلم فارسی می‌باشد. سنجش تخیّل بر اساس دو مؤلفهٔ فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک موردبررسی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد فهم اسطوره‌ای به میزان بیشتری، در مقایسه با فهم رمانتیک، در کتاب‌های درسی مورد تأکید بوده است. معلمان نیز در آموزش فارسی عمدتاً در چارچوب اهداف درسی از پیش‌تعیین‌شده در زمینهٔ خواندن و نوشتن و دستور زبان عمل می‌کردند. در تبیین یافته‌های حاصل می‌توان به تأکیدات اهداف آموزشی ادبیات فارسی بر مهارت خواندن، نوشتن و دستور زبان و همچنین عدم آشنایی معلمان با راهبردهای آموزشی و روش‌های تدریس مؤثر در رشد و پرورش تخیّل توجه نمود.

کلید واژه‌ها: **تخیّل، روش تدریس، کتاب درسی، معلم، نظریهٔ ایگان**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۶/۲۱ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۷/۱۲ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۱/۱۴

* استادیار فلسفه جدید و معاصر غرب دانشگاه مازندران ..... mkenari@yahoo.com
** دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه مازندران ..... soheilahashemi@yahoo.com
*** کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه مازندران ..... m.mohammadpour1391@gmail.com

مقدمه

حرکت پرشتاب دنیای امروز، لزوم پرورش ذهن‌هایی را که بتوانند در برخورد با موقعیت‌های نو و جدید، در عرصه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، درست بیندیشند بیش‌ازپیش کرده است. شناخت صحیح توانایی‌های انسان و راه درست بهره‌گیری از آن‌ها، کمک خواهد کرد تا آدمی در مسیر پیشرفت و ترقی هر چه بهتر گام بردارد. ازجمله این توانایی‌ها و ظرفیت‌های انسان قدرت تخیّل است که رشد و پرورش آن موفقیت‌های بیشتری را در این مسیر پرشتاب نصیب او خواهد کرد.

واژهٔ تخیّل برگرفته از لغت خیال است. عده‌ای تخیّل را به معنای توانایی شخص در ایجاد تصاویری ذهنی که فارغ از چگونگی و وضعیت نمی‌توانند واقعی باشند تعریف می‌کنند (جهاندیده، ۱۳۸۶). علاوه بر این، فیلسوفان، عرفا، روان‌شناسان و متخصصان نیز هر یک مفهوم تخیّل را به‌گونه‌ای متفاوت از یکدیگر تعبیر کرده‌اند. شارون[1] (۲۰۰۷، به نقل از جهاندیده، ۱۳۸۶) ارائهٔ یک تعریف دقیق و شفاف از تخیّل را تقریباً غیرممکن می‌داند. در تعاریف مختلف تخیّل به ویژگی‌هایی چون گمان کردن[2]، مسلم انگاشتن[3] یا فرض کردن[4] اشاره شده است. تخیّل در تمام فلسفه‌های قدیم و جدید نیز به‌عنوان یک مقولهٔ قابل‌بحث مطرح بوده است و مخالفان و موافقانی داشته است (همان منبع).

در تاریخ تفکر غربی افلاطون را می‌توان نخستین مخالف بزرگ تخیّل در تاریخ اندیشه دانست و ازآنجاکه او مؤسس فلسفه نیز بود، مخالفت او با تخیّل بر بخشی از تاریخ فلسفه غربی تأثیر غیرقابل‌انکاری بر جای گذاشت به عقیده وی پست‌ترین درجهٔ حالت ذهن انسان خیال است (رضایی، ۱۳۸۳)؛ اما به‌تدریج و در گذر زمان در اندیشهٔ افرادی چون ارسطو، کانت و باشلار دیدگاه‌های متعادل‌تر و مثبتی نسبت به تخیّل به چشم می‌خورد تا جایی که اهمیت تخیّل را در جریان‌های مختلف فکری همچون جریان رمانتیسم به‌وضوح می‌توان یافت.

در حوزهٔ تعلیم‌وتربیت نیز، ایگان[5] تخیّل را توانایی اندیشیدن دربارهٔ چیزهایی که ممکن است می‌داند (ون آلفن[6]، ۲۰۱۱). به عقیده او تخیّل منبعی برای انعطاف‌پذیری و نوآوری در وجود انسان است (ایگان، ۲۰۰۵). ازاین‌رو تخیّل را می‌توان پیش‌زمینه‌ای برای بروز خلاقیت در افراد دانست. در برخی تعاریف ارائه‌شده از تخیّل، نمی‌توان تمایزی میان تخیّل و خلاقیت قائل شد و این دو تا آنجا به هم نزدیک می‌شوند که در واقع مرزی میان این دو نمی‌توان ترسیم کرد؛ اما به‌طورکلی و به‌اجمال می‌توان پیشنهاد کرد که تخیّل، متعلق است به مرحلهٔ تصور آنچه مابه‌ازای عینی ندارد، حال‌آنکه خلاقیت به مرحلهٔ تحقق یا خلق آنچه تصور شده مربوط می‌باشد. بدین ترتیب تخیّل منهای خلاقیت قابل‌طرح است اما خلاقیت منهای تخیّل قابل‌وصف نیست (قادری و بستانی، ۱۳۸۶).

بر اساس نظریهٔ ایگان (۲۰۱۰) با تحریک قوهٔ تخیّل کودکان می‌توان به آن‌ها مقوله‌های انتزاعی را آموخت. واداشتن کودکان در فرآیند آموزش به خیال‌انگیختگی[7] عنصری مهم در شناخت تکیه‌گاه برای آموزش است. از منظر ایگان تخیّل ارزشمند است زیرا موجب رشد و گسترش تجربه‌های کودک

می‌شود. ایگان در «نظریهٔ ذهن پرورش‌یافته» رشد ذهنی را شامل پنج مرحله می‌داند:۱. فهم بدنی[۸](تنی) که متعلق به سنین صفر تا حدود دوسالگی است ۲. فهم اسطوره‌ای[۹] که محصول کاربرد زبان شفاهی و متعلق به سنین دو تا حدود هشت‌سالگی است ۳. فهم رمانتیک[۱۰] که محصول کاربرد زبان مکتوب و متعلق به سنین حدود هشت تا پانزده‌سالگی است. ۴. فهم فلسفی[۱۱] که محصول اتکا به انتزاعیات و نظریه و متعلق به سنین حدود پانزده‌سالگی به بعد است ۵. فهم منعطف[۱۲] و موقت که محصول اتکا به انعطاف زبانی برای اهداف ارتباطی پیچیده است، حدود سنی خاصی برای نیل به این مرتبه مطرح نشده است.

ایگان معتقد است که تخیّل در دو دورهٔ فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک می‌تواند بروز و ظهور داشته باشد. به عقیدهٔ او کودکان تا قبل از سن ۱۴ یا ۱۵ سالگی قادر نیستند به شکل کاملاً منطقی و ریاضی یاد بگیرند. لذا نیاز دارند تا مواد و موضوع درسی توسط معلم و با استفاده از ابزارهای تخیّلی برای آن‌ها واسطه شود (ون آلفن، ۲۰۱۱). به عقیدهٔ او انسان‌ها در کنار ابزارهای اصلی، که با استفاده از آن‌ها به حیات ذهنی خود سامان می‌دهند، ابزارهای ذهنی یا سرمایه‌های ذهنی دیگری هم دارند که با تکیه به آن‌ها در فرایند تعلیم‌وتربیت، عمق و غنای برتری از تجربیات در دسترس‌شان قرار می‌گیرد و طیف وسیع‌تری از معانی به تملک آنان درمی‌آید و تخیّل قطعاً یکی از این ابزارها یا سرمایه‌هاست (مهرمحمدی، ۱۳۸۹).

تخیّل به‌قدری مهم است که بردی[۱۳] عقیده دارد انسان به‌وسیلهٔ تخیّلاتش، دنیا و زندگی خود را بسط و گسترش می‌دهد (انصاری، ۱۳۹۲). همچنین میلر[۱۴] در تحقیقات خود بر این مهم اشاره دارد که افرادی که از تخیّل و تصور خود استفاده می‌کنند آرامش بیشتری دارند و در رفتارهای خود استقلال بیشتری نشان می‌دهند (میلر، ۱۳۷۹). تخیّل به‌عنوان نیرویی بالقوه با فرا رفتن از هستی محسوس، راه را برای تغییر و بهبود زندگی و رسیدن به خواسته‌ها هموار می‌کند. بشر در عین آگاهی به عجز خود در مورد سرنوشتش، به وجود نیروهای بالقوه در خود آگاه است و می‌داند اگر به همین زندگی محقر روزمره اکتفا نکند و در راه دست‌یابی به آن نیروهای نهفته خویشتن تلاش کند بی‌تردید به نتایجی خواهد رسید. اگر انسان همواره به آنچه هست اکتفا کند و واقعیات را به‌عنوان امری مطلق بپذیرد، در آن صورت زندگی او در معرض نابودی قرار خواهد گرفت. هر فرد آدمی در پی تصویری نو از هستی به خیال رو می‌آورد تا از این طریق روح و احساس خود را که در پی مشاهدات تکراری واقعیات زندگی و روزمرگی‌های آن دچار فرسایش شده است از نابودی نجات دهد. ازاین‌رو تخیّل یک نیاز اساسی محسوب می‌شود (نصرتی، ۱۳۹۱). قدرت تخیّل با نادیده گرفتن اصول و مکانیزم‌های کنترل‌کننده در سیستم آموزشی این امکان را به فرد می‌دهد که فراتر از قواعد و چارچوب‌ها بیندیشد؛ و این همان شیوهٔ تفکری است که دنیای متحول امروز آن را برمی‌تابد. برحسب دیدگاه پلی‌کاسترو و گاردنر[۱۵] (۱۹۹۶) تخیّل شکلی از تفکر است که موجب طرح پرسش‌های جدید، امکانات جدید و توجه به مسئله از زاویه‌ای جدید می‌شود و

می‌تواند پیشرفت واقعی در علم را سبب گردد. این دو معتقدند تخیّل باید خلق الگوهای معینی را نشان دهد که به لحاظ زمینه‌ای معتبر هستند و کارکردی انطباقی در ارتباط با واقعیت دارند.

پرورش قوهٔ تخیّل دانش‌آموزان، در کنار پرورش سایر قوای آن‌ها، باید به‌عنوان سرفصلی در نظام آموزشی قرار گیرد. در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، در فصل ششم، یکی از اهداف نظام آموزشی را تربیت پرورش‌یافتگانی می‌داند که با قدرشناسی و درک زیباشناسانهٔ آفرینش الهی و مصنوعات هنرمندانهٔ بشری، درک مفاهیم فرهنگی و میان‌فرهنگی و بهره‌گیری از قدرت تخیّل، توانمندی‌های لازم را در خلق آثار فرهنگی و هنری به دست می‌آورند و برای حفظ و تعالی میراث فرهنگی، تمدنی و هنری در سطح ملی و جهانی بر اساس نظام معیار اسلامی می‌کوشند (دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۹۰).

جریان تعلیم‌وتربیت نیز باید به‌گونه‌ای رقم خورد که به شکوفایی این استعداد در آدمی کمک رساند. انصاری (۱۳۹۲) در پژوهش خود با هدف بررسی میزان تأکید کتاب‌های درسی پایهٔ دوم ابتدایی بر مفهوم تخیّل مشتمل بر همانندسازی، بازنمایی، تصورات، وانمود سازی، پیش‌بینی و ناآشنا کردن مفاهیم آشنا به‌عنوان مؤلفه‌های تخیّل، دریافت که در این کتاب‌ها بیشترین تأکید بر مؤلفه‌های تخیّل و بازنمایی تصورات است و کم‌ترین تأکید بر ناآشنا کردن مفاهیم آشنا!

مهرمحمدی و حسینی خواه (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای تطبیقی میان دیدگاه غزالی و ایگان در رابطه با تخیّل و آموزش دریافتند که فهم اسطوره‌ای در نظریهٔ ایگان، در آثار غزالی به‌گونه‌ای دیگر، یعنی در قالب عناصر بازی، قصه، استعاره، تصاویر، مفاهیم متضاد و دوتایی، ریتم، کلمات موزون و راز و رمز که متناسب با یادگیری کودکان است موردتوجه واقع شده است.

یانگ و آنیسته[۱۶] (۲۰۰۹) در پژوهشی تحت عنوان «پرورش تخیّل: اخلاق، تعلیم‌وتربیت و ادبیات» بر نقش داستان در پرورش تخیّل اخلاقی تأکید داشته‌اند. آن‌ها دریافتند که آموزش اخلاق از طریق ادبیات داستانی و به‌کارگیری قوهٔ تخیّل، در قیاس با رویکردهای معمول آموزشی، کارآمدی بالاتری داشته است.

کتاب‌های درسی، به‌عنوان اصلی‌ترین عنصر نظام آموزشی، نقشی غیرقابل‌انکار بر عهده دارند و از این میان کتاب زبان و ادبیات فارسی وظیفه مهمی را در پرورش تخیّل بر عهده‌دارند که به دلیل وسعت عناصر خیال‌انگیز در آن‌ها، به‌شرط قرارگرفتن در راستای اهداف مناسب و صحیح، تأکید فراوانی بر آن شده است (نصرتی، ۱۳۹۱). موضوعات گنجانده‌شده در کتاب‌های درسی پایهٔ یادگیری دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد به‌طوری‌که محور اکثریت برنامه‌ریزی‌های آموزشی در مدرسه است. علاوه بر این نمی‌توان از نقش کلیدی شیوه‌های تدریس معلمان در انتقال مفاهیمی موجود در کتاب‌های درسی چشم پوشید. کتاب دانش‌آموز و روش تدریس معلم مکمل هم هستند. چه‌بسا مفهومی غنی در کتاب درسی به دلیل تدریس نامناسب معلم درست به دانش‌آموزان منتقل نشود و عکس آن نیز اتفاق افتد. لذا باید اذعان

نمود اگر خواهان بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و ارتقای عملکرد نظام آموزشی و نیل به اهداف آن هستیم، باید بیش از گذشته نسبت به اشاعه و توسعهٔ محتوا و روش‌های جدید تدریس و همچنین ایجاد هماهنگی میان آن‌ها اقدام نماییم. در این راستا بسیاری از صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم‌وتربیت نظام‌های آموزش کنونی، شیوه‌هایی را توصیه و تأکید می‌کنند که فراگیران را بیش از همه در تدریس دخیل و سهیم کند. یکی از این راهبردهای اساسی پرورش تخیّل است (انصاری، ۱۳۹۲). رن، لی، زانگ و وانگ[۱۷] (۲۰۱۲) بر این عقیده‌اند که در پیشرفت تخیّل خلاق استفاده از روش‌های دانش‌آموزمحور که با یک نگرش حمایتی از سوی معلم همراه است، سودمند می‌باشد. بیتلستون[۱۸] (۱۹۹۸) نیز تخیّل را عنصر مرتبط با قسمت ناهشیار ذهن قلمداد می‌کند که باعث پرورش حس همدلی کودکان نسبت به همدیگر، افزایش مهارت اجتماعی کودکان، افزایش اعتمادبه‌نفس، کمک به رشد عقلانی کودک، افزایش مهارت زبانی، غلبه بر ترس‌ها و نگرانی‌ها و بیان صحیح احساسات در کودکان می‌شود.

لذا در پژوهش حاضر سؤال اساسی این است که نظام آموزشی تا چه اندازه به پرورش قوهٔ تخیّل به‌عنوان یک ظرفیت عظیم انسانی، از طریق کتاب‌های درسی فارسی ابتدایی، پرداخته است و اینکه تخیّل در این کتاب‌ها چگونه و به چه شکلی پرورانده شده و نقش معلمان در پرورش آن چگونه است. به این منظور و بر اساس چارچوب نظری ایگان، دو مؤلفهٔ فهم رمانتیک و فهم اسطوره‌ای و خرده‌مؤلفه‌های آن‌ها در کتاب‌های فارسی ابتدایی موردبررسی قرار گرفت. اکنون به‌طور مشخص سؤال‌های ما این است که:

۱. در کتاب‌های فارسی ابتدایی چگونه و به چه میزان بر فهم اسطوره‌ای تأکید شده است؟
۲. در کتاب‌های فارسی ابتدایی چگونه و به چه میزان بر فهم رمانتیک تأکید شده است؟
۳. در روش تدریس معلمان چگونه و به چه میزان بر فهم اسطوره‌ای تأکید شده است؟
۴. در روش تدریس معلمان چگونه و به چه میزان بر فهم رمانتیک تأکید شده است؟

روش پژوهش

در این پژوهش با استفاده از شیوهٔ تحلیل محتوای قیاسی[۱۹]، محتوای کتاب‌های درسی و روش مصاحبهٔ دیدگاه معلمان و شیوهٔ تدریس آن‌ها در خصوص چگونگی پرورش تخیّل دانش‌آموزان موردبررسی قرار گرفته است. دانیلز[۲۰] (۱۹۹۷، به نقل از باگدان و بیکلن[۲۰]، ۱۹۹۸) و فیلدز[۲۲] (۱۹۸۸، به نقل از همان منبع) عنوان نمودند که علاوه بر استخراج مضامین و معانی از داده‌ها، تحلیل داده‌ها و متن نیز، بر اساس طبقات و نظریهٔ ازپیش‌تعیین‌شدهٔ تحلیل محتوای کیفی خوانده می‌شود. همچنین ازآنجاکه در تحلیل مصاحبه‌ها با توجه به آنچه مریام[۲۳] (۲۰۰۹) نیز اشاره داشته است تفسیر معانی حاصل از درک افراد (معلمان) از تجربه‌هایشان و تفسیر آن‌ها موردنظر بوده است، روش پژوهش حاضر کیفی است.

جامعهٔ آماری و نمونه

به‌منظور انجام تحلیل محتوا ۱۲ کتاب فارسی دورهٔ ابتدایی سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ (هر پایه شامل ۲ کتاب فارسی) موردبررسی قرار گرفت. ؛ جامعهٔ آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی شهرستان قائم‌شهر، شامل ۷۳ مدرسهٔ ابتدایی دولتی، غیرانتفاعی و شاهد دخترانه و پسرانه، مدارس دولتی دخترانه (۲۴ مورد) بود که از آن میان ۴ مدرسهٔ ابتدایی انتخاب شد سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی هدفمند[۲۴] درمجموع ۱۵ معلم دورهٔ ابتدایی، به‌عنوان نمونهٔ آماری از این مدارس برگزیده شدند.

روش جمع‌آوری داده‌ها

تحلیل محتوا و مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته[۲۵] روش‌های مورداستفاده جهت جمع‌آوری داده‌ها بود. در بخش تحلیل محتوا بررسی مؤلفه‌های تخیّل و بسترسازی برای پرورش آن مدنظر بود که بدین منظور محتوای ۱۲ کتاب درسی فارسی دورهٔ ابتدایی اعم از تصاویر، متن و پرسش‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. تحلیل محتوا از نوع تحلیل محتوای قیاسی بود. گلاسر و استراوس[۲۶] (۱۹۶۷ به نقل از ایزی[۲۷]، ۲۰۰۲) اشاره نمودند که علاوه بر تحلیل محتوای موضوعی[۲۸]، تحلیل محتوای قیاسی نیز، بر اساس نظریهٔ ازپیش‌موجود[۲۹] انجام می‌شود. در این پژوهش نیز طبق این فرایند، ابتدا شاخص‌های تحلیل از نظریهٔ ایگان استخراج و سپس در محتوای کتاب‌های درسی بررسی شدند.

ازآنجاکه در پژوهش حاضر برداشت معلمین و کارکرد آن‌ها در ایجاد فضای آموزشی جهت پرورش تخیّل موردنظر بوده است، مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته با محوریت تعریف مفهوم تخیّل، تأکیدات معلمان در آموزش ادبیات فارسی، چگونگی توجه به تخیّل در ادبیات فارسی و تناسب محتوای کتاب‌های درسی فارسی در پرورش تخیّل انجام شد و در برخی موارد به‌منظور تکمیل و روشن‌سازی داده‌های مصاحبه از سؤالات کنکاشی[۳۰] نیز استفاده گردید.

روش تحلیل داده‌ها

در این پژوهش تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس آنچه کریپندورف (۱۳۸۳) دربارهٔ تعیین واحدهای نمونه‌گیری، واحدهای ضبط و واحدهای متن، تا دستیابی به نتیجه‌گیری کلی و تفسیر داده‌ها، ذکر نموده است، انجام شد. مراحل این تحلیل به شرح زیر است:

۱. مشخص کردن واحد نمونه‌گیری که شامل کتاب‌های درسی فارسی دورهٔ ابتدایی می‌باشد.
۲. مشخص کردن واحد ضبط که مؤلفه‌های تخیّل در درک رمانتیک و درک اسطوره‌ای را دربر می‌گیرد.
۳. تقسیم واحد متن به دو بخش نوشتاری و تصاویر که بخش نوشتاری شامل کلمات، جملات، پاراگراف‌ها، تمرین‌ها و پرسش‌ها می‌باشد.

۴. در پایان با توجه به بررسی به‌عمل‌آمده و استخراج مؤلفه‌های تخیّل از کتاب‌های درسی فارسی، نتایج حاصل مورد تحلیل قرار گرفت. به‌عبارت‌دیگر پس از مشخص ساختن واحدهای ضبط یا طبقات (شاخص‌ها) و تعاریف مرتبط، محتوای دروس برحسب واحدهای تحلیل موردبررسی قرار گرفتند. در فرایند تحلیل علاوه بر ارائهٔ تحلیل کیفی در قالب نقل‌قول متن نوشتاری و تصویری کتاب‌های درسی، برحسب چگونگی و میزان استفاده از شاخص‌های تخیّل، فراوانی دروس در پرداختن به شاخص‌های تخیّل نیز به‌صورت جداول ارائه شد تا تصویری خلاصه‌تر و منسجم‌تر از چگونگی پرداختن به تخیّل توسط کتاب‌های درسی ادبیات فارسی به دست آید.

بر اساس چارچوب نظری ایگان، مؤلفه‌های فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک که محور تحلیل محتوا قرار گرفتند به‌قرار زیر می‌باشد:

الف. فهم اسطوره‌ای: این نوع فهم که مربوط به قبل از سواد است از طریق توسعهٔ زبان شفاهی گسترش پیدا می‌کند و بین سنین ۲ و ۳ تا حدود ۶، ۷ و ۸ سالگی رخ می‌دهد. فهم اسطوره‌ای دارای مشخصه‌ها و مؤلفه‌های زیر است:

۱. تضادهای دوگانه انتزاعی[۳۱]: در ارتباطات شفاهی، انسان درک مفهومی خود از جهان را با تشکیل «متضاد» شکل می‌دهد. ایگان (۱۹۹۷) می‌گوید اضداد تخیّلی که در ذهن جوانان بسیار شایع هستند عمدتاً در آموزش‌وپرورش نادیده گرفته می‌شوند. درحالی‌که از این اضداد به‌راحتی می‌توان برای جذاب و معنادار کردن مواد درسی برای کودکان استفاده کرد. این تقابل‌های دوتایی که به‌وفور در داستان‌های فرهنگی یافت می‌شوند نقش مهمی در هدایت دانش‌آموزان به درک مفاهیم انتزاعی بازی می‌کنند. ازجمله این تقابل‌های دوتایی می‌توان به غلبه همیشگی خوب بر بد اشاره کرد (ون آلفن، ۲۰۱۱).

۲. فانتزی[۳۲]: در فانتزی داستان‌ها و حکایت‌ها در قالب کلام انسانی، اما از سوی شخصیت‌های حیوانی، نقل می‌شود، به عبارتی فانتزی پیوند بین دنیای طبیعی و دنیای فرهنگی است؛ مانند سخن گفتن یک حیوان.

۳. استعاره[۳۳]: استعاره ناشی از توسعهٔ زبان شفاهی است و در آن میان یک چیز با چیز دیگر ارتباط برقرار می‌شود. به‌عنوان‌مثال، نام بردن از یاقوت به‌مثابه دانه‌های انار.

۴. تفکر انتزاعی[۳۴]: تفکر انتزاعی مرحله‌ای بالاتر از تفکرات روزمره است که در آن تمام مفاهیم از قید زمان و مکان آزاد هستند. در واقع تفکر انتزاعی سطح فوق‌العادهٔ آگاهانهٔ تفکر است.

۵. ریتم و روایت[۳۵]: در فرهنگ‌های شفاهی، ریتم یا قافیه، به یادآوردن افسانه‌ها و روایات قومی از یک قبیله خاص و یا فرهنگ اشاره دارد.

۶. تصویر[۳۶]: تصاویر و امتزاج آن‌ها با هیجان‌ها و عواطف سبب روح بخشیدن به موضوعات و محتوای درس و درگیر ساختن تخیّل و تصورات دانش‌آموز خواهد شد.
۷. داستان[۳۷]: نقل ماجراهای بزرگ انسانی که پر از امیدواری و ناامیدی، اکتشاف‌ها، نوآوری‌ها و اختراع‌ها هستند در قالب داستان (ون آلفن، ۲۰۱۱).
۸. طنز[۳۸]: منظور از طنز همان ترکیب کردن درس با حس شوخ‌طبعی است.

ب. فهم رمانتیک: فهم رمانتیک که در نتیجهٔ سواد (خواندن و نوشتن) اتفاق می‌افتد، نشان‌دهندهٔ یک انتقال تدریجی است (ون آلفن، ۲۰۱۱). معلمان باید با به‌کارگرفتن یک روش رمانتیک و پیوند زدن دانش به عواطف و احساسات، به‌مرورزمان توانایی درک منطقی را در دانش‌آموزان ایجاد کنند. ایگان مشخصه‌های فهم رمانتیک را این‌گونه بیان می‌کند:

۱. *نقل روایت‌گونهٔ رخدادهای تاریخی:* روایت کردن حوادث و رخدادهایی که در گذشته اتفاق افتاده است. بازگو کردن اتفاقات واقعی و آداب‌ورسوم گذشته از طریق داستان‌ها و حکایات برای ایجاد یک درک کامل از حوادث.
۲. *فرارفتن از واقعیات و ارتباط با قهرمانان:* فرا رفتن از واقعیات محسوس که نیاز دارد شخص از تخیّل خود استفاده کند. نوعی اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری که به شخص امکان می‌دهد برای خود یک امنیت ذهنی و روان‌شناختی ایجاد کند.
۳. *دانش انسانی*[۳۹]: دانش انسانی، به دانش به‌دست‌آمده از تعامل زنجیره‌ای انسانی گفته می‌شود که فرد در برخورد با افراد گوناگون، همچون خبرنگاران که در تعامل با افراد خبر و دانشی را می‌سازند، دانش مورد نیاز خود را می‌سازد.
۴. *عقلانیت رمانتیک*[۴۰]: عقلانیت رمانتیک فرم اولیه عقلانیت است. این نوع عقلانیت گونه‌ای توسعه به سمت تفکر نظری است که در آن تلاش می‌شود واقعیات با استفاده از عواطف و احساسات تبیین شود. در طول سال‌های منتهی به حدود سن ۱۵ سالگی، ابزارهای تفکر نظری باید به‌تدریج توسعه پیدا کند. در این میان عقلانیت رمانتیک پیش‌شرطی برای ظهور تفکر نظری است. یک نکتهٔ مهم در مورد ماهیت تخیّل ارتباط آن با عواطف و احساسات است. ما برای شناخت جهان به‌طور همزمان از دو روش عاطفی و شناختی استفاده می‌کنیم. به عقیدهٔ ایگان تخیّل به ما کمک می‌کند که به‌جای جدا کردن عقل و احساس از یکدیگر هر دو را با هم در زمینه‌های دانش به کار بریم (ون آلفن، ۲۰۱۱).

در تحلیل مصاحبه‌ها از روش کدگذاری موضوعی[۴۱] استفاده شد (فلیک، ۱۳۸۷). بدین ترتیب که ابتدا مصاحبه‌های ضبط‌شده بر روی کاغذ پیاده شدند و سپس با توجه به محورهای مصاحبه مطالب اصلی و کلیدی مصاحبه‌شوندگان خلاصه گردید. برای مثال، پس از درج مطلب اصلی هر یک از

مصاحبه‌شـــوندگان به شکلی خلاصه در جداول مربوطه، مرور و مطالعه‌ای عمیق روی مطالب ذکرشده صـــورت گرفت و بـــه دنبال آن نظامی از مقوله‌هـــا و موضوعات کلیدی مرتبط بـــا محورهای مصاحبه شکل گرفت. در فرآیند شناسایی مقوله‌ها و موضوعات کلیدی مرتبط با هر یک از محورهای مصاحبه پس از اســـتخراج مقوله‌هـــا از خلاصه مطالب مربوط به هر یـــک از محورهای مصاحبه به تفکیک هر مصاحبه‌شـــونده، موضوعات کلیدی در سطح کلی‌تر استخراج گردید و سپس به‌منظور برجسته ساختن هـــر یک از موضوعات کلیدی مرتبط با مقوله‌ها به‌طـــور خاص‌تر، موضوعات و مصادیق مربوط به هر یک از مقوله‌های کلیدی به‌طور عینی‌تر و جزئی‌تر مطرح گردید و در جداول مربوطه درج شد. در ادامه به‌منظور روشن‌سازی روند تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، بخشی از نقل‌قول‌های مستقیم مربوط به مصاحبه‌شوندگان به‌عنوان نمونه ذکر می‌شود.

اعتبار یافته‌های پژوهش و نتیجه‌گیری‌های حاصل، با اســـتفاده از مثلث‌سازی یا استفاده از بیش از یک منبع اطلاعاتی، احراز گردید. به‌عبارت‌دیگر، علاوه بر محتوای کتاب‌های درســـی، کارکرد معلمان نیز تحلیل و بررســـی شـــد؛ یعنی با به‌کارگیری مثلث‌سازی با اســـتفاده از اطلاعات مختلف[۴۲] آن‌طورکه باگدان و بیکلن (۱۹۹۸) و مریام (۱۹۹۸) نیز اشـــاره نمودند، رویکرد نظام آموزش‌وپرورش در پرورش تخیّل یا استفاده از دو منبع اطلاعاتی موردبررسی قرار گرفته است و نتایج ارائه‌شده برحسب داده‌های به‌دست‌آمده از دو منبع آموزشی می‌باشد.

ثبت دقیق داده‌ها، اســـتفاده از وسایل صوتی و تصویری و استفاده از نقل‌قول‌ها ازجمله شیوه‌هایی هستند که می‌توانند پایایی را در پژوهش کیفی افزایش دهند (مریام، ۲۰۰۹). در این پژوهش نیز تحلیل محتوای دروس با نقل دقیق مطالب کتاب‌های درسی و مصاحبه‌ها با ضبط گفته‌های مصاحبه‌شوندگان و استفاده از نقل‌قول‌های آن‌ها در تحلیل همراه بوده است و از این طریق تلاش گردید پایایی یافته‌های پژوهش افزایش یابد.

■ یافته‌ها

پس از تحلیل محتوای دوازده کتاب فارسی دورهٔ ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های فهم اسطوره‌ای، شامل تضادهای دوگانهٔ انتزاعی، فانتزی، تفکر انتزاعی، اســـتعاره، روایت، تصاویر، داســـتان و طنز و همچنین مؤلفه‌های فهم رمانتیک شامل نقل روایت‌گونهٔ رخدادهای تاریخی، اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری، در فرآیند شکل‌گیری کشفیات علمی، آثار ادبی و هنری با بیان مرارت‌ها و سختی‌ها و عقلانیت رمانتیک، نتایج حاصل نشـــان داد که محتوای کتاب‌ها به‌صورت آشکار یا ضمنی بر مؤلفه‌های فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک تأکید داشـــته است. از میان مؤلفه‌های فهم اسطوره‌ای، مؤلفهٔ داستان با ۱۳۱ مورد و مؤلفهٔ فانتزی با ۱۱۸ مورد فراوانی سهم بیشتری از تأکید را دارا بوده‌اند. همچنین کمترین تأکید نیز مربوط به مؤلفه تضادهای دوگانهٔ انتزاعی با ۱۱ مورد فراوانی می‌باشد. در میان مؤلفه‌های مربوط به فهم رمانتیک

نیز بیشـــترین سهم مربوط به عقلانیت رمانتیک (۵۴ مورد) است و کمترین میزان تأکید مربوط به مؤلفهٔ دانش انسانی (۱ فراوانی) و نقل روایت‌گونه رخدادهای تاریخی (۵ فراوانی) است.

فراوانی‌های بررسی‌شده هرکدام از مؤلفه‌های فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک در کتاب‌های فارسی نشـــان می‌دهد که مجموع فراوانی‌های فهم اســـطوره‌ای در کتاب فارســـی اول ابتدایی ۸۲، فارسی دوم ابتدایی ۱۰۲، فارســـی سوم ابتدایی ۷۶، فارسی چهارم ابتدایی ۵۱، فارسی پنجم ابتدایی ۱۴۰ و فارسی ششم ابتدایی ۹۷ مورد است. همچنین مجموع فراوانی‌های فهم رمانتیک در کتاب فارسی اول ابتدایی ۳، فارسی دوم ابتدایی ۲، فارسی سوم ابتدایی ۹، فارسی چهارم ابتدایی ۱۳، فارسی پنجم ابتدایی ۲۸ و فارسی ششم ابتدایی ۲۸ مورد است.

درمجموعِ دوازده کتاب فارســـی، فهم اســـطوره‌ای با ۵۵۱ مورد ســـهم بیشـــتری از تأکید را به خود اختصاص داده است و فهم رمانتیک با ۸۳ مورد فراوانی به میزان کمتری مورد تأکید می‌باشد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی اول ابتدایی (بخوانیم)

تحلیل محتوای کتاب فارسی اول ابتدایی نشان داد که در این کتاب فهم اسطوره‌ای به میزان بیشتری مورد تأکید قرار گرفته است. در این میان به ترتیب، مؤلفه‌های تصاویر (۱۱ مورد)، داستان (۱۰ مورد)، فانتزی (۱۰ مورد)، استعاره (۵ مورد) و تفکر انتزاعی (۲ مورد) دارای بیشترین مقدار فراوانی می‌باشند. ایـــن در حالی اســـت که از میان مؤلفه‌های مربوط به فهـــم رمانتیک، تنها به مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک (۲ مورد) توجه شده است. به‌عنوان‌مثال در نگارهٔ هفتم، در قسمت به دوستانت بگو[۴۳]، سؤالی مطرح شده که در آن از دانش‌آموز خواســـته اســـت عکس‌العمل خود را نسبت به جوجهٔ پرنده‌ای که به زمین افتاده بیان کند. به دلیل همراه شدن عواطف و هیجانات دانش‌آموزان، در این قسمت، مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک برای پرورش تخیّل تحت پوشش قرار می‌گیرد.

در درس یازدهـــم، تحت عنوان روز برفی[۴۴]، آدم‌برفی به‌عنوان شـــاخصی که نمایانگر دنیای طبیعی است به گفت‌وگوی انسانی به‌عنوان شاخصی از دنیای فرهنگی می‌پردازد. «آدم‌برفی می‌گوید: کاش من هم کیف و کفش داشـــتم و به مدرســـه می‌رفتم» بنابراین مؤلفهٔ فانتزی در پرورش تخیّل می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد.

در درس بیستم[۴۵]، تصویری آمده است که مردم را در زمان انقلاب اسلامی و به هنگام تظاهرات بر ضد شاه نشان می‌دهد. قرار گرفتن این تصویر در درون پنجره‌ای که رو به گل‌های لاله باز می‌شود سبب خواهد شد ذهن دانش‌آموز با کنار هم قرار دادن این تصاویر به مفهومی از انقلاب دست پیدا کند. لذا در این قســـمت مؤلفهٔ تصاویر و امتزاج آن با عواطف و هیجانات به‌منظور روح بخشـــیدن به موضوعات و محتوای درس و درگیر ســـاختن تخیّل و تصورات دانش‌آموز می‌تواند تحت پوشـــش قرار گیرد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی اول ابتدایی (بنویسیم)

همچنین در کتاب فارسی (بنویسیم) اول ابتدایی نیز فهم اسطوره‌ای بیشتر از فهم رمانتیک مورد تأکید بوده است. مؤلفه‌های فانتزی (۴ مورد) و داستان (۲ مورد) در فهم اسطوره‌ای و مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک تنها با ۱ مورد فراوانی در فهم رمانتیک موردتوجه قرار گرفته است. به‌عنوان‌مثال در درس بیست‌ویک[۴۶] در قالب تمرین درسی، جمله‌ای آورده شده که در آن کلاغ همراه با پرنده‌ای دیگر جیغ می‌زنند. نسبت دادن صفت انسانی جیغ کشیدن به کلاغ و پرنده‌ای دیگر به‌عنوان شاخصی از دنیای طبیعی، سبب خواهد شد مؤلفهٔ فانتزی تحت پوشش قرار گیرد.

در بخش تمرین‌های دوره‌ای[۴۷]، چند تصویر نشان داده شده که بیانگر یک داستان است و از دانش‌آموز خواسته شده تا برای هر تصویر، یک یا چند جمله بنویسد. لذا مؤلفهٔ داستان در پرورش تخیّل می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد زیرا دانش‌آموز برای نوشتن جمله، نیاز دارد تا داستان مربوط به تصویرها را در ذهن خود بپروراند.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی دوم ابتدایی (مهارت‌های نوشتاری)

تحلیل کتاب فارسی (بنویسیم) پایه دوم ابتدایی نشان داد که در این کتاب فهم اسطوره‌ای بیش از فهم رمانتیک مورد تأکید بوده است. به‌گونه‌ای که به ترتیب مؤلفه‌های داستان (۲۴ مورد)، فانتزی (۸ مورد)، تفکر انتزاعی (۳ مورد)، تصاویر (۳ مورد) و طنز (۲ مورد) با بیشترین فراوانی در فهم اسطوره‌ای موردتوجه بوده است. این در حالی است که از میان مؤلفه‌های مربوط به فهم رمانتیک تنها به مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک (۱ مورد) پرداخته شده است. به‌عنوان‌مثال در درس دوم[۴۸] در تمرینی این‌گونه آمده است: «راستی، اگر کفش‌هایت بال داشتند، چه اتفاقی می‌افتاد؟» این اتفاق را در سه سطر بنویس. این تمرین مؤلفهٔ داستان را در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار می‌دهد. چراکه دانش‌آموز را وامی‌دارد با تصویرسازی از موقعیت به داستان‌پردازی و نقل آن بپردازد.

در درس چهارم[۴۹] در قالب تمرین درسی، لطیفه‌ای آورده شده است. «علی کوچولو با عجله مشغول خوردن شیرینی بود که مادرش گفت مجید جان این‌قدر تندتند شیرینی نخور. من بچه‌ای را می‌شناسم که در خوردن شیرینی عجله کرد و قبل از تمام شدن شیرینی‌ها، بیمار شد. علی کوچولو درحالی‌که دهانش پر بود گفت: «راست می‌گویی، حالا بقیه شیرینی‌های او کجاست؟» بنابراین مؤلفهٔ طنز در پرورش تخیّل در این تمرین تحت پوشش قرار می‌گیرد.

در تمرین درس پنجم[۵۰] این‌گونه آمده است. «اگر دو بال داشتی، چه می‌کردی؟» این تمرین مؤلفهٔ داستان را در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار می‌دهد. چراکه دانش‌آموز با تصورکردن موقعیت در ذهن خود و قرار دادن خود در آن شرایط به ساخت داستان خواهد پرداخت.

در تمرینی در درس سیزدهم[۵۱]، از دانش‌آموز خواسته شده است بنویسد که چرا ایران را دوست

دارد. این تمرین می‌تواند مؤلفهٔ تفکر انتزاعی را در پرورش تخیّل دانش‌آموز تحت پوشش قرار دهد. چراکه با این تمرین، دانش‌آموز به مفهوم‌سازی جدیدی نسبت به ایران و کشورش خواهد پرداخت.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی دوم ابتدایی (بخوانیم)

همچنین در کتاب فارسی (بخوانیم) پایه دوم ابتدایی نیز بر فهم اسطوره‌ای تأکید بیشتری شده است. در این میان به ترتیب مؤلفهٔ تصاویر (۱۹ مورد)، فانتزی (۱۴ مورد)، روایت و داستان (۱۲ مورد)، تفکر انتزاعی (۱۱ مورد)، طنز (۲ مورد) و استعاره (۲ مورد)، دارای بیشترین فراوانی در فهم اسطوره‌ای می‌باشند، در حالی که از میان مؤلفه‌های مربوط به فهم رمانتیک تنها به مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک با یک مورد توجه شده است. در بخش «بخوان و حفظ کن» درس اول[۵۲] شعری تحت عنوان یار مهربان آمده است که در آن کتاب به معرفی خودش می‌پردازد: «من یار مهربانم، دانا و خوش‌بیانم، گویم سخن فراوان، با آنکه بی‌زبانم، پندت دهم فراوان، من یار پند دانم...» سخن گفتن کتاب در این شعر سبب خواهد شد که مؤلفهٔ فانتزی برای پرورش تخیّل تحت پوشش قرار گیرد.

تصویر بخش «بخوان و حفظ کن» درس اول فارسی دوم ابتدایی[۵۳] دو کودک شاد و خوشحال را در حال پرواز از میان کتاب نشان می‌دهد. تصویر موردنظر که به‌منظور روح بخشیدن به موضوعات و محتوای شعر این بخش و در جهت درگیر ساختن تخیّل و تصورات دانش‌آموزان با متن درس آمده است مؤلفهٔ تصاویر و امتزاج آن با عواطف و حیوانات (حس شادمانی و خوشحالی) را تحت پوشش قرار می‌دهد.

درس پنجم[۵۴] تحت عنوان چوپان درستکار، داستان مردی است که گوسفندان زیادی داشت اما آدم درستکاری نبود ولی چوپانی داشت که آدم درستکاری بود. صاحب گوسفندان هر روز در شیر گوسفندان آب می‌ریخت و به مردم می‌فروخت و به نصیحت‌های چوپان هم گوش نمی‌کرد تا اینکه روزی سیل می‌آید و تمام گوسفندان او را با خود می‌برد. در قسمتی از متن این‌گونه آمده است «که مرد گفت: من باور نمی‌کنم؛ آخر این‌همه آب ناگهان از کجا آمد؟ چوپان گفت شنیده‌ای که می‌گویند قطره‌قطره جمع گردد وانگهی دریا شود. این سیل همان آب‌هایی است که تو در شیر می‌ریختی و به مردم می‌فروختی» با این داستان دانش‌آموز درنهایت به این مفهوم خواهد رسید که بدی در حق دیگران درنهایت به خود شخص بازمی‌گردد؛ بنابراین مؤلفهٔ تفکر انتزاعی در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار خواهد گرفت.

در بخش بخوان و حفظ کن درس دهم[۵۵] شعری تحت عنوان «من هنرمند» آمده است. در بیتی از این شعر آمده است «بلدم روی لب تو گل لبخند بکارم. بلدم مردم دنیا همه را دوست بدارم.» گل لبخند، استعاره به‌کاررفته در این بیت است؛ بنابراین مؤلفه استعاره در پرورش تخیّل به چشم می‌خورد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی سوم ابتدایی (بخوانیم)

در تحلیل محتوای کتاب فارسی (بخوانیم) سوم ابتدایی مشخص شد که این کتاب بر فهم اسطوره‌ای بیش از فهم رمانتیک پرداخته است. بدین گونه که به ترتیب مؤلفه‌های داستان (۱۴ مورد)، فانتزی (۱۱ مورد)، استعاره (۷ مورد)، تصاویر (۵ مورد)، تفکر انتزاعی (۴ مورد) و طنز (۱ مورد) در فهم اسطوره‌ای، بیش از مؤلفه‌های مربوط به فهم رمانتیک مورد تأکید بوده است. از میان مؤلفه‌های مربوط به فهم رمانتیک نیز، تنها مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک (۳ مورد) موردتوجه بوده است. به‌عنوان‌مثال در بخش نمایش درس سوم[۵۶]، در قالب تمرین درسی، گل و درخت به گفت‌وگو با یکدیگر می‌پردازند. «گل: ای درخت زیبا! چرا این‌قدر خوش‌حالی؟» درخت [با خوشحالی می‌گوید:] ...» گل و درخت به‌عنوان شاخص‌های دنیای طبیعی به گفت‌وگوی انسانی به‌عنوان شاخصی از دنیای فرهنگی می‌پردازند. لذا مؤلفهٔ فانتزی در پرورش تخیّل در این تمرین می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد.

در بخش «بخوان و حفظ کن» درس سوم[۵۷]، در شعری تحت عنوان «هم‌بازی» این‌گونه آمده است. «... ناگهان بر لب او گل شادی رویید». منظور از گل شادی لبخند است که از شدت زیبایی به گل مانند شده است. لذا مؤلفه استعاره در پرورش تخیّل می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد.

درس دهم[۵۸] تحت عنوان «یار مهربان» است که در آن کتاب از زبان‌های خودش، به معرفی خویش پرداخته است. قرار گرفتن کتاب در قالبی که بتواند سخن بگوید سبب خواهد شد که مؤلفهٔ فانتزی در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار گیرد. همچنین تصویر این درس کتابی را با دو بال نشان می‌دهد. تصویر موردنظر که متناسب با متن درس و در جهت غنای آن و به جهت درگیر ساختن تخیّلات و تصورات دانش‌آموز آمده، مؤلفهٔ تصاویر را در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار می‌دهد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی سوم ابتدایی (بنویسیم)

تحلیل محتوای کتاب فارسی (بنویسیم) سوم ابتدایی نشان داد که فهم اسطوره‌ای در این کتاب بیشتر از فهم رمانتیک مورد تأکید است. در این میان به ترتیب، مؤلفه‌های داستان (۱۱ مورد)، فانتزی (۷ مورد)، استعاره (۶ مورد)، تفکر انتزاعی (۳ مورد)، طنز (۳ مورد)، روایت (۳ مورد) و تصاویر (۱ مورد) در فهم اسطوره‌ای دارای بیشترین مقدار فراوانی می‌باشند درحالی‌که از میان مؤلفه‌های مربوط به فهم رمانتیک، تنها به عقلانیت رمانتیک (۴ مورد) و اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری (۲ مورد) توجه گردیده است.

به‌عنوان‌مثال در بخش نگارش درس دوم[۵۹]، در چند تصویر زندگی لک‌لک‌ها به نمایش گذاشته شده است. سپس از دانش‌آموزان خواسته شده تا با نگاه به تصویر دربارهٔ موضوع آن یک بند بنویسید. انجام این کار می‌تواند تخیّل دانش‌آموز را از طریق نویسندگی و بالأخص داستان‌پردازی تقویت کند. لذا مؤلفهٔ داستان برای پرورش تخیّل می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد.

در بخش فعالیت‌های تکمیلی درس چهارم[۶۰]، با توجه به متن درس این سؤال مطرح شده که «چرا

در پایان داستان ضرب‌المثلِ هر چه کنی به خود کنی، پدر پسر از کار خود پشیمان شد؟» مؤلفهٔ تفکر انتزاعی در پرورش تخیّل در این قسمت می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد زیرا دانش‌آموز واداشته می‌شود که نسبت به داستان و پیام آن تفکر کند تا بتواند به مفهوم آن دست یابد.

در بخش هنر و سرگرمی درس پنجم[۶۱]، تصویر دو بلدرچین نشان داده شده است. دانش‌آموزان باید گفت‌وگوی این دو مرغ را در دو جمله بنویسد. بلدرچین به‌عنوان شاخصی از دنیای طبیعی به گفت‌وگوی انسانی به‌عنوان شاخصی از دنیای فرهنگی می‌پردازد. لذا مؤلفهٔ فانتزی در پرورش تخیّل می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد. از طرفی مؤلفهٔ داستان در پرورش تخیّل هم می‌تواند در این تمرین پوشش داده شود زیرا دانش‌آموز باید با داستان‌پردازی که در ذهن خود انجام می‌دهد بتواند گفت‌وگوی میان این دو را بنویسد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی چهارم ابتدایی (بخوانیم)

در تحلیل کتاب فارسی (بخوانیم) چهارم ابتدایی مشخص شد که این کتاب بر فهم اسطوره‌ای بیشتر از فهم رمانتیک تأکید داشته است. بدین گونه که مؤلفه‌های مربوط به فهم اسطوره‌ای از فراوانی بیشتری در مقایسه با مؤلفه‌های فهم رمانتیک برخوردار می‌باشند. به ترتیب مؤلفه‌های داستان (۱۷ مورد)، تصاویر (۱۴ مورد)، تفکر انتزاعی (۱۳ مورد)، فانتزی (۱۲ مورد)، روایت (۷ مورد)، استعاره (۵ مورد)، تضادهای دوگانه (۳ مورد) و طنز (۲ مورد) در فهم اسطوره‌ای، بیشتر پرداخته شده است. از میان مؤلفه‌های مربوط به فهم رمانتیک نیز مؤلفهٔ اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری (۴ مورد) از بالاترین میزان فراوانی در مقایسه با عقلانیت رمانتیک (۳ مورد) و نقل روایت‌گونه رخدادهای تاریخی (۱ مورد) برخوردار می‌باشند.

به‌عنوان‌مثال درس اول، با عنوان «از همه مهربان‌تر»[۶۲]، به زیبایی و مهربانی خدا اشاره می‌کند. در بخشی از متن این‌گونه آمده است «گفتم: پدر، نزدیک‌ترین جایی که بتوانم خدا را در آن پیدا کنم کجاست؟ به قلب من اشاره کرد. ناگهان احساس کردم، کسی دارد در قلبم در می‌زند. حالا هر وقت بخواهم خدا را جست‌وجو کنم یا با او حرف بزنم، خوب می‌دانم کجا می‌توانم پیدایش کنم.» مؤلفهٔ تفکر انتزاعی در پرورش تخیّل می‌تواند در این قسمت تحت پوشش قرار گیرد؛ زیرا دانش‌آموز با تفکر کردن در متن درس به درک و فهمی جدید نسبت به خدا دست خواهد یافت و مفهومی جدید را در ذهنش شکل می‌دهد.

درس دوم تحت عنوان «باغچه اطفال»[۶۳]، داستانی است از سرگذشت جبار باغچه‌بان که اولین کودکستان رئیس مدرسه ناشنوایان را در ایران پایه‌گذاری کرد. نقل زندگی جبار باغچه‌بان به‌عنوان قهرمانی ملی سبب خواهد شد مؤلفهٔ روایت و داستان در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار گیرد.

در بخش فعالیت‌های ویژهٔ درس پنجم[۶۴] در قالب تمرین درسی، تصویر رستم به هنگام کشتن دیو

سفید به نمایش گذاشته شده است. رستم، خشمگینانه در حال نابود کردن دیو سفید است. لذا مؤلفهٔ تصاویر و امتزاج آن با عواطف و هیجانات (خشم) می‌تواند در این بخش تحت پوشش قرار گیرد. همچنین مؤلفهٔ دست‌یابی به امنیت ذهنی و روان‌شناختی از طریق اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری هم می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد، زیرا رستم به‌عنوان شخصیتی اسطوره‌ای و قهرمان در زبان و ادبیات فارسی مطرح است که در حال غلبه بر دیو سفید می‌باشد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی چهارم ابتدایی (بنویسیم)

همچنین تحلیل محتوای کتاب فارسی (بنویسیم) چهارم ابتدایی، نشان‌دهنده این مطلب است که فهم اسطوره‌ای به میزان بیشتری مورد تأکید بوده است. به‌گونه‌ای که به ترتیب مؤلفه‌های داستان (۱۳ مورد)، استعاره (۹ مورد)، روایت (۸ مورد)، فانتزی (۷ مورد)، تفکر انتزاعی (۶ مورد)، طنز (۶ مورد) و تصاویر (۲ مورد) از فراوانی بیشتری در مقایسه با مؤلفه‌های فهم رمانتیک برخوردارند، این در حالی است که مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک (۵ مورد) بالاترین میزان فراوانی را در فهم رمانتیک داراست.

به‌عنوان‌مثال در بخش انشای هفته، درس چهارم[۶۵]، از دانش‌آموز خواسته شده است برای همدردی با کودکان فلسطینی، یک نامهٔ کوتاه بنویسید. به دلیل همراهی دانش‌آموز با بیان عاطفی که در نامه می‌تواند رخ دهد، مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار می‌گیرد.

در بخش انشای هفته، درس هفتم[۶۶]، موضوعی تحت عنوان «اگر روزی همهٔ وسایل ارتباطی نابود شوند، چه اتفاقی می‌افتد» داده شده است. دانش‌آموز می‌تواند با تصویرسازی در ذهن خود، موقعیت و شرایط را در قالب داستان بیان کند. لذا مؤلفهٔ داستان در پرورش تخیّل می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی پنجم ابتدایی (بخوانیم)

در تحلیل محتوای کتاب فارسی (بخوانیم) پنجم ابتدایی مشخص شد که در این کتاب فهم اسطوره‌ای در مقایسه با فهم رمانتیک بیشتر مورد تأکید قرار گرفته است. چراکه به ترتیب مؤلفه‌های تصاویر (۲۰ مورد)، فانتزی (۱۹ مورد)، استعاره (۸ مورد)، تفکر انتزاعی (۸ مورد)، روایت (۸ مورد)، داستان (۵ مورد) و طنز (۲ مورد) در فهم اسطوره‌ای از فراوانی بیشتری در مقایسه با مؤلفه‌های عقلانیت رمانتیک (۷ مورد)، اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری (۵ مورد) و نقل روایت‌گونه رخدادهای تاریخی در فهم رمانتیک، برخوردار می‌باشند.

به‌عنوان‌مثال در درس دوم[۶۷] تحت عنوان «دوست مسیحی و دانا» کتاب شروع به معرفی خود از زبان خودش می‌کند. کتاب که نمایانگر دنیای فرهنگی است در قالب ویژگی انسانی سخن گفتن، شروع به معرفی خود می‌کند. در قسمتی از متن آمده است «...خوب است بدانید که من با همه مردم دنیا حرف می‌زنم...» در این قسمت مؤلفهٔ فانتزی در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار می‌گیرد. همچنین مؤلفهٔ

تفکر انتزاعی نیز در این درس به چشم می‌خورد چراکه تلاش درس بر این است که دانش‌آموزان را به مفهوم‌سازی جدیدی از ارزش و اهمیت کتاب سوق دهد. به‌علاوه در جایی دیگر از متن آمده است «... فقط می‌خواهم بگویم که من هم احساس دارم، بله احساس! حالا یکی از دست‌هایتان را روی کلمه‌های این نوشته بگذارید. من دوستی شما را درک می‌کنم. گرمای محبت شما را احساس می‌کنم...» در این قسمت به دلیل بیان عاطفی متن داستان مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک تحت پوشش قرار می‌گیرد.

درس شانزدهم[۶۸] روایتی است از آریو برزن سردار ایرانی و رویارویی او با لشکریان اسکندر. این رویارویی به‌عنوان یک رخداد تاریخی مطرح است. در بخشی از متن آمده است: سردار دلاور ایرانی تنها چاره را آن دید که در این گذرگاه راه را بر اسکندر و سپاه بی‌شمار او ببندد. آفتاب تازه تاریکی شب را زدوده بود که آریو برزن سوار بر اسبی زیبا و نیرومند سپاه خود را از پشت کوه به‌سوی بلندترین نقطهٔ آن بـه پیش راند... لذا مؤلفهٔ نقل روایت‌گونهٔ رخدادهای تاریخی در پرورش تخیّل در این درس تحت پوشش قرار می‌گیرد. به‌علاوه در این درس آریو برزن به‌عنوان یک سردار دلاور ایرانی و قهرمانی ملی مطرح شده است؛ بنابراین مؤلفهٔ روایت و داستان هم در این درس تحت پوشش قرار خواهد گرفت.

بخش روان‌خوانی درس شانزدهم[۶۹] داستان زال و سیمرغ را روایت می‌کند. زال به‌عنوان یک شخصیت اسطوره‌ای و افسانه‌ای در ادبیات فارسی مطرح است. همچنین سیمرغ به‌عنوان پرنده‌ای افسانه‌ای در گفت‌وگوی با دستان (زال) به او می‌گوید «... اکنون این پرهای مرا بگیر و پیوسته با خود داشته باشد هر گاه به یاری من نیازمند شدی یکی از آن‌ها را آتش زن، بی‌درنگ به تو کمک خواهم کرد...» بنابراین مؤلفهٔ اسطوره‌پردازی و فرا رفتن از واقعیات برای پرورش تخیّل تحت پوشش قرار می‌گیرد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی پنجم ابتدایی (بنویسیم)

همچنین تحلیل محتوای کتاب فارسی (بنویسیم) پنجم ابتدایی نیز نشان داد که فهم اسطوره‌ای در این کتاب بیشتر مورد تأکید است. در این میان به ترتیب، مؤلفهٔ داستان (۱۶ مورد)، فانتزی (۱۲ مورد)، تصاویر (۹ مورد)، استعاره (۸ مورد)، روایت (۸ مورد)، تفکر انتزاعی (۷ مورد)، طنز (۷ مورد) و تضادهای دوگانه (۳ مورد) دارای بیشترین مقدار فراوانی در فهم اسطوره‌ای می‌باشند، درحالی‌که این کتاب به مؤلفه‌های فهم رمانتیک تأکید کمتری دارد و از میان آن‌ها مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک (۸ مورد) بالاترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است و پس از آن اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری (۵ مورد)، نقل روایت‌گونه رخدادهای تاریخی (۱ مورد) و فرآیند شکل‌گیری کشفیات علمی در فهم رمانتیک موردتوجه بوده است.

به‌عنوان‌مثال در تمرین ششم درس پنجم[۷۰]، دانش‌آموز باید با کلمات داده‌شده، متنی خنده‌دار و یا یک لطیفه بسازد. مؤلفهٔ طنز و لطیفه‌گویی به جهت ترکیب درس با حس شوخ‌طبعی برای پرورش تخیّل

می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد.

تمرین هفتم، درس پنجم[۷۱]، دانش‌آموز باید خود را پس از کسب یک موفقیت نقاشی کند. مؤلفهٔ تصاویر و امتزاج آن با عواطف و هیجانات به جهت درگیر ساختن تخیّلات و تصورات دانش‌آموز می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی ششم ابتدایی (مهارت‌های نوشتن)

در کتاب فارسی (بخوانیم) ششم ابتدایی که موردبررسی قرار گرفت، مشخص شد که فهم اسطوره‌ای به میزان بیشتری نسبت به فهم رمانتیک مورد تأکید قرار گرفته است. به‌گونه‌ای که در کتاب فارسی به ترتیب مؤلفه‌های استعاره (۱۴ مورد)، تفکر انتزاعی (۹ مورد)، روایت (۱۰ مورد)، تصویر (۸ مورد)، تضاد (۵ مورد)، داستان (۴ مورد)، فانتزی (۴ مورد) و طنز (۲ مورد) در فهم اسطوره‌ای از فراوانی بیشتری برخوردار می‌باشند. این در حالی است که از میان مؤلفه‌های مربوط به فهم رمانتیک، به ترتیب مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک (۶ مورد)، اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری (۴ مورد) و نقل روایت‌گونه رخدادهای تاریخی (۲ مورد)، مورد تأکید قرار گرفته‌اند.

به‌عنوان‌مثال در درس چهارم تحت عنوان «هفت‌خوان رستم[۷۲]» به نقل داستان رستم و نبرد او با دیوان و مراحلی که او برای غلبه بر آن‌ها طی کرده پرداخته شده است. لذا این درس مؤلفهٔ روایات و داستان را در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار می‌دهد. علاوه بر این در بخش‌های مختلف داستان تقابل خیر و شر دیده می‌شود. به‌عنوان نمونه آمده است: «... در خوان چهارم رستم با جادوگری روبه‌رو می‌شود. جادوگر نخست با قصد فریب و نیرنگ نزد رستم می‌آید، اما پس از کمی گفت‌وگو، رستم به حیله‌گری او پی می‌برد و برای چیرگی او از خدا یاری می‌خواهد و سرانجام او را از پا درمی‌آورد.» و یا در جایی دیگر[۷۳] آمده است «... پس در خان ششم رستم به کمک اولاد بر ارژنگ دیو چیره می‌شود و او را از پا درمی‌آورد.» در این قسمت‌ها نیز قوهٔ تخیّل از طریق تضادهای دوگانه انتزاعی داستان، مانند غلبه خیر بر شر، پرورش می‌یابد. به‌علاوه پیروزی رستم در هر یک از این هفت مرحله سبب می‌شود مؤلفهٔ امنیت ذهنی و روان‌شناختی از طریق اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری و فرا رفتن از واقعیت، در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار گیرد.

● تحلیل محتوای کتاب فارسی ششم ابتدایی (بخوانیم)

همچنین تحلیل محتوای کتاب فارسی (بنویسیم) پایهٔ ششم ابتدایی نشان داد که این کتاب بر فهم اسطوره‌ای بیشتر از فهم رمانتیک تأکید دارد، بدین گونه که مؤلفه‌های بیشتری از فهم اسطوره‌ای همچون فانتزی (۱۰ مورد)، تفکر انتزاعی (۱۰ مورد)، داستان (۷ مورد)، تصویر (۵ مورد)، استعاره (۴ مورد)، روایت (۳ مورد) و طنز (۲ مورد) در کتاب لحاظ گردیده است. این در حالی است که از میان مؤلفه‌های

مربوط به فهم رمانتیک، عقلانیت رمانتیک (۱۳ مورد) و اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری (۳ مورد) مورد تأکید قرار داشتند.

به‌عنوان نمونه در بخش بخوان و بیندیش درس دوم[۷۴] تحت عنوان «هدهد» به نقل داستانی از زبان پیرزن و هدهد پرداخته شده است. هدهد، به‌عنوان یک شخصیت حیوانی نمایانگر دنیای طبیعی، به گفت‌وگوی انسانی به‌عنوان شاخصی از دنیای فرهنگی می‌پردازد؛ بنابراین این درس می‌تواند مؤلفهٔ فانتزی را در پرورش تخیّل تحت پوشش قرار دهد.

در درس چهاردهم در بخش املا[۷۵] در قالب تمرین، داستان آرش کمانگیر و مشخص کردن مرز ایران به‌وسیلهٔ او روایت شده است. ازآنجایی‌که آرش در ادبیات ما به‌عنوان یک اسطوره ایرانی مطرح است لذا مؤلفهٔ اسطوره‌پردازی و فرارفتن از واقعیت در این قسمت می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد.

در بخش نگارش درس پانزدهم[۷۶] از دانش‌آموز خواسته شده تا داستان درس را به گونه دیگری به پایان برساند. داستان با جملهٔ «صدای نالهٔ سپیدار به گوش شعله رسید و ...» ناله سپیدار و گوش شعله در این عبارت نشان از وجود مؤلفهٔ فانتزی در تخیّل دارد. درعین‌حال به دلیل همراهی دانش‌آموز با بیان عاطفی متن داستان مؤلفهٔ عقلانیت رمانتیک نیز می‌تواند تحت پوشش قرار گیرد؛ زیرا دانش‌آموزان، از طریق نوعی یکی شدنِ هیجانی، تلاش می‌کنند تا به تخیّل و تصویرسازی داستان در ذهن خود بپردازند.

جدول ۱. فراوانی مؤلفه‌های فهم اسطوره‌ای در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی

مؤلفه‌های فهم اسطوره‌ای / کتاب	تضادهای دوگانه انتزاعی	فانتزی	تفکر انتزاعی	استعاره	ریتم و روایت	داستان	تصویر	طنز
فارسی اول تا ششم ابتدایی	۱۱	۱۱۸	۷۶	۶۸	۵۱	۱۳۱	۹۷	۲۹

جدول ۲. فراوانی مؤلفه‌های فهم رمانتیک در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی

مؤلفه‌های فهم رمانتیک / کتاب	نقل روایت‌گونهٔ رخدادهای تاریخی	اسطوره‌پردازی و قهرمان‌پروری	دانش انسانی	عقلانیت رمانتیک
فارسی اول تا ششم ابتدایی	۵	۲۳	۱	۵۴

تحلیل مصاحبه‌ها

در ایــن پژوهش علاوه بر تحلیل محتوا از مصاحبه نیز برای جمع‌آوری داده‌ها اســتفاده گردید که محور پرسش‌ها برای معلمان موارد ذیل را در برمی‌گیرد:

۱. تعریف مفهوم تخیّل؛
۲. بیشترین تأکید معلمان در آموزش ادبیات فارسی؛
۳. توجه به تخیّل در ادبیات فارسی؛
۴. مناسب بودن محتوای کتاب فارسی در پرورش تخیّل.

تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که معلمان ابتدایی تعریف تقریباً یکسانی از تخیّل دارند. از مجموع ۱۵ معلم، ۱۲ نفر تخیّل را به معنای خیال و خیال‌پردازی می‌دانستند. به‌طور نمونه یکی از معلمان بیان کرد: «تخیّل به معنای خیال، خیال‌پردازی کردن و تصور چیزی یا موقعیتی که می‌تواند وجود داشته باشد یا نباشد». معلم دیگری عنوان نمود که «تخیّل به معنای خیال کردن است، نوعی تصویرسازی از آرزوها و قراردادن خود در موقعیت‌های خیالی را تخیّل می‌گویند».

جدول ۳. کدگذاری موضوعی در تعریف تخیّل

	موضوعات کلیدی در تعریف تخیّل
تخیّل	خیال‌پردازی
	خلاقیت
	خیال و تفکر

در مورد آموزش ادبیات فارسی، معلمان به ترتیب، اشاره داشتند که بر روی اهداف درس (۶ نفر)، درست خواندن و درست نوشتن (۵ نفر)، فراگیری قواعد دستوری (۳ نفر) و درک و فهم (۱ نفر) تأکید دارند. برای مثال یکی از معلمین عنوان نمود: «هر درســی برای خودش اهدافی دارد و برای ما صرفاً رسیدن به اهداف درس مهم است. در واقع شیوهٔ ما همان چیزی است که در کلاس‌های ضمن خدمت به ما یاد می‌دهند».

معلم دیگری بیان نمود: «بیشتر روی خواندن بچه‌ها تأکید می‌کنم و سعی می‌کنم از طریق تمرین و تکرار درست خواندن را یاد بگیرند».

جدول ۴. کدگذاری موضوعی محور آموزش ادبیات فارسی توسط معلمان

تأکید معلمان در آموزش ادبیات فارسی	موضوعات کلیدی در آموزش ادبیات فارسی
دستور زبان	آموزش دستور زبان به‌عنوان محور ارزشیابی
مهارت خواندن و نوشتن	تمرین و تکرار برای بهبود مهارت خواندن، تمرین نگارش و نوشتن به‌منظور بهبود انشانویسی، لغت‌نویسی
درک مطلب	خوب خواندن و خوب بیان کردن، تأکید بر درک و فهم درست از طریق توضیح دادن مطالب، تأکید بر مفهوم شعر
اهداف درس	آموزش بر اساس اهداف از پیش تعیین برای هر درس

در مورد تخیّل در ادبیات فارسی بیشتر معلمان (۸ نفر) اعتقاد داشتند که تخیّل در ادبیات فارسی می‌تواند از طریق داستان موردتوجه قرار گیرد. سایر معلمان نیز به مواردی چون؛ نمایش، فانتزی و شعر اشاره داشتند. یکی از معلمان این‌گونه عنوان کرد: «از طریق داستان می‌شود با تخیّل روبه‌رو شد. مثلاً درسی در کتاب هست تحت عنوان فداکاران. این درس به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که خودشان را جای قهرمانان داستان تصور کنند و اینکه اگر جای آن‌ها بودند در آن موقعیت چه کاری می‌کردند».

معلم دیگری هم معتقد بود: «در بخش‌های انشانویسی و نوشتن داستان تخیّل می‌تواند پرورش پیدا کند. تمرین‌هایی در کتاب هست که دانش‌آموز باید جملات ناتمام را کامل کند و یا خودش را به‌جای شخصیت‌ها در داستانی قرار دهد و یا در بعضی درس‌ها داستان‌هایی آورده شده که شخصیت‌های حیوانی با هم صحبت می‌کنند. این هم نیاز دارد تا دانش‌آموزان چیزهایی را تخیّل کنند. چراکه در عالم واقعیت صحبت کردن دو حیوان امکان‌پذیر نیست».

جدول ۵. کدگذاری موضوعی توجه به تخیّل در ادبیات فارسی

تخیّل و ادبیات فارسی	موضوعات کلیدی در چگونگی توجه به تخیّل در ادبیات فارسی
نوشتن	داستان‌سازی، نوشتن نامه، انشانویسی، نوشتن متن طنزآلود، نوشتن‌های خیالی، نوشتن‌های توصیفی
فانتزی	جان‌بخشی به اشیا، صحبت از زبان اشیا
نقاشی	نقاشی تخیّلات، تلفیق نقاشی و داستان
شعر	آموختن تشبیهات، اسطوره‌پردازی
نمایش	اجرای نمایش در قالب شخصیت‌های داستان

در مـورد آموزش تخیّـل در کلاس درس همهٔ معلمان به‌طور مشـترک در آموزش‌های خود برای پرورش تخیّل دانش‌آموزان، از عناصری چون؛ داسـتان، تصویر، نمایش، فانتزی، شعر و تشبیهات بهره می‌گرفتند. به‌طور نمونه یکی از معلمان این‌گونه عنوان کرد: «به‌طور مثال به بچه‌ها می‌گویم که انشـای خودتان را به‌صورت نقاشـی بکشـید و یا متنی می‌دهم و می‌گویم برای آن تصویر بکشـید. یا یک‌بار کلمه‌ای دادم و گفتم با هم‌خانواده‌های این کلمه یک بند بنویسید. البته باید این نکته را مدنظر قرار داد که همه بچه‌ها در یک سطح نیستند و یک شیوه برای همه جواب نمی‌دهد»؛ و یا معلم دیگری بیان نمود: «از بچه‌ها می‌خواهم داستان بنویسند. نوشتن داستان و داستان‌پردازی خیلی کمک می‌کند. یا از بچه‌ها می‌خواهم در مورد شـخصیت‌های داستان نمایش اجرا کنند. انجام نمایش نیاز دارد تا آن‌ها خلق‌وخو و حتی ظاهر خود را مطابق با آن شـخصیت تصور کنند که همین مطلب می‌تواند خیلی تخیّل آنان را بپروراند. از آن‌ها می‌خواهم که ابتدا و انتهای داسـتان‌ها را تغییر دهند و یا در مورد موضوعی نقاشـی بکشند».

جدول ۶. کدگذاری موضوعی آموزش تخیّل در کلاس درس ادبیات فارسی توسط معلمان

تخیّل و آموزش ادبیات فارسی در کلاس درس	موضوعات کلیدی در چگونگی آموزش تخیّل در کلاس درس ادبیات فارسی
نمایش	اجرای نمایش در قالب شخصیت‌های داستان، اجرای درس به‌صورت نمایش
نوشتن	تقویت قدرت نویسندگی، داستان‌نویسی، انشانویسی
نقاشی	ترسیم انشا به‌صورت نقاشی، ترسیم نقاشی برای متن نوشتاری و تمرین‌ها، نقاشی موضوعی، به تصویر کشیدن تخیّلات
فانتزی	صحبت کردن شخصیت‌های حیوانی، جاندار پنداری

در رابطـه با مناسـب بودن محتـوای کتاب برای پرورش تخیّـل، اکثر آن‌ها (۸ نفـر) محتوا را در حد مناسـب ارزیابـی کردند و معتقد بودند کـه در متن‌ها، فعالیت‌ها و تمرینات پـرورش تخیّل دیده می‌شود. به‌طور نمونه یکی از معلمان بیان نمود: «کتاب ازاین‌جهت خوب است. تمرین‌هایی مثل نوشتن آرزوهای خیالی و یا اگر به‌جای فلان چیز بودید چه می‌کردید و یا در بعضی تمرین‌ها کلماتی را می‌دهند و دانش‌آموز باید با آن‌ها متنی بنویسد. همه این‌ها برای پرورش تخیّل کمک کننده است».

همچنیـن عـده‌ای دیگر از معلمان (۵ نفر) محتوا را در پرداختن بـه تخیّل در حد ضعیف و تعداد کم‌تری نیز در حد متوسط (۲ نفر) ارزیابی کردند.

یکـی از معلمـان این‌گونه عنوان نمود: «در کتاب بنویسـیم و در بعضی تمرین‌ها مثل «با چند کلمه

یک لطیفهٔ خنده‌دار بگو» و یا در روان‌خوانی‌ها داستان‌هایی وجود دارند که، می‌توانند تخیّل را پرورش دهند، اما در کتاب بخوانیم خیلی کم است. درمجموع می‌توان گفت کتاب تا حدی به این مطلب پرداخته است نه زیاد. بهتر است بخش‌هایی مثل داستان‌گویی، گزارش‌نویسی و تصویرخوانی گسترش پیدا کند».

به عقیدهٔ یکی دیگر از معلمان: «کتاب‌های فارسی مطلقاً بحث تخیّل ندارد. درس‌ها ادبیات خیلی سنگین دارند و غرق در قواعد دستوری‌اند. فقط مقداری در کتاب بنویسیم تمرین‌هایی برای پرورش تخیّل دیده می‌شود. مثلاً در درس هفت‌خان رستم بعد از بیان خان هفتم، می‌گوید خان هشتم را شما توصیف کنید به نظر من بهتر است به دانش‌آموز گفته شود حالا تو چهار خان یا چهار شهر تخیّلی بنویس. این کار باعث خواهد شد تا آن‌ها با کمک تخیّلات خود، آرزوهایشان را در این غالب بگنجانند».

جدول ۷. کدگذاری مناسب بودن محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی در پرورش تخیّل

	مناسب بودن محتوا	نامناسب بودن محتوا
کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دورهٔ ابتدایی	ارائهٔ فرصت برای تکمیل داستان ارائهٔ تصاویر خوب زمینه‌ای برای اجرای نمایش انشانویسی متون داستانی شخصیت‌پردازی	متون ابتدایی عاری از تخیّل تمرکز اندک بر افزایش مهارت نوشتن، داستان‌گویی، تصویرخوانی، گزارش‌خوانی متون ساده و پیش افتاده محتوای عاری از متن‌های طنزآلود و نوشتن‌های خیالی عدم توجه به تخیّل

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که از میان دو مؤلفهٔ فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک تأکید کتاب‌های فارسی ابتدایی عمدتاً بر فهم اسطوره‌ای است و به فهم رمانتیک به‌مراتب کمتر پرداخته شده است. بنا بر چارچوب نظری این پژوهش، فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک به ترتیب به‌عنوان دومین و سومین مرحله از مراحل رشد ذهنی است که فهم اسطوره‌ای مربوط به سنین ۲ تا ۸ سالگی و مربوط به دورهٔ پیش از سوادآموزی است و فهم رمانتیک متعلق به سنین حدود هشت تا پانزده‌سالگی و محصول کاربرد زبان مکتوب است، عنوان نمود. با توجه به سن آموزش ابتدایی در ایران که از ۷ تا ۱۲ سال می‌باشد و همچنین

تطبیق آن با مراحل رشد ذهنی ایگان، مشخص می‌گردد که از لحاظ رشد ذهنی، دانش‌آموزان ابتدایی در مرحلهٔ فهم رمانتیک قرار دارند، درحالی‌که کتاب‌های درسی فارسی ابتدایی بیشتر بر عناصر فهم اسطوره‌ای که مرحله‌ای پایین‌تر از فهم رمانتیک است تأکید دارند. هرچند ایگان (۱۹۹۷) عنوان نموده است، هنگامی کودک وارد مرحله‌ای از رشد ذهنی می‌شود که می‌توان فهم رمانتیک را از او انتظار داشت؛ اما آن به این معنا نیست که فهم اسطوره‌ای را باید به‌عنوان مرحله‌ای پایین‌تر از رشد ذهن کنار گذاشت. فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک به‌عنوان شکل‌هایی از تخیّل به شکلی موازی با یکدیگر می‌توانند در عرصه آموزش‌وپرورش تخیّل کودکان مورداستفاده قرار گیرد.

به‌هرحال در تبیین یافتهٔ مذکور، یعنی عدم توجه کافی محتوای کتاب‌های درسی به فهم رمانتیک، می‌توان فقدان یا سهم اندک آن را به توجه ناکافی اهداف آموزشی و درسی ادبیات و زبان فارسی به مهارت نوشتن در قالب داستان‌نویسی، گزارش‌نویسی، نگارش توصیفی و... نسبت داد. فهم رمانتیک طبق نظریهٔ ایگان در گذر تاریخی با ثبت نوشته‌های انسان کلید خورده است. به‌طوری‌که می‌توان نقطه شروع آن را سوادآموزی و کسب مهارت نوشتن یعنی تبدیل واقعیات به مفاهیمی انتزاعی تصور نمود. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، معلمان در نقدشان به محتوای دروس فارسی اشاره داشته‌اند که، کتاب‌های فارسی باید بر مهارت نویسندگی، داستان‌نویسی و انشانویسی تمرکز بیشتری داشته باشند.

ازاین‌رو به نظر می‌رسد در توجه به پرورش و به‌کارگیری تخیّل در دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی از رهگذر برنامهٔ درسی ادبیات فارسی، دو عنصر مهم آموزش یعنی کتاب‌های درسی و معلم باید به شکلی هدفمندتر وارد عمل شوند و این امر نیز نیازمند بازنگری جدی در اهداف و اولویت‌های آموزشی است. بر اساس آنچه از آموزش‌وپرورش تخیّل در چارچوب نظریهٔ ایگان برمی‌آید، مانند هر مقوله روان‌شناختی تخیّل نیز از پیوند شناخت و هیجان مستثنا نیست. نظام معنا بخشی ما به دنیا و تجارب روزمره علاوه بر برخورداری از شناخت و استدلال از عواطف ما همواره بهره می‌برد. لذا تخیّل به‌مثابه ظرفیتی مشتمل بر دو عنصر فوق هنگامی می‌تواند بروز یابد که در کنار رشد ظرفیت‌های شناختی، هیجان‌ها و عواطف نیز محور هدف‌گزینی‌های آموزشی و درسی قرار گیرند. نگاهی به مؤلفه‌های تخیّل (فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک) و خرده‌مؤلفه‌های آن‌ها نشان می‌دهد که ادبیات فارسی بستر مناسبی برای لحاظ نمودن عناصر تخیّل است. ازاین‌رو، کتاب‌های درسی و معلمین با تأکید بر داستان‌نویسی، طنزپردازی، استفاده از استعاره‌ها، بیان روایات تاریخی و داستان‌ها در قالب تصاویر، دستیابی و گسترش مفهوم‌سازی انتزاعی از رهگذر داستان‌گویی، خلق شخصیت‌های حیوانی و تدوین نمایشنامه جهت روایت تجارب انسانی، اسطوره‌پردازی و همزادپنداری

با قهرمانان داستان‌ها و روایت‌ها، به تصویر کشیدن فرایند کسب دستاوردهای انسانی در طول تاریخ می‌توانند در جهت پرورش و فعال‌سازی تخیّل دانش‌آموزان گام بردارند. برای مثال در محتوای کتاب‌های درسی و فعالیت‌های کلاسی می‌توان از دانش‌آموزان خواست با انتخاب اسطوره‌ای تاریخی در قالب بیان نوشتاری و تصویری نوعی همزادپنداری با اسطوره موردنظر را تجربه کنند و تصورات خود را از اسطوره و روایت منتسب به آن تنظیم و تصویرسازی نمایند. در این فرایند دانش‌آموز ترغیب می‌شود تا هر چه بیشتر از زبان استعاره برای شخصیت‌پردازی اسطوره و نقل روایت استفاده نماید. همچنین واداشتن دانش‌آموزان به انجام مسابقات طنزنویسی در قالب روزنامه دیواری می‌تواند استعاره‌گویی و نمادسازی‌های زبانی برخاسته از تخیّلات و تصورات بی‌همتا را در آن‌ها موجب شود؛ البته این مهم زمانی میسر می‌گردد که آموزش ادبیات فارسی زیر نظر معلمین و مربیان آگاه به فنون پرورش تخیّل و کاربست آن هدایت و مدیریت گردد.

ازآنجاکه ادبیات فارسی از ظرفیت داستان‌پردازی مناسبی برخوردار است و حاوی قصص و روایات انسانی است که گاهی از زبان شخصیت‌های حیوانی نقل می‌گردد، همانند آنچه در کلیله‌ودمنه مشاهده می‌شود، می‌توان از این فرصت برای فعال ساختن تخیّل دانش‌آموزان استفاده نمود. برای مثال درگیر ساختن دانش‌آموزان در خلق نمایشنامه‌ها که راوی آن حیوانات هستند چه به‌صورت عروسک‌گردانی و یا اجرای نمایش توسط خود دانش‌آموزان در قالب شخصیت‌های حیوانی، آن‌ها را به خلق تصورات و ادراکات منحصربه‌فردی از روایات و داستان‌ها هدایت می‌کند تا به‌جای مطالعه صرف داستان‌ها و موضوعات درسی آن را در قالب دیگری بر اساس تصورات خود بازتولید نمایند. درمجموع به نظر می‌رسد تأکید بر ۱. هیجانات و عواطف، ۲. تولیدات زبانی و گفتاری (داستان‌سازی، نمایشنامه‌نویسی، اسطوره‌پردازی) و ۳. تصویرسازی و تصویرپردازی روایات انسانی، می‌تواند امکان بروز تخیّل را فراهم نماید و زمینه‌ساز شکل‌گیری و رشد مفهوم‌سازی و تفکر انتزاعی نیز گردد.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، این نگاه متفاوت در آموزش حوزه‌های درسی به‌طور عام و ادبیات فارسی به‌طور خاص زمانی محقق می‌شود که تحولی جدی در برنامه‌ریزی‌های درسی اتفاق افتد. اگرچه در سطح کلان و در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، در فصل ششم، یکی از اهداف نظام آموزشی را «تربیت پرورش‌یافتگانی می‌داند که با قدرشناسی و درک زیباشناسانهٔ آفرینش الهی و مصنوعات هنرمندانه بشری، درک مفاهیم فرهنگی و میان‌فرهنگی و بهره‌گیری از قدرت تخیّل، توانمندی‌های لازم در خلق آثار فرهنگی و هنری را به دست آورند و برای حفظ و تعالی میراث فرهنگی، تمدنی و هنری در سطح ملی و

جهانی بر اســاس نظام معیار اسلامی می‌کوشــند» و همین‌طور در سطح کتاب‌های درسی، در قالب توصیه‌های ابتدای کتاب، از معلم خواســته شده تا دانش‌آموز را به سمت تفکر و خلاقیت سوق دهد تا راه برای اندیشه‌های جدید باز شود و دانش‌آموز بتواند به شیوه‌های ابداعی و خلاق بیندیشــد، اما هنگامی‌که در ارزشیابی‌ها صرفاً مباحثی مشخص و از پیش تعیین‌شده همچون قواعد دستور زبان و درست خواندن و درست نوشتن سنجیده می‌شود، نمی‌توان از معلمان انتظار داشت فعالیت‌های خود را در چارچوبی فراتر از اهداف تعیین‌شده، سازمان‌دهی کنند. تا جایی که در مصاحبه‌ها معلمان اذعان کردند که برای آن‌ها دست‌یابی به اهداف تعیین‌شده از سوی سطوح بالای نظام آموزشی در اولویت بالاتری است.

همچنین نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌های معلمان بیانگر این مطلب بود که اگرچه معلمان در تدریس خود بر مؤلفه‌هایی از فهم اسطوره‌ای و فهم رمانتیک تأکید داشتند، اما این تأکید به‌منظور پروراندن تخیّل نبوده است. به‌عبارت‌دیگر، آن‌ها با وجود اظهاراتی که حاکی از پذیرفتن این مطلب است که تخیّل از ارزش تربیتی بالایی برخوردار است و به تفکر و خلاقیت دانش‌آموز کمک می‌کند، همواره با شیوه‌های قالبی و روش‌های تدریس کلیشه‌ای زمینه را برای فقط حفظ اطلاعات درسی فراهم می‌کنند. این نکته را نیز باید مطرح کرد که در بعضی موارد فعالیت‌های تدریس معلمان ممکن است منجر به پرورش تخیّل دانش‌آموز شود اما آنچه اهمیت دارد این است که این فعالیت‌ها الزاماً با قصد و انگیزهٔ پرورش تخیّل به کار بسته نمی‌شوند لذا باید گفت که پرورش تخیّل در فرآیند تدریس معلمان بیشتر در قالب برنامهٔ درسی پنهان جریان دارد تا یک برنامهٔ درسی قصدشده و برنامه‌ریزی‌شده.

آموزش مناســب، آن است که اهداف آموزشــی موردنظر نوع محتوای آن را مشخص ســازد. در این صورت لازم اســت محتوا حتی‌الامکان مرتبط با مجموعه‌ای از هدف‌های موردنظر در برنامه باشد. به‌عنوان‌مثال همان‌گونه که در انتخاب هدف‌ها، توجه به حیطه‌های مختلف ضرورت دارد، محتوا نیز، به‌عنوان وســیله‌ای در تحقق بخشــیدن به هدف‌ها، باید جنبه‌های مختلف حیطهٔ شناختی، حیطه عاطفی و در صورت امکان حیطه روانی ـ حرکتی را مدنظر قرار دهد. همچنین محتوای مناسب‌تر آن است که در پرداختن به هدف‌های هر حیطه، حتی‌الامکان به هدف‌های طبقات بالاتر نیز توجه داشته باشد.

در حال حاضر در جامعهٔ ما اکثر کتاب‌های درســی تألیفی و اغلب خواندنی‌های آزاد علمی، در نحوهٔ ارائه و سازمان‌دهی محتوا، توجه خود را به دانش‌افزایی محدود ساخته‌اند. به‌گونه‌ای که شکوهی (۱۳۸۲) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که بیشتر اهداف کتاب فارسی دوم دبستان به سطح دانش و فهمیدن اختصاص دارد. همچنین بابایی (۱۳۹۰) در پژوهش خود اشاره می‌کند که اهداف کتاب‌های بخوانیم پایه‌های سوم، چهارم و پنجم

ابتدایی بیشتر بر سطح درک و فهم حیطهٔ شناختی متمرکز است. لذا باید اشاره نمود که چنین محتوایی معمولاً نمی‌تواند در پـرورش مهارت‌های ذهنی همچون کاربرد، تجزیه‌وتحلیل و یا در رشـد ابتکار عمل و خلاقیت و تفکر انتقـادی یادگیرندگان و مخاطبین کتاب تأثیر چندانی داشته باشد. شاید بتوان میان سطوح حیطهٔ شناختی بلوم و تخیّل، این‌گونه اشاره کرد که دانش‌آموز برای رسـیدن به مراحل بالاتر سطوح شناختی بلوم، مانند ترکیب و ارزیابی، نیازمند به‌کارگیری تخیّل است تا بتواند در این سطوح دانش خود را موردبررسی قرار دهد. به‌عنوان‌مثال در سطح ترکیب باید عناصر و اجزا، برای ایجاد یک کل به طریقی که به طرح یا ساختی که پیش‌تر به این شکل وجود نداشته بیانجامد. همچون تولید یک اثر بی‌همتا، ساخت شعر، تهیهٔ یک طرح یا مجموعه اقدامات پیشنهادی و تولید مجموعه‌ای از روابط انتزاعی.

در این میان ضعف آموزش‌های ضمن خدمت نیز قابل‌توجه است. یکی از معلمان در مصاحبه بیان داشـت که معلمان صرفاً از شیوه‌هایی در تدریس و آموزش استفاده می‌کنند که در کلاس‌های ضمن خدمت به آن‌ها آموزش داده می‌شـود. لذا با توجه به نقش کلیدی آموزش‌هـای ضمن خدمت، می‌توان از آن‌ها در جهت توانمند سـاختن معلمان در زمینه پرورش تخیّل بهره برد که از آن جمله است توجیه کردن معلمان نسبت به نیاتی که مؤلفان کتاب‌های درسی در تدوین هر درس دنبال می‌کنند؛ تا از این طریق شاهد هماهنگی هرچه بیشتر معلمان با کتاب‌های درسی باشیم.

ازآنجاکه نظام آموزش‌وپرورش ایران یک نظام متمرکز، ازنظر مواد و برنامهٔ درسی است، توجه به انتخاب مواد درسی و شیوهٔ تدریس مناسب از اهمیت بالایی برخوردار است. گام‌های ناهماهنگ و پراکنده‌ای که در کتاب‌های درسی برای پرورش تخیّل یافت می‌شود، ضرورت آموزش‌وپرورش تخیّل را به شکلی سازمان‌یافته، مدوّن و هدفمند به دست‌اندرکاران آموزشی و معلمان یادآور می‌شود. لذا توصیه می‌شود مؤلفان کتاب‌های درسی همگام با رشد ذهنی دانش‌آموزان به گنجاندن محتوای مناسب اقدام نمایند تا در این راستا از ظرفیت‌های ذهنی دانش‌آموزان حداکثر استفاده به عمل آید. نداشتن درک درست و تعریفی دقیق از مفهوم تخیّل در نـزد معلمان- نبود آموزش‌هایی کارآمد برای معلمان در چگونگی پرورش تخیّل- عدم هماهنگی میان اهداف برنامهٔ درسی با شیوه‌های تدریس معلمین و نیز آشنا نبودن معلمان با شیوه‌های تدریسی که می‌تواند در پرورش تخیّل مؤثر باشد ازجمله دلایل بی‌توجهی به مقولهٔ پرورش تخیّل در نظام آموزشی است. ازاین‌رو پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی و درسـی در راستای روان‌شناسی رشد کودک در اولویت‌های آموزشی دوره‌های ضمن خدمت معلمان بازبینی نمایند تا از رهگذر آن چگونگی آموزش‌وپرورش امکانات رشدی دانش‌آموزان برای معلمان با راه‌اندازی کارگاه‌های آموزشی روشن گردد.

منابع

- انصاری، سعید. (۱۳۹۲). *بررسی میزان تأکید کتب درسی پایه دوم ابتدایی بر مفهوم تخیّل در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه بوعلی همدان، همدان.
- بابایی، الهه. (۱۳۹۰). *بررسی میزان پوشش کتاب بخوانیم پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی از سطوح رفتاری در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران
- جهاندیده، سینا. (۱۳۸۷). ساختار و ساخت آفرینی تخیّل. *ادب پژوهی*، ۴، ۱۴۱-۱۶۵.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. (۱۳۹۰). *محتوای آموزش غیرحضوری معلمان در راستای همسوسازی با برنامهٔ درسی ملی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- رضایی، منیره. (۱۳۸۳). *نقد و بررسی زیباشناسی هری برودی و کاربرد آن در تعلیم‌وتربیت با تأکید بر فرایند یاددهی و یادگیری* (پایان نامه دکترا). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- شکوهی، راحله. (۱۳۸۲). *تحلیل محتوای کتاب فارسی جدید دوم دبستان بر مبنی طبقه‌بندی اهداف آموزشی در حیطهٔ شناختی بلوم و همکاران* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت‌معلم، تهران
- فلیک، اووه. (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی* (ترجمه هادی جلیلی). تهران: نشر نی. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۶ چاپ شده است).
- قادری، حاتم. بستانی، احمد. (۱۳۸۶). مقام تخیّل در فلسفه سیاسی اسلامی-ایرانی، مورد فارابی. *پژوهشنامه علوم سیاسی*، ۳، ۹۱-۱۱۸.
- کریپندورف، کلوس. (۱۳۸۳). *تحلیل محتوای مبانی روش‌شناسی* (ترجمه هوشنگ نایبی). تهران: نشر نی. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۹ چاپ شده است).
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). بازشناسی مفهوم و جایگاه تخیّل در برنامهٔ درسی و آموزشی با تأکید بر دورهٔ ابتدایی. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱، ۵-۲۰.
- میلر، جی پی. (۱۳۷۹). *نظریه‌های برنامهٔ درسی* (ترجمه محمود مهرمحمدی). تهران: سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۵ چاپ شده است).
- نصرتی، زیبا. (۱۳۹۱). *تخیّل و واقعیت در ادبیات کودک* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه اراک، اراک

- Beetlestone, F. (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Buckingham: open University press.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Egan, K. (1997). *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Egan, K. (2005). *An imagination approach to teaching*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Egan, K. (2010). *Learning in Depth: A simple innovation that can transform schooling.* Chicago:University of Chicago Press.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis*. London: Routledge.
- Mehrmohammadi, M. & Hosseinikhah, A. (2011). A comparative analysis of Ghazali and Egan's views on Imagination and Education: the Mythic Understanding and Children Learning. *The International Journal of Humanities, 18*(2), 19-3.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Policastro, E., & Gardner, H. (1996). From case studies to robust generalizations: An approach to the study of creativity. In R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp.213-225), Cambridge University Press.
- Ren, F; Li, X; Zhang, H. & Wang, L. (2012). Progression of Chinese Students' Creative Imagination from Elementary through High School. *International Journal of Science Education, 34*(13), 204-205.
- Van Alphen, P. (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education. *RoSE- Research on Steiner Education, 2*(2), 16-34.
- Young, J.J. & Annisette, M. (2009). Cultivating imagination: Ethics, education and literature. *Critical Perspectives on Accounting, 20*, 93-109.

پی‌نوشت‌ها

1. Sharon
2. Supposing
3. Postulating
4. Assuming
5. Egan
6. Van Alphen
7. Imagination-based motivation
8. Somatic Understanding
9. Mythic Understanding
10. Romantic Understanding
11. Philosophic Understanding
12. Ironic Understanding
13. Beredy
14. Miller
15. Policastro & Gardner
16. Young & Annisette
17. Ren, Li, Zhang & Wang
18. Beetlestone
19. Deductive content analysis
20. Daniels
21. Bogdan & Biklen
22. Fields
23. Merriam
24. Purposeful random sampling
25. Semi-structured
26. Glaser & Strauss
27. Ezzy
28. Thematic content analysis
29. Preexisting theory
30. Probing questions
31. Thinking in terms of binary opposites
32. Fantasy
33. Metaphor
34. Abstract thinking
35. Rhythm and Narrative
36. Images
37. Stories
38. Humor
39. Humanized knowledge
40. Romantic rationality
41. Thematic coding
42. Data triangulation

۴۳. فارسی اول ابتدایی ص ۳
۴۴. فارسی اول ابتدایی ص ۶۰
۴۵. فارسی اول ابتدایی ص ۹۸
۴۶. فارسی مهارت‌های نوشتن اول ابتدایی ص ۱۲۷
۴۷. فارسی مهارت‌های نوشتن اول ابتدایی ص ۱۳۴
۴۸. فارسی مهارت‌های نوشتاری دوم ابتدایی ص ۲۲
۴۹. فارسی مهارت‌های نوشتاری دوم ابتدایی ص ۳۳
۵۰. فارسی مهارت‌های نوشتاری دوم ابتدایی ص ۳۹
۵۱. فارسی مهارت‌های نوشتاری دوم ابتدایی ص ۷۷. شماره ۴
۵۲. فارسی دوم ابتدایی ص ۹
۵۳. فارسی دوم ابتدایی ص ۹
۵۴. فارسی دوم ابتدایی ص ۳۲
۵۵. فارسی دوم ابتدایی ص ۶۸
۵۶. فارسی سوم ابتدایی ص ۲۲
۵۷. فارسی سوم ابتدایی ص ۲۳
۵۸. فارسی سوم ابتدایی ص ۶۱
۵۹. فارسی سوم ابتدایی ص ۲۱
۶۰. فارسی سوم ابتدایی ص ۳۲
۶۱. فارسی سوم ابتدایی ص ۳۶. شماره ۲
۶۲. فارسی بخوانیم چهارم ابتدایی ص ۳
۶۳. فارسی بخوانیم چهارم ابتدایی ص ۸
۶۴. فارسی بخوانیم چهارم ابتدایی ص ۳۷
۶۵. فارسی بنویسیم چهارم ابتدایی ص ۲۲
۶۶. فارسی بنویسیم چهارم ابتدایی ص ۴۱
۶۷. فارسی بخوانیم پنجم ابتدایی ص ۸
۶۸. فارسی بخوانیم پنجم ابتدایی ص ۱۳۰
۶۹. فارسی بخوانیم پنجم ابتدایی ص ۱۴۰
۷۰. فارسی بنویسیم پنجم ابتدایی ص ۲۸
۷۱. فارسی بنویسیم پنجم ابتدایی ص ۲۹
۷۲. فارسی ششم ابتدایی ص ۲۷
۷۳. فارسی ششم ابتدایی ص ۲۹
۷۴. فارسی مهارت‌های نوشتاری ششم ابتدایی ص ۱۹
۷۵. فارسی مهارت‌های نوشتاری ششم ابتدایی ص ۷۸
۷۶. فارسی مهارت‌های نوشتاری ششم ابتدایی ص ۸۴

بررسی موانع اساسی فراروی رشد حرفه‌ای معلمان

■ بیژن عبدالهی* ■ اکرم صفری**

چکیده:

معلمان مهم‌ترین عامل در بالا بردن کیفیت یادگیری دانش‌آموزان هستند؛ بنابراین رشد حرفه‌ای آنان و شناخت موانعی که بر سر راه این رشد قرار دارد از اهمیت زیادی برخوردار است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی موانع رشد حرفه‌ای معلمان انجام شده است. نوع پژوهش کاربردی و روش آن آمیخته است. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته و پرسش‌نامهٔ محقق‌ساخته مستخرج از مصاحبه‌ها، استفاده گردید. شرکت‌کنندگان در مرحلهٔ مصاحبه با شیوهٔ هدفمند- گلوله برفی (تعداد ۳۱ نفر) و از بین متخصصان حوزهٔ تعلیم‌وتربیت انتخاب شدند. در مرحلهٔ پرسش‌نامه نمونهٔ آماری شامل ۱۵۹ نفر از معلمان ابتدایی شهر تهران بود که در سال ۹۵-۹۴ در کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت شرکت کرده بودند. انتخاب به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انجام شد. در بخش کیفی از تکنیک تحلیل محتوا و در بخش کمّی از آزمون تحلیل عاملی، مان‌ویتنی، کروسکال والیس و فریدمن استفاده شد. نتایج نشان داد که نشانگرهای شناسایی‌شده، به ابعاد مشخص‌شده مرتبط هستند. موانع به ابعاد «فردی» «ساختاری»، «اقتصادی» و «فنّاورانه» تقسیم شدند و نشانگرهای شناسایی‌شده اندازه‌گیری قابل‌قبولی از عوامل را نشان دادند. بُعد ساختاری مؤثرترین بُعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان است و سپس پایین بودن کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت، ضعف برنامه‌ها جهت افزایش روحیهٔ همکاری، ضعف بنیهٔ علمی، کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی و نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها دارای بالاترین رتبه است. با توجه به یافته‌ها، شناسایی موانع رشد حرفه‌ای معلمان و برنامه‌ریزی برای رفع آن‌ها باید یکی از اولویت‌های برنامه‌های سازمان‌های آموزشی باشد.

کلید واژه‌ها: رشد حرفه‌ای، موانع ساختاری، موانع فردی، موانع اقتصادی، موانع فنّاورانه

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۵/۱۷ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۷/۵ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۲۲

*دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی ..... bijan.abdollahi33@gmail.com
** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی ..... safari138@yahoo.com

مقدمه

در دنیای امروز، حجم انتظارات، تنوع درخواست‌ها و عمق توقعات مرتبط با نظام‌های آموزش‌وپرورش در جهان، و از جمله ایران، آن‌چنان زیاد است که بیشتر این نظام با شرایط، امکانات، روش‌ها و نیروی انسانی فعلیشان نمی‌تواند پاسخگوی همهٔ آن‌ها بوده و به نحو شایسته از عهده مأموریت و رسالت خود برآیند. بر همین اساس به نظر می‌رسد، در ایران هم، نظام آموزش‌وپرورش فعلی باید متحول شده و تغییراتی بنیادین و اساسی در آن به وجود آید. هر سازمان با در نظر گرفتن چشم‌انداز تعریف‌شده در برنامه‌های بلندمدت خود، در صورتی می‌تواند با هدف‌گذاری صحیح و ترسیم نقشهٔ راه و در سایهٔ اثربخشی و کارآمدی به آن هدف‌ها دست یابد که موانع رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان خود را کاملاً برطرف کرده و یا به حداقل کاهش دهد. سازمان باید قادر باشد مفروضات خود دربارهٔ آینده را، مورد تجزیه‌وتحلیل و بازنگری جدی قرار دهد، تا بتواند خطاهای احتمالی و غیرقابل‌جبران خود را بر اساس واقعیات اصلاح کند.

برخی صاحب‌نظران بر این باورند که اگر آموزش‌وپرورش می‌خواهد پیشرفت نماید، باید دست‌اندرکاران امر تعلیم‌وتربیت، به‌خصوص معلمان، که تعامل گسترده‌ای با فراگیران دارند، متحول شوند. همچنین دانش و اطلاعات، شناخت‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و روش‌های کار آن‌ها باید تغییر کند. لازمهٔ این کار، حرفه‌ای شدن امر تعلیم‌وتربیت و در سرلوحهٔ آن، حرفه‌ای شدن تمام معلمان است (گمینیان، ۱۳۸۳). چراکه معلم از کلیدی‌ترین اجزای نظام آموزش‌وپرورش است و هر کاستی و کمبود در سایر اجزای نظام از این عنصر تأثیرپذیر است؛ پس توجه به کلیدی‌ترین جزء نظام آموزشی و ارتقای دانش، نگرش و مهارت او ضروری است.

با توجه به وظیفهٔ اصلی معلم که تبدیل دانش‌آموز به شهروندی جهانی، متعلق به جامعهٔ بین‌الملل، است (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)، لزوم ارتقای حرفه‌ای معلمان بیش‌ازپیش احساس می‌شود. به‌طورکلی، موضوع ارتقای حرفه‌ای معلمان با مطرح‌شدن بحث اجرای اصلاحات در نظام‌های آموزشی پدیدار شده است، چه، معلمان در اجرای اصلاحات آموزشی نقش مهمی بر عهده دارند (شاه‌محمدی، ۱۳۹۳). رشد حرفه‌ای معلمان شامل ارتقا و بهبود فعالیت‌هایی می‌شود که معلمان در داخل و خارج از مدرسه انجام می‌دهند و مجموعه‌ای از فرآیندهای رسمی و غیررسمی را در بر می‌گیرد. این فرآیندها برای بهبود بخشیدن به مهارت، دانش و رسیدن به تدریس مطلوب معلمان است (جکسون و دیویس[1]، ۲۰۰۰). حرفه‌ای شدن معلمان بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفهٔ معلمی متمرکز است و فرآیندی است که به‌وسیلهٔ آن انجام حرفه یا شغل معلمی مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد دانش‌آموز، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با سایر همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر

داشته باشد (کریمی، ۱۳۸۷).

در راستای حرفه‌ای شدن این عنصر کلیدی همواره موانع و مشکلاتی وجود دارد که شناسایی و برنامه‌ریزی برای رفع آن‌ها باید یکی از اولویت‌های وزارت آموزش‌وپرورش باشد. بر همین اساس در این مقاله سعی شده است تا با شناسایی موانع رشد حرفه‌ای معلمان گامی در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان برداشته شود.

بیان مسئله

یافتن راه‌هایی بر اساس تقویت و بهبود کمّی و کیفی کارکنان در سطح سازمانی، ملی و بین‌المللی از اولویت‌های مهم جهان پیچیدهٔ امروز است (روث‌ول و ریچ[۲]، ۲۰۰۴). ازآنجاکه نظام آموزشی در سرمایه‌گذاری نیروی انسانی در جامعه نقش اصلی را دارد و سهم قابل‌توجهی از بودجهٔ هر کشور را به خود اختصاص می‌دهد، و با توجه به اهمیت و نقش آن در ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، ضروری است در جهت بهبود آن اقدامات اساسی صورت گیرد. لازمهٔ موفقیت تلاش‌های انجام‌شده در زمینهٔ بهسازی آموزش‌وپرورش رشد حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. ازاین‌رو در دههٔ گذشته کانون بحث و گفت‌وگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش هرچه بیشتر متوجه رشد حرفه‌ای معلمان بوده است (ریشتر، کانتر، کلازمن، لاتک و بامرت[۳]، ۲۰۱۱). اهمیت و لزوم توسعهٔ حرفه‌ای معلمان به‌دلیل تشدید چالش‌های پیش رو در حرفهٔ معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (گنسر[۴]، ۲۰۰۰). به‌ویژه که به‌رغم تلاش‌های زیاد هنوز سازمان‌ها و مراکز آموزشی از بسیاری جهات، از پایین بودن کیفیت رنج می‌برند (تورانی، ۱۳۸۴، ص. ۵۸) و در مسیر بهبود آن، دچار مشکلات عمده‌ای می‌باشند. در مسیر حل این مشکل باید کانون توجه را روی عناصر اساسی و تأثیرگذار، که از مقیاس وزنی نسبتاً بالاتری برخوردارند، متمرکز کرد و یکی از این عناصر معلم است. معلم نه‌تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به‌منظور بهبود سیستم‌های آموزشی است، بلکه مهم‌ترین عامل ایجادکنندهٔ تغییر نیز محسوب می‌شود. در ایران، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در زمینه‌های دانش حرفه‌ای (صمدی، ۱۳۹۲)، مهارت‌های حرفه‌ای (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)، صلاحیت‌های آموزشی، تدریسی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای، و نیز یادگیری مادام‌العمر و فنّاوری آموزشی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند (کریمی، ۱۳۸۷).

به‌طورکلی، تغییرات عمیق در ساختار نظام آموزشی، برنامهٔ درسی و جمعیت دانش‌آموزی، طی سال‌های اخیر، هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط، برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که، در سطح جهان نیز، بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند و تعداد زیادی از آن‌ها دغدغه‌هایی دربارهٔ وظایف اولیه تدریس خود داشته

باشند (روچکیند، اوت، ایمروار، دابل و جانسون[5]، ۲۰۰۷). وقتی معلمان با مسائل و مشکلاتی مواجه می‌شوند، در فرایندی از تفکر و کاوش، با آن مسئله یا مشکل درگیر می‌شوند و سعی می‌کنند به راه‌های مختلفی آن را حل کنند حال اگر نتوانند با بسط دادن گنجینهٔ دانش و تجربهٔ خویش مشکل را حل کنند دچار اضطراب می‌شوند و این امر عاملی برای ناخشنودی آن‌ها از این حرفه خواهد شد (رومانو و گیبسون[6]، ۲۰۰۶). علاوه بر این، فشارهای داخلی به معلمان، برای پذیرفتن مسئولیت‌های جدید بین معلومات جدید و دانش قبلی آن‌ها فاصله انداخته و بحران هویت حرفه‌ای‌شان را عمیق‌تر و بیشتر می‌کند. در این‌صورت هویت حرفه‌ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی دارد (مورنو[7]، ۲۰۰۷). چراکه آموزش‌وپرورش بیش‌ازپیش نیازمند افرادی است که قادر به خودراهبری، بر عهده گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند. این مهارت نیازمند برنامه‌ریزی مدون و اصولی، تحول در فرایند آموزش، تغییر باورها، نگرش‌ها و فراهم نمودن چارچوب مناسب برای آموزش و رشد حرفه‌ای است. برنامه‌ریزی برای رشد حرفه‌ای معلمان زمانی موفق‌تر و مؤثرتر خواهد بود که بر اساس نیازهای فردی معلمان، مدرسه و نظام آموزشی، به‌ویژه برنامه‌های یادگیری مبتنی بر نیازهای دانش‌آموزان، توانایی‌ها و ویژگی‌های آنان تنظیم شده باشد (جویس و شاورز[8]، ۱۹۸۸).

ازآنجاکه معلمان عوامل کلیدی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان هستند و اصلاح آموزش بدون اصلاح معلمان میسر نیست، بنابراین باید تمرکز اصلی رشد حرفه‌ای را بر روی معلمان قرار دارد تا موجب بهبود عملکرد آن‌ها در مدرسه شود (آرتورا، مارلندبی، پیلس و رأی[9]، ۲۰۰۶).

مدارکی وجود دارد که نشان می‌دهد بهبود قابلیت معلمان از طریق برنامه‌های رشد حرفه‌ای، موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان نیز می‌گردد (کوهن و هیل[10]، ۲۰۰۰؛ گارت، پورتر، دسیمون، بیرمان و یون[11]، ۲۰۰۱؛ کرو، هاسمن و اسکرایبنر[12]، ۲۰۰۲؛ ژانگ[13]، ۲۰۱۰). اما در راستای برنامه‌ریزی این امر مهم، موانع و مشکلاتی وجود دارد؛ از جمله، تصمیم‌گیری از بالا به پایین، برنامه‌ریزی به‌صورت سنتی به‌وسیلهٔ مدیران و مشاوران به‌جای معلمان، بها ندادن به حق ابراز عقیده به معلمان، اولویت دادن به نیازهای مدیریتی و بالأخره عدم مالکیت نسبت به فرایند و نتایج رشد حرفه‌ای (عبدالهی، ۱۳۹۰). شناسایی بیشتر این موانع و برنامه‌ریزی برای رفع آن‌ها می‌تواند گام مؤثری در راستای تسهیل زمینه‌های اجرایی رشد حرفه‌ای معلمان باشد. با توجه به آنچه بیان شد، مقاله حاضر با هدف شناسایی موانع رشد حرفه‌ای معلمان، به دنبال یافتن پاسخ برای این پرسش است که: ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای معلمان کدامند؟

■ مبانی نظری

رشد حرفه‌ای به معنای یک روند مستمر به سمت عمق دادن به میزان آگاهی و مهارت یک فرد است (گارت و همکاران، ۲۰۰۱). رشد حرفه‌ای در معنای عام، به رشد یک فرد در ایفای نقش خود

بازمی‌گردد. رشد معلمان نیز یک رشد حرفه‌ای است که معلم با افزایش تجربه و همچنین ارزیابی مرتب روش‌های خود به آن دست پیدا می‌کند (گلاتورن[۱۴]، ۱۹۹۵، ص. ۴۱). این روند باعث آگاهی و بیداری فرد می‌شود تا با پتانسیل خود آشنا شود، بتواند اعتمادبه‌نفس داشته باشد و طی آن بتواند زندگی خود را به سمت شأن حقیقی و تکامل خود هدایت نماید. رشد حرفه‌ای معلمان عبارت است از فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی‌شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان به‌منظور بهبود بخشیدن به یادگیری دانش‌آموزان (گاسکی[۱۵]، ۲۰۰۰، ص. ۱۶). با توجه به تعریف فوق از رشد حرفه‌ای، باید برنامه‌هایی باشد که دست‌اندرکاران آموزش‌وپرورش برای تبیین آموزش و رشد مستمر معلمان، مدیران و سایر کارکنان به‌صورت انفرادی، گروهی و به شیوه همکاری برگزار کنند.

فعالیت‌های مربوط به رشد حرفه‌ای معلمان را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: رشد حرفه‌ای سنتی[۱۶] و رشد حرفه‌ای معاصر[۱۷]. در رشد حرفه‌ای سنتی موارد زیر به چشم می‌خورد: میان طرح‌های توسعه و فعالیت‌های رشد حرفه‌ای رابطه‌ای وجود ندارد. همکاری میان معلمان وجود ندارد. بازخورد یا پیگیری برای فعالیت‌های رشد حرفه‌ای وجود ندارد. کارگاه آموزشی به‌عنوان اساس فعالیت‌های رشد حرفه‌ای پذیرفته می‌شود. فعالیت‌های رشد حرفه‌ای وابسته به خواست سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان است، لذا برای یادگیری مستمر تشویق و دلگرمی وجود ندارد. اما در رشد حرفه‌ای معاصر متفاوت است. پیگیری مداوم و بازخورد فوری وجود دارد. برای یادگیری دانش‌آموزان و رشد حرفه‌ای معلمان، استانداردهایی وجود دارد. در برنامه‌ریزی، بافت مدرسه برای فعالیت‌ها موردتوجه است. نیازهای دانش‌آموزان به‌عنوان مهم‌ترین شاخص‌ها در طراحی فعالیت‌های رشد حرفه‌ای موردتوجه است (نی‌هال و ازگال[۱۸]، ۲۰۰۲). رشد حرفه‌ای معلمان مجموعهٔ شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم‌وتربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند. با توجه به آنچه بیان شد موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین‌کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. در نظر ژاپنی‌ها، شایستگی هر نظام، به‌اندازهٔ شایستگی معلمان آن است. ازاین‌رو می‌توان گفت، معلم مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی در فرایند یاددهی- یادگیری و معمار اصلی نظام آموزش است. جهان به‌سرعت دگرگون می‌شود و معلمان نیز، مانند دیگر گروه‌های حرفه‌ای، با این واقعیت روبه‌رو می‌شوند که آموزش‌های اولیه آنان در جهان امروز چندان پایدار نیست و لذا همواره مفید نخواهد بود. آنان باید در سراسر عمر دانش خود را روزآمد کنند (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵).

■ مراحل رشد حرفه‌ای معلمان

در منابع مختلف، مراحلی برای برنامه‌ریزی توسعهٔ حرفه‌ای در نظر گرفته شده است، ولی فرآیند استانداردی برای آن وجود ندارد. یکی از جامع‌ترین برنامه‌ها، برنامه‌ریزی شش مرحله‌ای رشد حرفه‌ای، متعلق به وزارت انرژی ایالات‌متحدهٔ آمریکاست (حجازی، پرداختچی و شاه‌پسند، ۱۳۸۸) که در زیر

آورده شده است. این مراحل به‌منظور رشد حرفه‌ای افراد در سازمان‌های مختلف می‌تواند به کار گرفته شود. بنابراین آموزش‌وپرورش نیز به‌عنوان مهم‌ترین نهاد اثرگذار در تربیت و تأمین نیروی انسانی، می‌تواند از آن در راستای رشد حرفه‌ای معلمان الهام گیرد. اینک مراحل این برنامه:

مرحلهٔ اول: *تشخیص اولویت‌های عملکرد*[19]: اولویت‌های عملکرد، وظایف و برنامه‌هایی هستند که برای رسیدن به برنامه‌های عملی باید انجام شوند. اولویت‌های عملکرد، عوامل موفقیت را تعیین می‌کنند و معیاری برای میزان سهم هر یک از افراد در اهداف سازمان هستند.

مرحلهٔ دوم: *نیازسنجی و تعیین اهداف آموزش مهارت‌ها*[20]: پس از تعیین اولویت‌های عملکرد، نیازسنجی و تعیین اهداف آموزش مهارت‌ها آغاز می‌شود. ارزیابی و توسعهٔ مهارت، فرآیند شناسایی آن دسته از صلاحیت‌هایی است که افراد باید به‌منظور دست‌یابی به اولویت‌های عملکرد دارا باشند. این صلاحیت‌ها شامل دانش، مهارت و توانایی است.

مرحلهٔ سوم: *تشخیص گزینه‌ها و فعالیت‌های یادگیری*[21]: فعالیت‌های یادگیری می‌تواند شامل موارد زیر باشد:

الف. آموزش ضمن خدمت: آموزش‌هایی که در محیط کار برگزار می‌شود؛

ب. آموزش کلاسی: یادگیری ساختاریافته که در محیط کلاسی اتفاق می‌افتد؛

ج. آموزش‌های مبتنی بر رایانه: آموزش‌هایی که با استفاده از رایانه‌های شخصی انجام می‌گیرد. این آموزش‌ها نقش کلیدی در کم کردن شکاف مهارتی و بهبود عملکرد کاری دارد و اجازهٔ استفاده اثربخش از زمان را به معلمان می‌دهد.

د. دوره‌های خودیادگیری: در این روش زمان یادگیری توسط خود یادگیرنده تعیین می‌شود.

ه. تکالیف چرخشی: در این نوع آموزش، فرد به‌طور موقت به کار ویژه مشغول می‌شود و به این صورت فرصتی برای یادگیری و توسعه مهارت خاص موردنیاز برای وی ایجاد می‌شود؛

و. جلسات بحث با متخصصان: جلسات پرسش و پاسخ با افراد متخصص در یک موضوع با هدف یادگیری وظایف مشخص.

مرحلهٔ چهارم: *در میان گذاشتن اهداف با سرپرستان و مذاکره با آن‌ها پیرامون اهداف یادگیری*[22]: بحث و تبادل‌نظر با مدیران پیرامون اهداف آموزش و تبیین نقش مدیران در فرآیند تدوین برنامه رشد حرفه‌ای مؤثر و هدایت‌کننده است. مدیران امکانات و تسهیلات لازم را برای افزایش دانش، مهارت و توسعهٔ جنبه‌های مختلف افراد برای دست‌یابی به اهداف توسعه فراهم می‌کنند. بعد از مشخص شدن اهداف برنامه رشد حرفه‌ای معلمان، هر یک از آن‌ها برای بحث با مدیر مدرسهٔ خود در زمینه برنامه آماده می‌شوند.

مرحلهٔ پنجم: *اجرا*[۲۳]: بعد از توافق بین معلمان و مدیران، شالودهٔ برنامهٔ رشد حرفه‌ای شکل می‌گیرد و هر یک از معلمان آماده اجرای فعالیت‌های رشد حرفه‌ای و تکمیل فعالیت‌های توافق شده می‌شوند.

مرحلهٔ ششم: *نظارت بر پیشرفت و تحقق اهداف*[۲۴]: فرآیند رشد حرفه‌ای مستمر بر اساس بهبود توانمندی‌های معلمان تدوین شده است. اثربخش بودن یک برنامهٔ رشد حرفه‌ای باید به‌صورت دوره‌ای ارزیابی شود. برنامه رشد فردی دست کم باید در دوره‌های زمانی شش‌ماهه مورد ارزیابی قرار گیرد و نتایج ارزش‌یابی به دیگر مراحل تدوین برنامه بازخورد داده شود تا اصلاحات و تغییرات لازم در برنامه تدوین و برای اجرای بعدی آماده شود.

نظام آموزش رسمی و مراکز آموزش و بهسازی منابع انسانی سازمان‌ها تنها سطح دانش افراد را ارتقا می‌بخشند، ولی چگونگی فراگیری دانش را به‌طور مستقل یاد نمی‌دهند. با توجه به تغییرات شگفت‌انگیزی که در سطح دانش و اطلاعات حاصل‌شده لازم است معلمان «چگونه آموختن» را به‌عنوان یک مهارت زندگی در موقعیت‌های شغلی یاد بگیرند. امروزه، متأسفانه، بسیاری از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت در یک محیطِ آموزشیِ کاملاً ساختاریافته صورت می‌گیرد که در آن برنامه‌ریزان یا مربیان برنامه‌ها، منابع و دانش لازم را تدارک می‌بینند. در چنین محیطی فراگیران اغلب منفعل هستند (عبدالهی، ۱۳۸۸). روشن است که نتایج مطالعات از عدم موفقیت برخی از این‌گونه برنامه‌های آموزشی در برخی از کشورها حکایت دارند؛ چراکه بسیاری از فرصت‌ها و امکانات رشد حرفه‌ای به اصلاح بلندمدت برنامه‌های درسی منجر نمی‌شوند و نیازهای دانش‌آموزان را در جامعه برآورده نمی‌کنند (هنسون[۲۵]، ۲۰۰۱). در کل، تحقیقات حاکی از آن است که رشد حرفه‌ای معلمان به شکل کنونی، تأثیر خیلی کمی بر روش‌های تدریس، سازمان‌دهی مدارس و برنامه‌های درسی و آنچه دانش‌آموزان باید یاد بگیرند داشته است (دایز- مگیولی[۲۶]، ۲۰۰۴، نولان و هوور[۲۷] (۱۳۹۵/۲۰۱۱).

مطالعاتِ انجام‌شده، مشکلات اجرایی آموزش‌های معلمان را در ایران نبود نگرش نظام‌گرا در طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزش، ناهماهنگی میان انواع برنامه‌های آموزشی، استاندارد نبودن آموزش‌های غیرحضوری، نبود پایگاه اطلاعاتی منسجم و کارا، ادامه نداشتن آموزش‌های کارکنان، کمبود پرسنل متخصص برای آموزش و نبود انجمن یا نشریهٔ حرفه‌ای در خصوص آموزش کارکنان می‌داند (جهانیان، ۱۳۸۰؛ صادقی، ۱۳۸۷ و طریقی، ۱۳۸۷). برای مثال، عبدالهی و دباغیان (۱۳۹۰) در مطالعهٔ خود موانع رشد حرفه‌ای معلمان را عوامل زیر را داشته‌اند:

۱. تأثیر کم آموزش‌ها در پیشرفت شغلی، نبودن ضمانت اجرایی و مقررات حمایتی از دوره‌های آموزشی، نبود یک برنامهٔ آموزشی بلندمدت در طی مراحل شغلی یک معلم، الکترونیکی نبودن آموزش‌ها، عدم توجه به آموزش‌های درون مدرسه‌ای (مانند گروه‌های آموزشی هم‌پایه و هم رشته)، نبود فرصت بازدید برای معلمان از کلاس‌های همدیگر، پایین بودن میزان فعالیت معلمان

در دوره‌های آموزشی، عدم توجه به پایه و موضوع تدریس و فراهم کردن آموزش یکسان برای تمام معلمان، متنوع نبودن روش‌های یادگیری معلمان، ضعف تعامل بین معلمان در برنامه‌های آموزشی، عدم مالکیت معلمان در فرایند و نتایج ارزشیابی دوره‌های آموزشی، عدم مشارکت معلمان در تعیین نیازهای آموزشی خود، عدم انطباق محتوا با نیازهای شغلی، تأثیر کم محتوای آموزشی بر فرایندهای کلاس درس، عدم تناسب تجهیزات (صندلی و میز) با وضعیت جسمانی و روانی معلمان، نامناسب بودن محل و فضای برگزاری دوره‌های آموزشی، متنوع نبودن روش‌های تدریس مدرسین، پایین بودن کیفیت مطالب طرح‌شده توسط مدرسین. به‌طورکلی به‌دلیل چند عامل مرتبط به هم، برنامه‌هایی که برای رشد حرفه‌ای معلمان تاکنون طراحی و اجرا شده‌اند، در کل غیر اثربخش و ناکارآمد بوده‌اند (دایز-مگیولی ، ۲۰۰۴، نولان و هوور (۱۳۹۵/۲۰۱۱، ص. ۱) تصمیم‌گیری از بالا به پایین و رویکرد سلسله مراتبی نیز از دیگر موانع رشد حرفه‌ای معلمان در ایران است. مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان در مرکز کشور (تهران) و یا در استان‌ها به‌جای معلمان و کارکنان نیازسنجی آموزشی و برنامه‌ها را طراحی می‌کنند. در نتیجه معلمان احساس عدم تعلق به برنامه‌های رشد حرفه‌ای خود دارند و بی‌انگیزه می‌شوند.

۲. برنامه‌های آموزشی، بیشتر بر کمبودها و نواقص مهارتی کارکنان متمرکز شده و در آن تلاش شده، از هر راهی، معلمان را با خود هماهنگ سازد به‌جای آنکه بر دانش و خرد معلمان بیفزاید.

۳. رشد حرفه‌ای سعی در ارائهٔ یک مدل استاندارد به‌منظور فراهم کردن آموزش‌های یکسان برای تمام معلمان، صرف‌نظر از پایهٔ تحصیلی و موضوعی که تدریس می‌کنند، دارد. در نتیجه نقش مهم موقعیت، تفاوت‌های فردی، تجربیات و نیازهای معلمان در شکل‌دهی مؤثر راهبردهای آموزشی نادیده گرفته می‌شود.

۴. عدم تنوع روش‌های یادگیری. شیوهٔ اجرای برنامه‌های آموزشی غالباً به‌صورت کلاس درس و انتقال مفاهیم و دانش سازمان یافته است. این روش برای معلمان به‌عنوان افراد باتجربه کارآیی و اثربخشی ندارد، زیرا معلمان افراد متفاوتی هستند که به روش‌های متنوع و مختلفی یاد می‌گیرند.

۵. عدم تنوع فرصت‌های رشد حرفه‌ای.

۶. برنامه‌های آموزشی عمدتاً دارای نفوذ کوتاه‌مدت‌اند و بر روی موضوعات خاص تمرکز دارند. آن‌ها مکانیزم‌های مداوم و نظام‌دار را برای حل مسائل ذاتی فرآیند یاددهی- یادگیری فراهم نمی‌کنند.

۷. برنامه‌های آموزشی تنها اولین سطح حیطهٔ شناختی (سطح دانش) معلمان را ارتقا می‌بخشند، ولی چگونگی فراگیری دانش را به‌طور مستقل یاد نمی‌دهند.

۸. عدم مالکیت معلمان در فرایند و نتایج رشد حرفه‌ای. مراکز آموزشی باید یادگیرندگان را برای به‌کارگیری فرایندهای خودراهبری در یادگیری[۲۸] (SDL) آماده کنند تا نه‌تنها مهارت‌های یادگیری فعلی را بهبود بخشند، بلکه فراگیران را برای یادگیری مادام‌العمر فراتر از دیوارهای مراکز آموزشی آماده کنند. به معلمان باید کمک شود که نگرش مثبتی به یادگیری در تمام طول عمر داشته باشند و به توانایی یادگیری در خود مجهز شوند.

۹. عدم ارزشیابی نظام‌مند از برنامه‌ها و اثربخشی برنامه‌های اجراشدهٔ مراکز آموزشی.

سؤال‌های پژوهش

۱. ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای معلمان کدامند؟

۲. ساختار عاملی نشانگرهای شناخته‌شده چگونه است؟

۳. آیا نشانگرهای شناسایی‌شده اندازه‌گیری معنادار و قابل‌قبولی از هر یک از عوامل مشخص‌شده، نشان می‌دهند؟

۴. موانع رشد حرفه‌ای معلمان در جامعهٔ آماری به چه ترتیبی است؟

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر نوع تحقیق، کاربردی و به لحاظ روش پژوهش آمیخته[۲۹] (کیفی-کمّی) می‌باشد. شرکت‌کنندگان در مرحلهٔ مصاحبه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، با تکنیک گلوله برفی[۳۰] (تعداد ۳۱ نفر) و از بین متخصصان حوزهٔ تعلیم‌وتربیت، کارشناسان گروه‌های آموزشی، مسئولان ضمن خدمت، مدیران آموزش‌وپرورش، مدیران مدارس دولتی، غیردولتی و معلمان نمونهٔ شهر تهران انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته استفاده شد، سؤال‌های مصاحبه به شرح زیر است:

۱. چه عواملی می‌تواند مانع رشد حرفه‌ای معلمان شود؟
۲. چه عوامل محیطی مانع رشد حرفه‌ای معلمان می‌شوند؟

تحلیل داده‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) انجام گرفت. فرایند تحلیل داده‌های مصاحبه استقرایی بود، به‌عبارت‌دیگر هیچ چارچوب مفهومی قبلی برای کدگذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت. اساس تحلیل داده‌ها در این پژوهش کدگذاری است. منظور از کدگذاری نیز اختصاص نزدیک‌ترین مفهوم به هریک از کوچک‌ترین جزءهای با معنی داده‌های گردآوری شده است.

روش پژوهش در بخش کمّی، پیمایشی و جامعهٔ آماری آن شامل معلمان ابتدایی شهر تهران بود، که در سال ۱۳۹۴ در کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت شرکت کرده بودند. نمونهٔ آماری را، با استفاده از جدول کرجسی- مورگان، تعداد ۱۵۹ نفر از بین معلمان زن و مرد رسمی دورهٔ اول و دوم ابتدایی آموزش‌وپرورش شهر تهران، به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای، تعیین کردیم. بدین‌صورت که شهر تهران را به مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم کرده و از بین معلمان ابتدایی شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی، منطقه یک ۳۷ نفر، منطقه شش ۲۸ نفر، منطقه نه ۳۴ نفر، منطقه ده ۲۵ نفر و منطقه پنج ۳۵ نفر انتخاب نمودیم. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمّی، پرسش‌نامهٔ محقق‌ساخته برگرفته از یافته‌های پس از انجام مصاحبه و احصای ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای معلمان، و حاوی ۲۸ سؤال بسته در مقیاس اندازه‌گیری لیکرت بود. روایی پرسش‌نامه از طریق روایی صوری مورد تأیید خبرگان حوزهٔ مدیریت قرار گرفت. پایایی پرسش‌نامه، با اجرای مقدماتی آن در بین ۲۵ نفر و با استفاده از روش همسانی درونی آلفای کرونباخ (۰/۷۸) به‌دست آمد. پایایی محاسبه‌شدهٔ هریک از ابعاد به تفکیک در جدول شمارهٔ (۱) آورده شده است. در بخش کمّی از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، مان‌ویتنی، کروسکال والیس و فریدمن استفاده شد.

جدول ۱. آلفا کرونباخ محاسبه‌شدهٔ ابعاد موانع رشد حرفه‌ای معلمان

متغیر	ابعاد	ضریب آلفای کرونباخ
ابعاد موانع رشد حرفه‌ای معلمان	ساختاری	۰/۸۵
	فردی	۰/۷۳
	اقتصادی	۰/۷۲
	فنّاورانه	۰/۷۵

یافته‌های تحقیق

۱. ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای معلمان کدامند؟

با عنایت به موضوع این پژوهش و به‌منظور دستیابی به پاسخ سؤال مطرح‌شده، شایسته است ضمن مطالعه و بررسی کلی مصاحبه‌های انجام‌شده، موانع رشد حرفه‌ای معلمان احصا و به ابعاد و نشانگرهای مختلفی تقسیم‌بندی گردد. موانع احصاشده در هر بعد، باید از یک نوع و یک جنس باشد، لذا لازم است مجموعهٔ ابعاد تعریف‌شده، به صورتی جامع‌ومانع دربرگیرندهٔ همه موانع باشند. بدین منظور در عمل فرایند کدگذاری ابتدا کل مصاحبه‌ها به‌دقت روخوانی شد تا معنا و مفاهیم اصلی در

آن به‌صورت توصیفی شناسایی شود. نتیجهٔ این مرحله یک تصویر کلی و توصیفی از هر مصاحبه بود. (نمونه‌ای از داده‌های حاصل از مصاحبه و روند تحلیل آن‌ها در زیر آورده شده است).

مصاحبه‌کننده: ***عواملی که می‌تواند مانع رشد حرفه‌ای معلمان شود، کدامند؟***

مصاحبه‌شونده ۱: فرهنگ حاکم بر سازمان که اجازهٔ رشد فکری به کارکنان نمی‌دهد و در بسیاری از موارد، مافوق علاقهٔ چندانی به اینکه زیردست وی از او قوی‌تر باشد ندارد.

مصاحبه‌شونده ۲: عدم انگیزه؛ چون فرد می‌بیند که اگر این کار را بکند آن‌چنان فرقی در جایگاهش نمی‌کند در واقع کارکنان احساس می‌کنند اگر کاری در این زمینه انجام ندهند چیزی را از دست نمی‌دهند و اگر هم چیزی به دست می‌آورند چشمگیر نیست.

مصاحبه‌شونده ۳: سازمان تدابیری جدی در این زمینه به کار نمی‌برد و غالب برنامه‌هایی که برای رشد معلمان است در یک دورهٔ کوتاه‌مدت برگزار می‌شود. معمولاً دوره‌هایی هم که برگزار می‌شود، در آن‌ها، نیاز خاص معلمان در نظر گرفته نشده است.

مصاحبه‌شونده ۴: کارکنان می‌بینند که موفقیت در تک‌روی است.

مصاحبه‌کننده: ***چه عوامل محیطی مانع رشد حرفه‌ای معلمان می‌شوند؟***

مصاحبه‌شونده ۱: اینکه معلمان فرصت مناسبی را برای مطالعه و تحقیق ندارند و در صورت ابهام در مسائل آموزشی یا باید به علم خودشان اکتفا کنند و یا به معلمان هم‌پایه؛ که البته به‌دلیل ضعیف بودن روحیهٔ همکاری در بیشتر موارد ناموفق خواهند بود.

مصاحبه‌شونده ۲: طرز تفکر، رفتار و برخورد مدیر آموزشی در این زمینه خیلی مؤثر است. اگر او فردی باشد که نگاهش به آموزش نگاه کیفی نباشد خود یک مانع بزرگ است. به‌عنوان‌مثال به معلمانش اجازه شرکت در همایش‌ها و برنامه‌های آموزشی را که در ساعات موظف فرد برگزار می‌شود نمی‌دهد، درصورتی‌که راهکارهای زیادی برای این مورد وجود دارد.

مصاحبه‌شونده ۳: ترس و نگرانی معلمان ضعیف از روشن شدن دانسته‌هایشان مانع از شرکت آن‌ها در مجامع تخصصی که دارند می‌شود و این مانعی برای رشد و پیشرفتشان است.

در مرحلهٔ بعد همهٔ مصاحبه‌ها برای تحلیل اولیه و کدگذاری در نظر گرفته شدند. برای کدبندی، متن مصاحبه‌های انتخاب‌شده را قطعه‌بندی کرده و برای هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) یک کد در نظر گرفته شد و نام هر کد به‌گونه‌ای انتخاب گردید که دقیقاً و به‌صورت عینی توصیف‌کنندهٔ قطعهٔ مشخص‌شده باشد. این مرحله کدگذاری باز انجام گردید و این کار تا مرحلهٔ اشباع نظری، یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شد، ادامه پیدا کرد. نتیجهٔ این مرحله شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود. کدهای به‌دست‌آمده در مرحلهٔ اول،

بعد از چند بار غربال کردن و با ملاحظهٔ مشابهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها ادغام شد و درنهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافت و بر اساس آن تعداد ۴ کد نهایی مشخص گردید (کدگذاری محور)، در ادامه کدهای نهایی به‌صورت تحلیلی به درون‌مایهٔ اصلی تبدیل شد (کدگذاری انتخابی) (راس من و مارشال[۳۱]، ۱۳۹۰). (جدول شمارهٔ ۲)

جدول ۲. نحوهٔ شکل‌گیری کدهای منتخب یا مقوله‌های نهایی

کُد منتخب	کُد محور	کُد باز
ضعف برنامه‌های ضمن خدمت معلمان، نگاه معلم به فرایند یاددهی- یادگیری، فنّاوری‌های وارداتی و غیربومی	فردی	نداشتن انگیزه ـ نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی و یادگیری ـ تمایل نداشتن به کار گروهی ـ کم‌تجربه بودن ـ تسلط کم بر دانش محتوایی موردنیاز ـ تمایل کم به یادگیری حرفه‌ای ـ ضعف بنیهٔ علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا
	ساختاری	گزینش و جذب نیروهایی با بنیهٔ علمی و تخصصی ضعیف ـ ناکافی بودن محتوای آموزش‌های کاربردی پیش از خدمت و حین خدمت معلمان ـ کاربردی نبودن دوره‌های ضمن خدمت ـ ضعف در گزینش مدرسان ـ نظام ارزشیابی ضعف فعلی معلمان – فرصت‌های اندک برای ارتقا ـ وجود قوانین و مقررات خشک و غیرقابل انعطاف ـ مقاومت در برابر تغییرات ـ بوروکراسی‌های ناکارآمد ـ ضعف روحیهٔ همکاری و مشارکت بین معلمان ـ ضعف در بهره‌گیری از راهکارهای افزایش انگیزه جهت رشد حرفه‌ای ـ کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان ـ مشارکت ضعیف معلمان در تألیف کتب درسی ـ تصمیم‌گیری از بالا به پایین ـ زمان نامناسب کلاس‌های آموزشی ویژه معلمان ـ عدم همکاری بین آموزش‌وپرورش و دانشگاه‌ها ـ فرهنگ حاکم بر سازمان ـ اختصاص مسئولیت‌های فوق‌برنامه به معلمان– عدم اختیار کامل رهبران آموزشی نسبت به حذف معلمان ضعیف ـ ضعف برنامه‌های رشد حرفه‌ای مدیران واحدهای آموزشی ـ نبود برنامه برای حضور معلمان در کلاس‌های معلمان دیگر ـ کمبود منابع علمی موردنیاز برای کمک به معلمان ـ شرایط کاری نامناسب ناشی از کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی ـ تدریس خارج از حوزهٔ تخصصی و حرفه‌ای خود ـ ابهام و سردرگمی در نقش ـ حجم بالای کار ـ ضعف عملکرد گروه‌های آموزشی ـ نگرش برنامه‌ریزان ـ نداشتن اهداف بلندمدت ـ کم بودن یادگیری معلمان در مسیر شغلی
	اقتصادی	عدم‌کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده ـ نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها ـ کمبود درآمد معلمان و مشارکت ضعیف بخش‌های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه‌ها و اداره واحدهای آموزشی
	فنّاورانه	فنّاوری‌های وارداتی و غیربومی ـ کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی ـ کمبود نیروی متخصص کافی در آموزش‌وپرورش ـ مقاومت در برابر پذیرش فنّاوری‌های جدید

۲. ساختار عاملی نشانگرهای شناخته‌شده چگونه است؟

برای بررسی سؤال فوق، تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌ای اصلی انجام شد که نتایج آن به‌صورت زیر است:

در بخش مقابله با داده‌های missing، یک آزمودنی از تحلیل آماری حذف گردید تا از این طریق مفروضه تحلیل عامل، تحت عنوان حداقل missing، (۰/۰۲) در هر آزمودنی رعایت شود. این اقدام برای تک‌تک سؤالات نیز اعمال گردیده و ضریب ابهام آن‌ها با رجوع به عدم پاسخ‌دهی تعیین گردید و مشخص شد که تمامی سؤالات از ضریب صراحت بالایی برخوردارند؛ به‌طوری‌که ضریب ابهام همهٔ سؤالات کمتر از ۰/۰۲ بود. بنابراین، در تحقیق حاضر تنها به حذف ۱ آزمودنی اکتفا گردید و هیچ‌یک از سؤالات حذف نشدند. وضعیت مزبور معّرف این است که احتیاجی به حذف برخی از سؤالات نبوده و می‌توان با تمامی سؤالات فرآیند تحلیل عامل را صورت داد.

جدول ۳. ضریب کفایت نمونه‌گیری

کفایت نمونه‌گیری کایزر، میر، اولکین[۳۲] (KMO)	تقریب مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۸۶۹	۵۲۰۹/۳۴۷	۳۲۵	۰/۰۰۱

جدول ۴. آزمون کرویت بارتلت

آزمون کرویت	میزان تقریب مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری	تفسیر
آزمون بارتلت	۵۲۰۹/۳۴۷	۳۲۵	۰/۰۰۱	کرویت کامل

همان‌گونه که در جدول (۴) نشان داده شده است و با توجه به فرآیند آزمون بارتلت که پیرامون بررسی کرویت اعمال می‌شود، و ازآنجاکه تقریب خی دو با درجه آزادی ۳۲۵ برابر با عدد ۵۲۰۹/۳۴۷ شده است می‌توان گفت که مقدار تقریب خی دو، حداقل در سطح اطمینان ۰/۹۹۹ (α =۰/۰۰۱) از لحاظ آماری معنادار است، پس آزمون کرویت بارتلت نیز معنادار است.

جدول ۵. ماتریس عامل‌های چرخش‌یافته به شیوه چرخش واریماکس

ردیف	نشانگرها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	میانگین	انحراف معیار
۱	ضعف بنیهٔ علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا	۰/۶۷۱				۷۵/۰۸	۲۱/۱۱
۲	تمایل نداشتن به کار گروهی	۰/۷۸۹				۶۸/۶۹	۱۹/۰۸
۳	نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی- یادگیری	۰/۷۲۱				۷۱/۳۵	۲۰/۲۸
۴	نداشتن انگیزه	۰/۶۹۸				۷۳/۴	۱۹/۴۷
۵	ادراک و باور معلمان	۰/۸۳۱				۷۵/۰۸	۲۱/۱۱
۶	کم‌تجربه بودن	۰/۶۱۲				۸۴/۹۰	۱۷/۴۷
۷	پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت معلمان		۰/۸۵۱			۷۰/۹۶	۲۲/۵۷
۸	ضعف برنامه‌های مدوّن جهت افزایش روحیهٔ همکاری و مشارکت بین معلمان		۰/۸۴۲			۷۵/۲۵	۲۵/۰۶
۹	نامناسب بودن شیوهٔ جذب معلمان		۰/۸۳۸			۸۰/۶۰	۱۸/۸۷
۱۰	ضعف عملکرد گروه‌های آموزشی		۰/۸۱۲			۷۳/۸۸	۲۰/۴۱
۱۱	ضعف در نظارت و ارزشیابی از تدریس معلمان		۰/۷۴۹			۷۹/۵۰	۴۱/۹۳
۱۲	ضعف در بهره‌گیری از راهکارهای افزایش انگیزه جهت رشد حرفه‌ای		۰/۷۲۱			۶۶/۸۰	۲۰/۷۱
۱۳	وجود رویکرد سلسله مراتبی		۰/۷۰۱			۷۱/۲۷	۲۲/۰۹
۱۴	کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان		۰/۶۷۴			۷۰	۲۰/۷۴
۱۵	مقاومت در برابر تغییرات		۰/۶۷۲			۷۷/۰۵	۱۹/۶۱
۱۶	ناکارآمدی قوانین و مقررات		۰/۶۷۰			۷۸/۲۵	۲۰/۶۷

جدول ۵. (ادامه) ماتریس عامل‌های چرخش‌یافته به شیوه چرخش واریماکس

ردیف	نشانگرها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	میانگین	انحراف معیار
۱۷	مشارکت ضعیف معلمان در تألیف کتب درسی		۰/۶۶۱			۷۲/۷	۲۲/۵۶
۱۸	تدریسِ خارج از حوزهٔ تخصصی و حرفه‌ای خود		۰/۶۵۷			۸۰/۶۰	۱۷/۸۸
۱۹	عدم همکاری بین آموزش‌وپرورش و دانشگاه‌ها		۰/۶۴۸			۷۱/۹۶	۱۹/۵۷
۲۰	وجود بوروکراسی‌های ناکارآمد		۰/۶۳۸			۷۵/۹۰	۱۷/۴۱
۲۱	نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها			۰/۷۴۲		۶۶/۸۰	۲۰/۷۱
۲۲	عدم‌کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده به بخش رشد حرفه‌ای معلمان			۰/۹۱۲		۷۲/۹	۲۰/۰۱
۲۳	کمبود درآمد معلمان			۰/۷۱۴		۶۹/۱۴	۲۳/۱
۲۴	مشارکت ضعیف بخش‌های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه‌ها و اداره واحدهای آموزشی			۰/۶۵۷		۶۹/۳۵	۲۰/۳۹
۲۵	کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی				۰/۹۱۲	۶۸/۶۳	۲۹/۷۱
۲۶	کمبود نیروی متخصص کافی در آموزش‌وپرورش				۰/۸۴۲	۷۲/۱۵	۱۹/۶۱
۲۷	فنّاوری‌های وارداتی و غیربومی				۰/۷۱۰	۷۳/۶۰	۱۸/۵۸
۲۸	مقاومت در برابر پذیرش فنّاوری‌های جدید				۰/۶۲۵	۶۷	۲۳/۲۰

همان‌گونه که در جدول (۵) نشـــان داده شده است، با توجه به ماتریس نشانگرها، می‌توان گفت که هر ســـؤال در کدام عامل قرار گرفته اســـت و جایگاه هر ســـؤال در عامل مرتبط، با رجوع به بار عاملی مشخص می‌گردد.

عامل اول با نشانگرهایی همبسته است که میزان موانع شخصی را در رشد حرفه‌ای معلمان می‌سنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی، مربوط به نشانگر ۵ با بار عاملی ۰/۸۳ است. عامل دوم با نشانگرهایی همبسته اســت که میزان موانع سازمانی را در رشد حرفه‌ای معلمان می‌سنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی مربوط به نشــانگر ۷ با بار عاملی ۰/۸۵ اســت. عامل سوم با نشانگرهایی همبسته است که میزان موانع اقتصادی را در رشد حرفه‌ای معلمان می‌سنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی مربوط به نشانگر ۲۲، با بار عاملی ۰/۹۱ اســت. عامل چهارم با نشــانگرهایی همبسته است که میزان موانع فنّاورانه را در رشد حرفه‌ای معلمان می‌ســنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی مربوط به نشــانگر ۲۵ با بار عاملی ۰/۹۱ اســت. نام‌های پیشنهادی عامل‌ها به همراه تعداد نشانگرها در جدول شمارهٔ (۶) آورده شده است.

در تحلیل عاملی اکتشــافی به‌دست‌آمده، چون تمامی بارهای مقیاس بیش از ۰/۵ می‌باشد، می‌توان عنوان نمود که تجانس درونی بین ســؤالات و کل آزمون وجود دارد و می‌توان تحلیل عامل را با تأکید بر تمامی سؤالات صورت داد.

جدول ۶. نتایج تحلیل عامل موانع رشد حرفه‌ای معلمان بعد از چرخش

عامل‌ها	سؤال‌های پرسش‌نامه بعد از چرخش
فردی	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶
ساختاری	۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰
اقتصادی	۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴
فنّاورانه	۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸

پس‌ازاینکه جدول ماتریس مؤلفه‌ها به‌گونه‌ای دقیق بررسی گردید، از روش چرخش استفاده شد تا از این طریق بار عاملی هر سؤال، با تأکید برقرار گرفتن هر سؤال در یکی از چهار عامل، تعیین گردد. با توجه به ماتریس مؤلفه‌ای چرخش‌یافتهٔ سؤالات، می‌توان عنوان نمود که هر سؤال پس از چرخش در کدام عامل قرار گرفته است. در نهایت، مشخص گردید که هرکدام از گویه‌ها بار عاملی بالایی دارند و ۴ عامل از چرخش تحلیل عامل استخراج شده است. در واقع، موانع رشد حرفه‌ای معلمان از ۴ عامل «فردی»، «ساختاری»، «اقتصادی» و «فنّاورانه» ناشی شده است.

۳. آیا نشانگرهای شناسایی‌شده اندازه‌گیری معنادار و قابل‌قبولی از عوامل نشان می‌دهند؟

به‌منظور تأیید ســاختار عاملی به‌دســت‌آمده و آزمون قدرت و معناداری سهم هر یک از گویه‌ها در اندازه‌گیری عوامل، تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت و مهم‌ترین پارامترهای اندازه‌گیری مشخص گردید.

جدول ۷. پارامترهای الگوی اندازه‌گیری عامل دوم در تحلیل عاملی تأییدی

نشانگرها	پارامتر استاندارد B	خطای معیار	کمّیت t
نداشتن انگیزه	۰/۹۲	۰/۰۷	۱۴/۱۲
نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی- یادگیری	۰/۸۷	۰/۰۸	۱۳/۴۸
ادراک و باور معلمان	۰/۸۵	۰/۱۱	۱۳/۲۹
تمایل نداشتن به کار گروهی	۰/۵۳	۰/۰۸	۸/۴۲
ضعف بنیهٔ علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا	۰/۴۷	۰/۱۳	۶/۸۷
کم‌تجربه بودن	۰/۴۱	۰/۱۶	۶/۵۳
پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت معلمان	۰/۶۴	۰/۰۸	۱۰/۲۶
ضعف برنامه‌های مدوّن جهت افزایش روحیهٔ همکاری و مشارکت بین معلمان	۰/۸۵	۰/۱۲	۱۲/۸۴
ضعف در بهره‌گیری از راهکارهای افزایش انگیزه جهت رشد حرفه‌ای	۰/۷۴	۰/۰۸	۱۱/۹۸
ضعف عملکرد گروه‌های آموزشی	۰/۴۸	۰/۰۷	۶/۱۲
ضعف در نظارت و ارزشیابی از تدریس معلمان	۰/۵۸	۰/۰۷	۷/۵۴
عدم همکاری بین آموزش‌وپرورش و دانشگاه‌ها	۰/۷۵	۰/۰۸	۱۱/۹۸
ناکارآمدی قوانین و مقررات	۰/۸۳	۰/۰۹	۱۲/۷۴
مقاومت در برابر تغییرات	۰/۶۸	۰/۰۸	۱۰/۵۶

جدول ۷. (ادامه) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری عامل دوم در تحلیل عاملی تأییدی

نشانگرها	پارامتر استاندارد B	خطای معیار	کمّیت t
کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان	۰/۶۴	۰/۰۹	۱۰/۲۶
مشارکت ضعیف معلمان در تألیف کتب درسی	۰/۷۲	۰/۱۳	۱۱/۸۱
تدریسِ خارج از حوزهٔ تخصصی و حرفه‌ای خود	۰/۸۵	۰/۰۸	۱۲/۸۳
وجود رویکرد سلسله مراتبی	۰/۴۸	۰/۰۷	۶/۱۲
نامناسب بودن شیوهٔ جذب معلمان	۰/۸۱	۰/۰۹	۸/۸۴
وجود بوروکراسی‌های ناکارآمد	۰/۶۸	۰/۰۷	۷/۹۸
عدم‌کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده به بخش رشد حرفه‌ای معلمان	۰/۷۷	۰/۰۸	۱۰/۲۶
نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها	۰/۸۲	۰/۱۲	۱۱/۸۴
کمبود درآمد معلمان	۰/۷۰	۰/۰۹	۹/۴۱
مشارکت ضعیف بخش‌های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه‌ها و اداره واحدهای آموزشی	۰/۶۳	۰/۰۸	۸/۳۸
کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی	۰/۸۲	۰/۰۸	۱۱/۸۴
فنّاوری‌های وارداتی و غیربومی	۰/۷۸۱	۰/۱۲	۱۰/۸۷
کمبود نیروی متخصص کافی در آموزش‌وپرورش	۰/۷۲۱	۰/۰۹	۱۰/۰۲
مقاومت در برابر پذیرش فنّاوری‌های جدید	۰/۶۷	۰/۰۸	۸/۲۶
$P < ۰/۰۵$			

مقادیر پارامتر استاندارد B ذکرشده در جدول (۷)، توان بالای گویه‌ها را نشان می‌دهد. علاوه بر آن، مقادیر t بزرگ‌تر از ۲، حاکی از معناداری تمام آن‌هاست. همچنین ضرایب خطای معیار هرکدام از آن‌ها پایین است. بنابراین، این ۲۸ نشانگر، توانسته‌اند، با توان بالا، با خطای پایین و به‌صورت معنادار، عوامل را اندازه‌گیری نمایند.

جدول۸. معرف شاخص‌های مرتبط با برازش مدل ارائه‌شده

شاخص	میزان	تفسیر
بونت- بنتلر (شاخص برازش نرم‌شده)	۰/۹۳	**برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹۰)**
تاکر- لوئیز (شاخص برازش غیرنرم)	۰/۹۴	**برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹۰)**
هول‌تر	۰/۷۵	**برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۷۰)**
ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب RMSE	۰/۰۳۷	**برازش عالی (ملاک کمتر یا مساوی ۰/۰۵)**
GFI	۰/۹۶	**برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹۰)**

با تحلیل عاملی تأییدی برای متغیر (موانع رشد حرفه‌ای)، قدرت و معناداریِ چهار نشانگرِ «فردی» «ساختاری»، «اقتصادی» و «فنّاورانه» در اندازه‌گیری و برازش مناسب الگوی اندازه‌گیری آن‌ها با داده‌های جمع‌آوری‌شده تأیید شد. ازآنجاکه مقدار «شاخص نیکویی برازشِ» مدل این پژوهش برابر ۰/۹۶ می‌باشد می‌توان بیان کرد که این مدل برازشِ قابل‌قبولی با واقعیت دارد. با تأکید بر پنج شاخص نیکویی برازش می‌توان بر برازش مدل تدوین‌شده از یکسو و داده‌های تجربی از سوی دیگر تأکید داشت. بنابراین انطباق مطلوبی بین مدل این پژوهش با داده‌های تجربی فراهم گردیده است. در جمع‌بندی نهایی پژوهش حاضر، مطرح می‌شود که مدل پیشنهادی پژوهشگر، از برازش کاملی برخوردار بوده زیرا شاخص برازش غیرنرم تاکر-لوئیز (۰/۹۴) و شاخص برازش نرم شده بونت بنتلر (۰/۹۳)، و در هر دو بالای ۰/۹۰ بوده است. علاوه بر آن، شاخص هول‌تر (۰/۷۵) بالاتر از ۰/۷۰ بوده و برازش مطلوب را نشان می‌دهد. همچنین، ریشهٔ خطای میانگین مجذورات تقریب (۰/۰۳۷)، کمتر از ۰/۰۵ بوده و معرف برازش مدل محقق است.

۴. موانع رشد حرفه‌ای معلمان در جامعه آماری به چه ترتیبی است؟

جدول۹. رتبه‌بندی موانع رشد حرفه‌ای معلمان از طریق آزمون فریدمن

ابعاد	رتبه میانگین	رتبه
ساختاری	۴/۲۱	۱
فردی	۴/۱۸	۲
فنّاورانه	۳/۲۰	۳
اقتصادی	۲/۵۸	۴
تعداد	χ^2	df
۱۵۹	۲۱۵/۱۰۲	۳
سطح معناداری	۰/۰۰۱	

همان‌گونه که در جدول شماره (۹) نشان داده شده است، بالاترین رتبه به بُعد ساختاری موانع رشد حرفه‌ای معلمان اختصاص‌یافته و ابعاد فردی، فنّاورانه و اقتصادی به ترتیب در مراتب بعدی قرار می‌گیرند. این نتیجه نشان می‌دهد که بُعد ساختاری مؤثرترین بُعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان است. همچنین در بُعد «ساختاری» پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت معلمان و ضعف برنامه‌های مدوّن جهت افزایش روحیهٔ همکاری و مشارکت بین آنان؛ در بُعد «فردی» ضعف بنیهٔ علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا و تمایل نداشتن به کار گروهی؛ در بُعد «فنّاورانه» کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی و کمبود نیروی متخصص کافی در آموزش‌وپرورش؛ و در بُعد «اقتصادی» نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها و عدم‌کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده به بخش رشد حرفه‌ای معلمان دارای بالاترین رتبه می‌باشد.

۵. آیا نوع و میزان موانع رشد حرفه‌ای معلمان، با توجه به متغیرهای جنسیت و مدرک تحصیلی متفاوت است؟

با توجه به نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنف که نشان داد، داده‌ها، دارای توزیع نرمال نمی‌باشند، برای مقایسهٔ نظرات معلمان برحسب مدرک تحصیلی از آزمون یومن ویتنی استفاده گردید.

جدول ۱۰. آزمون مان ویتنی برای مقایسهٔ نظرات معلمان برحسب مدرک تحصیلی

موانع رشد حرفه‌ای معلمان	مدرک تحصیلی	تعداد	میانگین	رتبه میانگین	مجموع رتبه‌ها	z	U	سطح معناداری
فردی	فوق‌لیسانس	۵۲	۴/۲۳	۱۳۸/۶۱	۱۹۲۶۶/۵۰	-۲/۳۹۱	۷۱۴۳/۵	۰/۰۱۷
	لیسانس	۹۸	۴/۱۶	۱۲۰/۰۳	۱۴۴۰۳/۵۰			
ساختاری	فوق‌لیسانس	۵۲	۴/۴۰	۱۴۲/۲۸	۱۹۷۷۶/۵۰	-۳/۲۴۰	۶۶۳۵/۵	۰/۰۰۱
	لیسانس	۹۸	۴/۲۴	۱۱۵/۷۸	۱۳۸۹۳/۵۰			
اقتصادی	فوق‌لیسانس	۵۲	۴/۴۵	۱۴۱/۰۶	۱۶۶۰۸/۰۰	-۲/۹۴۴	۶۸۰۲/۰	۰/۰۰۳
	لیسانس	۹۸	۴/۳۲	۱۱۷/۱۸	۱۴۰۶۲/۰۰			
فنّاورانه	فوق‌لیسانس	۵۲	۴/۰۵	۱۳۸/۷۳	۱۹۲۸۴/۰۰	-۲/۳۴۴	۷۱۲۶/۰	۰/۰۱۹
	لیسانس	۹۸	۳/۹۱	۱۱۹/۸۸	۱۴۳۸۶/۰۰			

مقدار z[۳۳] و U محاسبه‌شده در سطح ۰/۰۵ در تمام موارد بزرگ‌تر از مقدار جدول بحرانی z (۱/۹۶) می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۰/۹۵ می‌توان نتیجه گرفت که مدرک تحصیلی معلمان در میانگین نمرات آن‌ها تأثیر داشته است و تفاوت‌های مشاهده‌شده ناشی از خطای نمونه‌برداری یا شانس نبوده است؛ به‌طوری‌که میانگین فوق‌لیسانس در هر چهار سطح بزرگ‌تر از میانگین لیسانس است. به‌عبارت‌دیگر معلمان دارای مدرک تحصیلی فوق‌لیسانس بیشتر از معلمان دارای مدرک تحصیلی لیسانس ابعاد چهارگانه موانع رشد حرفه‌ای معلمان را مؤثر می‌دانند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسیِ موانع اساسیِ فراروی رشد حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر تهران و به روش آمیخته (کیفی-کمّی) انجام گردید. بر اساس نتایج و کدهای به‌دست‌آمده در بخش مصاحبه، ابعاد موانع رشد حرفه‌ای معلمان در چهار بعد «فردی» «ساختاری»، «اقتصادی» و «فنّاورانه» و نشانگرهای مختلف خلاصه می‌شوند. نتایج مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی نیز نشان داد که عوامل تشکیل‌دهندهٔ

پرسش‌نامه چهار عامل هستند که توانستند ۰/۶۵ کل واریانس سؤال‌ها را تبیین کنند. بنابراین این چهار عامل توسط تحلیل عاملی اکتشافی و به روش مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس به‌خوبی جدا شدند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش دیدیم که مهم‌ترین بُعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان، بُعد ساختاری است. اصولاً در بسیاری از شاخه‌های علوم که موضوع آن انسان و ویژگی‌های اوست مانند جامعه‌شناسی، مدیریت، اقتصاد و روان‌شناسی، بُعد ساختاری از ارکان اصلی و تأثیرگذار تلقی می‌شود. ازآنجاکه جوهرهٔ اصلی آموزش‌وپرورش، تعلیم‌وتربیت انسان می‌باشد، بدیهی است که در اینجا نیز ساختار می‌تواند به‌عنوان مهم‌ترین پیشران یا مانع مطرح شود (باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۹).

بُعد ساختاری موانع رشد حرفه‌ای معلمان خود شامل چهارده مانع اساسی است. یکی از این موانع، پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت است که دارای بالاترین رتبه در این بعد می‌باشد. در زیر نتایج پژوهش‌های مرتبط با یافته پژوهش حاضر آورده می‌شود. یافته‌های پژوهش سمیعی زفرقندی (۱۳۹۱)، نیز حاکی از این است که محتوای آموزشی دوره‌های ضمن خدمت از لحاظ کاربردی بودن، به‌روز بودن، آگاهی از نیازهای آموزشی و بهبود عملکرد معلمان در حد ضعیف است و ضعف عمدهٔ دوره‌های اجراشده، از لحاظ به‌روز بودن آن‌ها، از دیگر نارسایی سیستم موجود ضمن خدمت معلمان در پژوهش فوق است. عبدالهی (۱۳۹۰) نیز از جمله ضعف‌های دوره‌های ضمن خدمت را کاربردی نبودن آموزش‌ها و نبود دوره‌های بلندمدت آموزشی عنوان کرده است.

نتایج پژوهش شعبانی (۱۳۸۳) نشان داده که ناکافی بودن محتوای آموزش‌های کاربردی پیش از خدمت و حین خدمت معلمان در بهبود عملکرد آنان از جملهٔ مشکلات و موانع است درحالی‌که در طبقه‌بندی استاندارد بین‌المللی آموزش‌وپرورش[۳۴] تصریح شده است که آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت باید باهم مرتبط و هماهنگ شود و آموزش معلمان به‌طور مداوم گسترش یابد تا صلاحیت‌های حرفهٔ معلمی تحقق یابد. تینوکا[۳۵] (۲۰۰۴) و مرتنس، فلاورز و مولهاند[۳۶] (۲۰۰۲) در پژوهش خود عنوان کردند که طول و استمرار دوره‌های ضمن خدمت از جمله عوامل مؤثر بر رشد حرفه‌ای معلمان است.

نتایج پژوهش اسپارکز، لوکز- هورسلی[۳۷] (۱۹۸۹) نشان داد که یکی از موانع موجود در برنامه‌های رشد حرفه‌ای که توسط دوره‌های ضمن خدمت برگزار می‌شود، یکسان بودن آموزش‌ها، بدون در نظر گرفتن سطح تحصیلات و تجربه معلمی است.

افراد در مراحل مختلف رشد و شخصیت، نیازهای متفاوتی دارند و شیوه‌های یادگیری آنان متفاوت است، بنابراین برنامه‌های رشد حرفه‌ای برای معلمان در سنین متفاوت و با سطح تحصیلات و تجربه‌های متفاوت نباید یکسان باشد.

دوره‌های آموزش ضمن خدمت که به‌صورت بخشنامه به مدارس ابلاغ می‌شود، بدون توجه به نیاز معلم و بیشتر اوقات در طول سال تحصیلی و در شیفت مخالف ساعت کار معلم برگزار می‌شود. بدین ترتیب، معلمان بدون داشتن وقت کافی، خسته و ناراضی به این کلاس‌ها می‌روند و بیشتر با انگیزهٔ جمع‌آوری امتیاز می‌روند، درحالی‌که رشد حرفه‌ای باید به خلأهای شناخته‌شده در پیشرفت دانش‌آموزان توجه کند. با وجود اهمیتی که رشد حرفه‌ای در بحث مربوط به آموزش معلمان دارد، تأکید آموزش معلمان در ایران، بیشتر بر روی آموزش‌های موضوعی بوده و کمتر هستند و بر روی موضوعات خاص تمرکز دارند. آن‌ها مکانیزم‌های مداوم و نظام‌دار را برای حل مسائل ذاتی فرآیند یاددهی- یادگیری فراهم نمی‌کنند و تنها اولین سطح حیطهٔ شناختی (سطح دانش) معلمان را ارتقا می‌بخشند و چگونگی فراگیری دانش را به‌طور مستقل یاد نمی‌دهند. برنامه‌های آموزشی، بیشتر بر کمبودها و نواقص مهارتی کارکنان متمرکز شده‌اند و تلاش دارند که از هر راهی معلمان را با آن‌ها هماهنگ سازد بدون آنکه بر دانش و خرد معلمان بیفزاید. کاربردی نبودن دوره‌های ضمن خدمت، نبود دوره‌های بلندمدت (نولان و هوور، ۲۰۱۱/۱۳۹۵، ص. ۲۹۲)، عدم برخورداری از آموزش مداوم و نبود زمینهٔ مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران، مقاومت در مقابل روش‌های نوین آموزشی ناشی از برخوردار نبودن از آموزش‌های لازم (صافی، ۱۳۸۵، ص. ۷۸)، عدم ارزشیابی نظام‌مند از برنامه‌ها و اثربخشی برنامه‌های ارائه‌شده در مراکز آموزشی از دیگر مواردی است که باعث کیفیت پایین دوره‌های ضمن خدمت می‌گردد (عبدالهی، ۱۳۹۰؛ افضل‌خانی و نجابت، ۱۳۹۲).

یکی دیگر از اشکالات اساسی این دوره‌ها که عدم استقبال و یا بازدهی کم دوره‌های آموزش ضمن خدمت را موجب می‌گردد، ضعف در گزینش مدرسان این دوره‌هاست. عمدتاً افراد شایسته، که دارای مدارج عالی تحصیلی در رشتهٔ تخصصی خود هستند، یا به‌دلیل حق‌الزحمه و امتیازات مادی ناچیز این دوره‌ها حاضر به همکاری نیستند یا در بسیاری موارد نیز با وجود اشتیاق، به دلایل مختلفی که عموماً به کاستی‌های مدیریتی ادارات بازمی‌گردد، به خدمت گرفته نمی‌شوند. وقتی مدرس یک دورهٔ ضمن خدمت به لحاظ وجههٔ علمی و توانایی تدریس مقبولیت نداشته باشد،

طبیعی است که کلاس از بازدهی لازم برخوردار نبوده و مورد اقبال قرار نخواهد گرفت (افضل‌خانی و نجابت، ۱۳۹۲).

از دیگر موانع بُعد ساختاری، ضعف برنامه‌های مدوّن برای افزایش روحیهٔ همکاری و مشارکت بین معلمان است. کارِ گروهیِ مشارکتی محیطی امن برای تبادل اطلاعات بین کارکنان در سازمان فراهم می‌سازد. کارکنان از دیدگاه‌های گوناگون بهره‌مند می‌شوند، به تبادل‌نظر می‌پردازند، انتقاد می‌کنند و عکس‌العمل نشان می‌دهند. چنین بازخوردهایی می‌تواند به آنان کمک کند تا آگاهی خود را نسبت به یادگیری افزایش دهند و نیز از روش‌هایی که به چنین اهدافی منتهی می‌شود مطلع شوند. کار مشارکتی به‌مثابه داربستی است که برای حمایت متقابل عمل می‌کند و کارکنان را قادر می‌سازد از یکدیگر یاد بگیرند. اگرچه روحیهٔ همکاری و مشارکت بین معلمان متأثر از فرهنگ سازمانی و آن هم منبعث از فرهنگ ملی است، اما به مصداق روایت «النّاس علی دین ملوکهم» وظیفهٔ اصلی این فرهنگ‌سازی بر عهده مسئولان سازمان‌ها و رده‌های زیرمجموعه از جمله برنامه‌ریزان می‌باشد. به نظر می‌رسد در حال حاضر برنامه‌های مشخص‌شده، اثرگذاری و کارآمدی لازم را برای افزایش روحیهٔ همکاری و مشارکت ندارند.

یکی دیگر از موانع بُعد ساختاری، نامناسب بودن شیوهٔ جذب معلمان است. این یافته با نتایج پژوهش‌های صادقی (۱۳۸۷)، کریمی (۱۳۸۷)، عبدالهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۳) در یک راستا قرار دارد. آن‌ها در پژوهش خود عنوان نمودند که در سیستم آموزش‌وپرورش کشور ایران، بیشتر داوطلبان معلمی دورهٔ ابتدایی، از سطح علمی متوسط رو به ضعیفی برخوردارند؛ زیرا بیشتر آن‌ها از روی اضطرار و بی‌کاری دست به انتخاب معلمی می‌زنند. در واقع حرفهٔ معلمی برای جوانان و به‌ویژه جوانان مستعد و باهوش، جاذبه‌ای ندارد و در رقابت با سایر مشاغل و حِرَف از اولویت برخوردار نیست. بنابراین یکی از معضلات نظام آموزشی ایران، ورود معلمان با توانمندی‌های پایین به نظام آموزشی است. آنان گزینش و جذب داوطلبانی با بنیهٔ علمی و تخصصی ضعیف، بی‌علاقه و حتی در مواردی نامناسب از طریق سرباز معلم، حق‌التدریس را نیز به‌عنوان یکی از موانع رشد حرفه‌ای معلمان عنوان نموده‌اند.

با توجه به اینکه آموزش معلمان یک فرایند مستمر است، دانش حرفه‌ای نمی‌تواند به‌طور مستقل و تنها در دوره‌های قبل از خدمت معلمان ایجاد شود. بدین سبب در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش‌وپرورش، ظرفیتی به نام گروه‌های آموزشی ایجاد شده است تا از این طریق، معلمان به‌طور مستمر، دانش حرفه‌ای خود را به‌روز کنند

و با هم‌اندیشی، راه‌حلی برای چالش‌های حرفه‌ای خود پیدا کنند. اما نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ضعف عملکرد گروه‌های آموزشی از دیگر موانع بُعد ساختاری رشد حرفه‌ای معلمان می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گویا (۱۳۸۰) و کارخانه (۱۳۹۳) در یک راستا قرار دارد. نتایج پژوهش گویا نشان داد که ظرفیت بالقوهٔ گروه‌های آموزشی، در راستای دوره‌های آموزشی معلمان، به‌درستی مورداستفاده قرار نگرفته و از هدف اصلی در ایجاد آن غفلت شده است. کارخانه (۱۳۹۳) نیز عنوان کرد که تصمیم‌گیری‌های غیر کارشناسانه و غیراصولی در این حوزه، موجب شده تا این ظرفیت موجود در آموزش‌وپرورش ایران، که با فکر اولیه پیشرفته‌ای ایجاد شده بود، کارایی لازم را نداشته باشد و به‌جای ایجاد ارتباط بالنده و مستمر بین معلمان و توسعهٔ حرفه‌ای آن‌ها، گاهی تنها به برگزاری یک یا دو جلسهٔ کلیشه‌ای در طی سال محدود شود.

ضعف در نظارت و ارزشیابی از تدریس معلمان نیز از یکی از موانع بُعد ساختاری است. امروزه نظارت، حلقهٔ تکمیلی فرآیند برنامه‌ریزی و تداوم‌دهنده و تصحیح‌کنندهٔ آن به شمار می‌آید. این ابزار یکی از وظایف عمده و اصلی مدیریت‌های امروزی است و برای حُسن ادارهٔ امور در هر سازمانی مورداستفاده قرار می‌گیرد، به‌طوری‌که بی‌شک بدون آن میان تصمیمات راهبردی و سیاست‌های میان‌مدت و کوتاه‌مدت هماهنگی و سازگاری ایجاد نمی‌شود و تصمیمات اتخاذشده در جهت رسیدن به هدف‌های برنامه محقق نمی‌گردد. در بهترین مدارس عناصر نظارت آموزشی همچون مشاهده از کلاس‌های درس، ارزشیابی و توسعهٔ حرفه‌ای کارکنان جدای از هم نیستند، بلکه به مثابه یک کل منسجم با هم در تعامل می‌باشند. نظارت باید مکانیسمی بسیار کارآمد برای تعیین نیازهای فردی به سمت پیشرفت حرفه‌ای باشد. در نظام ارزشیابی و نظارت باید حقوق فردی معلمان حفظ شود و نیز گسترده و جامع باشد تا تمام وظایفی را که از معلمان انتظار می‌رود شامل شود. رویه‌هایی که برای ارزشیابی معلمان باتجربه با عملکرد رضایت‌بخش استفاده می‌شود باید از رویه‌هایی که برای ارزشیابی معلمان پیش از خدمت، معلمان تازه‌کار، یا معلمان با تجربه‌ای که عملکرد نه‌چندان مطلوبی دارند متفاوت باشد. فرایندی که برای طراحی و ارزشیابی معلمان به کار می‌رود باید مشارکتی باشد و نمایندگان تمام گروه‌های ذی‌نفع در آن سهیم باشند. این در حالی است که نظام ارزشیابی فعلی معلمان با ضعف در موارد فوق مواجه است و لازم است که بازنگری ویژه‌ای در این زمینه صورت گیرد.

ضعف در بهره‌گیری از راهکارهای افزایش انگیزه جهت رشد حرفه‌ای معلمان

نیز از دیگر موانع شناخته‌شدهٔ بُعد ساختاری می‌باشد. روان‌شناسان انگیزش را موتور محرکهٔ موجود زنده به‌ویژه انسان می‌دانند. ایجاد انگیزه می‌تواند موجب تمرکز حواس و کانون توجه و منشأ تغییرات بزرگی شود. برای ایجاد انگیزه در جهت رشد حرفه‌ای معلمان راهکارها و بدیل‌های زیادی می‌تواند دستمایهٔ دست‌اندرکاران قرار گیرد که متأسفانه در حال حاضر از این ظرفیت به‌خوبی استفاده نمی‌شود.

وجود رویکرد سلسله مراتبی نیز از دیگر موانع شناخته‌شدهٔ بُعد ساختاری است. این یافته با نتایج پژوهش عبدالهی (۱۳۹۰) در یک راستا قرار دارد. او در پژوهش خود عنوان نموده که تصمیم‌گیری از بالا به پایین بدون در نظر گرفتن شرایط، موقعیت و تجربه یکی از موانع رشد حرفه‌ای است. مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان در مرکز کشور و یا در استان‌ها به‌جای معلمان و کارکنان نیازسنجی آموزشی و برنامه‌ها را طراحی می‌کنند. در نتیجه معلمان احساس عدم تعلق به برنامه‌های رشد حرفه‌ای خود دارند و همچنین بی‌انگیزه هستند.

یکی از دیگر موانع شناخته‌شدهٔ بُعد ساختاری، کمبود فرصت مطالعاتی ویژهٔ معلمان می‌باشد. استفاده از فرصت‌های مطالعاتی و بورس تحصیلی برای فرهنگیان ممتاز در رشته‌های خاص در داخل و خارج از کشور همواره به‌عنوان انگیزه‌ای جذاب برای جبران نارسایی‌های علمی- پژوهشی آنان تلقی می‌شود و فرصتی است که معلمان می‌توانند اطلاعات خود را به هنگام نموده و از آخرین روش‌های علمی آگاه شوند. کمبود این فرصت می‌تواند مانع بزرگی برای رشد حرفه‌ای معلمان باشد.

یکی دیگر از موانع شناخته‌شدهٔ بُعد ساختاری، ناکارآمدی قوانین و مقررات است. قوانین و مقررات، موتور محرکه و نقطهٔ انگیزش هر حوزه‌ای است که ضمن مشخص کردن خطوط قرمز، الزاماتی را برای مخاطبان مشخص می‌کند. قوانین و مقررات نقشهٔ راه حصول اهداف کلان هستند و قرار گرفتن در چشم‌انداز مطلب را تعیین می‌کنند. این در حالی است که به نظر می‌رسد قوانین و مقررات الزام‌آوری برای رشد حرفه‌ای معلمان وجود ندارد؛ به‌عبارت‌دیگر قوانین و مقررات جاری، کارآمدی لازم را به‌منظور الزام نمودن دستگاه‌های ذی‌ربط به رشد حرفه‌ای معلمان ندارد.

از دیگر موانع شناخته‌شدهٔ بُعد ساختاری، مقاومت در برابر تغییرات است. تجربه ثابت کرده که در برخی حوزه‌ها، به‌ویژه حوزهٔ علوم انسانی، مقاومت در برابر تغییرات وجود دارد. این مقاومت در کشورهای توسعه‌نیافته بیشتر است و توجیهات روان‌شناختی و جامعه‌شناختی خاص خود را دارد. با توجه به اینکه تغییرات در برخی زمینه‌ها موجب شده که بسیاری از افراد شغل و موقعیت خود را از دست داده و یا

درآمد و نفوذشـــان کاهش یابد، و به‌عبارت‌دیگر در برابر آینده‌ای پرمخاطره و بی‌ثبات قرار گیرند، پس منفعت خود را حفظ موقعیت فعلی و محافظه‌کاری می‌بینند. ازآنجاکه مبنای اصلی رشـــد حرفـــه‌ای معلمان، تغییر در قوانین و مقررات، رویه‌ها، شـــیوه‌های آموزشـــی، مدیریت و حتی تغییر مشـــاغل و افراد می‌باشد، بدیهی است که افرادی که منافع خود را در خطر می‌بینند و یا این موضوع را گرفتاری و دردســـر می‌پندارند در برابر آن مقاومت کرده و اجازه اجرایی شدن آن را ندهند.

یکی دیگر از موانع رشـــد حرفه‌ای معلمان در بُعد ســـاختاری، مشـــارکت ضعیف معلمان در تألیف کتب درسی است. در ایران محتوای کتب درسی منحصراً توسط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، به‌وسیلهٔ اساتید متخصص، تدوین یا تألیف می‌شود، لذا سطح ارتباط مؤلفین کتاب با عوامل درگیر با محتوای کتب معلم و شاگرد ضعیف بوده و نســـبت به نیاز دانش‌آموز و تقاضای معلم بی‌اطلاع هســـتند یا حداقل شناخت از نزدیک وجود ندارد. در این روش متخصصان، به پشـــتوانهٔ رشتهٔ تحصیلی خود، به تعیین محتوای درسی می‌پردازند و این امر می‌تواند به‌عنوان مانعی در راستای ضعف انگیزهٔ رشد حرفه‌ای معلمان باشد.

تدریـــسِ خارج از حوزهٔ تخصصی و حرفه‌ای معلمـــان و عدم وجود همکاری و ارتباط رســـمی بین مدارس آموزش‌وپرورش و ســـایر واحدهای آموزشی در دانشگاه که درگیر آماده ســـاختن معلمان می‌باشند نیز به‌عنوان مانعی در راستای رشد حرفه‌ای معلمان به حساب می‌آید.

وجود بوروکراسی‌های ناکارآمد از دیگر موانع رشد حرفه‌ای بُعد ساختاری، است. در بسیاری از موارد، شیوه‌های کهن، رویّه‌های اداری زائد، وقت‌گیر و ناکارآمد که خود معلول ضعف نظارت، کاســـتی، سوءاســـتفاده‌ها و قوانین ناکارآمد است، مانعی بر سر راه چابکی سازمان، ایجاد پویایی و رشد حرفه‌ای معلمان شده است. بوروکراسی‌های ناکارآمد بعضاً چنان نهادینه شده‌اند که اگر فرد یا گروهی قصد تغییر آن را داشته باشد ممکن اســـت هزینه کلانی بابت آن پرداخت کند. به همین دلیل بســـیاری از افراد از درافتادن با آن منصرف شده و مغلوب این کاغذبازی‌ها و دیوان‌سالاری‌ها می‌شوند.

بُعد فردی، دومین بُعد از موانع رشد حرفه‌ای معلمان است. قرار گرفتن این بُعد در مرتبهٔ دوم، نشانگر این است که فرد در مقایسه با مسائل اقتصادی و فنّاورانه از اولویت بالاتری برخوردار اســـت و پیش از طرح این مســـائل باید افـــراد و ویژگی‌های آن‌ها مد نظر برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان عالی ســـازمان باشـــد. با توجه به یافته‌های این پژوهـــش، ضعف بنیهٔ علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا، مهم‌ترین

مانع بُعد فردی دانسته شده است.

این یافته با نتایج پژوهش‌های عابدی، عریضی و سبحانی‌نژاد (۱۳۸۴)، عبدالهی، شریعتمداری و نادری (۱۳۸۹) و رضایی (۱۳۹۱) در یک راستا قرار دارد. یکی از پیش‌نیازهای رشد حرفه‌ای معلمین، تسلط آن‌ها بر دانش محتوایی موردنیاز می‌باشد. ازآنجاکه هر علمی و هر موضوع درسی به‌سرعت در حال تغییر است، معلمان برای آگاهی از این تغییرات و استفاده از آن‌ها در آموزش، باید از منابع جدید آگاهی لازم را داشته باشند و از منابع مختلف به‌منظور شناخت تحولات جدید در موضوعات مربوط به تدریس استفاده کنند و دارای آگاهی لازم و کافی دربارهٔ همه منابع و جست‌وجوی منابع جدید به‌منظور استفاده از آن‌ها در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان باشند. اما نتایج بسیاری از تحقیقات انجام‌گرفته حاکی از آن است که معلمان، از صلاحیت و مهارت‌های لازم در این زمینه برخوردار نیستند، به‌طوری‌که بیشترین مشکل معلمان ضعف آن‌ها در استفاده از مواد و تجهیزات کمک‌آموزشی می‌باشد.

تمایل نداشتن به کار گروهی از دیگر موانع شناخته‌شدهٔ بُعد فردی رشد حرفه‌ای معلمان است. رشد حرفه‌ای به‌عنوان فرایندی مشارکتی درک شده است. گرچه ممکن است برخی فرصت‌های آموزشی انفرادی هم وجود داشته باشد، اما رشد حرفه‌ای زمانی مؤثر است که تعامل معناداری نه‌تنها در میان معلمان بلکه بین معلمان و مدیران و والدین و سایر اعضای جامعه برقرار شود. گروه‌های رشد حرفه‌ای ابزاری را برای کمک به معلمان در پرداختن به مشکلات اجرای گروهی فراهم می‌کنند و فرصت‌هایی را برای تک‌تک معلمان در زمینهٔ تعادل حرفه‌ای، توسعهٔ ایجاد معیارهای همکاری، تحقیقی و تجربهٔ اشتراکی و همچنین استقرار فرهنگ مشارکتی به‌وجود می‌آورند. چنین گروه‌هایی در واقع کنفرانس‌هایی برای معلمان هستند تا به بررسی عمیق فعالیت‌های آموزشی و کنکاش در عمق ارزش‌ها و هویت فردی و حرفه‌ای بپردازند. مشارکت جمعی معلمان از مدارس، رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی، موجب شکل‌گیری بالقوهٔ تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر سازد. اما به‌راستی عدم تمایل به روحیهٔ جمعی در مقابل تمایل به فردگرایی می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد، از جمله عدم توانایی فرد در رفع اختلاف‌نظرها و کنار آمدن و رسیدن به نتیجه واحد در کار گروهی، عدم وجود نقد درون گفتمانی و آسیب‌شناسی و بررسی نقاط ضعف و قوت، عدم توزیع صحیح مسئولیت‌ها بر اساس توانایی‌ها، عدم توانایی رهبر و سرپرست گروه در نگهداری افراد قبلی و جذب افراد جدید و نبودن تنوع و روابط عاطفی و قلبی و روانی بین اعضا (مؤمنی، ۱۳۸۶).

نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی- یادگیری از دیگر موانع شناخته‌شدهٔ بُعد فردی است. نوع نگرش معلمان به تدریس از عوامل اساسی تغییر است. راهکارهای آموزشی که معلم در فرایند یاددهی- یادگیری به کار می‌برد، اساسی‌ترین و مهم‌ترین نقش را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رقم می‌زند. در ایران، هنوز بر روش‌های سنتی تدریس و حفظ کردن و آموزش طوطی‌وار تأکید می‌شود. معلم و کتاب محورهای اصلی آموزش تلقی می‌شوند ولی نقش دانش‌آموز که اساسی‌ترین محور فرایند آموزشی است چندان موردتوجه قرار نمی‌گیرد. بر این اساس، ضرورت بازنگری در روش‌های آموزش و یادگیری، بیش از هر زمان دیگری به‌عنوان یک نیاز مطرح است (دانش‌پژوه و فرزاد ۱۳۸۵).

یکی دیگر از موانع رشد حرفه‌ای بُعد فردی نداشتن انگیزه است. این یافته با نتایج پژوهش‌های صادقی (۱۳۸۷)، رایلی[۳۸]، (۲۰۰۰) و عابدی و همکاران (۱۳۸۴) و عبدالهی و دباغیان (۱۳۹۰) که پایین بودن انگیزهٔ معلمان را مانع رشد حرفه‌ای آنان می‌دانند در یک راستا قرار دارد. انگیزهٔ معلم برای گذراندن فعالیت‌های رشد حرفه‌ای، یک عامل کلیدی برای تغییر است و فقدان انگیزش یکی از موانع رشد حرفه‌ای در سازمان می‌باشد. برای شرکت دادن معلمان در فعالیت‌های رشد حرفه‌ای باید چهار نوع انگیزه را در آنان تقویت نمود: افزایش حقوق، رشد شغلی، ابقای گواهی‌نامهٔ معلمی، کسب دانش و مهارت‌های نو. با تضمین شغلی معلمان رسمی و معلمان فارغ‌التحصیل مراکز تربیت‌معلم در ایران، در آن‌ها انگیزه‌ای برای دستیابی به مراحل بالاتر دانش و رشد حرفه‌ای باقی نمی‌ماند. حقوق کم، کمبود فرصت برای افزایش دستمزد بر اساس دانش، عملکرد و مهارت و نیز نادیده گرفتن تجربه و تخصص معلمان باعث می‌شود که آن‌ها در بسیاری از مواد، مجبور به تدریسِ خارج از حوزهٔ تخصصی و حرفه‌ای خود باشند و می‌تواند به‌عنوان ضعف انگیزش رشد حرفه‌ای معلمان تلقی شود. عبدالهی و دباغیان (۱۳۹۰) در مقایسه موانع رشد حرفه‌ای معلمان با توجه به سابقه کار، نشان دادند که تفاوت معناداری بین معلمان با سابقهٔ کار مختلف وجود دارد به‌طوری‌که معلمان با سابقهٔ بالاتر به‌طور معناداری موانع انگیزشی بالاتری را نسبت به معلمان تازه‌کار و با سابقهٔ کمتر داشته‌اند.

یکی دیگر از موانع رشد حرفه‌ای معلمان در بُعد فردی، ادراک و باور معلمان در مورد رشد و بالندگی حرفه‌ای است. ادراک و باور معلمان تأثیر زیادی بر رشد و تحول آنان دارد، بنابراین هر اصلاح یا تغییری باید از باورها و رفتارهای معلم شروع شود. نتایج پژوهش سمیلی[۳۹] (۱۹۸۸) و پاجارس[۴۰] (۱۹۹۲) نیز نشان داد که باورهای

معلمان با رفتارشان در کلاس درس رابطهٔ بالایی دارد.

کم‌تجربه بودن یکی دیگر از موانع رشد حرفه‌ای شناخته‌شدهٔ معلمان در بُعد فردی، است. این یافته با نتایج پژوهش رضایی (۱۳۹۱) در یک راستا قرار دارد. رضایی در پژوهش خود عنوان نمود معلمانی که دارای سابقه خدمت بیشتر از پانزده سال می‌باشند در مؤلفه‌های آشنایی با مدرسه و روابط کاری، ارتباط با دانش‌آموزان، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس و مؤلفهٔ آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای موفق‌تر از معلمانی هستند که سابقهٔ خدمت کمتری دارند. به اعتقاد و باور بسیاری از متخصصان و دست‌اندرکاران تعلیم‌وتربیت، یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است تاآنجاکه اگر معلمی به‌اندازهٔ کافی مهارت‌های تدریس را تجربه نکرده باشد معلم بدون صلاحیت خوانده می‌شود (رؤوف، ۱۳۸۱). کم‌تجربه بودن برخی از معلمان باعث می‌شود که از اهداف کلان و چشم‌اندازهای بلندمدت سازمان بی‌اطلاع بوده و بصیرت کافی برای انجام کار نداشته باشند؛ به‌عبارت‌دیگر دغدغهٔ اصلی افرادی که تازه وارد سازمان می‌شوند تلاش برای شناخت محیط اطراف، بایدها و نبایدها، آشنایی با روند جاری امور و تثبیت جایگاه خود می‌باشند. با عنایت به اینکه همه‌ساله تعدادی افراد کم‌تجربه جذب سازمان آموزش‌وپرورش می‌شوند و بخش اعظم این افراد با جایگاه معلمی مشغول کار می‌گردند، این موضوع خود مانعی بر سر راه رشد حرفه‌ای معلمان تلقی می‌گردد.

سومین بُعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان بُعد فنّاورانه است که در این بُعد، مشکلاتی مانند کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی مهم‌ترین مانع به‌شمار می‌رود. این یافته با نتایج پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) در یک راستا قرار دارد. نبود امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی کافی، از جمله مجهز نبودن اغلب مدارس به ابزارهای آموزشی و فنون فنّاوری، مناسب نبودن شرایط فیزیکی کلاس درس و تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس از مشکلاتی است که باعث می‌شود گاه معلمان با وجود داشتن مهارت، قادر به انجام بسیاری از فعالیت‌های کلاسی نباشند. فراهم کردن امکانات و تجهیزات آموزشی برای اجرای فعالیت‌های کلاسی یک نیاز اساسی است. تعداد زیاد دانش‌آموزان و مناسب نبودن فضای فیزیکی کلاس درس از عواملی است که موجب می‌شود معلمان نتوانند از مهارت‌های حرفه‌ای خود به نحو مطلوب استفاده کنند. به‌طورکلی می‌توان گفت، امکانات آموزشی کلاس درس رابطهٔ مستقیمی با تحقق هدف‌های آموزشی دارد.

یکی دیگر از موانع رشد حرفه‌ای شناخته‌شدهٔ بُعد فنّاورانه، فنّاوری‌های وارداتی

و غیربومی است. رشد حرفه‌ای معلمان مهم‌ترین عامل اثربخشی هر نظام آموزشی است. لذا به نظر می‌رسد در ترکیب فنّاوری اطلاعات و ارتباطات با آموزش‌وپرورش، رشد حرفه‌ای معلمان می‌تواند نقطهٔ کانونی باشد. این در حالی است که بسیاری از فنّاوری‌ها از جمله سیستم‌های عامل، بانک‌های اطلاعاتی و برنامه‌های کاربردی وارداتی هستند و لذا معلمان در بهره‌گیری از آن‌ها با مشکلاتی مواجه می‌شوند. همچنین کمبود نیروی متخصص در آموزش‌وپرورش و مقاومت در برابر پذیرش فنّاوری‌های جدید از دیگر نشانگرهای بُعد فنّاورانه است.

سرانجام، بُعد اقتصادی آخرین بُعد موانع رشد حرفه‌ای تشخیص داده شد که در این میان نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها مهم‌ترین مانع تلقی می‌گردد. دریافتی‌های معلمان انگیزه‌ای قوی (یا ضعیف) برای رشد حرفه‌ای آنان به‌حساب می‌آید. برای نمونه، اگر پرداخت حقوق معلم بر اساس مشاغل، شایستگی‌ها، توانمندی و تخصص او پرداخت نشود باعث نارضایتی او خواهد شد. عدم برخورداری از شرایط ارتقا در نظام آموزش‌وپرورش موجب شده معلمانی که تمایل به ادامه تحصیل، ارتقای کیفیت کاری و رشد حرفه‌ای خود دارند نیز انگیزه‌ای برای فعالیت نداشته باشند، چراکه می‌بینند با بالا رفتن مدرک تحصیلی یا فعالیت‌های کیفی در کلاس درس، چندان بر مزایای حقوقی آن‌ها افزوده نخواهد شد. نظام‌های پاداش باید از فرهنگ رشد حرفه‌ای پشتیبانی کنند. برای بهبود این فرایند مهم است به کارکنانی پاداش داده شود که تجربه‌شان را ارائه می‌کنند و اطمینان حاصل شود که کارکنان مزایای رشد حرفه‌ای را درک کرده‌اند. آموزش‌وپرورش باید همواره پاسخگوی این سؤال باشد که: آیا کارکنان (معلمان) علائمی دریافت می‌کنند که موجب می‌شود به فرایند رشد حرفه‌ای ترغیب شوند؟ اما متأسفانه این مهم در نظام آموزش‌وپرورش احساس نمی‌شود. به‌طورکلی کارکنان، کوشش‌ها و پاداش‌های خودشان را برای کار مشابه، با کوشش‌ها و پاداش‌های دیگران مقایسه می‌کنند. به‌عبارت‌دیگر بر مبنای این نظر، همهٔ ما داده‌های خودمان به سازمان (مانند تجربه، تحصیل، کوشش) را با آنچه از سازمان دریافت می‌داریم (مانند حقوق، مزایا و پاداش) با اشخاص دیگری که در سازمان کار می‌کنند مقایسه و اگر برابر باشد احساس برابری می‌کنیم.

عدم‌کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده به مقوله رشد حرفه‌ای معلمان نیز مانعی دیگر در بُعد اقتصادی می‌باشد. ازآنجاکه آموزش‌وپرورش بزرگ‌ترین دستگاه دولت است، هرگونه افزایش حقوق و دستمزد کارکنانش در فصل اول بودجه با ضریب میلیونی و هرگونه افزایش بودجه برای توسعهٔ کمّی و کیفی خدماتش به

مدارس در بقیه فصول بودجه با ضریب چند ده هزار مواجه است. اما همین بودجه نیز، بعد از تخصیص و توزیع، کفاف بسیاری از هزینه‌های این وزارتخانه را نمی‌دهد و بدیهی است این کسری بودجه مشمول بخش‌های مرتبط با رشد حرفه‌ای معلمان نیز می‌شود. کمبود درآمد معلمان و مشارکت ضعیف بخش‌های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه‌ها و اداره واحدهای آموزشی از دیگر موانع بُعد اقتصادی است.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای زیر به تفکیک ابعاد ارائه می‌گردد:

بُعد ساختاری: پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت معلمان

- مشارکت مدیران و معلمان در برنامه‌ریزی‌های ضمن خدمت و استفاده از روش‌های اقدام پژوهی و پروژه‌ای.
- آموزش معلمان به‌صورت کلاس‌های ضمن خدمت مستمر، به‌منظور افزایش بعد تجربی مهارت‌ها و توانمندی‌های آنان در تدریس، با در نظر گرفتن هدف‌های آموزشی (دانشی، مهارتی و نگرشی) و به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس به‌جای روش‌های سنتی.
- به‌روز نمودن دوره‌های آموزشی، اجرای دوره‌ها در زمان مناسب و ایجاد شرایط مناسب در دوره‌ها برای تسلط معلمان به مهارت‌ها (رشد حرفه‌ای معلمان، توجه به سبک‌های یادگیری و برنامه نیازسنجی).
- طراحی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت با توجه به‌سرعت نوآوری‌هایی که در زمینهٔ فنّاوری در جهان صورت می‌گیرد.
- مدرسان مراکز ضمن خدمت باید آموزش‌های لازم را دیده باشند و در جریان مطالب روز قرارگرفته و برای این برنامه آمادگی داشته باشند. در دوره‌هایی که به‌صورت کارگاهی برگزار می‌شود برای بازدهی بیشتر باید دو مدرّس به کار گرفته شود: یک مدرّس اصلی و دیگری مدرّس دستیار که وظیفه‌اش سرکشی و نظارت بر شرکت‌کنندگان در انجام تکالیفی است که در کلاس داده می‌شود. آماده‌سازی مواد آموزشی و کمک برای مدرّس در به‌کارگیری و راه‌اندازی وسایل کمک‌آموزشی نیز بر بازدهی کار می‌افزاید. نقش مدرسان می‌تواند به‌تناوب عوض شود.

بُعد فنّاورانه: کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی

- آماده‌سازی زیرساخت‌ها و تجهیز مدارس به فنّاوری‌های روز دنیا.
- تولید و به‌کارگیری محتوای الکترونیکی متناسب با نیاز دانش‌آموزان و مدارس،

با مشـــارکت بخش دولتی و غیردولتـــی، و الکترونیک کردن محتوای کتاب‌های درسی بر اساس برنامهٔ درسی ملی (با تأکید بر استفاده از ظرفیت چندرسانه‌ای).
- توســعهٔ ضریب نفوذ شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات (اینترانت) در مدارس با اولویت پرکردن شکاف دیجیتالی بین مناطق آموزشی و ایجاد سازوکار مناسب برای بهره‌برداری بهینه و هوشمندانه توسط مربیان و دانش‌آموزان.

بُعد فردی: ضعف بنیهٔ علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا
- در نظر گرفتن ســاعاتی از موظفی معلمان برای مطالعهٔ آزاد در مدرســه، فراهم ساختن امکان دسترسی معلمان به منابع علمی روز.
- تبدیل مدارس به اجتماعات یادگیری؛ یعنی جایی که پژوهش، یادگیری و سنجش مــداوم به‌طورمعمول اتفاق می‌افتد، جایی که فعالیــت فکری و عقلانی ارزش نهاده می‌شود و پاداش دریافت می‌کند، جایی که بهترین اقدامات به‌عنوان مدل و الگو تصور می‌شود و جایی که مربیان در تلاش‌های خویش ترغیب می‌شوند، فرایندهای یاددهی- یادگیری را تغییر دهند و متحول سازند.
- تدارک برنامه‌های ورودی و آشناســازی، ســامان‌دهی و تقویت ســامانه روابط حرفــه‌ای میان معلمان و به‌طور ویژه طراحی روابط متقابل نظام‌مند بین معلمان تازه‌کار و معلمان مجرب در قالب برنامه‌های مشاوره و معلم یاری.

بُعد اقتصادی: نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها
- ایجــاد تمهیدات لازم به‌منظــور ارتقای معلمان در نظــام آموزش‌وپرورش در پشتیبانی از فرهنگ رشد حرفه‌ای معلمان.

منابع

- افضل‌خانی مریم و نجابت سمیه. (۱۳۹۲). بررسی راهکارهای کیفیت‌بخشی به دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و کارکنان اداره آموزش‌وپرورش شهرستان سمنان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۳)، ۹۸-۸۳.
- باقری نوع‌پرست، خسرو. (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم‌وتربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- تورانی، حیدر. (۱۳۸۴). *مدیریت فرایند مدار در مدرسه*. تهران: نشرتزکیه.
- جهانیان، رمضان. (۱۳۸۰). بررسی تحصیلات کارکنان آموزش‌وپرورش و تعیین روش‌های مطلوب آموزش نیروی انسانی. *مدیریت در آموزش‌وپرورش*، ۷(۲۸)، ۱۰۱-۸۶.
- حجازی، یوسف، پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا. (۱۳۸۸). *رویکردهای توسعهٔ حرفه‌ای معلمان*. تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دورهٔ ابتدایی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸ (۵)، ۱۷۰-۱۳۵.
- رأس من، گرچن و مارشال، کاترین. (۱۳۹۰). *روش تحقیق کیفی* (ترجمه سیدمحمد اعرابی، علی پارساییان). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رضایی، منیژه. (۱۳۹۱). بررسی مسائل حرفه‌ای ادراک‌شده از سوی معلمان با سوابق خدمتی متفاوت در نظام آموزشی ایران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۴)، ۱۳۵-۱۲۷.
- رؤوف، علی. (۱۳۸۱). *بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت‌معلم*. تهران: انتشارات پژوهشگاه تعلیم‌وتربیت.
- سمیعی زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۰). روش‌های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۳۹(۱۰)، ۱۷۷-۱۵۱.
- شاه‌محمدی، نیره. (۱۳۹۳). جایگاه شایستگی حرفه‌ای معلمان در آلمان. *رشد معلم*، (۲)، ۴۵-۴۲.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت‌معلم ایران و چند کشور جهان. *تعلیم‌وتربیت*، (۷۹)، ۱۵۹-۱۲۱.
- صادقی، ناهید. (۱۳۸۷). رویکردی به رشد حرفه‌ای مداوم معلمان. *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۸(۲)، ۴۹- ۶۹.
- صافی، احمد. (۱۳۸۵). *مسائل آموزش‌وپرور ش ایران و راه‌های کاهش آن*. تهران: نشر ویرایش.
- صمدی، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه‌ای خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۹(۱۷)، ۱۰۵-۱۲۵.
- طریقی طاهر، عباس. (۱۳۸۷). *بررسی مسائل و مشکلات دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت آموزش ضمن خدمت آموزش‌وپرورش شهرستان همدان* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا و سبحانی‌نژاد، مهدی. (۱۳۸۴). بررسی میزان آشنایی معلمان دورهٔ ابتدایی شهر اصفهان با نظریه‌های یادگیری و نحوه به‌کارگیری آن‌ها در فرایند تدریس. *دانشور رفتار*، ۱۲(۱۵)، ۱۲۶-۱۲۷.
- عبدالهی، بیژن و دباغیان، مریم (۱۳۹۰). *بررسی موانع رشد حرفه‌ای دبیران شهر قم* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- عبدالهی، بیژن. (۱۳۸۸). یادگیری خود راهبری در آموزش و بهسازی منابع انسانی. *مدیریت بر آموزش انتظامی*، (۱)، ۴۷-۲۹.
- عبدالهی، بیژن. (۱۳۹۰). بازتعریف رشد حرفه‌ای مداوم معلمان: تغییر پارادیم های آموزش و یادگیری. *ره‌پویه هنر*، ۳(۲۲)، ۶۵-۵۰
- عبدالهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی حرفه‌ای معلمان اثربخش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۴۹(۱۳)، ۴۲-۲۶.
- عبدالهی، فردین، شریعتمداری، علی و نادری، عزت اله. (۱۳۸۹). بررسی میزان آگاهی معلمان دورهٔ ابتدایی از اصول تعلیم‌وتربیت به‌منظور ارائهٔ الگوی مطلوب جهت ارتقا سطح آگاهی آنان. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۳(۹)، ۱۰۷-۸۹.
- کارخانه، محمدجواد. (۱۳۹۳). جایگاه گروه‌های آموزشی در ارتقای دانش حرفه‌ای معلمان ریاضی. *رشد آموزش ریاضی*، ۳۳(۲)، ۱۰-۹.
- کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دورهٔ ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۴)، ۱۶۳-۱۵۲.
- گمینیان، وجیهه. (۱۳۸۳). ضرورت حرفه‌ای شدن. *رشد معلم*، (۱۸۲)، ۴۵-۴۰.
- گویا، زهرا. (۱۳۸۰). توسعهٔ حرفه‌ای معلمان ریاضی: یک ضرورت. *رشد آموزش ریاضی*، (۶۴)، ۹-۸.
- مؤمنی، مصطفی. (۱۳۸۶). موانع کار تیمی. صنعت خودرو، (۱۱۲)، ۳۰-۲۷.
- نولان، جیمز و هوور، لیندا. (۱۳۹۵). *نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم نظریه و عمل* (ترجمه بیژن عبدالهی). تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۱ چاپ شده است).

- Arthura, L., Marlandb, H., Pillc, A. & Rea, T. (2006). Postgraduate ProfessionalDevelopment for teachers: motivational and inhibiting factors affecting thecompletion of awards. *Journal of In-Service Education, 32*(3), 201-219.
- Cohen, K. & Hill, C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record, 102*(2), 294-343.
- Crow, G. N., Hausman, C. S. & Scribner, J. P. (2002). Reshaping the role of the school principal. In J Murphy (Ed.), *the educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century* (pp. 189-210). Chicago, Illinois: national Scociety for the Study of Education.
- Díaz- Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin, 84*(618), 6-12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-954.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. In L. W. Anderson (Ed) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd edition. pp. 41-46). Oxford: Elsevier Science Ltd
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the educational research exchange, college station, TX.
- Jackson, W & Davis, A. (2000). *Turning points: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers college press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Staff development and student achievement*. New York: Longman Kyle
- Mertens, S. B, Flowers, N & Mulhall, P. F. (2002). Four Important Lessons About Teacher Professional Development. *Middle School Journal, 33*(5), 57-61.
- Moreno, J. M. (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? *Journal of Educational Change, 8*(2), 169-173.
- Nihal, B., & Ozgul, Y. (2002). *Professional development strategies for in-service teachers and principals*. Retrieved from http//:www. edu/cl/Journals/2002 acts/s1_buldu_yilmaz. rtf.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 116-126.
- Riley, R. (2000). *Eliminating the Barriers to Improving Teaching*. Washington, DC: Department of Education.
- Rochkind, J., Ott, A., Immerwahr, J. Doble, J. & Johnson, J. (2007) *Lessons learned: new teachers talk about their jobs, challenges and long – range plans, Issu#3: Teaching in changing time*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality and Public Agenda.
- Romano, M. & Gibson, P. (2006) Beginning teacher successes and struggles: An elementary teacher, s reflections on the first year of teaching. *Professional Educator, 28*(1), 1-16.
- Rothwell, W. & Rich, W. (2004), Mapping your future: Putting new competencies to work for you. *Alexandria, 58*(5), 94-98.
- Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal, 25*(1), 1-30.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development, 10*(4), 40-59.
- Tinoca, L., Lee, E., Fletcher, C., Barufaldi, J. P., & Meyer, J. (2004, April). *From professional development for science teachers to student learning in science*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching, Vancouver, BC.
- Zhang, D. (2010). Effectiveness of professional development policies based on teachers' subjective evaluation. *Frontiers of Education in China, 5*(2), 270-289.

پی‌نوشت‌ها

1. Jackson & Davis
2. Rothwell& Rich
3. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, Baumert
4. Ganser
5. Rochkind, Ott, Immerwahr, Doble & Johnson
6. Romano& Gibson
7. Moreno
8. Joyce & Showers
9. Arthura, Marlandb, Pillc and Rea.
10. Cohen & Hill
11. Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon.
12. Crow, Hausman, & Scribner
13. Zhang
14. Glatthorn
15. Guskey
16. Traditional Professional Development Activities
17. Contemporary Professional Development Activities
18. Nihal & Ozgal
19. Identify priorities for action
20. Determine the needs assessment and skill development objectives
21. Identify options and select development activities
22. Share goals with supervisors and talk with them about the objectives of development
23. Run
24. Monitoring the progress goals
25. Henson
26. Díaz Maggioli
27. Nolan & Hoover
28. Selfdirected in learning
29. Mixed Methods Research
30. snowball sampling
31. Rossman & Marshall
32. KaiserMeyerOlkin

۳۳. در گروه‌های بزرگ برای تفسیر نتایج آزمون U از مشخصه Z استفاده می‌شود.

34. International Standard Classification for Education. (ISCED)
35. Tinoca
36. Mertens & Flowers& Mulhall
37. Sparks, LoucksHorsley
38. Riley
39. Smylie
40. Pajares

تبیین ویژگی‌های معلم کاریزماتیک به‌عنوان الگویی از معلم اثربخش

■ روح‌اله مظفری‌پور*

چکیده:

این پژوهش با هدف تشـــریح و تبیین ویژگی‌های کاریزمایی و معلم کاریزماتیک انجام شده است. برخـــلاف تصور رایج که کاریزما را معمولاً موضوعی خارق‌العاده و مادرزادی می‌داند در این پژوهش تبیین می‌شود که کاریزما ویژگی منحصر به افراد خاصی نیست، بلکه مربوط به رفتار و گفتار خاصی است که قابل‌آموزش و یادگیری است. در بینش امروزی، کاریزما بیشتر با مؤلفه‌هایی مانند داشتن اعتمادبه‌نفس، توانایی درک دیگران و ارتباط با آن‌ها، نوع‌دوســـتی، برخورداری از توانایی بلاغت و فصاحت و به‌طورکلی توانایی تأثیرگذاری بر دیگران مشخص می‌شود. برای تحلیل مفهوم کاریزما از روش تحلیل مفهومی و برای ارائهٔ مفهومی از معلم کاریزماتیک از روش مفهوم‌پردازی استفاده شده است. به همین منظور بعد از تبیین کاریزما و مؤلفه‌های آن، ویژگی‌های معلمان اثربخش و کاریزماتیک تبیین شده اســـت. این ویژگی‌ها در بخش رفتاری شامل مواردی مانند داشتن شور و اشتیاق برای تدریس، توانایی خوب گوش دادن، داشتن روحیهٔ شوخ‌طبعی و ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان می‌باشد. در بخش گفتاری، فنون بلاغت و فن بیان، مانند اســـتفادهٔ مناسب از استعاره و تشبیه، استفاده از داستان برای تفهیم بهتر مطالب و ایجاد تصویر و بینش از طریق سخن و تصویرسازی ذهنی اشاره شده است.

کلید واژه‌ها: **کاریزما، معلم اثربخش، معلم کاریزماتیک**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۱۷ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۷/۵ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱/۲۹

*دکترای فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه خوارزمی ..... R.Mozaffaripour@gmail.com

مقدمه

معلم محور تعلیم‌وتربیت رسمی است. نوع رفتار و گفتار معلم و به‌طورکلی شخصیت معلم به‌عنوان عنصری اثرگذار در تعلیم‌وتربیت همواره موردتوجه است. گارسیا[1]، کوپزینسکی[2] و گلندا[3] (۲۰۱۱) معتقدند که شخصیت و رفتار معلم در عملکرد دانش‌آموزان، و در موفقیت آن‌ها نقش دارد. اثربخش بودن معلم مرتبط با یک روش تدریس خاص نیست، بلکه مربوط به حالتی کلی است که به آن طریق معلمان در کلاس درس فعالیت می‌کنند (وستوود، ۱۳۹۱/۲۰۰۸، ص. ۷۶). چگونگی ارتباط و برخورد با دانش‌آموزان و نوع رفتار معلم با آن‌ها، تأثیر مستقیمی بر میزان اثرگذاری و موفقیت معلم دارد. ازاین‌روست که بعضی از معلمان تأثیرات عمیقی بر شاگردان دارند و همیشه به‌عنوان یک الگو در ذهن شاگردان باقی می‌مانند. به اعتقاد هووانگ[4] و لین[5] (۲۰۱۴) بعضی از معلمان بسیار محبوب و موردقبول هستند و دانش‌آموزان دوست دارند در کلاس آن‌ها حضور یابند. آن‌ها ویژگی‌هایی دارند که عمیقاً دانش‌آموزان را جذب می‌کنند درحالی‌که همهٔ معلمان آن ویژگی‌ها را ندارند. این امر کاریزمای تدریس نامیده می‌شود. مطالعه و پژوهش در مورد نوع رفتار و برخورد معلم و همچنین چگونگی کنترل کلاس همواره موردتوجه پژوهشگران بوده است، از آن جمله می‌توان به شریفیان، نصر و عابدی (۱۳۸۶)، صمدی، رجایی پور، آقاحسینی و قلاوندی (۱۳۸۷)، مهدی‌نژاد (۱۳۹۲)، مارزانو[6] و مارزانو (۲۰۰۳) و ریلین[7] (۲۰۰۶) اشاره نمود. چگونگی کنترل کلاس و به عبارتی توانایی مدیریت کلاس، چه در آموزش عالی و چه در آموزش‌وپرورش عمومی، برای همهٔ معلمان به‌خصوص برای معلمان و مدرسان تازه‌کار یک دغدغه محسوب می‌شود (مور[8] و اتکینسن[9]، ۱۹۹۸؛ مهدی‌نژاد، ۱۳۹۲). اهمیت مدیریت کلاس و نقش آن در تدریس زمانی بیشتر آشکار می‌شود که مشاهده می‌شود مدرسان و مربیان مبتدی زمان زیادی را صرف سازمان‌دهی و مدیریت کلاس می‌نمایند و تا زمانی که نتوانند کلاس خود را به‌درستی سازمان‌دهی و مدیریت نمایند نمی‌توانند توجه و تمرکز خود را به فرایند یاددهی یادگیری معطوف سازند (لیتل، به نقل از مهدی‌نژاد، ۱۳۹۲؛ مور و اتکینسن، ۱۹۹۸). طبق گزارش پژوهش‌های مختلف بیش از ۵۰ درصد زمان کلاس صرف حل مسائل انضباطی و اداره کلاس می‌شود (الیز، ۲۰۰۳، به نقل از عالی و یزدی، ۱۳۸۷). بنابراین لزوم توجه به چگونگی رفتار و گفتار معلم در کلاس و به عبارت بهتر، مدیریت کلاس و توانایی هدایت و کنترل مناسب دانش‌آموزان بیشتر نمایان می‌شود. در پژوهشی که (عبداللهی، توکلی و یوسلیمانی، ۱۳۹۳) انجام داده‌اند شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش در دورهٔ ابتدایی در ابعادی مانند پیش‌نیازهای معلم، ویژگی‌های شخصیتی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس و نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان را موردمطالعه و شناسایی قرار داده‌اند مواردی مانند تسلط بر موضوع، توانایی برقراری ارتباط کلامی، وضع قوانین کلاس و بیان انتظارات، علاقه‌مندی به دانش‌آموزان و... مورد تأکید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر مؤلفه‌های اثربخشی معلم موردبررسی قرار می‌گیرد، با این تفاوت که در اینجا بیشتر تمرکز بر

کاریزمای معلم، به‌عنوان یک ویژگی برجستهٔ مرتبط با رفتارها و گفتارهای خاص مورد تبیین و تحلیل قرار می‌گیرد و الگویی از معلم اثربخش به‌عنوان معلم کاریزماتیک ارائه می‌شود.

بحث کاریزمای معلم و کاریزمای تدریس، امروزه موردتوجه برخی از پژوهشگران قرار گرفته است؛ از جمله بولکان[10] و گودبوی[11] (۲۰۱۴) و هووانگ و لین (۲۰۱۴). اعتقاد بر این است که ویژگی‌های کاریزمایی می‌تواند به‌طور مؤثری به بهبود مدیریت کلاس و روند تدریس معلم و به‌طورکلی اثربخشی معلم کمک نماید. این امر به‌خصوص، در مقاطع بالاتر و در سطح دانشگاه بیشتر موردتوجه است. پلگرینو[12] (۲۰۱۰) معتقد است که اتکا به کاریزما وسیله‌ای اساسی برای مدیریت کلاس و دستورالعمل مناسبی برای چالش‌های موجود در کلاس است (ص. ۷۶). از دیدگاه ریلین (۲۰۰۶) تدریس کاریزماتیک، می‌تواند، انگیزه و هیجان در کلاس بیفزاید و کشف و نقد و همچنین ارتباط را در کلاس بهتر کند (ص. ۱۰). برخی اثربخشی معلم را علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی، در مواردی مانند نحوهٔ ارزشیابی (سبحانی نژاد، زمانی منش، ۱۳۹۱)، نوع روش تدریس و دریافت بازخورد از دانش‌آموزان (لام[13]، ۲۰۱۴)، استفاده از رسانه‌های متنوع (میدور[14]، ۲۰۱۴) و برقراری عدالت در کلاس (والکر[15]، ۲۰۱۳) می‌دانند. درواقع به نظر می‌رسد معلم خوب به‌طورکلی همهٔ این ویژگی‌ها و بسیاری از ویژگی‌های اخلاقی و هنجاری و نیز تخصص‌های لازم را باید دارا باشد. اما الگویی از معلم اثربخش که در این پژوهش موردنظر است الگویی است که بر ویژگی‌های کاریزمایی، به‌عنوان ویژگی‌های شخصیتی خاص، تأکید دارد و می‌تواند به‌عنوان یک الگوی اثربخش از معلم، قابل‌توجه و کاربردی باشد و در کنار تخصص‌های حرفه‌ای و صلاحیت‌های اخلاقی معلم، که معمولاً در هر جامعه‌ای موردتوجه می‌باشد، نیز موردنظر قرار گیرد.

وبر[16] رهبران کاریزماتیک را افرادی فراطبیعی، سوپرمن یا حداقل افرادی که دارای نیروها و توانایی‌های فوق‌العاده بوده‌اند تعریف کرده است (وبر، ۱۹۷۶، به نقل از توتف[17]، ۲۰۰۵، ص.۱۹۴). درحالی‌که پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد ویژگی‌های کاریزماتیک، رفتارها و گفتارهایی خاص را شامل می‌شود که قابل‌آموزش و یادگیری هستند (دی وریز[18]، رو[19] و تایلیئو[20]، ۱۹۹۹؛ آنتوناکیس[21]، فنتی[22] و لیچتی[23]، ۲۰۱۱). حال باید پرسید که اصولاً کاریزما به‌خصوص در معنای جدید و امروزی آن چیست و چه ویژگی‌ها و به عبارتی چه مؤلفه‌هایی دارد؟ چراکه تاکنون کاریزما چیزی فوق‌العاده و ویژگی برجسته‌ای در افراد خاص قلمداد می‌شده است که گویی آن افراد به‌طور مادرزادی چنین ویژگی‌هایی داشته‌اند. با چنین توضیحاتی سؤال دیگری که این پژوهش به دنبال پاسخگویی به آن است، این است که معلمان کاریزماتیک چه ویژگی‌هایی دارند و به عبارتی تدریس کاریزماتیک چگونه است؟ بنابراین، این پژوهش با هدف ترسیم مؤلفه‌های کاریزما و ویژگی‌های معلم کاریزماتیک سعی در ارائه پاسخ به سؤالات فوق دارد تا ویژگی‌های معلم کاریزماتیک را به‌عنوان الگویی از معلم اثربخش ارائه دهد.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش «تحلیل مفهومی» برای تبیین مفهوم کاریزما استفاده شده است. تحلیل مفهومی تحلیلی است که به‌واسطهٔ آن به فهم معتبر از معنای یک مفهوم دست پیدا می‌کنیم (کومبز و دنیلز، ۱۳۸۸/۱۹۹۱، ص. ۴۷). در این روش، تحلیل مفهوم از طریق تحدید کردن موضوع در چارچوب معینی صورت می‌گیرد؛ یعنی تمرکز بر گسترهٔ مفهومی است و این تمرکز از طریق تبیین صریح و روشن از معنای مفهوم و ارتباط آن با سایر مفاهیم صورت می‌گیرد (نئوندروف، ۲۰۰۲، نقل از یاری قلی، ضرغامی، قائدی، نقیب‌زاده، ۱۳۹۱). البته در اینجا بیشتر نوعی از روش تحلیل مفهومی استفاده می‌شود که برحسب شبکهٔ معنایی است و به‌طور مشخص روشی است که به آن «ارتباط اشراقی بین مفاهیم» گفته می‌شود. ارتباط اشراقی میان مفاهیم شبیه ارتباط نور و شعاع‌های آن است یعنی مفهومی پیرامونی وجود دارد که مفاهیم دیگر جلوه‌ای از آن می‌باشند (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ص. ۱۷۹). بنابراین در اینجا کاریزما به مفهوم مرکزی دارای مؤلفه‌ها و مفاهیم مرتبط با خود است که هر یک از آن مفاهیم درواقع گفتار و رفتار خاصی می‌باشند که به‌عنوان جلوه‌ای از مفهوم کاریزما تلقی می‌شوند. ازاین‌رو در این پژوهش مفهوم کاریزما و ابعاد و مؤلفه‌های آن مورد تحلیل قرار می‌گیرد تا مفهوم کاریزما به‌خوبی مشخص گردد. همچنین از روش «مفهوم‌پردازی» استفاده خواهد شد (کومبز و دنیلز، ۱۳۸۸/۱۹۹۱، ص. ۴۴). این روش برای ابداع یک مفهوم و یا ساختار مفهومی و دفاع از آن طراحی شده است. مفاهیم از طریق تغییر دادن یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختارهای مفهومی موجود، یعنی مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط با هم ایجاد می‌شوند. مفاهیم نوین ایجاد می‌شوند برای آنکه این امکان را به ما بدهند تا وظایفی را به انجام برسانیم که مفاهیم موجود برای انجام آن‌ها ناکافی به نظر می‌رسند (ص. ۵۵). بنابراین در پژوهش حاضر مفهومی به نام «معلم کاریزماتیک» ارائه می‌شود؛ به این صورت که با استفاده از مفهوم امروزی کاریزما، ابعاد و مؤلفه‌های آن در قالب رفتار و گفتار مشخص شده و ویژگی‌های معلم کاریزماتیک تبیین خواهد شد.

مفهوم کاریزما و ویژگی‌های افراد کاریزماتیک

ریشه واژهٔ کاریزما[۲۴] به یونان باستان برمی‌گردد. این کلمه ریشه در واژه Charis دارد که کلمه‌ای یونانی است و یک واژه مهم و برجسته در فرهنگ یونان باستان بوده و در معانی مختلفی مانند زیبایی، نیکی، لطف، قدردانی و حسن نیت به کار می‌رفته است (پوتس[۲۵]، ۲۰۰۹، ص. ۱۲). ارسطو Charis را مفهومی می‌داند که دارای وضعیتی باارزش است و به‌عنوان عمل، شایستهٔ قدردانی است. این واژه به معنای جذابیت نیز به کار می‌رفته است (همان). کاریزما در گذشته بیشتر مفهومی متعلق به افراد خاص، از جمله رهبران بزرگ با توانایی‌ها خاص و خارق‌العاده بود. چنانچه در تعریفی از افراد کاریزماتیک، آمده است: «رهبرانی (کاریزماتیک هستند) که به‌وسیلهٔ نیروی توانایی

شخصی خود قادر بر تأثیرگذاری عمیق و فوق‌العاده بر پیروان خود هستند» (هاوس[۲۶]، ۱۹۷۷، به نقل از آنتوناکیس و همکاران، ۲۰۱۱). مفهوم امروزی کاریزما از مفهوم قبلی آن متفاوت است و دیگر ویژگی کمیاب یا غیرعادی تلقی نمی‌شود (همان). در گذشته که بیشتر بر نیاز به قدرت تأکید می‌شده رهبران کاریزماتیک به انگیزه و نیازهای پیروان خود توجه نداشتند و معمولاً بین آن‌ها و زیردستان جدایی و گسست بود (انگاوی[۲۷]، ۲۰۱۲). در معنای امروزی کاریزما، بیشتر بر جنبه‌های ارتباطی، تأثیرگذاری مثبت، ایجاد انگیزه و نوع‌دوستی و جذب دیگران تأکید می‌شود. الساندرا[۲۸] (۱۹۹۸) کاریزما را توانایی تأثیر بر دیگران به‌طور مثبت، ارتباط فیزیکی، عاطفی و فکری تعریف می‌کند. همچنین ویژگی‌هایی مانند حساسیت نسبت به نیازهای افراد، ارزیابی محیط و توجه به محدودیت‌ها و فرصت‌ها، ایجاد انگیزه، ایجاد بینش‌ها و نگرش‌های جدید، ترسیم آیندهٔ روشن و ایجاد خوش‌بینی و تسلط بر فنون بلاغت و سخنرانی از دیگر مواردِ مورد تأکید در ویژگی‌های کاریزمای امروزی است (بونو[۲۹] و ایلیز[۳۰]، ۲۰۰۶؛ انگاوی، ۲۰۱۲). این‌ها بخشی از ویژگی‌های کاریزمای نوین است؛ آنچه امروزه از آن با نام نئوکاریزماتیک[۳۱] یاد می‌شود. این پژوهش بر این اعتقاد است که این ویژگی‌ها می‌توانند در موفقیت و تأثیرگذاری معلم نقش مهمی داشته باشند.

یکی از عناصری که در رهبری نئوکاریزماتیک مطرح است نگرش است. درواقع ایجاد نگرش درست نسبت به امور و ترسیم آیندهٔ مثبت و امیدبخش چیزی است که این مفهوم بر آن تأکید دارد. به اعتقاد تیخومیروف[۳۲] و اسپانگلر[۳۳] (۲۰۱۰) تمام نظریه‌های رهبری نئوکاریزماتیک بر «نگرش» به‌عنوان مهم‌ترین جنبه از فرایند رهبری تأکید دارند. این‌گونه رهبران بر ترسیم یک افق و ارائهٔ الگوی مناسب صحه می‌گذارند و پیروان خود را برای بازبینی مفروضات خود، یافتن راه‌های خلاقانه و جدید برای بهبود عملکردشان به تلاش وامی‌دارند و در کنار آن بر انگیزش و حمایت فردی نیز تأکید دارند (ص. ۴۸). همچنین ارتباط، یکی از عناصر مهم در رهبری نئوکاریزماتیک محسوب می‌شود. ازاین‌رو عموماً رهبران نئوکاریزماتیک به‌عنوان افرادی شناخته می‌شوند که دارای توانایی برقراری ارتباط پویا بوده و نسبت به نیازهای زیردستان خود حساس هستند (بولکان و گودبوی، ۲۰۱۴).

از دیگر ویژگی‌هایی که رهبران کاریزماتیک امروزی دارند این است که آن‌ها به‌عنوان الگوهایی رفتار می‌کنند که با فداکاری و فداکردن خود برای زیردستان و با پذیرش ریسک برای آن‌ها و سازمان، خودشان را نمایان می‌سازند (بولکان وگودبوی، ۲۰۱۱). افراد کاریزماتیک همچنین افرادی همدل، علاقه‌مند و پاسخگو نسبت به دیگران‌اند، شنوندگان خوبی هستند، شوخ‌طبع‌اند، ارتباط چشمی خوبی هنگام سخن گفتن دارند و نیز سخنرانان ماهری هستند (هووانگ و لین، ۲۰۱۴؛ بولکان وگودبوی، ۲۰۱۴). این افراد معمولاً دارای شور و شوق و عواطف مثبتی هستند و می‌توانند محیط را تحت تأثیر قرار دهند؛ به محیط و کار و همنوعان خود علاقه‌مند هستند و با ایجاد دیدگاه و نگرش مثبت و نیز عواطف مثبت خود می‌توانند این عواطف را به دیگران نیز انتقال دهند (بونو و ایلیز، ۲۰۰۶). از دیدگاه ریلین

(۲۰۰۶) عموماً اعتقاد بر این است که افراد کاریزما افرادی با روحیه بشاش و انسان‌هایی خوش‌رو و خوش‌اخلاق هستند. آنتوناکیس و همکاران (۲۰۱۱) با مطالعه بر روی رفتار و گفتار افراد کاریزما چندین راهبرد مهم، در رفتار و گفتار آن‌ها شناسایی کرده‌اند که در نظریهٔ نئوکاریزماتیک مطرح است؛ ازجمله، فنون راهبردی گفتاری شامل استفاده از استعاره و تشبیه، که وسیله مناسبی برای متقاعدسازی است و بر فرایند انتقال مؤثر پیام و همچنین بر فرایند پردازش اطلاعات و کمک به یادآوری تأثیر مثبتی دارد. راهبرد دیگر، استفاده از داستان و حکایت در هنگام سخنرانی است که رهبران کاریزماتیک مکرر از آن استفاده می‌کنند که این باعث ایجاد فهم بهتر مطلب می‌شود. البته می‌توان اضافه کرد که داستان و استفاده از استعاره و تشبیه بر میزان علاقه‌مندی و جلب‌توجه هر چه بیشتر مخاطب نیز مؤثر است. رهبران کاریزماتیک اعتقادات راسخ اخلاقی از خود نشان می‌دهند و در احساسات جمع شریک می‌شوند. آن‌ها انتظارات بالایی از خود و از پیروان خود ترسیم می‌کنند. نکتهٔ دیگر ارتباط توأم با اعتمادبه‌نفس است که از دیگر ویژگی‌های افراد و رهبران کاریزماتیک می‌باشد. همچنین آن‌ها در سخنان خود از مقایسه کردن و فهرست‌بندی برای تمرکز هر چه بیشتر بر مطالب استفاده می‌کنند. در سطح غیرگفتاری، رهبران کاریزماتیک در انتقال احساسات استاد هستند و قادرند شور و اشتیاق خود را به دیگران انتقال دهند و حمایت و توجه آن‌ها را جلب کنند. همچنین از حالات و حرکات خاص چهره و تن صدای سرزنده استفاده می‌کنند. آنتوناکیس و همکاران (۲۰۱۱) بعد از برشماری این ویژگی‌ها اشاره می‌کنند که این ویژگی‌ها قابل‌آموزش و یاددهی هستند؛ و نیز معتقدند که بینش‌ها و رفتارهای کاریزما با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده می‌تواند برای دانش‌آموزان نتایج بهتری را موجب شود.

همچنین از انواع کاریزما سخن به میان آمده است (کابانه[۳۴]، ۲۰۱۲؛ اسکیک[۳۵]، ۲۰۱۴): کاریزمای قدرت، کاریزمای نگرشی یا تصوری[۳۶]، کاریزمای مهربانی، کاریزمای حضور و تمرکز. کاریزمای تمرکز بر توانایی شنیدن و گوش دادن و درک دیگران مربوط می‌شود. کاریزمای تصوری مربوط به انگیزش و برانگیختن افراد و تشویق و ترغیب آنان و ایجاد نگرش مثبت و خوش‌بینی به آینده است. کاریزمای مهربانی با پذیرش و دوست داشتن دیگران و ایجاد رابطه عاطفی مرتبط است، و زمانی بروز می‌کند که دیگران فرد را پذیرفته و احساس خوبی نسبت به او پیدا می‌کنند. کاریزمای قدرت مربوط به اعتمادبه‌نفس و توانایی نفوذ در دیگران و برانگیختن حس فرمان‌پذیری در دیگران است.

به‌طورکلی می‌توان گفت کاریزما، به‌عنوان یک ویژگی مثبت، دارای جنبه‌های مختلفی در رفتار و گفتار است که این رفتار و گفتار قابل‌آموزش است؛ یعنی می‌توان افراد را کاریزماتیک تربیت کرد. ویژگی‌هایی مانند سرزندگی، شوخ‌طبعی، شنونده خوب بودن، توانایی تأثیرگذاری، داشتن قدرت بیان خوب، توانایی انتقال احساسات، نوع‌دوستی و علاقه‌مندی به کار و محیط آن، اعتمادبه‌نفس و توانایی جلب حمایت و توجه دیگران، توانایی ایجاد نگرش و ترسیم افق‌های روشن و الگو بودن برای دیگران، همه مؤلفه‌هایی هستند که در افراد کاریزماتیک یافت می‌شوند.

■ معلم اثربخش و تدریس کاریزماتیک

سه رویکرد در مدیریت کلاس مطرح است (عالی و یزدی، ۱۳۸۷): رویکرد مداخله‌گرا، که در آن معلم با اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس سعی می‌کند به اهداف آموزشی برسد؛ رویکرد تعامل‌گرایانه، که در آن کنترل و انضباط در فرایندی تعاملی میان معلم و دانش‌آموز به وجود می‌آید و دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی کلاس سهیم‌اند؛ و سوم رویکرد غیرمداخله‌گر، که بر این باور است که معلم تسهیلگر و مشوق و دوست دانش‌آموز است. بیشتر معلمان از روش مداخله‌گر استفاده می‌کنند. می‌توان گفت رویکرد کاریزماتیک هر سه رویکرد گفته شده را شامل می‌شود پس معلم کاریزماتیک می‌تواند در موقعیت‌های مختلف از نوع کاریزمای مناسب بهره گیرد. هم از کاریزمای اقتدار، هم از کاریزمای مهربانی و هم از دیگر انواع کاریزما.

خصوصیات و ویژگی‌های انسانی و اخلاقی مناسب، داشتن دانش کافی در رشتهٔ مورد تدریس و اطلاع از روش‌های مناسب تدریس را شاید بتوان از ویژگی‌های اولیه‌ای دانست که هر کسی از یک معلم خوب انتظار دارد، و می‌توان گفت در هر جامعه‌ای این ویژگی‌ها معمولاً موردتوجه هستند که یک معلم خوب باید آن‌ها را داشته باشد. اما برای ارائهٔ الگویی اثربخش از یک معلم، در کنار این ویژگی‌ها و یا در راستای آن‌ها ویژگی‌های کاریزمایی در فرایند تدریس قابل‌استفاده و اجرا می‌باشد، چراکه تدریس نوعی از رهبری است و هر معلم و مدرس باید بتواند کلاس خود را رهبری و مدیریت نماید و به نظر می‌رسد چنین توانایی یکی از ملزومات معلمی باشد. رهبری کلاس درس، نفوذ و تأثیر معلم بر دانش‌آموزان است به‌صورتی‌که دانش‌آموزان با میل و علاقه و رغبت برای تحقق اهداف آموزشی تلاش کنند (صمدی و همکاران، ۱۳۸۷). از دیدگاه فار[۳۷] (۲۰۱۰) تدریس نوعی رهبری است و مشخص می‌سازد که معلمان موفق آن‌هایی هستند که همان کارهایی را انجام می‌دهند که رهبران بزرگ هنگام رویارویی با مشکلات انجام می‌دهند. بولکان وگودبوی (۲۰۱۱) اشاره می‌کنند که رهبری کاریزماتیک می‌تواند به‌عنوان یک مانع بازدارنده در مقابل رفتار دانشجویانی باشد که در برابر تلاش اساتید مقاومت نشان می‌دهند (ص. ۷). البته این مسئله می‌تواند در سطوح دیگر از جمله در کلاس‌های مدارس نیز صدق داشته باشد. به اعتقاد آن‌ها در کنار تخصص معلم و تسلط وی بر موضوع درسی، معلم باید توانایی‌هایی در زمینه تعاملات اجتماعی داشته باشد، افرادی که در موقعیت‌های اجتماعی خوب عمل می‌کنند معمولاً موردپذیرش و تأیید دیگران هستند، بنابراین معلم علاوه بر تخصص در رشتهٔ خود باید در موقعیت‌های اجتماعی هم رفتارهای مناسب و سازگار از خود بروز دهد. همچنین او باید به نیازهای شاگردان خود حساس باشد. حالت‌های عاطفی مانند سرزندگی، پرانرژی بودن و توانایی بیان احساسات و توانایی انتقال مطالب و سخنرانی مؤثر از دیگر موارد مورد اشاره آن‌ها می‌باشد.

هووانگ و لین (۲۰۱۴) چند ویژگی را از دیدگاه دانش‌آموزان برای معلم خوب مشخص کرده است: اول اینکه دارای معلومات باشد و به عبارتی در موضوع تدریس خود دارای تخصص کافی باشد. دوم، دارای ویژگی‌های شخصیتی مانند مهربانی، خوش‌معاشرتی، و دارای صبر و شور شوق باشد. سوم معلم خوب از روش‌های تدریس مناسب استفاده کند. از دیدگاه آن‌ها، معلمان کاریزماتیک علاوه بر داشتن ویژگی‌های فوق ویژگی‌های دیگری نیز دارند؛ از جمله اینکه از روش‌های تدریس متنوعی استفاده می‌کنند که خسته‌کننده نیست، کلاس آن‌ها جذاب و گیراست لذا دانش‌آموزان علاقه‌مند به حضور در کلاس آن‌ها هستند. این معلمان الگوی خوبی برای دانش‌آموزان هستند و موردپذیرش و تأیید شاگردان خود می‌باشند. همچنین دارای روحیهٔ شوخ‌طبعی و خوش‌مشربی هستند که همواره یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم کاریزماتیک محسوب می‌شود.

به‌طورکلی معلمانی که به‌عنوان معلمان اثربخش[۳۸] شناخته می‌شوند بیشتر این ویژگی‌ها را دارند و همین امر آن‌ها را از سایر معلمان متمایز می‌کند (والز[۳۹]، نردی[۴۰]، آوریل[۴۱]، میندن[۴۲] و هافمن[۴۳]، ۲۰۰۲). درواقع معلمان اثربخش خواسته یا ناخواسته دارای ویژگی‌های کاریزمایی هستند و بخش اعظم مؤلفه‌های کاریزما را دارند، چون درواقع همان‌طور که تشریح شد کاریزما توانایی اثربخشی بر دیگران است. درواقع باید گفت معلمان اثربخش، دارای رفتار و گفتار کاریزماتیک هستند و تدریس کاریزماتیک ارائه می‌دهند.

از جمله ویژگی‌های معلمان اثربخش را گرمی و مهربانی، شور و شوق دانسته‌اند. این معلمان دارای رفتاری دوستانه و مهربان و حساس نسبت به شاگردان خود هستند، همچنین توانایی برانگیختن دانش‌آموزان را دارند و می‌توانند با سخنان و رفتارهای خود انگیزه و شور و شوق را در شاگردان خود ایجاد کنند. از دیگر ویژگی‌های معلمان اثربخش، داشتن مهارت‌های ارتباطی، قدرت بیان، علاقه‌مندی به تدریس، توانایی گوش دادن، و علاقه به دانش‌آموزان است، درحالی‌که معلمان غیراثربخش از تدریس بیزارند و سخنرانی خسته‌کننده ارائه می‌دهند (همان). استرانگ[۴۴] (۲۰۰۷) اشاره می‌کند دانش‌آموزان از معلمانی که دارای مهارت زبانی خوب هستند درس را بهتر دریافت می‌کنند (ص. ۴). او همچنین در رابطه با اثربخش بودن معلمان مواردی مانند علاقه‌مندی به کودکان و دوست داشتن شغل را اضافه می‌کند. معلمان اثربخش شنوندگان خوبی هستند و به آنچه دانش‌آموزان می‌گویند به‌خوبی گوش می‌دهند. آن‌ها از فرد فرد دانش‌آموزان خود شناخت دارند و هر کدام را به‌عنوان یک «فرد» می‌شناسند و برای او احترام قائل‌اند (همان). همچنین معلمان اثربخش حالت شوخ‌طبعی دارند و در لطیفه‌گویی و طنزپردازی از مهارت برخوردارند، لذا دانش‌آموزان آن‌ها را به‌عنوان رهبران برانگیزاننده می‌شناسند (همان). از دیدگاه وستوود (۱۳۹۱) معلمان اثربخش چیزی دارند که آن‌ها را از معلمان غیراثربخش جدا می‌کند و آن درک مثبت و احترام حقیقی نسبت به دانش‌آموزان خود است. وستوود معتقد است در تدریس مؤثر آگاهی از فن آموزش و آگاهی از موضوع درسی با توانایی‌های ارتباطی انسانی، شوخ‌طبعی و بصیرت

می‌آمیزد. معلم مؤثر بودن چیزی بیش از آگاهی فنی در مورد روش‌های آموزش را می‌طلبد (ص. ۷۸).

معلمـــان کاریزماتیک نیز چنین رفتارهایی با دانش‌آموزان دارنـــد؛ رفتارهایی توأم با اعتمادبه‌نفس، انرژی، همراه با توجه و حساســـیت نســـبت به دیگران. معلمان کاریزماتیک مانند رهبران کاریزماتیک بیشـــتر بر انگیزه‌های درونی تأکید دارند و ســـعی می‌کنند با استفاده از عوامل درونی دانش‌آموزان خود را برانگیزند (بولکان وگودبوی، ۲۰۱۴). این مســـئله به‌ویژه امروزه بســـیار می‌تواند قابل‌توجه باشد. در مدارس امروزی اهدای جوایز و برانگیختن دانش‌آموزان موضوعی است که همواره موردتوجه است، اگرچه تشـــویق و انگیزش بیرونی از این طریق یکی از راه‌های برانگیختن دانش‌آموزان می‌تواند باشد ولی مشـــخص است که توانایی معلم و عوامل مدرســـه در برانگیختن دانش‌آموزان از طریق رفتارهای کاریزماتیک و علاقه‌مند نمودن آن‌ها به درس و محیط مدرســـه با رفتارهایی که ذکر شـــد بسیار مؤثرتر خواهد بود.

■ ویژگی‌های رفتاری و گفتاری معلم کاریزماتیک

با توجه به آنچه گذشـــت باید گفت ویژگی‌های کاریزماتیک به نوع ارتباط و تأثیر و نفوذ رفتار و گفتار معلم در دانش‌آموزان مربوط می‌شود. چگونگی رابطهٔ معلم- دانش‌آموز نکتهٔ کلیدی برای سایر جنبه‌های مدیریت کلاس است. درواقع معلمانی که رابطْ خوبی با دانش‌آموزان خود دارند مشکلات کم‌تری هم در خصوص مدیریت کلاس دارند. مؤثرترین رابطهٔ معلم- دانش‌آموز با رفتارهای خاصی از معلم مشخص می‌شود که نشان‌دهندهٔ سطحی از تسلط و نفوذ و سطح مناسبی از همکاری و تعاون است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تسلط و نفوذ مناسب مهم‌ترین ویژگی رابطهٔ مؤثر معلم-دانش‌آموز می‌باشـــد، معلمان می‌توانند با تعیین انتظارات رفتاری مشـــخص از دانش‌آموزان تســـلط مناســـبی بر آن‌ها داشـــته باشـــند (مارزانو و مارزانو، ۲۰۰۳). با توجه به ویژگی‌هـــای کاریزما می‌توان دریافت که رفتارهـــا و گفتارهای کاریزماتیک در عرصهٔ تدریـــس و کلاس داری چگونه خواهد بود. معلم علاوه بر تخصص در موضوع تدریس و تسلط بر آن می‌تواند با استفاده از رفتار و گفتار کاریزماتیک میزان موفقیت و اثربخشـــی خود را افزایش دهد. معلم می‌تواند با توجه به شرایط مختلف از انواع کاریزما بهـــره بگیرد. بنابراین در این پژوهش چند ویژگـــی رفتاری و چند ویژگی گفتاری از نوع کاریزماتیک مشخص و تبیین می‌شود که توجه و به‌کارگیری آن‌ها می‌تواند در عمل به اثربخشی معلم کمک نماید و ویژگی‌های رفتاری و گفتاری کاریزماتیک به‌عنوان الگویی از معلم اثربخش ارائه شود.

- **داشـــتن علاقه و ذوق نسبت به موضوع و رشتهٔ تدریس:** مشخص شد که داشتن شور و شـــوق و انگیزه و علاقه، از ویژگی‌های رفتار کاریزماتیک اســـت و می‌تواند و در مخاطب نیز شـــور و شـــوق ایجاد کند. در واقع افراد کاریزماتیک عواطف مثبتـــی از خود بروز می‌دهند که نتیجه‌اش انتقال این عواطف و احساســـات مثبت به مخاطبان است (بونو و ایلیز، ۲۰۰۶، ص.

۳۱۸). از قدیم گفته شده که «مستمع صاحب سخن را سر حرف آورد» ولی واقعیت این است کـه برعکس آن هم می‌تواند اتفاق بیفتد و اگر نیک بنگریم گوینده و سـخنرانی که با شـور و حرارت صحبت می‌کند علاقه مخاطب را جذب کرده و باعث می‌شـود مخاطب ناخودآگاه به حرف‌های او گوش کند. انسان کاریزماتیک با شور و ذوق خود توانایی به ذوق آوردن مخاطب را دارد.

نشـان دادن شـور و حرارت از خود، در جریان تدریس، برای معلم وقتی امکان‌پذیر اسـت که او به رشـتهٔ تدریس و شـغل خود علاقه‌مند باشد. شور و هیجان از جمله رفتارهایی است که قابل‌انتقال به دیگری است و وقتی معلم با شور و علاقه به بیان مطلب می‌پردازد این شور و علاقه به دانش‌آموزان انتقال می‌یابد، ضمن اینکه شـور و علاقه واقعی ناشی از اعتقاد و علاقهٔ گوینده به مطلب و موضوع اسـت، درصورتی‌که معلم به آنچه می‌گوید اعتقاد نداشته باشد بدیهی است تأثیرگذار نخواهد بود. بنابراین می‌توان گفت یکی از عوامل ایجاد کاریزما در معلم داشتن شور و شوق تدریس است که از علاقه‌مندی‌اش به رشته و شغل خود برمی‌خیزد.

- **علاقه به دانش‌آموزان و دوسـت داشتن آن‌ها:** علاقه به مخاطب و دوست داشتن او که در اینجا شـاگردان می‌باشند نیز از دیگر عوامل مؤثر در تأثیرگذاربودن معلم است. به اعتقاد مارزانو و مارزانو (۲۰۰۳) شـاید مشـخص‌ترین راه برای ایجاد ارتباط مناسب با دانش‌آموزان، دوست داشـتن تک‌تک آن‌هاست. به اعتقاد اسـمیث[۴۵] و رابرت[۴۶] (۲۰۰۲) معلمان کاریزماتیک نه‌تنها از کارشان بلکه از بودن با دانش‌آموزان لذت می‌برند (ص. ۹۲). علاقه‌مندی به مخاطب و مهربانی با او باعث ایجاد اعتمادبه‌نفس و تأثیر بر مخاطب می‌شود (کابانه، ۲۰۱۲). می‌توان گفت معلم هر قدر هم دارای تخصص و مهارت باشد، اگر به دانش‌آموزان خود علاقه نداشته باشد تأثیرگذاری او چندان نخواهد بود.

- **شـوخ‌طبعی و روحیهٔ طنزگونه:** همان‌طور که اشاره شد پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلمانی که دارای ویژگی شـوخ‌طبعی هسـتند بهتر می‌توانند با شـاگردان خود ارتباط برقرار کنند و میزان تأثیرگذاری‌شان بیشتر است. بنابراین یکی از ویژگی‌های مهم معلم کاریزماتیک، استفاده به‌موقع از طنز و شوخی است.

- **داشـتن مهارت گوش دادن:** یکـی از راه‌های نفوذ و تأثیرگذاری در دیگـران توانایی خوب گوش دادن و توجه کردن است. معلم کاریزماتیک به تک‌تک دانش‌آموزان توجه دارد و در هنگام صحبت کردن سـعی خواهد کرد با تمام وجود به حرف‌های آنان گوش دهد. معلم با کاریزمای تمرکـز و حضور می‌تواند توجه دانش‌آموزان را جلب کنـد. این باعث ایجاد انگیزه و علاقه در دانش‌آموزان می‌شود و میزان تأثیرگذاری معلم را بالا می‌برد.

- **ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان:** توانایی برقراری ارتباط توأم با اعتمادبه‌نفس از ویژگی‌های افراد کاریزما بیان شد. معلمان کاریزماتیک توانایی برقراری ارتباط با تک‌تک دانش‌آموزان را دارند و می‌توانند درک درستی از آنان داشته باشند، و این علاقه و ارتباط منجر به محبوب شدن آن‌ها بین شاگردان خواهد شد. معلمان کاریزماتیک دارای روحیه همدلی بوده و به نیازهای شاگردان حساس هستند (بولکان وگودبوی، ۲۰۱۱). درواقع ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان از ویژگی‌های معلمان کاریزماتیک است. توانایی ارتباط با تک‌تک دانش‌آموزان و دیدن جهان از زاویه نگاه آن‌ها باعث تأثیر بهتر معلم می‌شود. داشتن ارتباط چشمی هنگام ارائهٔ مطالب از موارد مهم ارتباط و انتقال مؤثر مطالب می‌باشد. تماس چشمی چندثانیه‌ای با هر یک از مخاطبان و ارائه مطالب در حالت ایستاده و حرکت در هنگام ارائه، تأثیر عمیقی در جلب‌توجه آنان خواهد داشت (کابانه، ۲۰۱۲). بنابراین معلم برای انتقال بهتر مطالب بهتر است ارتباط چشمی با فرد فرد دانش‌آموزان را حفظ کند و تنها به نشستن و ارائه سخنرانی در حالت ایستا بسنده نکند.

- **ایجاد محیط گرم و حامی برای بروز خلاقیت:** افراد کاریزماتیک به‌طورکلی افرادی حامی بوده و با برانگیختن و تشویق افراد مجموعهٔ خود، زمینه ظهور و بروز استعدادهای زیردستان خود را فراهم می‌کنند. در عرصهٔ تعلیم‌وتربیت نیز معلم کاریزماتیک با حس همدلی و ترغیب و تشویق شاگردان خود به فعالیت و کوشش و با برخورد احترام‌آمیز و اهمیت دادن و گوش دادن به نظرات و عقاید شاگردان، امکان ایجاد فضای تعاملی و بحث و گفت‌وگو و در نتیجه امکان بروز خلاقیت را فراهم خواهد کرد.

- **مهارت‌های گفتاری و فن بیان:** همان‌طور که شرح داده شد از جمله ویژگی‌های افراد کاریزماتیک توانایی آنان در سخنرانی مؤثر و استفاده مناسب از فنون بیان است. به نظر می‌رسد یکی از خلأهای تربیت‌معلم، چه در مرحله گزینش و چه در مرحله آموزش معلمان، عدم توجه به این مسئله است. معلمی که قدرت بیان ندارد در ادارهٔ کلاس و نیز انتقال مطالب به دانش‌آموزان دچار مشکل خواهد بود. قدرت بیان یکی از ملزومات حرفهٔ معلمی است؛ از این روست که گفته می‌شود یکی از دلایلی که رهبری کاریزماتیک در کلاس درس مؤثر است این است که این نوع رهبری، از فن بیان و قدرت ایراد سخنرانی به‌خوبی بهره می‌برد (بولکان وگودبوی، ۲۰۱۱). بنابراین پیشنهاد می‌شود این مسئله به‌ویژه در عرصه تربیت‌معلم موردتوجه قرار گیرد. این مهارت دارای ابعاد متعددی است و چندین مؤلفه مرتبط با آن قابل‌ذکر است:

- **استفاده از استعاره و تشبیه:** از ویژگی‌های افراد کاریزماتیک، و در اینجا معلمان کاریزماتیک، استفاده از تشبیه و استعاره است. توانایی استفاده از استعاره و تشبیه یکی از راهکارهای مؤثر برای جلب‌توجه و انتقال بهتر مفاهیم به‌شمار می‌رود و بهتر است معلم در ارائهٔ مطالب خود از

این فنون ادبی استفاده کند. درواقع می‌توان گفت روش بدیعه‌پردازی که در روش تدریس مطرح است در اینجا می‌تواند موردتوجه باشد.

- **استفاده از داستان:** داستان تأثیر عمیقی بر افراد می‌گذارد (کابانه، ۲۰۱۲، ص. ۱۲۵). گفتن حکایت و داستان مرتبط با موضوع، فهم را آسان و در فرد علاقه و انگیزه ایجاد می‌کند. معلمانی که در این زمینه مهارت دارند معمولاً محبوب هستند. بیان برخی مفاهیم در قالب داستان یکی از مؤثرترین راه‌ها برای ارائهٔ هر چه بهتر درس می‌باشد. استفاده از داستان باعث می‌شود هم علاقه مخاطب جلب شود و هم میزان ماندگاری مطالب در ذهن دانش‌آموز بیشتر گردد.

- **ایجاد تصویر و القای بینش از طریق سخن:** توانایی القای بینش مناسب در مخاطب و ایجاد تصویر از موضوع در ذهن او، و درواقع تصویرسازی ذهنی، وسیلهٔ مناسبی برای ایجاد انگیزه و یادگیری بهتر است. کاریزمای تصوری که مربوط به انگیزش و برانگیختن افراد و تشویق و ترغیب آنان است در اینجا مؤثر خواهد بود. این مهارت از دو جهت قابل‌توجه است: هم در قابل‌فهم نمودن مطالب و یادگیری آن‌ها و هم ترسیم افق روشن برای ایجاد انگیزه و افزایش خوش‌بینی به آینده. تبدیل کلمات و مفاهیم به تصاویر و تداعی کلمات با تصاویر مناسب و استفاده از کاریزمای تصوری کمک مناسبی به یادگیری می‌کند (کابانه، ۲۰۱۲). این درواقع نوعی تصویرسازی ذهنی است که به تفهیم بهتر موضوع می‌انجامد. افراد کاریزماتیک توانایی ایجاد انگیزه در دیگران را دارند و این کار را از طریق تشویق دیگران و اعتمادکردن و احترام به آن‌ها و ترسیم افق‌های روشن انجام می‌دهند. افراد کاریزماتیک به‌طورکلی افراد خوش‌بینی هستند و آینده روشنی را برای شاگردان ترسیم می‌کنند. بر اساس پژوهش‌ها، معلمان خوش‌بین، اثربخشی بالایی دارند و خوش‌بینی آموزشی آن‌ها به روند یادگیری بهبود می‌بخشد (حجازی و امینی‌پور، ۱۳۹۳). بنابراین معلم کاریزماتیک سعی خواهد کرد علاوه بر تصویرسازی از مفاهیم در ذهن شاگردان، با ترسیم افق‌های روشن دربارهٔ موضوع تدریس خویش و تحصیل دانش‌آموزان، انگیزه لازم را در آن‌ها ایجاد کند.

- **تناسب بین گفتار و رفتار معلم:** تأثیرگذاری و محبوبیت معلم و درواقع کارکرد کاریزمایی او زمانی عملاً اتفاق خواهد افتاد که بین اعمال و گفتار او تناسب و هماهنگی وجود داشته باشد. اعتقاد معلم به آنچه می‌گوید مهم است و مهم‌تر اینکه خود عامل به آن باشد. اعتماد و احترام متقابل و در نتیجه تأثیرگذاری معلم موقعی اتفاق خواهد افتاد که خودش به آنچه می‌گوید عامل باشد. وقتی معلم بر ورود و خروج منظم تأکید دارد و خودش نیز آن را انجام می‌دهد، یا به‌خوبی دقت دارد که آنچه را به‌عنوان تکلیف به شاگردان گفته است فراموش نکند معلوم می‌شود چقدر به کار خود و عمل دانش‌آموزان اهمیت می‌دهد و حساس است.

نتیجه‌گیری

چنان‌که در این پژوهش موردبررسی قرار گرفت کاریزما یک ویژگی و مشخصهٔ برجستهٔ انسانی است که در افراد تأثیر فوق‌العاده می‌گذارد. در پاسخ به سؤال اول مشخص شد که کاریزما دارای مؤلفه‌های گفتاری و رفتاری خاصی است. همان‌طور که تبیین شد، داشتن شور اشتیاق برای انجام کارها، توانا بودن در بیان و انتقال مطالب، توانایی برقراری ارتباط مناسب با افراد، توانایی انتقال احساسات و عواطف، نوع‌دوستی، اعتمادبه‌نفس، استفاده مناسب از شوخی و طنز، توانایی ایجاد انگیزه، ایجاد خوش‌بینی و نگرش مثبت، توجه به نیازهای افراد و توانایی خوب شنیدن و خوب گوش دادن و خوب سخن گفتن و به‌طوری کلی توانایی الگو قرار گرفتن، از جمله مؤلفه‌های برجستهٔ مرتبط با کاریزما می‌باشد. با داشتن چنین مؤلفه‌هایی معلم کاریزماتیک میزان تأثیرگذاری و موفقیت خود را افزایش خواهد داد. در پاسخ به سؤال دوم و با توجه به یافته‌های سؤال اول، ویژگی‌های معلم کاریزماتیک و چگونگی استفاده از ویژگی‌های کاریزما در کلاس موردبحث و بررسی قرار گرفت، که مواردی مانند داشتن علاقه و ذوق نسبت به موضوع و رشتهٔ تدریس، ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، استفاده از تمثیل و داستان و غیره از مؤلفه‌های آن است.

اکنون با نظر به آنچه بیان شد، باید گفت کاریزما یک ویژگی مناسب و لازم برای معلم است. توجه به تربیت‌معلم اثربخش و ویژگی‌های رفتاری و گفتاری او مسئلهٔ بسیار مهمی است که باید در انتخاب و تربیت معلمان بیش‌ازپیش موردتوجه قرار گیرد. باید اشاره کرد که توجه به ویژگی‌های اخلاقی و اعتقادی و تخصص حرفه‌ای و علمی معلم، لازم و ضروری است. داشتن ویژگی‌های اخلاقی متناسب با جامعه و نیز ویژگی‌های تخصصی بسیاری از جمله آشنایی با انواع مختلف روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی برای معلم لازم است، هرچند کافی نیست. اقتضای شغل معلمی در این است که معلم دارای ویژگی‌های رفتاری و گفتاری اثربخش باشد؛ چون صِرفِ داشتن تخصص علمی و مدرک مرتبط با رشته، کافی نخواهد بود. حتی می‌توان اضافه کرد، تنها آشنایی با چند نوع روش تدریس نیز اگرچه بسیار ضروری است و لازم است معلمان با آخرین روش‌های نوین تدریس رشتهٔ خود آشنا باشند ولی درعین‌حال معلم اثربخش باید توانایی‌های ویژه‌ای در مدیریت کلاس، ارتباط بین فردی، بلاغت و فن بیان، توانایی انتقال مطالب و به‌طورکلی توانایی تأثیرگذاری بر شاگردان خود را دارا باشد. درواقع آنچه در این پژوهش موردتوجه قرار گرفت مفهومی از کاریزما و درواقع نئوکاریزما است که مشتمل بر گفتار و رفتار ویژه‌ای است که به بهبود اثربخشی

معلم کمک می‌کند و این ویژگی‌ها در کنار تخصص حرفه‌ای معلم بر کارآیی بیشتر او کمک می‌کند. متأسفانه در کشور ما این توانایی‌ها و ویژگی‌های مخصوص معلمی و پرورش آن‌ها، موردتوجه قرار نمی‌گیرد. ازآنجاکه دروسی دربارهٔ روش‌های تدریس به دانشجو معلمان ارائه می‌شود، دروسی در رابطه با مدیریت کلاس و چگونگی ارتباط با دانش‌آموزان و سایر ویژگی‌هایی که در این نوشتار بر آن‌ها تأکید شد نیز می‌تواند به تربیت معلمان توانا بیانجامد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در دوره‌های تربیت‌معلم و دانشگاه فرهنگیان واحدها و دروس ویژه‌ای در ارتباط با پرورش مهارت‌های ارتباطی و فن بیان و مدیریت کلاس مدنظر قرار گیرد. چون همان‌طور که بحث شد بسیاری از ویژگی‌های مربوط به کاریزما و اثربخشی معلمان را می‌توان آموزش داد.

منابع

- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم‌وتربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حجازی، الهه و امینی پور، شیما. (۱۳۹۳). رابطه بین خوش‌بینی آموزشی و راهبردهای خودمدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصل‌نامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۵۲)، ۴۴-۳۰.
- شریفیان، فریدون؛ نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۶). تعیین شاخص های مدیریت موثر کلاس در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی. *مطالعات تربیتی و روان شناسی*، ۸(۱)، ۶۸-۴۹.
- صمدی، پروین؛ رجایی پور، سعید؛ آقاحسینی، تقی و قلاوندی، حسن. (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۱و۲)، ۱۷۶-۱۵۵.
- عالی، آمنه و امین یزدی، امیر. (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت. *فصلنامه تعلیم‌وتربیت*، ۲۴(۹۳)، ۱۳۶- ۱۰۳.
- عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیمانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش دوره ابتدایی شهر تهران. *فصل‌نامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۴۹)، ۴۸-۲۵.
- کومبز، جرالد آر و دنیلز، لو روی بی. (۱۳۸۸). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی، (ترجمه خسرو باقری). در ادموند سی شورت (گردآورنده)، *روش‌شناسی مطالعات برنامهٔ درسی* (صص. ۶۵-۴۳). تهران: سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱چاپ شده است).
- مهدی‌نژاد، ولی و زمانی منش، حامد. (۱۳۹۱). شناسایی ابعاد معلم اثربخش و اعتبارسنجی مؤلفه‌های آن توسط دبیران دوره متوسط شهر یاسوج. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹(۳۲)، ۸۱-۶۸.
- مهدی‌نژاد، ولی. (۱۳۹۲). دیدگاه دبیران دوره متوسطه در خصوص بی‌انضباطی کلاسی دانش‌آموزان و راه‌کارهای بهبود مدیریت کلاس. *دوفصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۰(۳)، ۲۳۱-۲۴۲.
- وستوود، پیتر. (۱۳۹۱). *آنچه معلمان در مورد روش‌های تدریس باید بدانند* (ترجمه روح‌اله مظفری‌پور و سمانه شفیعی). تهران: پازینه. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۸ چاپ شده است).
- یاری قلی، بهبود؛ ضرغامی، سعید؛ قائدی، یحیی و نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۱). تحلیل تطبیقی فلسفه عدالت تربیتی: دیدگاه‌های لیبرال و جامعه‌گرا. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم‌وتربیت*، ۲(۱)، ۱۰۸-۹۱.

- Alessandra, T. (1998). *Seven keys to developing the magnetism that leads to success*. New York Warner Books.
- Angawi, G. T. (2012). Neo charismatic leadership: a new theory for effective leadership in higher education. *Educate, 12*(2), 34-47.
- Antonakis, J., Fenty. M., & Liechti. S. (2011). Can be charisma taught? Test of two interventions. *Academy of Management Learning and Education, 10*(3), 374-396.
- Bolkan, S.,& Goodboy. A. (2011). Leadership in the college classroom: the use of charismatic leadership as a deterrent to student resistance strategy. *Journal of Classroom Interaction, 46*(2), 4-10.
- Bolkan, S.,& Goodboy. A. (2014). Communicating charisma in structional setting: indicators and effects of charismatic teaching. *College Teaching, 62*, 136-142.
- Bono, G. E., & Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotion and mood contagion. *The Leadership Quarterly, 17*, 317-334.
- Cabane, O. F. (2012). *Charisma myth, how anyone can master the art and science of personal magnetism*. New York: Penguin Group.
- Deveries, R. E., Roe, R. A., & Taillieu, T. C. B. (1999). On charisma and need for leadership. *European journal of work and organizational psychology, 8*(1), 109-133.
- Eskic, D. (2014). *The four types of charisma and how you can see them*. Retrieved from http://www.Linkedin.com/pulse
- Garcia, P., Kupczynski, p., & Glenda, H. (2011). Impact of teacher personality styles on academic excellence of secondary student. *National Forum of Teacher Education Journal, 21*(33), 1-8.
- Farr, S. (2010). *Teaching as leadership, the highly effective teachers guide to closing the achievement gap*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Huang, Y. C., & Lin, S. H. (2014). Assessment of Charisma as a Factor in Effective Teaching. *Educational Technology & Society, 17*(2), 284-295.

- Lam,C. (2014). *11 Habits of an Effective Teacher*. Retrieved from http://www.edutopia.org/discussion/11-habits-effective-teacher
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61*(1), 6-13.
- Meador, D. (2014). *Qualities of an Effective Teacher*. Retrieved from http://teaching.about.com/od/pd/a/Qualities-Of-An-Effective-Teacher.htm
- Moore, A., & Atkinson, D. (1998). Charisma, competence and teacher education. *Discourse: studies in the cultural politics of education, 19*(2), 171-182.
- Pellegrino, A. M. (2010). Pre-service teachers and classroom authority. *American Secondary Education, 38*(3), 62-78.
- Potts, J. (2009). *History of charisma*. UK: Palgrave MacMillan.
- Raelin, J. A. (2006). Taking the charisma out: Teaching as facilitation. *Organization management journal, 3*(1), 4-12.
- Smith, C.J., & Robert, l. (2002). *Effective classroom management*. London & New York: Routledge.
- Strong, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Virginia: Alexandria.
- Tikhomirov, A. A., & Spangler, W. D. (2010). Neo-charismatic leadership and the fate of mergers and acquisitions: An institutional model of CEO leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 17*(1), 44-60.
- Walls, R. T., Nardi, A. H., von Minden, A. M., & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher education quarterly, 29*(1), 39-48.
- Toteff, A. C. (2005). Max Weber's charisma. *Journal of Classical Sociology, 5*(2), 189-204.
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study on in-service and pre-service teachers' opinions. *Educ Horizon, 87*(1), 61–68.

پی‌نوشت‌ها

1. Garcia
2. kupczynski
3. Glenda
4. Huang
5. Lin
6. Marzano
7. Realin
8. Moor
9. Atkinson
10. Bolkkan
11. Goodboy
12. Pellegrino
13. lam
14. meador
15. walker
16. weber
17. Toteff
18. Deveries
19. Roe
20 Taillieu
21. Antonakis
22. Fenty
23. liechti
24. charisma
25. Potts
26. House
27. angawi
28. Alessandra
29. Bono
30. Ilies
31. Neo charismatic
32. Tikhomirov
33. Spangler
34. cabane
35. Eskic
36. Visionary
37. Farr
38. Effective teachers
39. Twalls
40. Nardi
41. Avril
42. Minden
43. Hoffmann
44. Stronge
45. Smith
46. Robert

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف: تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی

■ ذبیح‌الله کاوه فارسانی* ■ علی‌اکبر ظفری زاده** ■ فاطمه بهرامی***
■ عباس مرزبان**** ■ آرش جلوداری***** ■ زیبا قاسمی******

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، هنجاریابی مقیاس کنجکاوی و اکتشـــاف بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شـــهر اصفهان بود. این مطالعه از نوع توصیفی و تحلیل عاملی اکتشافی است. ۴۴۸ دانش‌آموز از شهر اصفهان با اســـتفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس کنجکاوی و اکتشاف را تکمیل کردند. همچنین تحلیل داده‌ها با استفاده از روش همسانی درونی، روایی همزمان و تشخیصی و ســـاختار عاملی اکتشافی و تأییدی انجام شد. نتایج تحلیل عاملی دو عامل «اکتشاف» و «جذب شدن» را نشان داد که در مجموع ۶۸/۲۵۶ از واریانس پرسش‌نامه را تبیین می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که دامنهٔ ضرایب آلفا برای ۲ عامل پرسش‌نامه از ۰/۷۸ تا ۰/۸۳، ضریب آلفای کل مقیاس ۰/۸۴ و ضریب همبستگی آن با پرسش‌نامهٔ عزت‌نفس روزنبرگ ۰/۲۷ به دســـت آمد ($p < ۰/۰۰۱$). با توجه به روایـــی و پایایی مطلوب این مقیاس، می‌توان از آن جهت سنجش ویژگی‌های کنجکاوی و اکتشاف در بین جامعهٔ دانش‌آموزی استفاده کرد.

کلید واژه‌ها: **مقیاس کنجکاوی و اکتشاف، کنجکاوی، اکتشاف، هنجاریابی، تحلیل عاملی**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۰/۱۳ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۰/۲۸ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۹

*دانشجوی دکتری مشاوره خانواده دانشگاه شهید چمران اهواز ..... Zabihollah.kave@gmail.com
**دانشجوی دکتری مشاوره خانواده دانشگاه شهید چمران اهواز..... aliakbarzafaizadeh@yahoo.com
***استاد گروه مشاوره دانشگاه اصفهان
****دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه اصفهان
*****دانشجوی کارشناسی مشاوره دانشگاه شهید چمران اهواز
******کارشناسی ریاضی و آمار، دانشگاه آزاد واحد شهرکرد

مقدمه

کنجکاوی[1] گونه‌ای قدرتمند از انگیزه‌های انسانی، و یکی از صفاتی است که مورد مطالعه روان‌شناسان قرار گرفته است (کشدان و همکاران[2]، ۲۰۰۹؛ پترسون و سلیگمن[3]، ۲۰۰۴؛ ریس[4]، ۲۰۰۰). کنجکاوی به توجه و انگیزهٔ افراد برای کشف محیط تازه و چالش‌برانگیز، تأکید می‌کند (جونز و گابل[5]، ۲۰۰۹؛ کشدان و سیلویا[6]، ۲۰۰۹).

پژوهشگران (برای مثال، دیپو[7]، ۱۹۹۶؛ اسپیلبرگر و استار[8]، ۱۹۹۴) معتقدند کنجکاوی مؤلفهٔ انگیزشی مهمی است که از طریق چالش‌های تازه، فرصت‌هایی را برای رشد مهیا می‌سازد. کنجکاوی در سراسر زندگی، به عملکردهای دانش، مهارت‌ها و روابط شکل می‌دهد (کشدان و همکاران، ۲۰۰۹). کنجکاوی افراد را وادار می‌سازد تا علایق معنادار شخصی و آرزوهای خود را دنبال نمایند؛ از همین روست که کنجکاوی به‌طور ذاتی انگیزه‌دهنده است (می‌یونگ، جین‌سوپ، سانهی و کیوهون[9]، ۲۰۱۳). تامکینز[10] (۱۹۶۲، به نقل از کشدان و همکاران، ۲۰۰۹)، از پژوهشگران اولیه درزمینهٔ هیجانات مثبت، معتقد است که کنجکاوی دارای اهمیت تکاملی ژرفی است: «اهمیت کنجکاوی برای فکر و حافظه آن‌قدر گسترده است که نبود آن موجب به خطر افتادن رشد فکری به‌اندازه آسیب بافت مغزی می‌شود».

کشدان و همکاران (۲۰۰۹) تأکید کردند کسانی که سطح کنجکاوی بالاتری دارند، به‌احتمال‌زیاد به‌طور فعال پیگیرترند و از فرصت‌هایی که می‌تواند زندگی‌شان را در طول زمان معنادار کند، استفاده می‌کنند. به اعتقاد برخی محققان (برای مثال، سلیگمن، ۲۰۰۲)، استفاده از منابع توجه‌برانگیز برای فعالیت‌های چالشی که همواره در حال افزایش باشد (نه خیلی سخت و نه خیلی آسان) به‌منظور لذت بردن از لحظات و استفاده از فرصت‌های رشد، راهی به‌سوی سلامتی است. می‌توان گفت کنجکاوی در رشد توانایی هوشی، خرد فردی، تحمل رنج و معنادادن به زندگی نقش بسیار مهمی را بازی می‌کند (کشدان، ۲۰۰۹؛ سیلویا، ۲۰۰۶). همچنین، کنجکاوی ممکن است به ایجاد آسیب روانی بیانجامد زیرا معلوم شده است که تحمل نکردن شرایط مبهم و نامعلوم خود یک عامل مهم در افزایش اختلالات اضطرابی است (داگاس، فریستون و لادویسه[11]، ۱۹۹۷، به نقل از کشدان و همکاران، ۲۰۰۹).

با توجه به مطالب گفته‌شده اهمیت کنجکاوی، برای اندازه‌گیری این ویژگی به ابزار پایا و معتبری نیاز است. بااین‌حال، ابزارهای ساخته‌شده به این منظور دارای محدودیت‌های جدی هستند. برای مثال، در تعدادی از این ابزارها از اظهارات خودسنجی کلی (برای مثال، «در مورد چیزها کنجکاو هستم»؛ نیلور[12]، ۱۹۸۲) یا فعالیت‌های خاص (برای مثال، «دوست دارم بدانم کاربراتور در ماشین چطور کار می‌کند»؛ پیرسون، ۱۹۷۲) استفاده شده است. به‌علاوه، پژوهش کشدان (۲۰۰۴) نشان داد که تفسیر این شواهد، حداقل به دو دلیل روشن نیست: دلیل نخست، تعدادی از ابزارهای کنجکاوی از مؤلفه‌هایی استفاده می‌کنند که ذاتاً عواطف مثبت را ارزیابی می‌کنند (برای مثال، «من احساس می‌کنم ذهنی زنده دارم»؛ از پرسش‌نامهٔ کنجکاوی[13] (STCI)، اسپیلبرگر، ۱۹۷۷)؛ همچنین، استفاده از مؤلفه‌هایی که بر

حالاتی غیر از کنجکاوی دلالت دارند، ازجمله هیجان و شور در زندگی، به دلیل اینکه می‌تواند ناشی از تجارب مثبت دیگری به جز کنجکاوی باشند، نادرست است. اگرچه کنجکاوی نوعی تجربهٔ مثبت است، اما همهٔ عوامل مثبت جزئی از شـالودهٔ آن نیسـتند؛ و دلیل دوم، اینکه تلاش‌های قبلی در اندازه‌گیری کنجکاوی، برای رسـیدن به سازهٔ کنجکاوی شکست خورده‌اند، لذا اکثر اندازه‌گیری‌ها بر روی اشکال مختلف کنجکاوی تأکید می‌کنند که شامل فعالیت‌های پرمخاطره (برای مثال، «من دوست دارم با چتر، از آسـمان پریدن را تمرین کنم»؛ از مقیاس هیجان‌خواهی آیزنک و آیزنک[۱۴]، ۱۹۷۸) و یا فعالیت‌های پرتلاش ذهنی (مانند، «وقتی‌که یک مسئلهٔ ریاضی به من می‌دهند، من از تصور حل آن لذت می‌برم»؛ از مقیاس کنجکاوی لیتمن و اسپیلبرگر، ۲۰۰۳) هستند.

در این راستا، کشدان، رز و فینچام[۱۵] (۲۰۰۴) در تلاش برای توسعهٔ تحقیقات در زمینهٔ کنجکاوی، به بررسی یک مدل نظری بر اساس طرح اندازه‌گیری کنجکاوی پرداختند و مقیاس کنجکاوی و اکتشاف[۱۶] (CEI) را در دو بُعد اکتشاف[۱۷] (تلاش برای نوآوری و رقابت) و جذب[۱۸] (درگیری کامل در فعالیت‌های خاص) سـاختند. این مقیاس دو بُعدی به تعریف ویژگی‌های کنجکاوی می‌پردازد و به مؤلفه‌هایی که کنجکاوی را برمی‌انگیزند تأکید ندارد؛ در نتیجه، تمامی گویه‌ها جهانی هسـتند و از همین رو هیچ‌گونه محدودیت خاصی به لحاظ هدف قرار دادن تنها یک جامعه خاص ندارد (کشدان، ۲۰۰۴).

خرده‌مقیاس اکتشـاف دارای چهار گویه است که بازتاب جهت‌گیری به‌سوی جست‌وجوی اشیای تازه، چالش‌ها، اتفاق‌ها و ایده‌های تازه را با هدف یکپارچگی تجارب و اطلاعات می‌سـنجد. دومین خرده‌مقیاس، جذب است که دارای سه گویه است که بازتابی از توانایی خودتنظیمی است و توجه برای غوطه‌ور شـدن در فعالیت‌های چالش‌برانگیز و تازه را می‌سنجد (کشدان و همکاران، ۲۰۰۴). با توجه به افزایش اسـتفاده از مقیاس CEI، و اینکه در امور آموزشی در ایران به این‌گونه مقیاس‌ها نیاز است، به نظر می‌رسد ارزیابی روایی و پایایی آن در کشور ایران نیز مؤثر واقع می‌گردد. با توجه به آنچه شرح داده شد، هدف از این پژوهش هنجاریابی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف بر روی یک نمونهٔ ایرانی است و نیز رسـیدن به پاسـخ این سـؤال که: آیا این مقیاس بر روی یک نمونه ایرانی دارای روایی و پایایی مناسبی می‌باشد؟

■ مواد و روش کار

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است و در اجرای آن، نخست مقیاس کنجکاوی و اکتشاف به‌وسیلهٔ یک محقق مسلّط به زبان انگلیسی به زبان فارسی برگردانده شد و سپس مراحل ارزیابی میزان تطابق زبانی مقیاس (یعنی هماهنگی ترجمه فارسـی با متن انگلیسـی) به‌صورت «ترجمهٔ معکوس» به شرح زیر اجرا شد: ابتدا متن انگلیسی پرسش‌نامه توسط محقق ترجمه شد، سپس متن اصلی انگلیسی در طی جلسـه‌ای به دو تن از اسـتادان گروه مشـاوره و دو تن از استادان گروه زبان انگلیسی داده شد

آنگاه ترجمه‌ها با هم مطابقت داده شد و پیشنهادهای اصلاحی در ترجمه اعمال گردید. در ادامه، این مقیاس به‌طور آزمایشی بر روی ۳۰ دانش‌آموز (۱۵ پسر و ۱۵ دختر) دبیرستانی اجرا شد و در طی بحثی که بین محقق با دانش‌آموزان صورت گرفت، معلوم شد دانش‌آموزان برداشت یکسانی از مقیاس دارند.

روش نمونه‌گیری

نمونهٔ آماری این پژوهش به شیوهٔ نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تهیه شد. بدین‌صورت که هرکدام از نواحی پنج‌گانهٔ آموزش‌وپرورش شهر اصفهان به‌عنوان یک خوشه در نظر گرفته شدند و با توجه به مساوی بودن تقریبی تعداد دبیرستان‌ها در هر ناحیه، از هر ناحیه سه دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان پسرانه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. در گام بعد از هر دبیرستان یک کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد. محققان سعی کردند در هر دبیرستان در نمونهٔ آماری دانش‌آموزان هر سه پایه (اول، دوم و سوم دبیرستان) حضور داشته باشند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان[۱۹] (۱۹۷۰) ۴۵۰ نفر برآورد شد که برای جلوگیری از افت آزمودنی، در کل، تعداد ۶۰۰ پرسش‌نامه اجرا شد. پس از جمع‌آوری و حذف پرسش‌نامه‌های مخدوش و ناقص که در آن بیش از ۵ سؤال بدون پاسخ مانده بود، تعداد ۴۴۸ (۲۰۰ دختر و ۲۴۸ پسر) پرسش‌نامه باقی ماند.

ابزار

مقیاس کنجکاوی و اکتشاف: این مقیاس شامل هفت گویه است که چهار گویهٔ آن بُعد اکتشاف و سه گویهٔ دیگر بُعد جذب را اندازه‌گیری می‌کنند. پاسخ‌های این مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۷ رتبه‌ای (۱ = اصلاً صدق نمی‌کند، تا ۷ = کاملاً صدق می‌کند) نمره‌گذاری می‌شوند. کشدان و همکاران (۲۰۰۴) در ۴ نمونه از دانشجویان دورهٔ کارشناسی و یک نمونه بررسی مبتنی بر وب، همسانی درونی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس اکتشاف در محدوده ۰/۶۳ تا ۰/۷۴، برای جذب ۰/۶۶ تا ۰/۷۳ و برای کل مقیاس از ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ گزارش کردند. همچنین، کاوجوا و سولار[۲۰] (۲۰۰۷) در پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های اکتشاف در محدوده ۰/۶۱ تا ۰/۷۱، جذب ۰/۶۱ تا ۰/۶۷ و برای کل مقیاس ۰/۵۸ تا ۰/۷۲ گزارش کردند.

به‌منظور سنجش روایی همزمان مقیاس کنجکاوی و اکتشاف، با توجه به ادبیات پژوهشی ازجمله پژوهش پری[۲۱] (۲۰۰۱)، از پرسش‌نامهٔ عزت‌نفس روزنبرگ (رجبی و بهلول، ۱۳۸۶) استفاده شد.

پرسش‌نامهٔ عزت‌نفس روزنبرگ (SSRI)[۲۲]: مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ، ویرایش انگلیسی، در سال ۱۹۶۵ تهیه شده و شامل ۱۰ مادهٔ خودگزارشی است که احساس‌های کلی ارزش یا پذیرش خود را به‌صورت مثبت بیان می‌کند. همچنین، هر گزارهٔ این مقیاس شامل یک مقیاس چهارگزینه‌ای (از ۱ = کاملاً موافقم تا ۴ = کاملاً مخالفم) است که دامنهٔ آن از ۱ تا ۴ مرتب شده است. به‌علاوه، کمینه و

بیشینهٔ نمرهٔ آن ۱۰ و ۴۰ می‌باشد، که نمره‌های بالاتر بیانگر میزان بالای عزت‌نفس در دانشجویان است (رجبی و بهلول، ۱۳۸۶). گرینبرگر، چن، دمیتریوا و فراگیا (به نقل از همان منبع) همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۴، و ضرایب پایایی باز-آزمایی (با فاصله زمانی ۲ هفته) ۰/۸۴ (با فاصله زمانی ۵ ماه) ۰/۶۷ و (با فاصلهٔ زمانی ۱ سال) ۰/۶۲؛ پالمن و آلایک (به نقل از همان منبع) ضریب همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۸، برای مقیاس اصلی ۰/۹۱، برای ویرایش تجدیدنظرشده با کلمات منفی و مثبت ۰/۹۱ و رجبی و بهلول (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ در کل نمونه ۰/۸۷، در دانشجویان پسر و ۰/۸۰ در دانشجویان دختر گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز پایایی با روش همسانی درونی بررسی شد و آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد. نتایج به‌دست‌آمده برای عزت‌نفس در این پژوهش به‌صورت مقوله‌ای و بالا یا پایین در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

۱. یافته‌های توصیفی

در این پژوهش ۴۴۸ دانش‌آموز دبیرستانی (۲۰۰ نفر دختر و ۲۴۸ نفر پسر) شهر اصفهان حضور داشتند. دامنهٔ سنّی شرکت‌کنندگان از ۱۴ تا ۱۷ سال بود (M = ۱۶/۱۴، SD = ۱/۱۳).

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مقیاس کنجکاوی و اکتشاف و خرده‌مقیاس‌های آن

شاخص‌های آماری متغیر	انحراف معیار ± میانگین
اکتشاف	۲۰/۹۷ ± ۴/۶۱
جذب	۱۵/۳۷ ± ۳/۹۹
مقیاس کنجکاوی و اکتشاف	۳۶/۳۵ ± ۳/۹۹

جدول شماره (۱) میانگین و انحراف معیار مقیاس کنجکاوی و اکتشاف و خرده‌مقیاس‌های آن را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، بیشترین میانگین مربوط به کل مقیاس و کمترین میانگین مربوط به خرده‌مقیاس جذب بوده است.

۲. یافته‌های استنباطی

یافته‌های استنباطی در دو قسمت شواهد مربوط به روایی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف، و شواهد

مربوط به پایایی این مقیاس ارائه شده است.

الف. شواهد مربوط به روایی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف

جدول ۲. آزمون □□□ و □□□ جهت تعیین کفایت حجم نمونه

آزمون کفایت حجم نمونه KMO	۰/۸۱۲
آزمون کرویت بارتلت (BTS)	۱/۲۸۵
درجه آزادی	۲۱
سطح معناداری	۰/۰۰۱

برای تعیین مناسب بودن حجم نمونه جهت تحلیل عاملی از آزمون کرویت بارتلت[۲۳] (BTS) و آزمون کفایت حجم نمونه[۲۴] (KMO) استفاده شد. با توجه به جدول ۲، آزمون KMO اشاره دارد که حجم نمونه برای تحلیل عاملی مناسب است. مقدار این شاخص از صفر تا یک تغییر می‌کند که ۰/۹ تا ۱ عالی، ۰/۸ تا ۰/۹ خوب، ۰/۷ تا ۰/۸ رضایت‌بخش، ۰/۶ تا ۰/۷ متوسط و اگر بین ۰/۵ تا ۰/۶ باشد حجم نمونه ناکافی است و کمتر از ۰/۵ غیرقابل‌قبول محسوب می‌شود. همچنین، نتایج آزمون BTS نشان می‌دهد که ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جامعه یک ماتریس واحد را تشکیل می‌دهد. در نتیجه، این مقادیر حاکی از مناسب بودن داده‌هاست که می‌توان از داده‌ها برای تحلیل عامل استفاده کرد (کایزر و سرنی[۲۵]، ۱۹۷۷).

جدول ۳. عوامل استخراج‌شدهٔ مقیاس کنجکاوی و اکتشاف

شاخص‌های آماری	مقادیر ویژه اولیه			استخراج عمومی مجذورات بارهای عاملی			چرخش مجموع مجذورات بارهای عاملی		
عوامل استخراجی	کل	درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تجمعی تبیین شده	کل	درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تجمعی تبیین شده	کل	درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تجمعی تبیین شده
عامل اول	۸/۱۲۶	۵۱/۴۳۳	۵۱/۴۳۳	۸/۱۲۶	۵۱/۴۳۳	۵۱/۴۳۳	۵/۵۱۳	۳۴/۸۹۶	۳۴/۸۹۹
عامل دوم	۲/۶۵۸	۱۶/۸۲۳	۶۸/۲۵۶	۲/۶۵۸	۱۶/۸۲۳	۶۸/۲۵۶	۵/۲۷۱	۳۳/۳۶۰	۶۸/۲۵۶

چنان‌که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در تحلیل عامل اکتشافی، دو عامل استخراج شد. عامل اول که اکتشاف نام دارد ۳۴/۸۹ درصد واریانس را تبیین می‌کند و عامل دوم که جذب نام دارد ۳۳/۳۶ درصد از واریانس

را تبیین می‌کند و این دو عامل در مجموعاً ۶۸/۲۵۶ واریانس مقیاس کنجکاوی و اکتشاف را تبیین می‌کنند.

جدول ۴. مدل دوعاملی با دقت (مجموع واریانس) ۶۸/۲۵۶

عوامل سؤالات	خرده‌مقیاس اکتشاف	خرده‌مقیاس جذب شدن
سؤال ۳	۰/۸۳	
سؤال ۱	۰/۷۷	
سؤال ۷	۰/۷۳	
سؤال ۴	۰/۶۵	
سؤال ۲		۰/۹۰
سؤال ۵		۰/۸۵
سؤال ۶		۰/۶۹

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، بارهای عاملی در حالت چرخش یافته برای عامل اول و دوم مقیاس کنجکاوی و اکتشاف ذکر شده است. عامل اول شامل سؤالات ۱، ۳، ۴ و ۷ است که با توجه به محتوای آن (خرده‌مقیاس اکتشاف) نام‌گذاری شد. عامل دوم نیز شامل سؤالات ۲، ۶، ۵ می‌باشد که با توجه به محتوای سؤالات، خرده‌مقیاس جذب شدن نام‌گذاری شد. نتایج این جدول با نتایج کشدان و همکاران (۲۰۰۴) همخوانی نزدیکی دارد.

ب. نتایج پایایی مقیاس کنجکاوی (باز بودن شناختی)

جدول ۵. ضرایب پایایی به شیوهٔ آلفای کرونباخ مقیاس کنجکاوی و اکتشاف

عامل	تعداد سؤالات	آلفای کرونباخ
خرده‌مقیاس اکتشاف	۴	۰/۷۸
خرده‌مقیاس جذب	۳	۰/۸۳
کل مقیاس	۷	۰/۸۴

اطلاعات جدول (۵) ضرایب پایایی به شیوهٔ آلفای کرونباخ را برای مقیاس کنجکاوی (باز بودن شناختی) نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، دامنهٔ ضرایب پایایی از ۰/۷۸ تا ۰/۸۴ است. بیشترین ضریب پایایی مربوط به عامل اکتشاف و کمترین ضریب مربوط به عامل جذب است. ضمناً

ضریب پایایی کل مقیاس کنجکاوی ۰/۸۴ می‌باشد.

جدول ۶. نتایج همبستگی درونی خرده‌مقیاس‌های پژوهش با حجم نمونه (۴۴۸)

خرده‌مقیاس	اکتشاف	جذب	مقیاس کلی
اکتشاف	۱	۰/۵۲	۰/۸۹
جذب	۰/۵۲	۱	۰/۸۵
مقیاس کلی	۰/۸۹	۰/۸۵	۱

جدول ۶ همبستگی خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر و با نمرهٔ کل را نشان می‌دهد. همان‌طور که می‌توان دید، بیشترین ضریب همبستگی بین خرده‌مقیاس اکتشاف و مقیاس کل (r = ۰/۸۹) و کمترین آن بین خرده‌مقیاس‌های اکتشاف و جذب (r = ۰/۵۲) گزارش شد.

جدول ۷. نتایج همبستگی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف با عزت‌نفس روزنبرگ

متغیر / مقیاس	اکتشاف	جذب کردن	مقیاس کلی کنجکاوی و اکتشاف
عزت‌نفس روزنبرگ	۰/۲۶	۰/۲۰	۰/۲۷

چنان‌که در جدول ۷ می‌توان دید، بررسی روایی ملاکی همزمان بر روی ۴۴۸ دانش‌آموز نشان می‌دهد که همبستگی این مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن با عزت‌نفس روزنبرگ به لحاظ آماری معنادار است (p = ۰/۰۰۱). در این بین ضریب همبستگی بین مقیاس کلی کنجکاوی و اکتشاف با عزت‌نفس روزنبرگ ۰/۲۷ گزارش می‌شود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۸. شاخص‌های برازش مدل دوعاملی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف

χ^2	df	P	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
۵۱/۱۳	۱۳	۰/۰۰۱	۳/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۰۶

* RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, CFI: Comparative Fitness Index, AGFI: Adjusted Goodness of Fitness Index, GFI: Goodness of Fitness Index, df: degrees of freedom

روایی سازه (تحلیل عامل تأییدی) برای آزمون فرضیه دوعاملی استخراج‌شده از مقیاس نسخه

فارسی و کنجکاوی و اکتشاف با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی و روش برآورد بیشینه احتمال[۲۶] با استفاده از برازندگی داده‌ها انجام شد. این روش بر پایه این مفروضه است که گروه نمونه از یک جامعه چندمتغیری نرمال استخراج شده است.

همان‌گونه که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، شاخص مجذور خی مدل دوعاملی برابر ۵۱/۱۳ = $\chi 2$ معنادار است ($p < ۰/۰۰۱$). اما این شاخص به‌عنوان یک شاخص اصلی به حساب نمی‌آید. دیگر شاخص‌ها ازجمله نسبت مجذور خی به درجه آزادی ($\chi 2/ df$) ۳/۹۲ بیشتر از مقدار قراردادی ۳، شاخص‌های خوبی برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI) و شاخص خوبی انطباقی برازندگی (AGFI) برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹۰، شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۶ که همگی شاخص‌های فوق‌الذکر نشان می‌دهند که مدل دوعاملی از برازش خوبی در ایران برخوردار نمی‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، هنجاریابی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اصفهان بود. مقیاس یادشده بر روی ۴۴۸ نفر دانش‌آموزان (۲۰۰ دختر و ۲۴۸ پسر) دبیرستانی انجام شد.

در این پژوهش، نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که پایایی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف با استفاده از روش آلفای کرونباخ در کل نمونه و عامل‌های استخراج‌شده بالاست و بیانگر این است که ماده‌های این مقیاس از همگونی مناسبی برخوردارند و شاخص‌های هماهنگی درونی به‌دست‌آمده با شاخص‌های همسانی درونی گزارش‌شده توسط کاوجوا و سولار (۲۰۰۷) و کشدان و همکاران (۲۰۰۴) همخوان است. در این پژوهش آلفای کرونباخ کل مقیاس کنجکاوی و اکتشاف ۰/۸۴، و خرده‌مقیاس‌های اکتشاف ۰/۷۸ و جذب ۰/۸۳ به دست آمد. این در صورتی است که در پژوهش کاوجوا و سولار (۲۰۰۷) کل آلفای کرونباخ این مقیاس بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۲، جذب بین ۰/۶۱ تا ۰/۶۷ و اکتشاف بین ۰/۶۱ تا ۰/۶۷ به دست آمد، و در پژوهش کشدان و همکاران (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۰ تا ۰/۸۲، خرده‌مقیاس اکتشاف را بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۴ و جذب را بین ۰/۶۶ تا ۰/۷۳ گزارش دادند. تجزیه‌وتحلیل داده‌های این پژوهش منجر به استخراج دو عامل اکتشاف و جذب شد. عامل اکتشاف دارای ۴ سؤال و عامل جذب دارای ۳ سؤال است. یافته‌های این مورد با یافته‌های کاوجوا و سولار (۲۰۰۷) و کشدان و همکاران (۲۰۰۴) همخوان می‌باشد. کشدان و همکاران (۲۰۰۴) و پژوهش کاوجوا و سولار

(۲۰۰۷) در تحلیل عاملی واریماکس سؤالات ۱، ۳، ۴، ۷ را برای عامل اکتشاف سؤالات ۲، ۵، ۶ را برای عامل جذب به دست آورد. در این پژوهش، در تحلیل عاملی واریماکس هم دقیقاً همین عوامل به دست آمدند. از سوی دیگر، اغلب پژوهش‌های که روایی و پایایی این مقیاس را اندازه‌گیری کردند از تحلیل عامل تأییدی نیز استفاده کردند. در پژوهش کاشدان و همکاران (۲۰۰۴) که با نمونه آماری ۲۱۳ نفر انجام گرفت، (۱۳) χ^2 (۱/۳۸) χ^2/df (۰/۹۸) GFI، (۰/۹۸) CFI و (۰/۴) RMSEA گزارش شده است. این در صورتی است که در پژوهش حاضر که با ۴۴۸ نفر انجام گرفت نتایج عبارت بود از (۵۱/۱۳)χ^2، (۰/۹۶) GFI، (۰/۹۷) CFI و (۰/۶) RMSEA به غیر از RMSEA همهٔ نتایج شبیه به پژوهش کشدان بوده است.

در این پژوهش برای بررسی روایی همگرایی مقیاس کنجکاوی و اکتشاف از مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ استفاده شد، که نمرهٔ به‌دست‌آمده در حد متوسط بود، و می‌توان گفت که مقیاس کنجکاوی و اکتشاف از روایی مناسبی برخوردار می‌باشد. نتایج این پژوهش با یافته‌های شیلوه، سالتون و شارابی[۲۷] (۲۰۰۲)؛ هندلی، نیوستد و رایت[۲۸] (۲۰۰۰) و پاچینی و اپشتاین[۲۹] (۱۹۹۹) که در تحقیقات خود به رابطهٔ مثبت و معناداری بین عامل کنجکاوی با میزان توجه انتخابی و عزت‌نفس بالاتر و پیشرفت تحصیلی دست یافتند، همخوانی دارد.

در مجموع نتایج این پژوهش نشان داد که این مقیاس دارای روایی و پایایی مناسبی بر روی نمونهٔ ایرانی است و می‌توان از آن در محیط‌های آموزشی و پژوهشی ایران مورد استفاده کرد. زیرا در پژوهش وافمن، باومان و کلمان[۳۰] (۲۰۰۸) نمرات بالا در کنجکاوی با پیشرفت‌جویی در کار و انگیختگی بیشتر برای رسیدن به اهداف در ارتباط بود. در پایان باید به این نکته اشاره کرد که این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود؛ ازجمله اینکه فقط بر روی دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم انجام گرفت، علاوه بر اینکه باید مقیاس‌های دیگری علاوه بر عزت‌نفس روزنبرگ اجرا می‌شد. پس پژوهشگران پیشنهاد می‌کنند که این مقیاس بر روی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول و دوم نیز اجرا گردد. اما با همهٔ این محدودیت‌ها این مقیاس برای اولین بار است که در ایران اجرا و هنجاریابی شده است و تاکنون مقالهٔ پژوهشی در این زمینه در ایران مشاهده نشده است لذا با هنجاریابی این مقیاس راه برای انجام پژوهش‌هایی با این عنوان باز خواهد شد.

پیوست

پرسش‌های مقیاس کنجکاوی و اکتشاف

۱. خودم را کسی می‌دانم که اطلاعاتی را که در یک موقعیت موردنیاز است، فعالانه جست‌وجو می‌کند.

۲. من، وقتی‌که در فعالیتی شرکت می‌کنم، به‌قدری درگیر می‌شوم که زمان از دستم در می‌رود.

۳. من غالباً دریافته‌ام که به دنبال فرصت‌های جدیدی برای رشد فردی هستم.

۴. من از آن آدم‌هایی نیستم که عمیقاً دنبال موقعیت یا چیز جدیدی باشم.

۵. هرجایی که بروم به دنبال تجارب یا چیزهای جدید هستم.

۶. دوستانم مرا آدمی می‌دانند که فوق‌العاده عمیق هستم.

۷. وقتی فعالانه درگیر کار موردعلاقه‌ام هستم، به‌سختی می‌توان مرا از آن کار دور کرد.

منابع

- رجبی، غلامرضا و بهلول، نسرین. (۱۳۸۶). سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ در دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*، ۳(۲)، ۴۸-۳۳.
- علیزاده، توران؛ فراهانی، محمدتقی؛ شهرآرای، مهرناز و علیزادگان، شهرزاد. (۱۳۸۴). رابطه بین عزت‌نفس و منبع کنترل با استرس ناباروری زنان و مردان نابارور. *فصلنامه باروری و ناباروری*، (۲)، ۱۹۴-۲۰۴.
- هومن، حیدر. (۱۳۸۹). *تجزیه‌وتحلیل داده‌های چند متغیری در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات سبا.
- Ainley, M. D. (1987). The factor structure of curiosity measures: Breadth and depth of interest curiosity styles. *Australian Journal of Psychology, 39*, 53–59.
- Ainley, M. D. (1998). Interest in learning and the disposition of curiosity in secondary students: Investigating process and content. In L. Hoffman, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning* (pp. 257–266). Kiel, Germany: IPN.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1967). Arousal and reinforcement. In D. Levine (Ed.). *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15, pp. 1–110). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century- Crofts.
- Boyle, G. J. (1983). Critical review of state–trait curiosity test development. *Motivation and Emotion, 7*, 377–397.
- Čavojova, V., & Sollar, T. (2007). The Curiosity and Exploration Inventory: Structure and reliability. *Studia psychologica, 49*(1), 89–100.
- Crandal, R. (1973). The measurement of self-esteem and related constructs. Pp. 80-82 in J.P. Robinson & P.R. Shaver (Eds). *Measures of social psychological attitudes*. Revised edition. Ann Arbor: ISR
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Day, H. I. (1971). The measurement of specific curiosity. In H. I. Day, D. E. Berlyne, & D. E. Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Depue, R. A. (1996). A neurobiological framework for the structure of personality and emotion: Implications for personality disorders. In J. F. Clarkin &M. F. Lenzenweger (Eds.), *Major theories of personality disorder* (pp. 347–390). New York: Guilford.
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., & Ladouceur, R. (1997). Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cognitive Therapy and Research, 21*, 593–606.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2,* 300–319.
- Handley, S. J., Newstead, S. E., & Wright, H. (2000). Rational and experiential thinking: a study of the REI. In R. J. Riding & S.G, Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences* (Vol. 1, pp. 97-113). Stamford, CO, USA: Ablex.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Kaiser, H. F., & Cerny, B. A. (1977). A Study of a measure of sampling adequacy for factor analytic correlation matrices. *Multivariate Behavior Research, 12*(5):43-47.
- Kashdan, T. B. (2004). The neglected relationship between social interaction anxiety and hedonic deficits: Differentiation from depressive symptoms. *Journal of Anxiety Disorders, 18*, 719–730.
- Kashdan, T. B. (2009). *Curious? Discover the missing ingredient to a fulfilling life*. New York, NY: William Morrow.

- Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2004). Trait and state curiosity in the genesis of intimacy: Differentiation from related constructs. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 792–816.
- Kashdan, T. B., & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 367–374). New York: Oxford University Press.
- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D., & Steger, M. F. (2009). The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure, and psychometrics. *Journal of Research in Personality, 43*, 987-998.
- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment, 82*, 291–305.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation, and learning: An educational- psychological perspective. *European Journal of Psychology in Education, 14*, 23–40.
- Litman, J. A., & Silvia, P. J. (2006). The latent structure of trait curiosity: Evidence for interest and deprivation curiosity dimensions. *Journal of Personality Assessment, 86*, 318–328.
- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of Personality Assessment, 80*, 75–87.
- Mi-Young, S., Jin-Sup, E., Sunhee, L., & Kyo-Heon, K. (2013). Validation of the Korean Version of Curiosity and Exploration Inventory. *The Korean Journal of Health Psychology, 18*(4), 747-42.
- Naylor, F. D. (1981). A state–trait curiosity inventory. *Australian Psychologist, 16*, 172–183.
- Pacini, R., & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of personality and social psychology, 76*(6), 972-987.
- Pearson, P. H. (1970). Relationships between global and specific measures of novelty seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34*, 199–204.
- Perry, B. (2001). Emotional Development: Curiosity-The Fuel of Development. Early Childhood, PreK–K, 1–2.
- Reiss, S. (2000). *Who am I? The 16 basic desires that motivate our actions and define our personalities*. New York: Tarcher/Putnum.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Shiloh, S., Salton, E., & Sharabi, D. (2002). Individual differences in rational and intuitive thinking styles as predictors of heuristic responses and framing effects. *Personality and Individual Differences, 32*(3), 415-429.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press.
- Spielberger, C. D. (1979). *Preliminary manual for the State–Trait Personality Inventory (STPI)*. Unpublished manuscript, University of South Florida, Tampa.
- Spielberger, C. D., & Starr, L. M. (1994). Curiosity and exploratory behavior. In H. F. O'Neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 221–243). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness. The positive effects* (Vol. 1). New York: Springer.
- Vaughn, L. A., Baumann, J., & Klemann, C. (2008). Openness to experience and regulatory focus: Evidence of motivation from fit. *Journal of Research in Personality, 42*, 886-894.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept*. Revised edition. Lincoln

پی‌نوشت‌ها

1. curiosity
2. Kashdan & etal
3. Paterson & Seligmen
4. Reiss
5. Jones & Gable
6. Silvia
7. Depue
8. Spieilberger & Starr
9. Mi-Young, Jin-Sup, Sunhee & Kyo-Heon
10. Sylvan Tomkins
11. Dugas, Freeston, & Ladouceur
12. Naylor
13. State–Trait Curiosity Inventory [STCI]
14. Zuckerman, Eysenck & Eysenck
15. Rose & Fincham
16. Curiosity and Exploration Inventory
17. exploration
18. absorbption
19. Krejcie & Morgan
20. Čavojova & Sollar
21. Perry
22. self steem Rosenberg Inventory
23. Bartlett's test of sphericity
24. Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy
25. Kaiser & Cerny
26. maximum likelihood
27. Shiloh, Salton & Sharabi
28. Handley, Newstead & Wright
29. Pacini & Epstein
30. Vaughn, Baumann & Klemann

Psychometric Properties of Curiosity and Exploration Inventory: Exploratory and Confirmative Factor Analysis

Zabihollāh Kāveh Fārsāni, PhD Candidate at Shahid Chamrān University of Ahvāz[1]
Aliakbar Zafarizādeh, PhD Candidate at Shahid Chamrān University of Ahvāz[2]
Fātemeh Bahrāmi (PhD), University of Isfahān
Abbās Marzbān, PhD Candidate at University of Isfahān
Arash Jelodāri, BA student at Shahid Chamrān University of Ahvāz
Zibā Ghāsemi, BA in Mathematics and Statistics, Āzad University, Shahrekord Branch

Abstract

This study aimed to normalize the Curiosity and Exploration Inventory among high school students of Isfahan. The research design was descriptive and exploratory factor analysis. Four hundred and forty-eight students were chosen using multistage cluster sampling method in Isfahan and they filled out the Curiosity and Exploration Inventory. The data was analyzed using internal consistency, concurrent and discriminant validity and exploratory and confirmative factor analysis. The analysis was done using SPSS-21 and AMOSS. The results of the confirmatory factor analysis showed that the two factors of 'exploratory' and 'absorption' jointly explained 68.25 of the total variance. Furthermore, the results showed that the Cronbach's α coefficients were ranged from.78 to.83 for the extracted factors, .84 for the entire scale, and the correlation coefficient of the inventory with Rosenberg Self-Esteem Scale was obtained 0.27 (p <.001). Given the appropriate reliability and validity of the Curiosity and Exploration Inventory, it can be used to measure curiosity and exploration among students' population.

Keywords Curiosity and Exploration Inventory, Curiosity, Exploration, normalization, Factor Analysis

1.zabihollah.kave@gmail.com 2. aliakbarzafaizadeh@yahoo.com

Quarterly journal of

The characteristics of charismatic teacher as a model of effective teacher

Ruhollāh Mozaffari Pour (PhD), Khārazmi University [1]

Abstract

The aim of this paper was describing and explaining charisma and charismatic teacher's characteristics. Contrary to the common belief that sees charisma as Weird and congenital concept, this paper explains that charisma is not limited to certain individuals but it relates to special behavior and speech that can be learnt and taught. In Neo charismatic view (insight), charisma is characterized mostly by the ability to understand others and communicate with them, having altruism, having the ability of eloquence and in general being able to influence others. To analyze the concept of charisma, the concept analysis method and to present the concept of a charismatic teacher, the conception development method has been used. For this purpose, after describing charisma and its components, the characteristics of effective and charismatic teachers have been explained. The behavioral characteristics include items such as having passion for teaching, the ability to listen well, having a sense of humor, and to communicate effectively with students. With regard to speech, having rhetoric and oratory skills such as proper using of metaphor and simile, using story for better understanding and creating the image and perception via speech and mental visualization have been mentioned.

Keywords Charisma, Effective Teacher, Charismatic Teacher

1.r.mozaffaripour@gmail.com

The study of key barriers to the teachers' professional development

Bijan Abdollāhi, (PhD), Khārazmi University[1]
Akram Safari, PhD Candidate in Educational Management at Khārazmi University[2]

Abstract

Teachers are the most important factor in enhancing the quality of students' learning, so, their professional development and identification of barriers in this regard is of high importance. This study was conducted to identify barriers to professional development of teachers. According to the research aims, it was an applied study and according to the method, it was a mixed methods research. The data was collected using a semi-structured interview and a researcher-made questionnaire, extracted from the interview. The interview participants were selected through purposeful snowball method (N=31) from among educational experts. Also, the questionnaire participants consisted of 159 primary school teachers of Tehran who participated in the in-service training classes in 1394-95 academic year. They were selected through stratified sampling method. In the qualitative pase of study, the technique of content analysis and in the quantitative phase of the study, factor analysis, Man Whitney, Kruskal-Wallis and Friedman tests were used. The results showed that the identified markers are related to the specified dimensions, and the barriers were divided into the "individual", "structural", "economical" and "technological" ones. Also, the identified markers showed an acceptable measure of factors. The structural barrier was the most effective one to the professional development of teachers. Professional development of teachers was the most effective structural barrier. Low quality of in-service training, weakness of programs to increase people's sense of cooperation, inadequate equipment and training facilities and inappropriate payment system had the highest rating. According to the findings, identification of barriers to the professional development of teachers and planning to solve them should be considered as one of the priorities of the educational organizations' programs.

Keywords Professional Development, Structural barrier, Individual barrier, Economical barrier, Technological barrier

1.bijan.abdollahi33@gmail.com 2. safari138@yahoo.com

Quarterly journal of

Imagination in Literature Education Based on Mythic and Romantic Understanding of Eagan Theory

Mahdi khabbāzi Kenāri (PhD), University of Māzandarān[1]
Soheilā Hāshemi (PhD), University of Māzandarān[2]
Māedeh Mohammad Pour, MA in Educational Planning at University of Māzandarān[3]

Abstract

Human is known as an organism with great capacities and capabilities. One of these capabilities is imagination. This research was conducted with the goal of analyzing the function of education system with focus on the role of content of Persian Literature textbooks and teachers' teaching methods on the development of students' imagination. The research method was descriptive. Data was collected using content analysis and semi-structured interview. Twelve primary school Farsi textbooks were analyzed based on 2 components of imagination including mythic and romantic understanding and 15 teachers were interviewed as well. Findings of the textbooks' content analysis indicated that comparing with romantic understanding; mythic understanding had more contribution to imagination development. Regarding the teaching method, teachers illustrated that they put more emphasis on reading, writing and structure and they taught students based on the predetermined education goals and whatsoever they learned during in-service training. It was explained that imagination has been ignored on the one hand because of the one-sided concentration on acquiring predetermined skills of reading, writing and structure and on the other hand, due to teachers' lack of familiarity with educational strategies and teaching methods, effective on the development of imagination.

Keywords Egan Theory, Imagination, Teacher, Teaching method, Textbook

1.mkenari@yahoo.com 2. soheilahashemi@yahoo.com 3. m.mohammadpour1391@gmail.com

The approaches dealing with philosophy for children's curriculum and introducing a new strategy for its application in Iran

Ali sattāri (PhD), University of Alzahrā[1]

Abstract

The purpose of this research paper was to review approaches dealing with "Philosophy for Children's Curriculum" and selecting appropriate alternatives for implementing this curriculum in Iran. Qualitative research and analytical method was used. In the steps of study, at first philosophy for children's curriculum, introduced by the Institute for the Advancement of Philosophy for Children was presented and its strengths and weaknesses was checked out. Then, the approaches and strategies dealing with this new educational program in Iran were analyzed. Finally, the appropriate solution for the application of this program in Iran was suggested. The results showed that considering the local conditions, culture and philosophy of the educational system of Iran, the philosophy for children's curriculum has numerous strengths and weaknesses. Therefore, considering the strengths and weaknesses of this program, three approaches was identified regarding the implementation of this program in Iran. The first one was "the Knockout Approach" which considers "removing the program" strategy, due to the weaknesses of the program. The second one was "the Passive Absorption Approach" which emphasized "the full assimilation" strategy due to the strengths of the program. The third one was "the Localized Approach" that suggested maintaining, modifying, refining and developing the program, considering both the strengths and weaknesses of the program. Considering the weaknesses of the program, this approach protects the educational system of Iran from the probable disadvantages and it helps to develop a program, appropriate with Iran's philosophical and native culture. Among the suggested approaches and strategies, this study offered a localized approach and the "maintaining, modifying, refining and developing the program" as an appropriate strategy for application of the curriculum of philosophy for children in Iran.

Keywords Curriculum, Philosophy for Children, Educational System, Knockout Approach, the Passive Absorption Approach, the Localized Approach

1.alisattari@alzahra.ac.ir

A study of philosophy of social science in critical realism and its role in educational research

Afsāneh zārei dehbāghi, PhD Candidate in philosophy of Education at Khārazmi University[1]
Saeed Zarghāmi Hamrāh (PhD), Khārazmi University[2]
Yahyā Ghāedi (PhD), Khārazmi University[3]
Khosrow bāgheri Noaparast (PhD), Tehrān University[4]

Abstract

The purpose of this research was the study of the philosophy of social science from the critical realism's point of view and its role in the educational research. The main problem of this research was that considering the attitudinal difference of this viewpoint which is in the middle of the two spectrums of realism and anti-realism and special attention to the philosophy of social science, which attitudinal and functional changes will occur in the educational research? Overall, it was a qualitative research which started with qualitative content analysis of the authentic texts and then with inferring implications, the hints of this viewpoint for the research were extracted. Findings showed that the critical realism considers the distinction between the natural world and the social world justifiable and due to this, the social condition of actions and their structural background is of high importance in educational research. As a result, the interpretation of meaning distinct from the structure, unlike those who believe in hermeneutics, is unacceptable. Also in terms of epistemology, critical realism, on the one hand with reliance on the assumptions underlying positivism and on the other hand, with explanation of the features associated with the network of educational and social studies, considers mathematics as a powerful tool to identify the educational and social phenomena. And at the same time, it has a radical orientation toward building an all-round sensory experience and challenges the whole reliance on induction.

Keywords Philosophy of Social Science, Critical Realism, Educational Research.

1.std_zareiafsaneh@khu.ac.ir 2. szarghami@tmu.ac.ir 3. yahyaghaedi@yahoo.com 4.khbagheri@ut.ac.ir

The mediating role of attitude toward math and math self-efficacy on the relationship between the teachers' perception of academic optimism with math achievement in Birjand high school students

Mohammad Mohammadzādeh, M A Student in Educational Psychology at University of Birjand[1]
Mohammadrezā Asadi Yoonesi (PhD), University of Birjand[2]
Mohammad Hosein Sālārifar (PhD), University of Birjand[3]
Ali Asgari (PhD), University of Birjand[4]

Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of attitude toward math and math self-efficacy on the relationship between the teachers' perception of academic optimism with math achievement. To do so, 315 high school students of Birjand (133 females and 182 males) were selected using multi-stage cluster sampling method. They completed attitudes toward math questionnaire (Aiken, 1978), the teachers' perception of academic optimism questionnaire (woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008) and math self-efficacy scale (Liu, Koirala & May, 2009). Also, math achievement was assessed through math test grade of students at the end of the term. The data was analyzed using path analysis. The path analysis model showed a good fit to the data. The findings suggested that the direct effect of the teachers' perception of academic optimism and attitudes toward math on math achievement is not significant, but the direct effect of the math self-efficacy on math achievement is significant. Findings also showed that the indirect effect of the teachers' perception of academic optimism on math achievement through attitudes toward math and math self-efficacy is significant. In addition, the direct effect of the attitudes toward math on math self-efficacy is significant and the indirect effect of attitude toward math on math achievement through math self-efficacy is significant. It was concluded that the students' perceptions of teachers' academic optimism through other mediated variables, i.e., the attitudes toward math and math self-efficacy in math achievement is effective.

Keywords Teachers' Perception of Academic Optimism, Attitude toward Math, Math Self-Efficacy, Math Achievement

1.m.zadeh67@yahoo.com 2. yoonesi@birjand.ac.ir 3. mhsalarifar@birjand.ac.ir 4.ali.asgari@birjand.ac.ir

In this issue:

The mediating role of attitude toward math and math self-efficacy on the relationship between the teachers' perception of academic optimism with math achievement in Birjand high school students	4	■ Mohammad Mohammadzādeh ■ Mohammadrezā Asadi Yoonesi ■ Mohammad Hosein ■ SālārifarAli Asgari
A study of philosophy of social science in critical realism and its role in educational research	5	■ Afsāneh zārei dehbāghi ■ Saeed Zarghāmi Hamrāh ■ Yahyā Ghāedi ■ Khosrow bāgheri Noaparast
The approaches dealing with philosophy for children's curriculum and introducing a new strategy for its application in Iran	6	■ Ali sattāri
Imagination in Literature Education Based on Mythic and Romantic Understanding of Eagan Theory	7	■ Mahdi khabbāzi Kenāri ■ Soheilā Hāshemi ■ Māedeh Mohammad Pour
The study of key barriers to the teachers' professional development	8	■ Bijan Abdollāhi ■ Akram Safari
The characteristics of charismatic teacher as a model of effective teacher	9	■ Ruhollāh Mozaffari Pour
Psychometric Properties of Curiosity and Exploration Inventory: Exploratory and Confirmative Factor Analysis	10	■ Zabihollāh Kāveh Fārsāni ■ Aliakbar Zafarizādeh ■ Fātemeh Bahrāmi ■ Abbās Marzbān ■ Arash Jelodāri ■ Zibā Ghāsemi

Refrees of this issue:

Fereydoun Akbari Sheldarreh, Mohammad Reza Emam Jom'e,
Soheila Gholamazad, Seyyed Ali Hosseinizadeh, Mohsen Imani, Asghar Minaei,
Zahra Naghsh, Masoumeh Najafi, Hamid Rahimian, Monireh Rezaei, Abotaleb Saadati Shamir,
Ahmad Safi, Seyyed Mehdi Sajadi, Mohammad Reza Sangari, Morad yaridehnavi,
Mohammad Hossein Zarghami, Hasan Reza Zeinabadi.

Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly journal of Educational Innovations

58

Vol.15
Summer, 2016
Pages,176

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

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

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

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

■ publisher: **organization for Educational Research &planning**
■ Editor in Charge: **Bahram Mahammadian (Ph.D)**
■ Editor-in-Chief: **Ali Reza kiamanesh (Ph.D)**
■ Assistant Manger: **Azam Millaeenezhad (Ph.D Candidate)**

■ **Editorial Board:**
■ **Dr. J. Abedi:** Professor of Davis university of california
■ **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University
■ **Dr. I. Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University
■ **Dr. F. Hamidi:** Assistant Professor of Shahid rajaee University
■ **Dr. A. Khallagi:** Assistant Professor of shahid rajaee University
■ **Dr. A. R. Kiamanesh:** Professor of Kharazmi University
■ **Dr. T. Mahroozadeh:** Associate Professor of Alzahra University
■ **Dr. M. Mehr-Mohammadi:** Professor of Tarbiyat Modarres University
■ **Dr. H. Pardakhtchi:** Professor of Shahid Beheshti University
■ **Dr. S.M. Sajadi:** Associate Professor of Tarbiat modarress University
■ **Dr. M.R. Sarkararani:** Professor of Nagoya University, Japan
■ **Dr. A. Taghi pour Zahir:** Professor of Allameh Tabatabayi University
■ **Dr. H. Toorani:** Assistant Professor of Research Inst. C.D.E.I.
■ **Dr. H. R. Zeinabadi:** Assistant Professor of Kharazmi University

■ **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

In The Name of
God
The Most Merciful
The Most
Compassionate

Organization for Educational
Research and Planning

Quarterly journal of Educational Innovations

58

Vol.15 ■
Summer, 2016■
Pages,176 ■