



جمهوری اسلامی ایران  
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

# فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

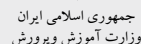
۶۴

سال شانزدهم

زمستان ۱۳۹۶

۱۷۲ صفحه

بها ۶۰٫۰۰۰ ریال



## سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نوآوری های  
آموزشی

64

نشریه علمی پژوهشی

---

Web: [noavaryedu.oerp](http://noavaryedu.oerp)

Web: [noavaryedu.oerp.ir](http://noavaryedu.oerp.ir)

■ صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و پرنامہ ریزی آموزشی

■ مدیر مسئول: حجت الاسلام دکتر بهرام محمدیان

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

■ مدیر داخلی: اعظم ملای، نژاد، دانشجوی دکتری تعلیم و تربیت

### اعضای هیئت تحریریه

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

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

■ دکتر علم تقی پور ظهیر: استاد دانشگاه علامه طباطبائی، بر نامه ریزی درسه و مدیریت آموزش عالی

■ دکتر حیدر تورانی: دانشیار پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، مدیریت آموزش

■ دکتر فربه حمیدی: دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، روان‌شناس

■ دکتہ علم اصغر خلاق: استاد یار دانشگاه تربیت دبیر شهید حای، تعلیم و تربیت

■ دکتر حسن رضازین آبادی: دانشیار دانشگاه خوارزمی، (ترتیب معلم)، مدیریت آموزشی

■ دکتر جمال عابدی: استاد دانشگاه دیویس کالیفرنیا، روان‌شناسی تربیتی،

■ دکتر حسن یرداختج: استاد دانشگاه شهید بهشتی، مدیر پیت آموزشی

دکتر محمد رضا سرکار آرائی: استاد دانشگاه ناگو، آموزگار، تطبیقی و بین المللی

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

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

■ دکتر طبه ماهر و زاده: دانشیار دانشگاه الزهراء، بر نامه ریزی، درس

■ دکتر محمود مهر محمدی: 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: دکتر مریم دانای طوسی، زبان شناس عمومی

■ مدیہ ہنری: شاہ رخ خہرہ غانی

طراح گرافیک: فرزانه پورسیفی

## در این شماره می‌خوانید:

■ سکینه اشرفی  
■ حسن رضا زین آبادی

۷

عجین شدن با شغل معلمی:  
واکاوی نشانگان، ابعاد و ارزیابی  
وضع موجود در مدارس شهر خرم آباد

■ محمد محمدی  
■ محبوبه سادات فدوی  
■ هادی فرهادی

۲۵

مطالعه تطبیقی مفهوم  
و ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی  
در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

■ گویا قدیمی مقدم  
■ جواد مصر آبادی

۵۷

فرا تحلیل پیامدهای  
برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار  
بر بی‌انضباطی

■ حیدر قمری

۷۷

ویژگی‌های محتوای درسی مطلوب تاریخ ادبیات  
در دوره دوم متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی

■ شهرناز بخشعلی‌زاده  
■ ناصر بروجرדיان

۱۰۱

شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش آموزان  
پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و  
اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد  
در سطح بین‌المللی

■ صفیه حاتمی

۱۲۷

ارزیابی اثربخشی گرافیک محیطی در یادگیری فعال  
مطالعه موردی: افزایش دانش عمومی  
دانش آموزان دبستانی راجع به محیط زیست

■ رضا خیر آبادی

۱۴۱

تأثیر راهبرد کلاس معکوس بر یادگیری  
بخش گرامر درس زبان انگلیسی  
پایه دهم تحصیلی

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

صغرا ابراهیمی‌قوام، علی اصغر احمدی، فریدون اکبری‌شلدره، ابوالفضل بختیاری،  
محمد رضا بهرنگی، یداله بهمنی، حیدر تورانی، محمدجعفر جوادی، زهرا چراغی، مریم خادم،  
مهرک رحیمی، منیره رضایی، مهدی زرقانی، حسن رضا زین آبادی، جلال سخنور، مهناز سلطانی،  
علی اکبر سنگری، ناهید طهرانی‌ثابت، افسانه علی‌زاده‌اصل، پروین کدیور، علیرضا کیامتش،  
مرجان کیان، بشرا گل‌بخش، فرزانه نوروزی، جلال ولی‌الهی

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

### هدف نشریه:

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

### موضوع مقاله‌ها:

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

### توجه:

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

۱. با هدف ها و موضوع های نشریه هماهنگ باشد.
۲. بر نوآوری های آموزشی تأکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش های علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۹۰۰۰ کلمه با جدول و فهرست منابع باشد.
۷. چکیده فارسی و انگلیسی روان هر یک به تنهایی حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد.
۸. ارجاع های درون متنی و برون متنی به روش APA و به ترتیب الفبایی تنظیم شود.
۹. در مقالات برگرفته از پایان نامه، ذکر پایان نامه، نام دانشگاه و نام استادان راهنما و مشاور الزامی است.
۱۰. اسامی افراد و واژه ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می شود (اعداد توك)، شماره گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به صورت پی نویسی درج شود.
۱۱. هئیت علمی فصل نامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله ها آزاد است و مقاله های رسیده مسترد نمی شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه ها و نظریه های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله هاست.
۱۳. اطلاعات مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، درجه علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نمابر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۴. نمودارها، شکل ها و جداول تا حد امکان به صورت آماده چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره گذاری شده باشد. عنوان نمودارها، شکل ها و جدول ها به صورت تخصصی نوشته شود.
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)، یافته ها (روش های آماری، جدول ها، نمودارها) نتیجه گیری (تفسیر، محدودیت ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش های آینده) و منابع باشد.
۱۶. حداکثر مهلت پاسخ فصل نامه به صاحبان مقاله ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.
۱۷. ارسال مقاله به نشریه فقط از طریق سایت نشریه، [noavaryedu.oerp.ir](http://noavaryedu.oerp.ir) امکانپذیر است.



# عجین شدن با شغل معلمی: واکاوی نشانگان، ابعاد و ارزیابی وضع موجود در مدارس شهر خرم آباد

■ سکینه اشرفی\* ■ حسن رضا زین آبادی\*\*

## چکیده:

پژوهش آمیخته حاضر باهدف شناسایی نشانگان عجین شدن با شغل معلمان و ارزیابی وضع موجود آن در میان معلمان مدارس شهر خرم آباد انجام شده است. در بخش کیفی با کاربست روش‌های نمونه‌گیری هدفمند، معلمان باتجربه، نمونه و مشهور که بنا بر گزارش والدین و مدیران می‌توان آن‌ها را عجین شده با شغل تلقی نمود، انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. با استفاده از تحلیل محتوا و کدگذاری مصاحبه‌ها، ۳۲ نشانگر در ۵ بعد شناسایی شد. در بخش کمی این پژوهش با استفاده از نشانگرهای شناسایی شده پرسش‌نامه‌ای با روایی محتوایی تأیید شده و پایایی مناسب (آلفای کرونباخ ۰/۸) تدوین شد و توسط ۳۲۵ معلم تکمیل گردید. از طریق تحلیل عاملی اکتشافی ۲۵ نشانگر شناسایی شده در ۵ بعد (عجین شدن فعالیت تدریس و آموزش، دانش‌افزایی، ویژگی‌های شخصیتی، همکاران و دانش‌آموزان) طبقه‌بندی شد. در مرحله بعد همان‌طور که نتایج آزمون (T تک نمونه‌ای) نشان داد معلمان عجین شدن با شغل معناداری را تجربه کرده‌اند و هر پنج عامل عجین شدن با شغل آن‌ها بالاتر از متوسط ارزیابی شد.

## کلید واژه‌ها:

عجین شدن با شغل، عجین شدن با فعالیت تدریس و آموزش، دانش‌افزایی، ویژگی‌های شخصیتی، روش آمیخته

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۳/۲۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۴/۲۵ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۸/۱۳

\* مربی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول) ..... s.ashrafi@pnu.ac.ir  
\*\* دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی ..... zeinabadi\_hr@khu.ac.ir

## مقدمه

بهبود عملکرد دانش‌آموزان و مدرسه زمانی به وقوع خواهد پیوست که مدیران و معلمان بر دانش تعلیم و تربیت اشراف کاملی داشته باشند، پیچیدگی‌های فرایند آموزش و یادگیری را درک کرده‌اند و در پی کسب و استفاده از اطلاعات جهت بهبود تأثیر آموزشی باشند. این معلمان در کنار تعامل بویا با همکاران و تعهد شغلی بالا باید با فعالیت‌های آموزشی و یادگیری عجین شده باشند. عجین شدن با شغل به حالت ذهنی مثبتی از انجام کار گفته می‌شود که در این حالت کارکنان در نقش‌های شغلی خود در سازمان ذوب شده‌اند به‌طوری‌که نیازهای سازمان را بر نیازهای خود ترجیح می‌دهند (اسکوفلی، سلنوا، گنزالس روما و بیکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). اخیراً به دلیل تغییر و تحولات سریعی که در مدارس اتفاق می‌افتد بر عجین شدن معلمان با شغلشان بسیار تأکید می‌شود (بیکر و بیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). اسکافلی و بیکر<sup>۳</sup> (۲۰۰۴، ۲۰۱۰) عجین شدن معلم با شغل را به‌عنوان تلاش معلمان برای کمک به آنچه در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد و همچنین ارتباط مؤثر معلمان با شغل خود و مدرسه تعریف می‌کنند. پژوهشگران اعتقاد دارند که عجین شدن معلمان با شغلشان بر خلاقیت معلمان (ولچ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱)، عملکرد کلاسی (بیکر و بیل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰)، تعهد سازمانی (هاکنن، بیکر و اسکافلی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) و بهبود عملکرد معلمان و دانش‌آموزان (کانرمن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲) تأثیر دارد. معلمان عجین شده با شغلشان عملکرد آموزشی بهتری دارند، برای مؤثرتر کردن آموزش از اطلاعات استفاده می‌کنند. در هنگام افت عملکرد دانش‌آموزان، در فرایند آموزش خود تغییر ایجاد می‌کنند و آزادانه درباره موفقیت و شکست‌های خود صحبت می‌کنند. معلمان عجین شده با شغلشان در سختی‌ها حرفه‌ای‌تر عمل می‌کنند و نتایج بهتری به دست می‌آورند (وست<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). بیکر، دموروتی، دبور و اسکوفلی<sup>۸</sup> (۲۰۰۳) اذعان می‌دارند که عجین شدن معلمان با شغلشان به دو دلیل مهم‌اند:

۱. نتایج پژوهش‌ها اشاره می‌کند که معلمانی که با شغلشان عجین‌تر هستند دانش‌آموزان را بهتر برای آینده آماده می‌کنند (بیکر و دموروتی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷؛ خان<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۰).
۲. اگر معلمان با شغلشان عجین شوند کمتر میل به ترک شغل دارند.

ادبیات موجود در این زمینه نشان می‌دهد که عوامل متعددی از جمله منابع فردی و شغلی (بیکر و دموروتی، ۲۰۰۷؛ اکثپولولو<sup>۱۱</sup>، بیکر، دموروتی و اسکوفلی، ۲۰۰۷)، ابداع، قدردانی، تعامل‌های بین معلمان (باروپ، استیون و واترز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵) ویژگی‌های سازمانی (مسی و اسپچندر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸)، سبک رهبری تحولی (ارفین، ترونا و دیجماهیر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴؛ وین سنت هوپر، ماسر و جنک<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۲)، سبک رهبری اصیل (کیلوپس<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۵؛ دته<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۵؛ برد، چینگ، واتسون و ماری<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۲) و سرمایه روان‌شناختی (هربرت<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۱؛ سایمونز و بیوتندچ<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۳؛ شن، کوباک و آسلو<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۴) بر عجین شدن معلمان با شغلشان تأثیر دارد. عجین شدن با شغل به‌عنوان حالت ذهنی مثبتی از انجام کار است که با توان یا قدرت، از خودگذشتگی یا وقف و جذب توصیف می‌شود (اسکوفلی و همکاران، ۲۰۰۲) توان یا قدرت



به‌وسیله سطح بالای انرژی و تاب‌آوری روحی و روانی در حین کار، تمایل برای تلاش کردن و مقاومت در برابر سختی‌ها مشخص می‌شود. از خودگذشتگی یا وقف به معنای مشارکت فعال در کار فردی و تجربه احساس اشتیاق، معناداری و چالش است. جذب شدن نیز به تمرکز بالا و مجذوب شدن در کار فردی و عدم احساس سپری شدن زمان اشاره دارد (رانهر، سندرز و کانرمن<sup>۲۲</sup>، ۲۰۱۳ ص. ۲) خان (۱۹۹۰) اولین کسی است که از اصطلاح عجین سازی در محیط علمی استفاده کرد او پیشنهاد می‌کند که عجین سازی یک عبارت رایج از خود ترجیحی فرد است و در ارتباط با دیگران رشد می‌کند. همچنین او اولین بار ادعا کرد که مفهوم عجین سازی با بافت شغلی ارتباط دارد خان (۱۹۹۰) عجین شدن با شغل را فرایند مطیع (مهار) شدن کارکنان در نقش‌های شغلی خود در سازمان تعریف می‌کند این درگیری، ابعاد مختلف فیزیکی، شناختی و احساسی را در بر می‌گیرد وقتی ترجیحات افراد مطیع کار می‌شود، این را می‌توان گفت که آن‌ها عقاید، افکار و هویت واقعی خودشان را نشان می‌دهند. پژوهشگران در بررسی مفهوم عجین شدن با شغل دو رویکرد متضاد دارند گروهی از پژوهشگران بر مفهوم مثبت و بهزیستی عجین شدن با شغل تمرکز دارند. در این رویکرد عجین شدن با شغل، یک حالت ذهنی مثبت مرتبط با انجام کار است که به‌وسیله انرژی، تعهد و جذب تعریف می‌شود و گروه دیگری بر مفهوم منفی و مخالف رویکرد اول، یعنی فرسودگی شغلی تمرکز دارند (کینو<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۵). کلسن، یردلن و درکسن<sup>۲۴</sup> (۲۰۱۳) در پژوهش خود چهار بعد عجین شدن معلمان با شغلشان که عبارت‌اند از عجین شدن شناختی، عاطفی، عجین شدن اجتماعی با دانش‌آموزان و عجین شدن اجتماعی با همکاران را شناسایی و اعتبار یابی کردند لویس<sup>۲۵</sup> (۲۰۰۶) چهار نوع متفاوت از عجین شدن معلمان با شغلشان را تشخیص دادند که عبارت‌اند از عجین شدن معلمان با مدرسه، عجین شدن با دانش‌آموزان، عجین شدن با دانش‌افزایی و عجین شدن معلمان با رشته تحصیلی خود. دو نوع اول عجین شدن معلمان با شغلشان یعنی عجین شدن معلمان با مدرسه و دانش‌آموزان مربوط به نتیجه است و بر روابط انسانی در مدرسه تمرکز دارند؛ و دو نوع دیگر یعنی عجین شدن معلمان با دانش‌افزایی و رشته تحصیلی خود وسیله‌ای برای تمرکز بر اهداف آموزش و یادگیری است (لویس، ۲۰۰۶).

هاکنن و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی فرسودگی و عجین شدن با شغل در بین معلمان پرداختند. آن‌ها در این پژوهش از الگو منابع - تقاضا به‌عنوان اصل پیشنهادی با دو فرایند موازی در ارتباط با بهزیستی شغلی معلمان که اصطلاحاً فرایند انرژی (تقاضای شغلی - فرسودگی - ناخوشی) و فرایند انگیزشی (منابع شغلی - عجین سازی - تعهد سازمانی) خوانده می‌شود، استفاده کردند. علاوه بر این، وجود ارتباطات درونی بین این دو فرایند فرض شد. مدل معادلات ساختاری وجود دو فرایند انرژی و انگیزشی را تأیید کرد همچنین نتایج پژوهش نشان داد که ۱. فرسودگی تأثیر میانجی در رابطه بین تقاضای شغلی و ناخوشی دارد ۲. عجین شدن با شغل تأثیر میانجی در رابطه بین منابع شغلی و تعهد سازمانی دارد و ۳. فرسودگی تأثیرهای میانجی در رابطه بین کمبود منابع و عجین شدن ضعیف دارد. هوی جرد، جیسک و ساندسلی<sup>۲۶</sup> (۲۰۱۲) پژوهشی را با هدف بررسی عجین شدن با شغل و

کارآمدی معلمان، روابط آن با رضایت شغلی و تمایل به ترک خدمت معلمان تازه‌کار انجام دادند با توجه به فرض‌های پژوهش، نتایج نشان می‌دهند که عجین شدن با شغل و کارآمدی معلم به‌طور مثبتی با رضایت شغل ارتباط دارد اما با فرسودگی شغلی و تمایل به ترک خدمت رابطه منفی دارد. ایکن و اردیل<sup>۲۷</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودکارآمدی و عجین شدن با شغل و تأثیر آن بر رضایت شغل را پرداختند نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که هم خودکارآمدی و هم عجین شدن با شغل بر رضایت از شغل تأثیر دارد و رضایت شغلی از طریق خودکارآمدی و عجین شدن با شغل قابل پیش‌بینی است. رانهیر، ساندرز و کانرمن (۲۰۱۳) پژوهش آمیخته‌ای با عنوان «عجین شدن با شغل معلمان: بررسی ارتباط متقابل با دانش‌آموز و به‌کارگیری منابع انسانی به‌عنوان منابع شغلی» انجام دادند هدف پژوهش عبارت است از بررسی رابطه عجین شدن شغلی معلمان و ابعاد آن (قدرت، وقف و جذب) با میزان تجربه معلمانی است که با دانش‌آموزان ارتباط متقابل دارند و منابع انسانی را به‌عنوان برانگیزنده به کار می‌برند. نتایج نشان می‌دهد که ارتباط متقابل با شاگردان به‌طور مثبتی با عجین شدن با شغل ارتباط دارد. علاوه بر این؛ به‌کارگیری منابع انسانی به‌طور مثبتی با قدرت و وقف ارتباط دارد اما برخلاف انتظار، به‌کارگیری منابع انسانی رابطه بین ارتباط متقابل با دانش‌آموزان و وقف را تضعیف می‌کند. بارکهیوزن، راثمن و ویجور<sup>۲۸</sup> (۲۰۱۴) مطالعه‌ای باهدف بررسی رابطه خوش‌بینی، منابع و تقاضای شغل، عجین شدن با شغل، ناخوشی و تعهد سازمانی را در بین کارکنان مؤسسات آموزش عالی آمریکای جنوبی انجام دادند. نتایج پژوهش تأیید می‌کند که تقاضاهای شغلی و کمبود منابع به فرسودگی شغلی کمک کرده درحالی‌که منابع شغلی به عجین شدن با شغل کمک می‌کند و خوش‌بینی تأثیر مستقیمی بر ادراک منابع شغلی داشته است. همین‌طور خوش‌بینی تأثیر غیرمستقیم قوی از طریق منابع شغلی بر فرسودگی، عجین شدن با شغل و تعهد سازمانی دارد. کلسن و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی یک مقیاس چندبعدی را برای اندازه‌گیری عجین شدن معلمان با شغلشان خلق و اعتبار یابی کردند. آن‌ها یک مقیاس با چهار بعد و ۱۶ گویه تنظیم کردند و نتایج پژوهش اعتبار و پایایی آن را تأیید می‌کند. چهار بعد این مقیاس شامل عجین شدن شناختی، عاطفی، عجین شدن اجتماعی با دانش‌آموزان و عجین شدن اجتماعی با همکاران می‌باشد. یو، سو و یو<sup>۲۹</sup> (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین خود رهبری و عجین شدن با شغل در بین مدیران مدارس پیش‌دبستانی و ابتدایی» انجام دادند نتایج پژوهش آن‌ها ارتباط معناداری را بین ابعاد خود رهبری شغلی و عجین شدن با شغل نشان می‌دهد. هنکل<sup>۳۰</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی رابطه بین سبک رهبری تحولی و عجین شدن با شغل اعضای علمی دانشگاه پرداخت نتایج پژوهش نشان داد که هر پنج سبک رهبری تحولی مدیران پردیس دانشگاه روابط قوی با عجین شدن شغلی استادان دانشگاه دارد. یاسمی نژاد و همکاران (۱۳۹۰) پژوهش حاضر باهدف شناسایی رابطه تیپ‌های شخصیتی B و A با میزان درگیری شغلی در اعضای هیئت علمی انجام شد. نتایج نشان داد که بین تیپ شخصیتی A و درگیری شغلی رابطه مثبت و معنی‌دار

و بین تیپ شخصیتی B و درگیری شغلی رابطه‌ای وجود ندارد. کردی و ناستی‌زایی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان رابطه سبک رهبری خدمتگزار و یادگیری سازمانی با اشتیاق شغلی معلمان مدارس استثنایی به این نتیجه رسیدند که هم رهبری خدمتگزار و هم یادگیری سازمانی با اشتیاق شغلی معلمان مدارس استثنایی رابطه مثبت و معناداری دارند. قنبری و پاکیزه (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی نقش رهبری اصیل مدیران در میزان دل‌بستگی شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان پرداختند نتایج حاکی از تأثیر مثبت رهبری اصیل مدیران در میزان دل‌بستگی شغلی معلمان است. عظیم پور و علیلو (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی رابطه ابعاد انگیزش خودمختاری در آموزش با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان پرداختند. نتایج نشان داد که سطوح بالای انگیزش شغلی خودمختار در آموزش به پیامدهای مثبتی مانند افزایش اشتیاق شغلی و کاهش فرسودگی شغلی می‌انجامد.

مطالعه دربارهٔ عجین شدن با شغل از آغاز قرن بیست و یکم به یک موضوع داغ پژوهشی در سازمان‌ها تبدیل شده است (بیکر، رادریگیز-مینوز و درکر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). عجین شدن با شغل وضعیت انگیزشی مثبتی است که بر عملکرد فرد و سازمان تأثیر دارد. پژوهش‌ها بیانگر آن است که معلمان عجین شده با شغلشان به خوبی عمل می‌کنند؛ نسبت به شغل خود متعهد هستند و برای رسیدن به اهداف چالش‌برانگیز تلاش می‌کنند (بیکر و دموروتی، ۲۰۰۷). با توجه به مطالعاتی که در زمینه عجین شدن با شغل انجام شد، می‌توان گفت که بیشتر پژوهش‌ها در خارج از کشور صورت گرفته و در آموزش و پرورش نیز با توجه به اهمیت عجین شدن با شغل معلمان تعداد پژوهش‌ها رو به افزایش است. این در حالی است که در ایران پژوهش‌های محدودی در این زمینه به‌ویژه در سازمان آموزش و پرورش و در بین معلمان صورت گرفته است که بیشتر آن‌ها، پژوهش‌های کمی بوده است. لذا پژوهشگر سعی بر آن داشت که در پژوهشی آمیخته، در بخش کیفی نشانگان عجین شدن با شغل معلمان با توجه به ویژگی‌ها و بستر مدارس ایران را شناسایی کرده و در بخش کمی وضع موجود عجین شدن با شغل در بین معلمان را بررسی کند و در پی پاسخ‌گویی به سؤالات زیر باشد.

۱. نشانگان عجین شدن با شغل معلمان در بین معلمان مدارس شهر خرم‌آباد کدام‌اند و به چه ابعادی تقسیم می‌شوند؟

۲. وضع موجود عجین شدن با شغل معلمان در بین معلمان مدارس شهر خرم‌آباد چگونه است؟

## روش

در پژوهش حاضر نخست با استفاده از رویکرد کیفی، مهم‌ترین نشانگان عجین شدن با شغل معلمان شناسایی شدند. سپس با یک مطالعه کمی، وضع موجود عجین شدن با شغل معلمان شهر خرم‌آباد مورد ارزیابی قرار گرفتند. بر این اساس، پژوهش حاضر پژوهش «آمیخته» اکتشافی است در رویکرد کیفی پژوهش از راهبرد پدیدارشناسی استفاده شده است. هدف از پدیدارشناسی، بررسی معنی یک پدیده یا

مفهوم مورد مطالعه از نظر یک گروه از افراد است که آن را تجربه کرده‌اند؛ به عبارت دیگر پدیدارشناسی سعی بر آن دارد که به شناخت از پدیده از طریق پی بردن به درک افراد از آن پدیده، ارج نهی (بازرگان، ۱۳۹۳، ص. ۱۵۶) و در رویکرد کمی روش‌های توصیفی و استنباطی (آزمون تحلیل عاملی اکتشافی، آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون فریدمن) به کار گرفته شده است.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دوره‌های تحصیلی ابتدایی (دوره اول و دوم) و متوسطه (دوره اول و دوم) شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند. در بخش کیفی پژوهش با توجه به ماهیت پژوهش، برای انتخاب مشارکت‌کنندگان، ابتدا از شیوه «نمونه‌گیری هدفمند» استفاده شده است. نمونه‌گیری هدفمند بدان معنا است که پژوهشگر شرکت‌کنندگانی را انتخاب می‌کند که در مورد پدیده اصلی مورد مطالعه یا مفهوم کلیدی کشف شده تجربه دارند (کرسول و پلانو کلارک، ۱۳۹۴). در این پژوهش معلمانی انتخاب شدند که بیشترین و مناسب‌ترین اطلاعات را در مورد مصادیق عجین شدن با شغل داشتند. در این پژوهش این روش نمونه‌گیری تا مرز «اشباع» اطلاعاتی ادامه داشت. به‌طور کلی در بخش کیفی نظرات ۱۵ نفر از معلمان با سابقه در زمینه تدریس در مدارس مورد بررسی قرار گرفت؛ اما در بخش کمی از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای برای انتخاب معلمان مدارس شهر خرم‌آباد استفاده شده است. تعداد ۳۴۰ نفر از معلمان با استفاده از فرمول کوکران، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش در بخش کیفی از مصاحبه «نیمه هدایت شده» استفاده شده است. از مشارکت‌کنندگان درباره تجارب و مشاهداتشان از مصادیق عجین شدن با شغل سؤال شد. سؤالات مورد استفاده در مصاحبه‌ها مشخص بود و پاسخ‌گویان در دادن پاسخ‌های خود به مصاحبه‌کننده از آزادی کاملی برخوردار بودند. البته پژوهشگر در حین مصاحبه علاوه بر سؤالات کلی، سؤال‌های دیگری را نیز برای تشریح بیشتر هر سؤال مطرح می‌کرد شایان ذکر است که انجام این مصاحبه‌ها تا رسیدن به حد اشباع (۱۵ خبره) ادامه یافت. اشباع نظری رویکردی است که در پژوهش‌های کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. در تحلیل مصاحبه‌ها از رویکرد استقرایی استفاده شد، بدین ترتیب که بدون داشتن هیچ چارچوب مفهومی مصاحبه‌ها به صورت باز و آزاد مورد تحلیل قرار می‌گرفت. داده‌های کیفی فراهم شده در دو مرحله شامل کدگذاری باز و محوری تحلیل شد. لازم به ذکر است که کد انتخابی همان عبارت «عجین شدن با شغل» بود. تحلیل مصاحبه‌ها پس از انجام هر مصاحبه صورت گرفت. به این ترتیب که با کسب اجازه از مصاحبه‌شونده، صدای مکالمه ضبط می‌شد و مکالمات ضبط شده پس از هر مصاحبه بر روی کاغذ پیاده می‌گردید. سپس ۱۵ فایل پیاده شده به‌طور جداگانه مجدداً با تأکید بر نکات مهم و مورد نظر در عجین شدن با شغل در میان معلمان مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله در حقیقت مجموعه‌ای از کدهای باز که از منظر خبرگان (معلمان باتجربه) عنوان شده بود، شناسایی و سپس خوشه‌بندی و طبقه‌بندی شد؛ به این ترتیب که با بررسی چندباره کدهای باز و کناره هم‌گماری کدهای مشابه که مطلب یا موضوع خاصی را مورد اشاره قرار می‌دادند. طبقات اولیه از کدهای محوری

عجین شدن با شغل معلمی: واکاوی نشانگان، ابعاد و ارزیابی وضع موجود در مدارس

شناسایی شد. در این مرحله نیز با حساسیت بسیار طبقات شناسایی شده مورد ارزیابی قرا گرفت به نحوی که تمامی کدهای باز مرتبط به هر کد انتخابی، ارتباط مفهومی مستقیمی با عنوان کد محوری داشتند. جدول ۱ کدگذاری باز را نشان می دهد.

جدول شماره ۱. یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>بخشی از یک مصاحبه:</b> اینکه یک معلم خوب باید دغدغه یادگیری دانش آموزان را داشته باشد. برای آنچه دانش آموز یاد می گیرد و آیند آن ها اهمیت ویژه ای قائل شود. معلم باید درک بسیار بالایی نسبت به توانایی و استعداد های دانش آموزان و همچنین مسائل و مشکلات آن ها داشته باشد. با دانش آموزان ارتباط خوبی برقرار کرده و اعتماد آن ها را نسبت به خود جلب کند. به سبک یادگیری دانش آموزان توجه کرده و نیازها، علایق و توانایی دانش آموزان در کلاس و مدرسه در نظر بگیرد.</p> | <p><b>کدهای باز استخراج شده:</b></p> <p>داشتن دغدغه یادگیری دانش آموز، اهمیت به یادگیری و آیند دانش آموز، درک توانایی و استعداد دانش آموز، درک مسائل و مشکلات دانش آموز، برقراری ارتباط خوب با دانش آموز، جلب اعتماد دانش آموز، توجه به سبک یادگیری و در نظر گرفتن نیازها، علایق و توانایی دانش آموز</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

پس از اینکه مصاحبه ها تحلیل شدند، با استفاده از نتایج تحلیل ها، پرسش نامه عجین شدن با شغل در ۵ بعد و ۳۲ گویه و در مقیاس پنج درجه ای لیکرت طراحی و برای اجرا در بخش کمی آماده شد. در بررسی روایی مصاحبه ها از روایی محتوایی به این صورت که پرسش های مصاحبه با تنی چند از استادان گروه علوم تربیتی و نیز صاحب نظران حوزه پژوهش کیفی مشورت شد. همچنین برای سنجش پایایی پرسش های مصاحبه از روش پایایی هم زمان که ناظر بر مقایسه و هم افزایی مشاهدات هم زمان است، استفاده شد. همچنین برای بررسی روایی پرسش نامه از روایی محتوایی و برای بررسی پایایی پرسش نامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی آن ۰/۸۴ محاسبه شده است.

جدول شماره ۲. مقادیر ضریب آلفای کرونباخ ابعاد پرسش نامه عجین شدن با شغل

| ابعاد عجین شدن با شغل         | تعداد گویه ها | آلفای کرونباخ |
|-------------------------------|---------------|---------------|
| عجین شدن فعالیت تدریس و آموزش | ۸             | ۰/۷۱۰         |
| عجین شدن با دانش افزایی       | ۶             | ۰/۶۹۰         |
| عجین شدن با ویژگی های شخصیتی  | ۵             | ۰/۶۷۰         |
| عجین شدن با همکاران           | ۶             | ۰/۷۴۰         |
| عجین شدن با دانش آموزان       | ۷             | ۰/۷۹۰         |
| پایایی کل                     | ۳۲            | ۰/۸۰۴         |

## یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر به منظور شناسایی نشانگان عجین شدن با شغل معلمان انجام گردید. برای شناسایی نشانگان مذکور، ۱۵ تن از معلمان با سابقه و تجربه، با استفاده از سؤالات باز و بسته مورد مصاحبه نیمه هدایت شده قرار گرفته و دیدگاه‌ها و تجارب آنان گردآوری و تحلیل گردید. به علاوه کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و منابع فارسی و انگلیسی متعددی مورد مطالعه قرار گرفت و مفاهیم، عبارات و واژه‌های کلیدی مرتبط با عجین شدن با شغل معلمان از آن‌ها استخراج شد. پس از گردآوری داده‌ها، در سه مرحله اقدام به کدگذاری یادداشت‌ها و تولید طبقات یا مفاهیم برای شناخت عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای عجین شدن با شغل معلمان شد. در این مرحله نشانگرهای در قالب ۵ بعد که شامل «عجین شدن فعالیت تدریس و آموزش»، «عجین شدن با دانش افزایی»، «عجین شدن با ویژگی‌های شخصیتی»، «عجین شدن با همکاران» و «عجین شدن با دانش آموزان» طبقه‌بندی شد. به این ترتیب در پاسخ به سؤال اول پژوهش این نتیجه حاصل شد که عجین شدن با شغل معلمان به ۵ بعد و ۳۲ نشانگر تقسیم می‌شود.

جدول شماره ۳. ابعاد و نشانگرهای عجین شدن با شغل شناسایی شده

| نشانگرها                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | ابعاد                               |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---|
| به فرایند تدریس علاقه‌مند هستم.<br>در حین تدریس متوجه گذر زمان نمی‌شوم.<br>در حین تدریس احساس خوشحالی می‌کنم.<br>تدریس را یک فرایند پیچیده می‌دانم.<br>تدریس را یک سرگرمی می‌دانم.<br>در ساعات بعد از مدرسه به مشکلات تدریس خود فکر می‌کنم.<br>من همیشه زود سر کلاس می‌روم در از کلاس خارج می‌شوم.<br>با شغلم درگیری مثبتی دارم | عجین شدن<br>فعالیت تدریس<br>و آموزش | ۱ |
| قصد ادامه تحصیل دارم.<br>بعد از استخدام در شغل معلمی به تحصیلات خود ادامه داده‌ام.<br>در دوره‌های ضمن خدمت شرکت می‌کنم.<br>به یادگیری تئوری‌های و نظریه‌های جدید در زمینه شغلی خود علاقه دارم.<br>از تجربیات و دانش دیگر معلمان در جهت در بهبود تدریس استفاده می‌کنم.<br>تجربیات خود را با دیگر همکارانم در میان می‌گذارم       | عجین شدن<br>با دانش افزایی          | ۲ |
| به جوانب مختلف یک مسئله توجه می‌کنم<br>در شغلم تفکر حل مسئله دارم.<br>در برابر مشکلات شغلی تحمل زیادی دارم.<br>در شغلم احساس استقلال می‌کنم.<br>فرد پرنرزی و سرحالی هستم.                                                                                                                                                       | عجین شدن<br>با ویژگی‌های<br>شخصیتی  | ۳ |

جدول شماره ۳. (ادامه) ابعاد و نشانگرهای عجین شدن با شغل شناسایی شده

| نشانگرها                                                                                                                                                                                                                                                                        | ابعاد                   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---|
| با همکارانم ارتباط خوبی دارم.<br>تجربیات خود را با دیگر همکارانم در میان می‌گذارم.<br>با همکارانم در مدرسه همکاری و مشارکت فعالی دارم.<br>در مدرسه، ارتباط اعتمادآمیزی بین من و همکارانم برقرار است.<br>در مدرسه، به مشکلات همکارانم توجه دارم.<br>با همکاران برخورد خوبی دارم. | عجین شدن با همکاران     | ۴ |
| از دانش‌آموزان نظرخواهی می‌کنم.<br>با دانش‌آموزان ارتباط دوستانه‌ای دارم.<br>به مشکلات دانش‌آموزانم توجه می‌کنم.<br>به نیاز و علایق دانش‌آموزان توجه می‌کنم.<br>از احساس‌های دانش‌آموزانم آگاه هستم.<br>به نظرات دانش‌آموزان توجه می‌کنم.<br>به نیاز دانش‌آموزان توجه می‌کنم.   | عجین شدن با دانش‌آموزان | ۵ |

بر اساس نتایج به‌دست آمده در بخش آمار توصیفی، از ۳۲۵ نفر از نمونه آماری که دوره‌های تحصیلی ابتدایی (۱۶۰ زن، ۵۹ مرد) متوسطه (۵۲ زن، ۵۴ مرد) بودند؛ حدود ۲۰ درصد تحصیلات کارشناسی ارشد و دکتری، ۸۰ درصد کارشناسی و پایین‌تر داشتند. از تعداد مذکور ۷۰ درصد ایشان دارای سابقه شغلی ۱۵ سال یا کمتر و مابقی بالای ۱۵ سال سابقه داشتند. بیشترین تعداد از نظر مقطع تحصیلی مربوط به تحصیلات لیسانس (۷۲ درصد) و از نظر سابقه خدمت ۱۵-۱۱ سال (۲۴ درصد) می‌باشد. برای بررسی ساختار عامل و وضعیت ابعاد، تحلیل عاملی اکتشافی انجام گرفت. در تحلیل عاملی اکتشافی، با به‌کارگیری روش «تحلیل مؤلفه‌های اصلی» ساختار عاملی پرسش‌نامه مورد بررسی قرار گرفت. اندازه «مقیاس کایرز- مایر اولکین برای کفایت نمونه‌گیری» برابر ۰/۸۱۴ و نتیجه آزمون «کرویت بارتلت» با درجه آزادی ۳۰۰، در سطح معناداری صفر، برابر با ۲۱۱۹/۵۰۸ به دست آمد. با توجه به آنکه ۱- اندازه کفایت نمونه‌گیری بالاتر از ۰/۷ به دست آمد و از روش قابل قبولی برخوردار بود. ۲- آزمون کرویت بارتلت معنادار شد و ۳- مقادیر محاسبه‌شده در قطر همبستگی «ضد تصویر» همگی بزرگ‌تر از ۰/۵ بودند، امکان انجام دادن تحلیل عاملی برای این پرسش‌نامه فراهم شد. در مرحله بعد، برای تعیین مناسب‌ترین عامل‌ها، «چرخش متمایل» انجام شد. پس از حذف ۷ گویه مخدوش (به دلیل اینکه بیش از یک با عاملی داشتند و یا بار عاملی آن‌ها کمتر از ۰/۴۰ بود)، در گام بعد با توجه به ماهیت و درون‌مایه گویه‌های بارگرفته زیر هر عامل، نام هر عامل به ترتیب ذکرشده در جدول شماره ۲ مشخص شد.

جدول شماره ۴. ماتریس چرخش یافته عوامل پرسش نامه

| شماره گویه | گویه‌ها                                                             | عوامل           |
|------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------|
|            |                                                                     | عجین شدن با شغل |
|            |                                                                     | تدریس           |
|            |                                                                     | دانش افزایی     |
|            |                                                                     | ویژگی شخصی      |
|            |                                                                     | همکاران         |
|            |                                                                     | دانش آموزان     |
| ۲          | به فرایند تدریس علاقه مند هستم.                                     | ۰/۶۰۶           |
| ۳          | در حین تدریس متوجه گذر زمان نمی شوم.                                | ۰/۵۹۵           |
| ۵          | در حین تدریس احساس خوشحالی می کنم.                                  | ۰/۶۴۵           |
| ۷          | تدریس را یک فرایند پیچیده می دانم.                                  | ۰/۶۰۹           |
| ۱۶         | تدریس را یک سرگرمی می دانم.                                         | ۰/۵۶۳           |
| ۱۷         | در ساعات بعد از مدرسه به مشکلات تدریس خود فکر می کنم.               | ۰/۵۰۳           |
| ۱۹         | من همیشه زود سر کلاس می روم دیر از کلاس خارج می شوم.                | ۰/۴۹۳           |
| ۲۱         | قصد ادامه تحصیل دارم.                                               | ۰/۵۹۲           |
| ۲۲         | بعد از استخدام در شغل معلمی به تحصیلات خود ادامه داده ام.           | ۰/۶۵۷           |
| ۲۳         | در دوره های ضمن خدمت شرکت می کنم.                                   | ۰/۶۷۸           |
| ۲۴         | به یادگیری تئوری های و نظریه های جدید در زمینه شغلی خود علاقه دارم. | ۰/۵۱۶           |
| ۲۵         | از تجربیات و دانش دیگر معلمان در جهت در بهبود تدریس استفاده می کنم. | ۰/۵۴۶           |
| ۱          | به جوانب مختلف یک مسئله توجه می کنم                                 | ۰/۵۸۷           |
| ۱۲         | در شغلم تفکر حل مسئله دارم.                                         | ۰/۵۷۷           |
| ۱۴         | در برابر مشکلات شغلی تحمل زیادی دارم.                               | ۰/۵۴۶           |
| ۴          | با همکارانم ارتباط خوبی دارم.                                       | ۰/۴۸۰           |
| ۱۱         | تجربیات خود را با دیگر همکارانم در میان می گذارم.                   | ۰/۴۹۵           |
| ۱۳         | با همکارانم در مدرسه همکاری و مشارکت فعالی دارم.                    | ۰/۴۲۵           |
| ۶          | از دانش آموزان نظرخواهی می کنم.                                     | ۰/۴۳۸           |
| ۸          | با دانش آموزان ارتباط دوستانه ای دارم.                              | ۰/۴۷۸           |
| ۹          | به مشکلات دانش آموزانم توجه می کنم.                                 | ۰/۷۷۰           |
| ۱۰         | به نیاز و علایق دانش آموزان توجه می کنم.                            | ۰/۶۰۸           |
| ۱۵         | از احساس های دانش آموزانم آگاه هستم.                                | ۰/۶۰۱           |



# عجین شدن با شغل معلمی: واکاوی نشانگان، ابعاد و ارزیابی وضع موجود در مدارس

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود از بین سؤالات پرسش‌نامه ۲۵ گویه، بار عاملی بالایی دارند. با دقت در بار عاملی، می‌توان به نقش بااهمیت هر یک از گویه‌ها در تبیین و معرفی ابعاد پنج‌گانه عجین شدن فعالیت تدریس و آموزش، عجین شدن با دانش‌افزایی، عجین شدن با ویژگی‌های شخصیتی، عجین شدن با همکاران و عجین شدن با دانش‌آموزان پی برد. در پاسخ به سؤال دوم پژوهش که به بررسی وضع موجود عجین شدن با شغل معلمان مدارس شهر خرم‌آباد به تفکیک ابعاد شناسایی‌شده (عجین شدن با فعالیت تدریس و آموزش، دانش‌افزایی، ویژگی‌های شخصیتی، همکاران و دانش‌آموزان) می‌پردازد، از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای استفاده شده است. از آنجاکه سطح معناداری در ابعاد پنج‌گانه کوچک‌تر از  $0/05$  است بنابراین نتیجه می‌گیریم که تفاوت میانگین با مقدار ثابت عدد ۳ معنادار است و با  $0/95$  اطمینان می‌توان گفت عجین شدن با شغل معلمان مدارس معلمان شهر خرم‌آباد بالاتر از متوسط بوده است. نتایج در جدول شماره ۴ نشان داده‌شده است.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون  $T$  تک نمونه‌ای برای ابعاد عجین شدن با شغل.

| Test value = 3 |                               |         |         |              |            |              |
|----------------|-------------------------------|---------|---------|--------------|------------|--------------|
| عامل           | مؤلفه‌ها                      | t       | میانگین | انحراف معیار | درجه آزادی | سطح معناداری |
|                | عجین شدن با شغل               | ۲۱۹/۹۳۴ | ۴/۳۵    | ۰/۳۵۶        | ۳۲۴        | ۰/۰۰۰        |
| ۱              | عجین شدن فعالیت تدریس و آموزش | ۱۶۹/۱۲۲ | ۴/۳۷    | ۰/۴۶۵        | ۳۲۴        | ۰/۰۰۱        |
| ۲              | عجین شدن با دانش‌افزایی       | ۱۶۱/۴   | ۴/۲۷    | ۰/۴۷۷        | ۳۲۴        | ۰/۰۰۱        |
| ۳              | عجین شدن با ویژگی‌های شخصیتی  | ۱۸۳/۹۷۹ | ۴/۵۷    | ۰/۴۴۸        | ۳۲۴        | ۰/۰۰۱        |
| ۴              | عجین شدن با همکاران           | ۱۲۱/۹۴۱ | ۴/۳۰    | ۰/۶۳۶        | ۳۲۴        | ۰/۰۰۱        |
| ۵              | عجین شدن با دانش‌آموزان       | ۱۵۷/۹۹۹ | ۴/۳۲    | ۰/۴۹۲        | ۳۲۴        | ۰/۰۰۱        |

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

معلم به‌عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش و پرورش دارای نقش اساسی در کیفیت آموزش و یادگیری است. موفقیت و اثربخشی معلم در شغل خود به میزان علاقه‌مندی، درگیری ذهنی، عاطفی و همچنین عجین شدن او با شغلش وابسته است. در پژوهش حاضر سعی شد که نشانگان عجین شدن با شغل شناسایی و وضعیت موجود عجین شدن با شغل در بین معلمان مدارس شهر خرم‌آباد بررسی شود. در گام اول برای شناسایی نشانگان مذکور، ۱۵ تن از معلمان با سابقه و تجربه، با استفاده از سؤالات باز و بسته مورد مصاحبه نیمه ساختاریافته قرار گرفته و دیدگاه‌ها و تجارب آنان گردآوری و تحلیل گردید. به‌علاوه کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و منابع فارسی و انگلیسی متعددی مورد مطالعه قرار گرفت و مفاهیم، عبارات و واژه‌های کلیدی مرتبط با عجین شدن با شغل معلمان از آن‌ها استخراج شد. پس از گردآوری داده‌ها، در سه مرحله اقدام به کدگذاری یادداشت‌ها و تولید طبقات یا مفاهیم برای شناخت عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای عجین شدن با شغل معلمان شد. در این مرحله ۲۵ نشانگر شناسایی و در قالب ۵ بعد که شامل «عجین شدن با فعالیت تدریس و آموزش»، «عجین شدن با دانش‌افزایی»، «عجین شدن با ویژگی‌های شخصیتی»، «عجین شدن با همکاران» و «عجین شدن با دانش‌آموزان» طبقه‌بندی شد.

بعد عجین شدن با فعالیت تدریس و آموزش شامل گویه‌های «به فرایند تدریس علاقه‌مند هستم»، «در حین تدریس متوجه گذر زمان نمی‌شوم»، «در حین تدریس احساس خوشحالی می‌کنم»، «تدریس را یک فرایند پیچیده می‌دانم»، «تدریس را یک سرگرمی می‌دانم»، «در ساعات بعد از مدرسه به مشکلات تدریس خود فکر می‌کنم» و «من همیشه زود سر کلاس می‌روم دیر از کلاس خارج می‌شوم.» می‌باشد. بیشترین تأثیر در اثربخشی کار معلمان، مهارت در تدریس و اطلاع از دانش تدریس است. تدریس فعالیت پیچیده‌ای است که مستلزم آمادگی دقیق، طراحی هدف‌ها و فعالیت‌هاست. این طراحی بر اساس ساعت، روز و هفته انجام می‌شود. به‌علاوه طراحی بلندمدت برنامه‌درسی را در طول یک دوره، نیم سال و سال تحت پوشش قرار می‌دهد. در این بعد عجین شدن، معلم تدریس را فعالیت هدف‌دار و از پیش طراحی شده در نظر می‌گیرد که هدف آن فراهم کردن فرصت‌ها و موقعیت‌هایی است که امر یادگیری را در درون یک نظام پرورشی تسهیل

کرده و سرعت می‌بخشد. همچنین باعث همفکری، تعامل و مشارکت فراگیران در کلاس درس و ایجاد زمینه‌های آزاداندیشی، تعامل و نوآوری دانش‌آموزان می‌شود. شناخت انواع روش‌های تدریس و توانایی به‌کارگیری آن‌ها در کلاس درس از اهمیت قابل توجهی برخوردار است؛ بنابراین معلمان باید با داشتن دانش و بینشی صحیح از نظریه‌ها و راهبردهای مختلف آموزشی، تجربه تدریس و خلق طرح درس‌هایی هدفمند و پویا، برنامه‌های روزانه، هفتگی و سالانه خود را سازمان‌دهی کنند. این بعد عجین شدن شامل فعالیت‌هایی نظیر نوشتن برنامه درسی و توسعه آن، تسهیم دانش، عقاید و تجربیات درباره آموزش به‌عنوان یک هنر در بین معلمان دیگر و استفاده خلاقانه از زمان کلاس می‌شود.

بعد عجین شدن با دانش‌افزایی شامل گویه‌های «قصد ادامه تحصیل دارم»، «بعد از استخدام در شغل معلمی به تحصیلات خود ادامه داده‌ام»، «در دوره‌های ضمن خدمت شرکت می‌کنم»، «به یادگیری تئوری‌های و نظریه‌های جدید در زمینه شغلی خود علاقه دارم» و «از تجربیات و دانش دیگر معلمان در جهت در بهبود تدریس استفاده می‌کنم» می‌باشد. لازم است معلمان دانش خود را با توجه به رشته تحصیلی‌شان به‌روز کنند، نظریه‌های جدید در رشته خود را در کلاس‌ها درس مطرح کنند، برای یادگیری موضوع‌های جدید اشتیاق نشان دهند، راه‌هایی ارتباط این موضوع‌ها به زندگی دانش‌آموزان را پیدا کنند و همچنین سازمان‌های حرفه‌ای مشارکت داشته باشند. این بعد از عجین شدن با شغل با بعد عجین شدن با دانش‌افزایی لويس (۲۰۰۶) مشابه است. شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت، ادامه تحصیل و گرفتن مدارک بالاتر در زمینه رشته خود، آگاهی از امور سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و آشنایی با علم روان‌شناسی می‌تواند نشانه‌ای از عجین شدن با دانش‌افزایی باشد. نتایج پژوهش‌ها حاکی از تأثیر مثبت یادگیری و ادراک توسعه حرفه‌ای معلمان بر عجین شدن یا شغلی آن‌ها می‌باشد (کردی و ناستی‌زایی، ۱۳۹۴، اخوندی و صفایی موحد، ۱۳۹۴).

بعد عجین شدن با ویژگی‌های شخصیتی شامل گویه‌های «در برابر مشکلات شغلی تحمل زیادی دارم»، «به جوانب مختلف یک مسئله توجه می‌کنم» و «در شغلم تفکر حل مسئله دارم» می‌باشد. پژوهش‌های گوناگون به تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلم بر آموزش مؤثر فراگیران و پیشرفت تحصیلی آنان اشاره کرده است. یک معلم علاوه بر توان علمی باید ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی

نظیر داشتن تفکر انتزاعی، تفکر حل مسئله، توانایی دیدن یک مسئله از ابعاد مختلف، ارائه راه‌حل‌های مختلف، صبر و تاب‌آوری در ارتباط با کودکان بی‌نظم و دیرآموز داشته باشد. قنبری و پاکیزه (۱۳۹۵) ادعا می‌کنند که عوامل شخصی نظیر عزت‌نفس، نیاز به پیشرفت، کنترل درونی و عوامل اجتماعی نظیر مشارکت در تصمیم‌گیری نقش تعیین‌کننده‌ای در دل‌بستگی شغلی معلمان ایفا می‌کند. پژوهش‌ها حاکی از آن است که معلمان عجین شده با شغل در مقابل ناسازگاری دانش‌آموزان، فشار کاری و فضای نامناسب فیزیکی شغلی صبر و تاب‌آوری بیشتری را نسبت به سایر معلمان از خود نشان می‌دهند (هاکنن و همکاران، ۲۰۰۶؛ بیکر، هانکن، دموروتی و اکثپولو، ۲۰۰۷).

بعد عجین شدن با همکاران شامل گویه‌های «با همکارانم ارتباط خوبی دارم»، «تجربیات خود را با دیگر همکارانم در میان می‌گذارم» و «با همکارانم در مدرسه همکاری و مشارکت فعالی دارم» می‌باشد. در این بعد معلمان در تلاش‌اند با همکاران خود ارتباط برقرار کرده و گروه‌هایی را تشکیل دهند که در آن پیشنهادهاى خود را با همفکری و هم‌اندیشی در مورد بهبود یادگیری و تدریس به اشتراک بگذارند و از تجربیات همدیگر استفاده کنند. این معلمان در جلسه‌های شورای مدرسه حضور فعالی دارند و با استناد به مطالعات کافی، اظهارنظرهای صحیح و علمی باعث ترغیب سایر معلمان می‌شوند. آنان به سخنان همکاران باتجربه و متخصصان حرفه‌ای و حتی به سخنان نیروهای جوان و خلاق که جسارت دارند، توجه می‌کنند. ما این شکل از عجین شدن را در بین معلمانی می‌بینیم که نمی‌خواهند در دیگر مدارس کار کنند، معلمانی که به همکاران و شاگردان خود به‌عنوان دوست و خانواده نگاه می‌کنند، معلمانی که به وقایع خارج از ساعت مدرسه توجه می‌کنند و زمانی که به‌طور ناگهانی با وقایع غیرمنتظره مواجه می‌شوند نیرو و انرژی خود را سریع به دست می‌آورند.

بعد عجین شدن با دانش‌آموزان شامل گویه‌های «از دانش‌آموزانم نظرخواهی می‌کنم»، «با دانش‌آموزانم ارتباط دوستانه‌ای دارم»، «به مشکلات دانش‌آموزانم توجه می‌کنم»، «به نیاز و علایق دانش‌آموزانم توجه می‌کنم» و «از احساس‌های دانش‌آموزانم آگاه هستم» می‌باشد. در این بعد عجین شدن معلمان، کلاس‌ها را به مسیرهای شناسایی و رفع نیاز دانش‌آموزان و گوش دادن به نقطه نظرات آن‌ها هدایت می‌کنند، خود را در شخصیت دانش‌آموزان و همین‌طور زندگی در مدرسه

مشغول کرده و در کل برای پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان و مساعدت به آن‌ها، در دسترس هستند. این بعد از عجین شدن با شغل با بعد عجین شدن با دانش‌آموزان لوئیس (۲۰۰۶) مشابه است. رفتارهایی نظیر داشتن انتظار عملکرد بالا، ارائه بازخورد مفید و سازنده به دانش‌آموزان، تلاش برای شناخت استعداد و توانایی دانش‌آموزان و همچنین شناسایی تفاوت‌های فردی، شرایط زندگی، ارائه خدمات‌های مشاوره‌ای مثال‌های بیشتری از این نوع عجین شدن هستند. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش، علاوه بر توصیه به انجام فراتحلیل جهت شناخت نقاط مشترک و متفاوت پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه عجین شدن با شغل معلمان، به مسئولان نظام آموزش و پرورش نیز توصیه می‌شود که با ایجاد جو دموکراتیک و برگزاری کارگاه‌های آموزشی فرصت همکاری و مشارکت معلمان در مدارس و دانش‌افزایی آن‌ها را جهت تقویت و توسعه عجین شدن با شغل معلمان فراهم آورند.

## منابع

- آخوندی، فاطمه و صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۴). بررسی نقش ادراک از توسعه حرفه‌ای بر روی دل‌بستگی شغلی، فلات محتوایی شغل و فرسودگی شغلی در معلمان ابتدایی شهرستان کاشان. *فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۸(۱۵)، ۸۳-۱۰۴.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۳). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*، رویکردهای متداول در علوم رفتاری (چاپ چهارم). تهران: دیدار.
- عظیم‌پور، احسان و علیلو، اکبر. (۱۳۹۶). رابطه ابعاد انگیزش خودمختاری در آموزش با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶(۶۱)، ۷-۲۰.
- قنبری، سیروس و پاکیزه، الهام. (۱۳۹۵). در مقاله نقش رهبری اصیل مدیران در میزان دل‌بستگی شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان. *فصلنامه نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۱(۲)، ۷-۲۳.
- کردی، الهه؛ ناستی‌زایی، ناصر. (۱۳۹۴). رابطه سبک رهبری خدمت‌گزار و یادگیری سازمانی با اشتیاق شغلی معلمان مدارس استثنایی. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۷(۲۳)، ۶۸-۹۱.
- کرسول، جان و پلانو کلازک، ویکی. (۱۳۹۴). روش‌های پژوهش ترکیبی (ترجمه علیرضا کیامنش و جاوید سرایی). تهران: آبیژ.
- یاسمی‌نژاد، پریسا؛ گل محمدیان، محسن؛ بشلیده، کیومرث و مؤمنی، خدامراد. (۱۳۹۰). رابطه تیپ‌های شخصیتی A و B با میزان درگیری شغلی در اعضای هیئت علمی. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۵(۱۷)، ۱۲۲-۱۳۷.
- Arifin, F., Troena, E. A., & Djumahir, M. R. (2014). Organizational Culture, Transformational Leadership, Work Engagement and Teacher's Performance: Test of a Model. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1-14.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of vocational behavior*, 62(2), 341-356.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99(2), 274-284.
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A., & Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66-72.
- Barkhuizen, N., Rothmann, S., & Vijver, F. J. (2014). Burnout and work engagement of academics in higher education institutions: Effects of dispositional optimism. *Stress and Health*, 30(4), 322-332.
- Bay, A. B., An, I. L., & Laguador, J. M. (2014). Organizational Satisfaction and Work Engagement of Filipino Teachers in an Asian University. *International Journal of Multidisciplinary Academic Research*, 2(4), 32-41.
- Bird, J. J., Chuang, W., Watson, J., & Murray, L. (2012). Teacher and principal perceptions of authentic leadership: Implications for trust, engagement, and intention to return. *Journal of School Leadership*, 22(3), 425-461.
- Borup, J., Stevens, M. A., & Waters, L. H. (2015). Parent and Student Perceptions of Parent Engagement at a Cyber Charter High School. *Online Learning*, 19(5), 69-91.
- Datta, B. (2015). Assessing the effectiveness of authentic leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 9(1), 62-75.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.

- Henkel, T. G. (2016). *The Relationship between Transformational Leadership Styles and University Adjunct Faculty Work Engagement*. Paper presented at the Teaching & Learning Effectiveness Symposium, Daytona Beach, Florida.
- Herbert, M. (2011). *An exploration of the relationships between psychological capital (hope, optimism, self-efficacy, resilience), occupational stress, burnout and employee engagement* (Doctoral dissertation). Stellenbosch University, Stellenbosch
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.
- Louis, K. S. (2006). *Organizing for school change*. New York: Routledge.
- Keengwe, J. (Ed.). (2015). *Handbook of research on educational technology integration and active learning*. USA: IGI Global.
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52.
- Konermann, J. (2012). *Teachers' work engagement. A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Netherlands: Universiteit Twente.
- Kulophas, D., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2015). The Relationships among Authentic Leadership, Teachers' Work Engagement, Academic Optimism and School Size as Moderator: A Conceptual Model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2554-2558.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of work engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 3-30.
- Rothmann, S., & Hamukang'andu, L. (2013). Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in Zambia. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-16.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2017-2030.
- Sahin, D. R., Çubuk, D., & Uslu, T. (2014). The effect of organizational support, transformational leadership, personnel empowerment, work engagement, performance and demographical variables on the factors of psychological capital. *Emerging Markets Journal*, 3(3), 1-17.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Simons, J. C., & Buitendach, J. H. (2013). Psychological capital, work engagement and organisational

- commitment amongst call centre employees in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1-12.
- Vincent-Höper, S., Muser, C., & Janneck, M. (2012). Transformational leadership, work engagement, and occupational success. *Career Development International*, 17(7), 663-682.
  - Welch, M. (2011). The evolution of the employee engagement concept: communication implications. *Corporate Communications: An International Journal*, 16(4), 328-346.
  - West, C. (2013). *The 6 Keys to Teacher Engagement: Unlocking the Doors to Top Teacher Performance*. New York: Routledge.
  - Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*, 14(2), 121-141.
  - Yakın, M., & Erdil, O. (2012). Relationships Between Self-Efficacy and Work Engagement and the Effects on Job Satisfaction: A Survey on Certified Public Accountants. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 370-378.
  - Yener, M., Yaldiran, M., & Ergun, S. (2012). The effect of ethical climate on work engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 724-733.
  - Yu, S., Xu, H., & You, Y. (2015). Research on the Relation Between the Self-Leadership and Work Engagement of the Primary and Junior School Headmaster. *Studies in Sociology of Science*, 6(2), 17-21.

## پی‌نوشت‌ها

1. Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker
2. Bakker & Bal
3. schaufeli & bakker
4. welch
5. Hakanen, Bakker & Schaufeli
6. Konermann
7. West
8. Bakker, Demerouti, de Boer & Schaufeli
9. Bakker & Demerouti
10. Kahn
11. Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli
12. Borup, Stevens & Waters
13. Macey & Schneider
14. Arifin, Troena & Djumahir
15. Vincent-Höper, Muser & Janneck
16. Kulophas
17. Datta
18. Bird, Chuang, Watson & Murray
19. Herbert
20. Simons & Buitendach
21. Sahin, Çubuk & Uslo
22. Runhaar, Sanders & Konermann
23. Keengwe
24. Klassen, Yerdelen & Durksen
25. Louis
26. Høigaard, Giske & Sundsli
27. Yakın & Erdil
28. Barkhuizen, Rothmann & Vijver
29. Yu, Xu & You
30. Henkel
31. Bakker, Rodríguez-Muñoz, & Derks
32. Principal Component Analysis
33. Kaiser-Meyer-Olken (KMO) measure of sampling adequacy
34. Bartlett's test of sphericity



# مطالعه تطبیقی مفهوم وابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

■ هادی فرهادی\*\*\*

■ محبوبه سادات فدوی\*\*

■ محمد محمدی\*

## چکیده:

پژوهش حاضر باهدف شناسایی، تطبیق و تحلیل مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و پنج کشور موفق جهان صورت گرفته است. در این پژوهش از روش تطبیقی و عمدتاً با تأکید بر روش چهار مرحله‌ای برودی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل ایران و همه کشورهای بوده که در زمینه موضوع و مفهوم توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی فعالیت داشتند. کشورهای آمریکا، انگلستان، استرالیا، آفریقای جنوبی و ژاپن (از هر قاره یک کشور) به عنوان نمونه آماری به صورت هدفمند و مبتنی بر دو عامل مهم کیفیت آموزش ابتدایی یکی بر اساس نتایج مطالعات و آزمون‌های بین‌المللی خصوصاً آزمون تیمز، دیگری سوابق علمی و مطالعاتی این کشورها در موضوع توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی، انتخاب شدند. در مجموع ۵۰ مؤلفه توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در بین کشورهای منتخب و جمهوری اسلامی ایران مورد شناسایی، تطبیق و تحلیل قرار گرفت. تعداد مؤلفه‌های شناسایی شده کشور آمریکا ۲۶ مورد، انگلستان ۲۴ مورد، استرالیا ۲۱ مورد، آفریقای جنوبی ۲۱ مورد، ژاپن ۱۸ مورد و جمهوری اسلامی ایران ۱۶ مورد بود. مؤلفه‌های مشترک زیادی بین کشورها وجود دارد که بیشترین مؤلفه متعلق به کشور آمریکا و کمترین مؤلفه متعلق به جمهوری اسلامی ایران است. بین مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی جمهوری اسلامی ایران و کشورهای منتخب، شباهت کمی وجود دارد. در ایران خلأ مؤلفه‌های مهمی چون بعد تخصصی و فنی، توانایی مدل‌سازی، ترسیم مأموریت و چشم‌انداز و ... در توانمندسازی مدیران مدارس دیده می‌شود.

## کلید واژه‌ها:

توانمندسازی، توانمندسازی مدیران مدارس، آموزش ابتدایی، توسعه مدیریت مدرسه

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۲/۱۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۲/۳۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۸/۳۰

\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان) ..... mamad849@yahoo.com  
\*\* استادیار مدیریت آموزش عالی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان) (نویسنده مسئول) ..... mahboube.fadavi@gmail.com  
\*\*\* استادیار روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان) ..... farhadihadi@yahoo.com

این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان) تحت همین عنوان می‌باشد.

## مقدمه

در هزاره سوم کارکرد دستگاه تعلیم و تربیت فراتر از پاسخ‌گویی به نیازهای سستی، به‌عنوان مهم‌ترین عامل بقا و رقابت در فضای متغیر و متحول به شمار می‌رود، به‌گونه‌ای که نمی‌توان از توسعه‌یافتگی کشوری بدون برخورداری از یک نظام تعلیم و تربیت پویا، باکیفیت و پیشرفته سخن به میان آورد. در درون خود آموزش و پرورش نیز، تعلیم و تربیت دوره ابتدایی از جایگاه، حساسیت و اهمیت فراوانی برخوردار است. اغلب کشورهای پیشرفته دریافته‌اند که سرمایه‌گذاری در آموزش ابتدایی، اساس توسعه همه‌جانبه است. حتی بسیاری از کشورهای کم‌درآمد نیز متوجه شده‌اند که در آموزش و پرورش باید اولویت‌ها معطوف به آموزش ابتدایی گردد و این امر چنان اهمیت یافته است که میانگین افزایش منابع دولتی اختصاص یافته به امر آموزش ابتدایی در برخی کشورها در مدت پنج‌ساله به حدود بیست درصد رسیده است (لیسی پیل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). این باور و اعتقاد را می‌توان در تفکر معمار مدرنیزاسیون ژاپن به‌وضوح مشاهده کرد که راه رسیدن به توسعه پایدار در این کشور را صرف انرژی ملی برای ایجاد بنیادی مستحکم در آموزش دوره ابتدایی می‌داند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۵). ادبیات حاکم بر دوره ابتدایی کشور ژاپن از آموزش و تربیت در این سنین به‌عنوان کشت بنیادی مادام‌العمر در شخصیت‌سازی کودکان یاد می‌کند (وزارت آموزش و پرورش، فرهنگ، ورزش و علوم ژاپن، ۲۰۰۸). این عبارت هر مسلمانی را ناخودآگاه به یاد این جملات گهربار مولای متقیان علی (ع) می‌اندازد که می‌فرماید: *الْعِلْمُ فِي الصَّغَرِ كَالنَّقْشِ فِي الْحَجَرِ*؛ یادگیری در کودکی مانند نقش انداختن بر روی سنگ است (بحارالانوار، ج ۱، ص ۲۲۴) و به امام حسن مجتبی (ع) می‌فرماید: *دل نوجوان مانند زمین خالی از گیاه و درخت است که هر بذری در آن افشاندن شود می‌پذیرد و در خود می‌پرورد*. (نهج‌البلاغه، نامه ۳۱). با باور به این موضوع که آموزش و پرورش به شکل گسترده و آموزش ابتدایی به‌طور خاص، عامل کلیدی تحقق و ترویج توسعه پایدار برای ملت‌هاست، نقش و اهمیت عوامل مؤثر در تحقق آموزش و پرورش مطلوب روشن می‌گردد. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد، نقش مدیران مدارس برای تحقق این موضوع بسیار حیاتی است؛ زیرا اجرای موفق برنامه‌ها در مدارس نیازمند مدیران شایسته‌ای است که متعهد به دستیابی و تحقق این چشم‌انداز برای ملت خود باشند (کمپ بل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

بدیهی است با پذیرش این جایگاه برای آموزش و پرورش و با باور به این نقش برای مدیریت مدارس و ازجمله مدیریت مدارس ابتدایی، مدیران مدارس برای تحقق و حرکت در این مسیر نیاز به صفات، قابلیت‌ها و توانمندی‌های جدی برای رهبری در سازمان‌های آموزشی دارند (کمپ بل، ۲۰۱۰). در این کار پژوهشی سعی شده است به مهم‌ترین مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی ایران و پنج کشور آمریکا، انگلستان، استرالیا، آفریقای جنوبی و ژاپن (از هر قاره یک کشور)

پرداخته شود تا با شناسایی، مطالعه، تطبیق و تحلیل این مؤلفه‌ها بتوان زمینه‌ای را برای تحقق بهتر آموزش و پرورش در مدارس ابتدایی فراهم نمود.

## ■ مبانی نظری

صاحب‌نظران در ارزیابی ابعاد آموزشی برای سال ۲۰۲۰ معتقدند، آموزش و پرورش با چالش‌های جدی مانند تأثیرات فناوری و خودکارآمدی، تغییرات پرشتاب اجتماعی و فرایند رو به رشد توسعه حرفه‌ای، روبروست تا بتواند نیازهای تخصصی را بیشتر درک کند و به مشکلات بهتر پاسخ دهد. به همین خاطر در هزاره سوم نظام جدید آموزش و پرورش با موضوعات مهمی چون جهانی‌سازی، توانمندسازی و فناوری قابل تعریف است (میلر<sup>۴</sup> و میلر، ۲۰۰۱). با همین نگاه متعالی است که اندیشمندان نهاد مدرسه را اصلی‌ترین جایگاه تحقق بخشیدن به هدف‌های نظام آموزش و پرورش رسمی هر کشور می‌دانند و مدیر مدرسه را دارای کارکردهای اساسی در مدرسه به شمار می‌آورند و برای تواناسازی وی اقدام می‌نمایند (ساپویتز، سیریندر و می<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

توانمندسازی مدیران مدارس درواقع حمایت از یک الگوی رهبری جدید آموزشی است که در آن فرایند تغییرات تسهیل می‌گردد، تصمیم‌گیری‌ها سرعت می‌یابد، تشریک مساعی ترویج می‌شود، بذر خلاقیت و کیفیت کاشته می‌شود و ایمنی واقعی و روحیه و اخلاق انسانی، محقق می‌گردد (میلر و میلر، ۲۰۰۱).

در طول چند دهه گذشته، توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی رهبران مدارس برنامه بسیاری از کشورهای جهان بوده و به یک بحث مهم و محوری تبدیل شده است (هابر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳)، زیرا افزایش شناخت رهبران مدارس تفاوت معناداری را در اثربخشی و کارایی کلاس درس و همچنین ایجاد تغییرات به‌روز در مدرسه ایجاد می‌کند (براندت و درینگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). چنین شواهدی باعث شده است که نقش مدیریت و رهبری مدرسه به‌طور فزاینده‌ای در سطح بین‌المللی به‌عنوان یک عامل حیاتی در بهبود، توانمندسازی و اثربخشی مدرسه، کیفیت معلم و موفقیت دانش‌آموزان مطرح باشد (دینهام<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲).

اما باید پذیرفت هرچند مدیران مدارس نقشی کلیدی در تأمین و تحقق کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان دارند، اما درراه تحقق این هدف و انجام این نقش، نیازمند مبارزه جدی با چالش‌های درونی و بیرونی در این زمینه هستند که مهم‌ترین چالش در این زمینه توانمندی حرفه‌ای خود آن‌هاست (مفوراو اسپولز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲).

در مقیاس جهانی و ملی نگرانی از توانمند نبودن مدیران مدارس وجود دارد و آن‌گونه که سازمان تحقیقات آموزشی آمریکا نتیجه می‌گیرد، مدیران برای پاسخ‌گویی به نیازهای پیچیده مدارس امروزی، آموزش‌های لازم را به‌خوبی دریافت نکرده و از توانمندی کافی برخوردار نیستند (لاری<sup>۱۰</sup>،

۲۰۰۶). در ایران نیز یافته‌ها نشان می‌دهد یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، در مراکز آموزشی عدم استفاده کافی از منابع فکری، توان ذهنی و ظرفیت‌های بالقوه مدیران مدارس است. مدیران در این مراکز به دلایل مختلف توان بروز خلاقیت و ابتکار کافی را ندارند. یکی از مهم‌ترین عواملی که می‌تواند مدیران را ترغیب کند و باعث ایجاد انگیزه در آنان شود، توانمندسازی است. برخی صاحب‌نظران می‌گویند: در کشور ما آموزش و پرورش از کاهش کارایی و بهره‌وری پایین رنج می‌برد. معیارهای تعریف شده‌ای برای انتخاب مدیران مدارس وجود ندارد. برنامه‌های توانمندسازی مداوم و نظام‌مند کمتر به چشم می‌خورد (بهرنگی، ۱۳۸۶). آن‌گونه که سلیمانی و مطهری (۱۳۸۸) معتقدند متعاقب نبودن برنامه منظم و مستمر توانمندسازی در بین مدیران مدارس، فرصت بروز خلاقیت و نوآوری کمی در مدارس وجود دارد؛ درحالی‌که به نظر می‌رسد توانمندسازی، راهکاری مهم برای توسعه و تطابق با روند تغییرهای محیط داخلی و خارجی سازمان آموزش و پرورش به حساب می‌آید.

با این وصف اگر نقش ممتاز مدیران مدارس را در نظام آموزشی بپذیریم و تأثیرگذاری توانمندسازی بر بهبود عملکرد آن‌ها را باور داشته باشیم و اگر آموزش و پرورش معتقد به تربیت نسلی دانا و توانا است، باید مدیرانی دانا و توانا داشته باشد، تنها مدیران دانا و توانا می‌توانند بر معلمان و دانش‌آموزان و درنهایت بر جامعه تأثیر ارزنده داشته باشند. پیشرفت و ترقی دانش‌آموزان به وجود چنین مدیرانی وابسته است. لذا آموزش و پرورش بالنده و پیش‌رو در هزاره سوم باید به این سؤالات اساسی پاسخ دهد که کدام مدیر، با کدام توانمندی می‌تواند اهداف نظام تعلیم و تربیت بالنده و روبه رشد را محقق سازد؟ ابعاد و مؤلفه‌هایی که یک آموزش پرورش پیشرو برای توانمندسازی مدیران خود بکار می‌گیرد، کدام است؟ از لابه‌لای تجارب و یافته‌های جهانی به کدام مؤلفه یا مؤلفه‌های مهم توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی می‌توان دست یافت؟

یکی از راه‌های پاسخ به این سؤالات اساسی و چالش‌های جدی استفاده از تجارب و مطالعات جهانی در سطح بین‌المللی است زیرا از نتایج مطالعات تطبیقی به عنوان یک آیین می‌توان استفاده نمود و وضعیت موجود و مطلوب کشور را در آن دید. از آنجاکه تاکنون در کشور مطالعه‌ای تطبیقی برای شناسایی و تطبیق مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی صورت نگرفته است در این مقاله سعی شده است ضمن شناسایی، استخراج و تطبیق مهم‌ترین مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و پنج کشور پیشرفته (آمریکا، انگلستان، ژاپن، افریقای جنوبی و استرالیا) مهم‌ترین نقاط افتراق و اشتراک ابعاد و مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس نیز مشخص گردد تا با محک زدن وضعیت توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی کشور با وضعیت توانمندسازی این کشورها، بتوان چشم‌انداز روشنی برای برنامه‌ریزان آموزش و پرورش ترسیم نمود و نتایج این پژوهش در نوع خود می‌تواند بسیار مهم واقع گردد.

## پیشینه تحقیق

هرچند بحث توانمندسازی از دغدغه‌های دائمی بشر بوده و هست و نمی‌توان تاریخ دقیقی برای آغاز آن در نظر گرفت ولی با اندکی اغماض باید گفت: آشکارترین ریشه‌های توانمندسازی به‌عنوان ایده‌ای مرتبط با عملکرد سازمان و مدیریت به معنای امروزی را باید در نظریه مک‌گریگور در سال ۱۹۶۰ و در کتاب وی با عنوان «چهره انسانی سازمان»، مشاهده کرد (بخشی زاده و امینی، ۱۳۹۱). اصطلاح توانمندسازی به‌طور برجسته در سال ۱۹۸۰ در رشته مدیریت مطرح شد که می‌توان آن را پاسخی به ترویج رویکرد تیلوریسم برای طراحی کار که ساده‌سازی شغل را توصیه می‌کرد، دانست. از آن سال به بعد این اصطلاح به‌سرعت موضوع روز شد و مورد بسط و گسترش قرار گرفت. (سیگلرو پیرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). از نظر چانگ<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۲) اصطلاح توانمندسازی در مدیریت از میانه سده بیستم و هم‌زمان با شکل‌گیری نهضت روابط انسانی در جهت افزایش شرایط انسانی کار، به ادبیات مدیریت اضافه گردید. در آموزش و پرورش نیز توانمندسازی از دهه ۱۹۸۰ مورد استفاده قرار گرفته شده است (گمینان، ۱۳۸۲).

توانمندسازی فرایند قدرت بخشیدن به افراد است. در این فرایند به آن‌ها کمک می‌کنیم تا حس اعتماد به نفس خویش را بهبود بخشند و بر احساس ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند. توانمندسازی در این معنی به بسیج انگیزه‌های درونی افراد می‌انجامد (وتن و کامرون<sup>۱۳</sup>، ۱۳۸۱). توانمندسازی موفقیت‌آمیز به معنای ایجاد ویژگی‌های پنج‌گانه: احساس شایستگی (خوداثربخشی<sup>۱۴</sup>)، احساس داشتن حق انتخاب (خودسامانی<sup>۱۵</sup>)، احساس مؤثر بودن (پذیرفتن شخصی نتیجه<sup>۱۶</sup>)، احساس معنی‌دار بودن یا مهم بودن (ارزشمند بودن<sup>۱۷</sup>) و احساس داشتن اعتماد می‌باشد. هرگاه مدیر بتواند این ویژگی‌ها را در خود پرورش دهد، سپس می‌تواند افراد توانمند تربیت کند و افراد توانمندشده نه تنها می‌توانند وظایف خود را به‌گونه‌ای متفاوت انجام دهند، بلکه درباره خودشان به‌گونه‌ای متفاوت فکر خواهند کرد (وتن و کمرون، ۱۳۸۱).

مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته در مورد توانمندسازی نشان می‌دهد که از منظرهای مختلف و با رویکردهای متنوع به این موضوع نگرسته شده است. از مهم‌ترین منظرهای معطوف شده به موضوع می‌توان از رویکردهای کلاسیک، مکانیکی، ارگانیکی، ساختاری، ساختاری-اجتماعی، روان‌شناختی، ارتباطی، انگیزشی و فوق انگیزشی نام برد که جوهره همه این رویکردها و مطالعات را می‌توان در قالب دودسته از مفاهیم خلاصه کرد. در دسته اول نگاه به توانمندسازی معطوف به تفویض اختیار، تقسیم قدرت، سهم کردن آن‌ها در تصمیم‌گیری، قدرتمند کردن زیردستان و عبارت و مضامینی از این قبیل خلاصه می‌شود و دسته دیگر نگاه به توانمندسازی را در ایجاد حس مسئولیت و کنترل درونی در افراد، توانایی افزایش و تقویت روحیه خطرپذیری و توسعه تغییرات، توجه به حس درونی، توجه به طرز تلقی افراد از نقش و مسئولیت‌های خود در سازمان بیان کردند که این

نگاه منجر به احساس مؤثر بودن، معناداری، شایستگی و اعتماد در افراد می‌شود. با این نگاه است که باید گفت توانمندسازی با تغییر در باورها، افکار و طرز تلقی‌های افراد شروع می‌شود. بدین معنی که مدیران باید به این باور برسند که توانایی و شایستگی لازم برای انجام وظایف را به‌طور موفقیت‌آمیز و نیز آزادی عمل و استقلال در انجام وظایف رادارند. باور داشته باشند که توانایی تأثیرگذاری و کنترل بر نتایج شغلی رادارند و احساس کنند که اهداف شغلی معنی‌دار و ارزشمند را دنبال می‌کنند، باور داشته باشند که با آنان صادقانه و منصفانه رفتار می‌شود (عبدالهی و نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۵).

تاکنون مطالعات زیادی در رابطه با توانمندسازی مدیران مدارس در ایران و جهان انجام شده است که در ایران جهانیان (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان رویکردها، ابعاد و چارچوب توانمندسازی مدیران آموزشی باهدف تعیین ابعاد توانمندسازی مدیران آموزشی به این نتیجه رسید که مهم‌ترین ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس به ترتیب میزان بار عاملی آن‌ها عبارت‌اند از: فناوری اطلاعات و ارتباطات، روابط انسانی، فراشناختی، توسعه مشارکت، شناختی، تعهد، راهکارهای مدیریتی، شفاف‌سازی، الگوسازی، بصیرت مشترک، قدردانی، خودکارآمدی و خود مدیریتی. در آفریقای جنوبی نیز اسمیت و جرلینگ<sup>۱۸</sup> (۲۰۰۶) در پژوهشی باهدف شناسایی ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس، نقش مؤلفه‌های مهمی چون تصمیم‌سازی، رشد حرفه‌ای، منزلت و موقعیت، دانش و مهارت، استقلال و تأثیر را در توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی مورد تأیید قرار دادند.

در کشورهای مختلف جهان و به‌خصوص در کشورهای مورد مطالعه در این پژوهش، تحقیقات و مطالعات علمی پژوهشی زیادی در رابطه با توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی صورت گرفته است که در ادامه به تبیین این موضوع پرداخته می‌شود.

## ■ اهداف پژوهش

۱. شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های اساسی توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب
۲. مقایسه ابعاد و مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی ایران با کشورهای منتخب

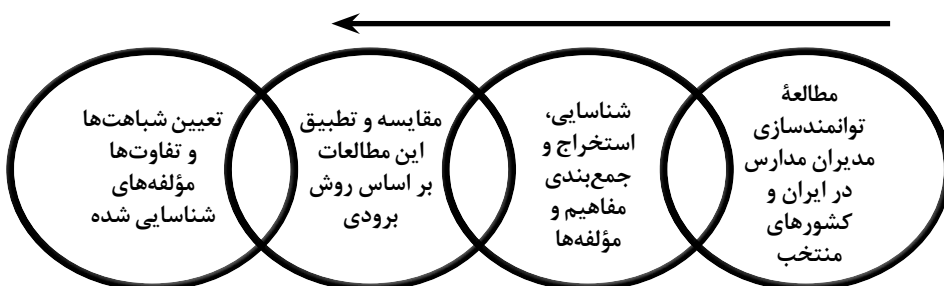
## ■ سؤالات پژوهش

۱. بر اساس مطالعات تطبیقی مهم‌ترین مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب کدامند؟
۲. موارد تشابه و تفاوت مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی ایران با مؤلفه‌های توانمندسازی کشورهای منتخب کدام موارد است؟

## روش‌شناسی تحقیق

در این پژوهش از روش تطبیقی استفاده شده، که خلاصه مهم‌ترین مراحل انجام آن به شرح زیر است.

- **مرحله اول:** انجام مطالعه مروری به منظور تحلیل وضعیت موجود توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و جهان به‌ویژه کشورهای منتخب و دریافت اطلاعات کلی و پایه‌ای برای پژوهش.
- **مرحله دوم:** شناسایی و جمع‌بندی مهم‌ترین مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب جهان
- **مرحله سوم:** مقایسه و تطبیق مؤلفه‌های شناسایی شده مبتنی بر روش برودی.
- **مرحله چهارم:** تعیین شباهت‌ها و تفاوت و بحث و نتیجه‌گیری از موضوع. مراحل و مدل مفهومی این پژوهش در قالب شکل زیر خلاصه شده است.



شکل شماره ۱. خلاصه مهم‌ترین مراحل انجام پژوهش

**ابزار گردآوری داده‌ها:** مهم‌ترین ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش جداول تطبیقی بوده است. در این پژوهش داده‌ها از طریق مطالعه اسناد و مدارک، کتب، مقالات، مراجعه به واحدها و معاونت‌های مرتبط با آموزش ابتدایی و مدیریت آموزشی در وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مرکز امور بین‌الملل و مدارس خارج از کشور وزارت آموزش و پرورش، رساله‌های دکتری، بهره‌گیری از اینترنت، ورود به سایت آموزش و پرورش کشورهای مذکور و جستجوی مقالات در پایگاه‌های اطلاعات علمی با فیش‌برداری، جمع‌آوری و درنهایت در قالب چند چک‌لیست و جدول جمع‌بندی گردیدند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های کیفی-تطبیقی به‌ویژه روش برودی، کدگذاری، تجزیه و تحلیل، تفسیر اطلاعات، خلاصه‌بندی و مقوله‌بندی آن‌ها استفاده شده است.

## جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری شامل تمامی کشورهایی هستند که در زمینه توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی دارای برنامه می‌باشند و از میان آنها کشورهای آمریکا، انگلستان، استرالیا، ژاپن و افریقای جنوبی از هر قاره یک کشور برتر، به همراه جمهوری اسلامی ایران، به صورت هدفمند به عنوان نمونه آماری انتخاب گردیدند. دو عامل مهم در انتخاب این کشورها نقش داشته است، یکی جایگاه و تراز این کشورها در آزمون تیمز و پرلز به دلیل وجود شواهد علمی متقن مبنی بر تأثیر عامل مدیریت و رهبری مدرسه بر کیفیت نتایج یادگیری دانش‌آموزان، که به عنوان نمونه نتیجه مطالعات شورای بهره‌وری و برابری در آموزش اروپا (۲۰۰۶) حاکی از این است که کیفیت رهبری مدرسه یکی از عوامل کلیدی در دستیابی به کیفیت بالای نتایج یادگیری دانش‌آموزان است. سال‌ها تحقیق در مورد اثربخشی مدرسه نشان می‌دهد که مدیریت عالی یکی از عوامل اصلی و تغییرناپذیر در عملکرد بالای مدرسه است (بوش، ۲۰۰۵) همچنین تحلیل نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ۲۷٪ تغییر در یادگیری و نتایج آن مربوط به مدیریت و رهبری آموزشی مدرسه است (بوش و اودرو، ۲۰۰۶). در داخل کشور نیز احمدی و میر معینی (۱۳۹۱) در یک پژوهش تطبیقی مرتبط با نتایج آزمون‌های بین‌المللی (تیمز و پرلز) به این نتیجه رسیدند که بین فرایند مدیریت مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معناداری وجود دارد. آقای مک‌دونالد نماینده انجمن بین‌المللی پیشرفت تحصیلی در سفر به ایران در کنار توصیه‌های مختلف به منظور بهبود جایگاه نتایج دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده در آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز، به موضوع بررسی و اصلاح عملکرد مدیران مدارس نیز اشاره دارد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۳).

عامل مهم دیگری که در انتخاب این کشورها نقش داشته است، مطالعات و پژوهش‌های معتبر این کشورها در زمینه توانمندسازی مدیران مدارس خصوصاً مدیران مدارس ابتدایی بوده است که امروزه در جهان در این راستا سرآمد هستند و پژوهشگر مستند به همین عوامل و دلایل، از هر قاره یک کشور برتر را انتخاب نموده است.



## یافته‌های پژوهش

● **سؤال اول:** بر اساس مطالعات تطبیقی، مهم‌ترین مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران کشورهای منتخب کدامند؟

**الف: توصیف و تفسیر:** مهم‌ترین مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب را به شرح زیر می‌توان توصیف و تفسیر نمود.

**جدول شماره ۱.** توصیف و تفسیر مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب

| مؤلفه            | مفهوم                    | متن (داده)                                                                                                                                                                                         |
|------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>امریکا</b>    |                          |                                                                                                                                                                                                    |
| استقلال          | آزادی عمل                | آزادی عمل مدیران مدارس ابتدایی برای اتخاذ تصمیم‌های منطقی و شایسته در شرایط رقابتی و متحول امروزی کاملاً ضروری است (کوئین و اسپریتزر <sup>۲۰</sup> ، ۱۹۹۷).                                        |
| انگیزه           | انگیزه بخشی              | مدیران مؤثر و موفق اذعان می‌داشتند که قادرند دیگران را وادار کنند تا بیش‌تر از آنچه تصور می‌کردند در توان آن‌هاست، کار کنند (سوزا، ۱۳۹۰).                                                          |
|                  | علاقه و اشتیاق           | مدیران مؤثر و موفق اذعان می‌داشتند که از اشتیاق بالایی برای کار برخوردار بودند (سوزا، ۱۳۹۰).                                                                                                       |
| بعد فنی و تخصصی  | پشتیبانی از فرایند تدریس | رهبران آموزشی مؤثر، توسعه و حمایت شدید از سیستم‌های آموزشی و ارزیابی برنامه‌داری را برای ارتقای موفقیت دانش‌آموزان همواره مدنظر دارند (سنداستانداردهای مدیریت آموزشی آمریکا <sup>۲۱</sup> ، ۲۰۱۵). |
| احترام           | قدرشناسی                 | ستایش از خدمات مدیرانی که به وظایف خود، خوب عمل کردند موجب افزایش انگیزه و علاقه مدیران دیگری شود (سرجیوانی <sup>۲۲</sup> ، ۱۹۹۰).                                                                 |
| پاسخ‌گویی        | پاسخ‌گویی و دموکراسی     | مدیران موفق مدارس باید مدیریت را امری چندبعدی و لایه به لایه بدانند که دربرگیرنده افزایش سیاست پاسخ‌گویی و ترویج تعلیم و تربیت مردم‌سالارانه باشد (یالیمای و جاکوبسون <sup>۲۳</sup> ، ۲۰۱۱).       |
| تأثیرگذاری       | توجه به تأثیر اقدامات    | گوارتر اعتقاد دارد مدیران مؤثر، مراقب بودند که از تأثیر تصمیم‌های خود بر کارکنان مدرسه غفلت نکنند (به نقل از سوزا، ۱۳۹۰).                                                                          |
| توانایی مدل‌سازی | تصویرسازی ذهنی           | رهبران برجسته مدارس ابتدایی در آمریکا یک دید عالی و یک تصویر ذهنی مطلوب از آینده برتر، نسبت به مدرسه خود دارند (بولام، مک ماهون و پوکینگتون <sup>۲۴</sup> ، ۱۹۹۳).                                 |
| ترسیم چشم‌انداز  | توجه به چشم‌انداز        | رهبران آموزشی باید ترسیم‌کننده یک چشم‌انداز برای دستیابی به موفقیت دانش‌آموزان در مدارس باشند (سند استانداردهای مدیریت آموزشی آمریکا، ۲۰۱۵).                                                       |

| متن (داده)                                                                                                                                                                                                              | مفهوم                     | مؤلفه             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------|
| مدیران مدارس تقاضای آزادی عمل و قدرت تصمیم‌گیری برای انجام وظایفشان را دارند (مائروف، ۱۹۸۸).                                                                                                                            | قدرت تصمیم‌گیری           | تصمیم‌گیری        |
| مدیران مؤثر از طریق افزایش تعهد سازمانی به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که اهداف مدرسه را اهداف شخصی و درونی خویش احساس می‌نمایند (شاهیدول، رونیا، گاری یوکی و پروسیا <sup>۲۵</sup> ، ۲۰۱۳).                                     | تعهد سازمانی              | تعهد              |
| مدیران مدارس ابتدایی آمریکا در این شرایط نیازمند بهبود مهارت، دانش و نگرش‌های خود برای مقابله با طیف وسیعی از چالش‌ها هستند (کراو <sup>۲۶</sup> ، ۲۰۰۶).                                                                | بهبود مهارت‌ها و دانش     | توانمندی حرفه‌ای  |
| رهبان آموزشی مدارس باید وکیل مدافع ارزش‌های اصلی فرایند آموزشی باشند (سند استانداردهای مدیریت آموزشی آمریکا، ۲۰۱۵).                                                                                                     | توجه به ارزش‌ها           | توجه به ارزش‌ها   |
| مدیران موفق به‌وضوح دریافتند که بدون حمایت جامعه، دانش‌آموزان، کارکنان و اولیای دانش‌آموزان هرگز موفق به بهبود مدرسه و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری نخواهند بود (یلیماکی و جاکوبسون، ۲۰۱۱).                            | حمایت همه‌جانبه از مدیران | حمایت             |
| رهبری توانمند و آینده مدار، در جستجوی راه‌حل‌های ابتکاری برای حل مسائل و به دنبال مدیریت خلاق برای مدرسه است (سرجیوانی، ۱۹۹۰).                                                                                          | توجه به خلاقیت            | خلاقیت و نوآوری   |
| انتشار گسترده اطلاعات در سطح سازمان از قبیل مأموریت و نتایج تصمیمات مهم از عملکردهای مدیریت موفق در مدرسه است (جوش آرنولدشارون، جوناتون و رهووداس <sup>۲۷</sup> ، ۲۰۰۰).                                                | انتشار به اطلاعات         | دسترسی به اطلاعات |
| توانمندی در زمینه مدیریت مسائل انضباطی دانش‌آموزان یکی از شرط‌های اساسی مدیریت مدارس ابتدایی است (گلاس <sup>۲۸</sup> ، ۲۰۰۳).                                                                                           | توانمندی تخصصی            | راهکارهای مدیریتی |
| در آمریکا مدیران ورودی مدارس ابتدایی باید همه شرایط برنامه صلاحیت‌های مدیران را حین انتصاب به‌عنوان مدیر یا جانشین مدیر داشته باشند (بوش، ۲۰۰۵).                                                                        | داشتن صلاحیت‌های حرفه‌ای  | رشد حرفه‌ای       |
| رهبان آموزشی مؤثر به دنبال ترویج عمل اخلاقی بر اساس هنجارهای جامعه برای موفقیت و رفاه دانش‌آموزان هستند (سند استانداردهای مدیریت آموزشی آمریکا، ۲۰۱۵).                                                                  | ترویج اخلاق               | رهبری اخلاقی      |
| توانمندی در زمینه مهارت‌های ارتباطی یکی از شرط‌های اساسی مدیریت مؤثر مدارس ابتدایی است (گلاس، ۲۰۰۳).                                                                                                                    | برقراری ارتباط            | روابط انسانی      |
| گوارتز می‌گوید: مدیران مؤثر برداشتن اختیار برای عمل مستقلانه تأکید داشتند، زیرا معتقد بودند این ویژگی‌ها به آنان اجازه می‌دهد که با قبول ریسک، راهکارهای غیرمعمول را برای حل کردن مشکلات بیابند (به نقل از سوزا، ۱۳۹۰). | شجاعت در انجام وظایف      | قدرت ریسک‌پذیری   |

مطالعه تطبیقی مفهوم و ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

| متن (داده)                                                                                                                                                                         | مفهوم               | مؤلفه         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| مدیر مدرسه باید از ویژگی‌ها و توانمندی‌های خاصی از جمله انعطاف‌پذیری برخوردار باشد (سرچیوانی، ۱۹۹۰).                                                                               | انعطاف‌پذیری        | مدیریت تغییر  |
| تنوع زیادی در روش‌های تأمین مالی برای اجرا و طراحی روش‌ها و برنامه‌های توسعه و توانمندسازی مدیریتی در آمریکا وجود دارد (بوش، ۲۰۰۵).                                                | روش‌های تأمین مالی  | مدیریت مالی   |
| مدیران مدارس به دنبال مسئولیت و اختیار برای انجام کارشان هستند (مائروف، ۱۹۸۸).                                                                                                     | توجه به مسئولیت     | مسئولیت‌پذیری |
| یک مدیر موفق همواره حس روشنی از جهت و هدف مدرسه خود احساس می‌کند (گارزا، گیور، جاکوبسون و مرجنت، ۲۰۱۴).                                                                            | توجه به اهداف       | هدف‌مداری     |
| رهبران آموزشی مدارس باید تصویب‌کننده یک مأموریت برای دستیابی به موفقیت دانش‌آموزان باشند (سند استانداردهای مدیریت آموزشی آمریکا، ۲۰۱۵).                                            | تصویب‌کننده مأموریت | تعیین مأموریت |
| مدیران مؤثر و موفق اذعان می‌داشتند که از اعتمادبه‌نفس برای کار برخوردار بودند (سوزا، ۱۳۹۰).                                                                                        | اعتمادبه‌نفس        | اعتماد        |
| <b>انگلستان</b>                                                                                                                                                                    |                     |               |
| حل‌وفصل‌اموری مانند برنامه‌های آموزشی و تهیه تجهیزات بر عهده مقامات محلی و از اختیارات عوامل مدیریتی در مدارس انگلستان است (عصاره، ۱۳۸۶).                                          | اختیارات آموزشی     | اختیار        |
| در انگلستان با تفویض اختیار، مدیران سازمان‌های آموزشی از بند کنترل شدید دستگاه مرکزی رها شده‌اند. (عصاره، ۱۳۸۶).                                                                   | تفویض اختیار        |               |
| ارتقاء عملکردهای مدیریتی شامل برنامه‌های ارتباطات برون و درون‌سازمانی از موارد تأکید شده در رابطه با مدیران مدارس است (بوش و جکسون، ۲۰۰۲).                                         | ارتباطات همه‌جانبه  | ارتباطات      |
| در انگلستان، راه برای ابتکارات محلی و آزمایش‌های فردی در کادر آموزش و پرورش و مدارس، باز و وسیع است (عصاره، ۱۳۸۶).                                                                 | آزادی عمل           | استقلال       |
| گسترش تجربیات مدیر وقتی در نقش خود به بلوغ رسیده باشد به‌عنوان یک انگیزه جدی به مدیران در سطح مدیریت پیشرفته در انگلستان مشاهده می‌شود (کالج ملی انگلیس برای مدیریت مدرسه، ۲۰۰۱).  | خودشکوفایی          | انگیزه        |
| در عالی‌ترین سطح در انگلستان یک مدیر به‌عنوان یک رایزن ماهر، بر اساس تجربیات علمی و تجربی خود، چیز باارزشی را به این حرفه اضافه می‌کند. (کالج ملی انگلیس برای مدیریت مدرسه، ۲۰۰۱). | دریافت پاداش درونی  | پاداش         |

مطالعه تطبیقی مفهوم و ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

| متن (داده)                                                                                                                                                                     | مفهوم                   | مؤلفه             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------|
| مدیران مدارس به‌عنوان بخشی از برنامه آمادگی و توانمندسازی خود در پیش و حین خدمت باید ذکاوت سیاسی خود را ارتقا دهند (پورتین <sup>۳۲</sup> ، ۱۹۹۸).                              | ذکاوت سیاسی             | بصیرت             |
| توانمندسازی مدیران مدارس در فرایند یاددهی و یادگیری و تأکید بر ارائه مدل‌های موثر از محورهای مورد توجه در مدیریت مدارس ابتدایی، انگلیس است (بوش و جکسون، ۲۰۰۲).                | مدیریت یاددهی و یادگیری | بعد فنی و تخصصی   |
| در انگلیس مدیران مدارس ابتدایی اهدافشان را خودشان تعیین می‌کنند و در برابر عملکردشان در چارچوب نظام پاسخ‌گویی ملی، پاسخ‌گو هستند (بل و استونسون، ۱۳۹۲).                        | پاسخ‌گویی هدفمند        | پاسخ‌گویی         |
| مدیران و روسا باید دارای اختیار، نفوذ و توانمندی فراوانی باشند که بتوانند بر اطرافیان خود اثر بگذارند (مورگان <sup>۳۳</sup> ، ۱۹۹۷).                                           | نفوذ و اختیار           | تأثیرگذاری        |
| رهبری و هدایت شامل دیدگاه و مأموریت از مهم‌ترین محورهای پرورش و توانمندسازی مدیران مدارس در انگلستان است (بوش و جکسون، ۲۰۰۲).                                                  | توجه به دیدگاه سازی     | ترسیم چشم‌انداز   |
| انتخاب یک‌راه حل صحیح از میان راه‌حل‌های موجود به توانایی رهبران در شرایط پیش‌بینی پیامدهای یک اقدام خاص بستگی دارد (بوش، ۱۳۹۱).                                               | قدرت تصمیم‌گیری         | تصمیم‌گیری        |
| رهبران خوب و توانمند، از مجموعه روشنی از ارزش‌های فردی و آموزشی پیروی می‌کنند (دی و همکاران، ۲۰۰۱).                                                                            | ارزش‌های شخصی           | توجه ارزش‌ها      |
| دو برنامه مهم، یکی اجتماعی سازی سازمانی و دیگری اجتماعی سازی حرفه‌ای برای توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در انگلیس اجرا می‌گردد (کرو، ۲۰۰۱).                                 | جامعه‌پذیر کردن مدیران  | راهکارهای مدیریتی |
| در انگلیس مدیران جدید مدارس ابتدایی در دوره‌های ضمن خدمت به‌عنوان اولین آموزش‌ها در خصوص رهبری و مدیریت شرکت می‌کنند (بوش، ۲۰۰۵).                                              | آموزش‌های تخصصی         | رشد حرفه‌ای       |
| مدیر در طول دوره دوساله ابتدایی مدیریت به‌منظور پرورش توانایی‌های حرفه‌ای خود باید دانش مهارتی را از طریق تعامل با سایر مدیران شرکت‌کننده و همسالان خود کسب نماید (کرو، ۲۰۰۱). | تجربه از همسالان        | سازمان یادگیرنده  |
| رهبری آموزشی بدون احساسات نمی‌تواند به وظیفه خود عمل کند (کرافورد <sup>۳۴</sup> ، ۲۰۰۹).                                                                                       | احساسات انسانی          | روابط انسانی      |
| کار کردن مدیر تازه انتصاب شده در کنار یک مدیر مجرب برای کسب تجربه، شیوه‌ای مرسوم برای توانمندسازی مدیران مدارس در انگلیس است (کرو، ۲۰۰۱).                                      | یادگیری از همدیگر       | سازمان یادگیرنده  |

مطالعه تطبیقی مفهوم و ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

| متن (داده)                                                                                                                                                                           | مفهوم                     | مؤلفه              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------|
| توانمندسازی مدیران در محیط درونی و بیرونی پیچیده و مبهم امروزی، جهت انتخاب و تصمیم‌گیری در این شرایط، ضروری به نظر می‌رسد (بوش، ۱۳۹۱).                                               | شناخت ابهام               | شفافیت             |
| مدیریت در مدارس، فرهنگ خاص خود را می‌خواهد که مقدمات آن، توانمندسازی رهبران و آمادگی پذیرش مسئولیت از سوی آن‌هاست (بوش، ۱۳۹۱).                                                       | فرهنگ خاص مدرسه           | فرهنگ سازمانی      |
| مدیریت تحول خواه از مهم‌ترین محورهای پرورش و توانمندسازی مدیران مدارس در انگلستان است (بوش و جکسون، ۲۰۰۲).                                                                           | مدیریت تحول خواه          | مدیریت تغییر       |
| در نگاه نوین، توجه به فرایند یادگیری مدیریت در مقایسه با محتوای آموزشی آن بیشتر مورد توجه قرار گرفته است (بوش و جکسون، ۲۰۰۲).                                                        | فرایند یادگیری مدیریت     | مدیریت فرایند محور |
| زمانی که رهبری مدرسه به‌طور گسترده‌ای توزیع می‌شود بر عملکرد دانش‌آموزان و مدارس تأثیر به‌سزایی دارد (لیتوددی، سامونس، هاریس و هوپکینس <sup>۳۵</sup> ، ۲۰۰۶).                        | تیم سازی                  | مشارکت             |
| مدیران به‌واسطه توانایی‌هایشان الهام‌بخش کارکنان هستند و این موضوع رهبری معنوی را به‌عنوان مؤلفه مهم توانمندسازی مدیران روشن می‌کند (ودز <sup>۳۶</sup> ، ۲۰۰۷).                      | اخلاق و معنویت            | معنویت             |
| رهبری مدارس به‌صورت ارزش‌های شخصی، خودآگاهی و قابلیت‌های عاطفی بیان می‌شود (گرین فیلد <sup>۳۷</sup> ، ۱۹۹۱).                                                                         | توانمندی شخصی             | ویژگی‌های شخصیتی   |
| استرالیا                                                                                                                                                                             |                           |                    |
| واگذاری اختیارات به مدارس و توانمندسازی برای استقلال مدیران مدارس در حال حاضر در سراسر استرالیا در حال اجراست (ابراهیمی، ۱۳۸۷).                                                      | واگذاری اختیارات          | اختیار             |
| دلار <sup>۳۸</sup> (۱۹۹۸) خودگردانی حیطه عمل رهبری و مدیریت آموزشی را افزایش می‌دهد و به مدیران امکان می‌دهد که در نتایج مدرسه تأثیرگذار باشند.                                      | خودگردانی در عمل          | استقلال            |
| درک ماهرانه از سیاست‌ها به ابزاری ضروری برای بقای رهبران مدرسه تبدیل شده است که باید خود را به آن مجهز کنند (لیندل، ۱۹۹۴).                                                           | توجه به زمینه سیاسی       | بصیرت              |
| برنامه‌ریزی انجام‌شده توسط مدیران مدارس موفق، با نگاهی معمارانه به برنامه‌ریزی استراتژیک تدوین می‌شود (آرونا <sup>۳۹</sup> ، ۲۰۱۶).                                                  | توانمندی برنامه‌ریزی      | بعد فنی و تخصصی    |
| مدیران مدارس برای بهبود اثربخشی نقش خود ناچار به تمرکز بر فرایند یاددهی و تدریس معلمان به‌عنوان رهبران کلیدی برای بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان هستند (هاتی <sup>۴۰</sup> ، ۲۰۰۹). | تمرکز بر یاددهی و یادگیری |                    |

| مؤلفه           | مفهوم                                 | متن (داده)                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| پاسخ‌گویی       | پاسخ‌گویی در برابر مسئولیت            | پاسخ‌گویی یک مسئولیت جدی برای کیفیت کار رهبران مدارس است و امروزه این امر به‌عنوان یک حقیقت تجلی پیدا کرده است (وهلستروم و لوئیس <sup>۴۱</sup> ، ۲۰۰۸).                                                                 |
| تأثیرگذاری      | تأثیرگذاری بر مدرسه                   | تحت تأثیر قرار دادن بخش‌ها و سازمان‌های مختلف مدرسه از تأثیرات مدیران توانمند در مدرسه است (گیورو همکاران، ۲۰۱۳).                                                                                                       |
| تصمیم‌گیری      | قدرت تصمیم‌گیری                       | در استرالیا، هر مدرسه در چارچوب یک سیاست کلی دولت فدرال، قدرت تصمیم‌گیری در مورد تخصیص عملیاتی و عناصر کلیدی و سیاست‌های مرتبط با دانش‌آموزان و معلمان را دارد (موسسه ملی آموزش و رهبری استرالیا <sup>۴۲</sup> ، ۲۰۱۱). |
| حمایت           | حمایت و اعتماد به مدیران مدارس        | یافته‌های پژوهش معتبر بین‌المللی موفقیت مدیران مدارس در ایالت ویکتوریا استرالیا نشان داد که حمایت و اعتماد به رهبران مدارس دلیل موفقیت آن‌هاست (اجلاس ملی رهبران آموزشی استرالیا، ۲۰۰۵).                                |
|                 | بارور شدن استعداد مدیران              | توانمندی و بارور شدن استعدادهای مدیران مدارس در سایه حمایت همه‌جانبه مسئولان ذی‌نفع محقق می‌شود (آرونا، ۲۰۱۶).                                                                                                          |
| خلاقیت و نوآوری | قدرت نوآوری                           | قدرت ریسک کردن و نوآوری مدیران از دلایل عمده توفیقات آنان است (اجلاس ملی رهبران آموزشی استرالیا، ۲۰۰۵).                                                                                                                 |
| دسترسی به منابع | دسترسی به منابع استراتژیک             | دسترسی به منابع اختصاصی استراتژیک از ویژگی‌های مدیران توانمنداست (گیورو همکاران، ۲۰۱۳).                                                                                                                                 |
| رسالت           | توانمندسازی مدیران در تراز بین‌المللی | برای آماده‌سازی و توانمندسازی مدیران و رهبران آینده مدارس و به‌منظور الهام‌بخشی به آنان باید مسئولیت‌های ملی و بین‌المللی به آن‌ها تفویض شود (موسسه ملی آموزش و رهبری استرالیا، ۲۰۱۲).                                  |
| رشد حرفه‌ای     | رشد و توسعه حرفه‌ای                   | مدیران مدارس آینده باید آگاهانه برای توانمندسازی خویش به دنبال فرصت‌هایی برای رشد و توسعه حرفه‌ای، از طریق گسترش دانش و مهارت‌های رهبری باشند (ماوت و برون <sup>۴۳</sup> ، ۲۰۰۶).                                       |
|                 | ظرفیت حرفه‌ای                         | داشتن ظرفیت‌های حرفه‌ای سطح بالا و منابع اختصاصی استراتژیک از ویژگی‌های مدیران توانمنداست (گیورو و دریس‌دال <sup>۴۴</sup> ، ۲۰۱۳).                                                                                      |
| روابط انسانی    | برقراری ارتباط                        | بنت <sup>۴۵</sup> (۱۹۹۹) معتقد است که برقراری ارتباط انسانی، مهارت اصلی مدیران مدارس است.                                                                                                                               |
| شفافیت          | صراحت و صداقت                         | صداقت، صراحت، انعطاف‌پذیری مدیران مدارس در ارتباط با دیگران از ویژگی‌های برجسته مدیران مدارس است (اجلاس ملی رهبران آموزشی استرالیا <sup>۴۶</sup> ، ۲۰۰۵).                                                               |

مطالعه تطبیقی مفهوم و ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

| مؤلفه                | مفهوم                    | متن (داده)                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| فرهنگ سازمانی        | توسعه فرهنگ موفقیت       | داشتن انتظارات بالا از خود و دیگران و توسعه فرهنگ موفقیت همواره مدنظر مدیران موفق مدارس در استرالیا بوده است (گیور و دریسدا، ۲۰۱۳).                                                                        |
| مدیریت تغییر         | باور به مدیریت تغییر     | تمرکز بر رهبری برای ایجاد تغییر در جامعه و بهبود عملکرد و توانمندسازی افراد، مورد مطالبه از تمام سازمان‌ها، به‌خصوص مدارس است (باربر و ولن فندکلارک، ۲۰۱۰).                                                |
| مدیریت مالی          | واگذاری انجام هزینه‌ها   | در استرالیا مسئولیت هزینه‌های مصرفی مانند آب، برق و همچنین جابه‌جایی و انتصاب کارکنان به مدارس واگذار شده است (بل و استونسون، ۱۳۹۲).                                                                       |
| مدیریت نیروی انسانی  | توجه به منابع انسانی     | مدیر مدرسه باید به برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری کارکنان، مدیریت منابع انسانی و مدیریت روابط انسانی توجه کند (هاروی، ۱۹۹۴).                                                                                    |
| مربیگری              | عمل به‌عنوان تسهیل‌گر    | مدیر به‌عنوان یک رهبر آموزشی باید با توسعه ظرفیت حرفه‌ای خویش در مدرسه، به‌عنوان تسهیلگر و مشاور عمل کند (هاروی، ۱۹۹۱).                                                                                    |
| مشارکت               | مشارکت و رهبری گروهی     | مدیران موفق اعتقاد و باور به تصمیم‌گیری مشترک و رهبری توزیع‌شده، دارند (اجلاس ملی رهبران آموزشی استرالیا، ۲۰۰۵).                                                                                           |
| هدف‌مداری            | توجه به اهداف            | مدیران و معاونان مدارس ابتدایی برای توانمندسازی خود همواره باید آگاهی خویش را از اهداف مدرسه به حداکثر برسانند (هارت، ۱۹۹۰).                                                                               |
| ویژگی‌های فردی       | اعتماد و اعتمادبه‌نفس    | افزایش مهارت‌های میان فردی سطح بالا، خوب بودن و داشتن اعتمادبه‌نفس از ویژگی‌های مدیران توانمند است (گیور و دریسدا، ۲۰۱۳).                                                                                  |
| <b>افریقای جنوبی</b> |                          |                                                                                                                                                                                                            |
| احترام               | منزلت اجتماعی            | اینکه مدیر درک کند از احترام حرفه‌ای در بین جامعه و همکاران برخوردار است به او روحیه کاری مؤثر می‌دهد (اسمیت و جرلینگ، ۲۰۰۶).                                                                              |
| احساس ارزش           | احساس ارزش نمودن         | احساس ارزشمندی مدیر در کار و تأثیرگذاری بر مخاطبان خود خصوصاً بر معلمان، دانش‌آموزان و محیط مدرسه برای مدیر خیلی اهمیت دارد (اسمیت و جرلینگ، ۲۰۰۶).                                                        |
| اختیار               | اختیار تصمیم‌گیری        | در افریقای جنوبی مدیر مدرسه اختیارات زیادی در رابطه با تصمیم‌گیری در امور مرتبط با مدرسه دارد (کلارک، ۲۰۰۷).                                                                                               |
| استانداردسازی        | تعیین صلاحیت برای مدیران | فقدان معیارهای دقیق و نبود صلاحیت‌های لازم در افراد تازه انتصاب شده در پست مدیریت مدارس ابتدایی در افریقای جنوبی آثار نامطلوب خود را بر عملکرد مدیریت و رهبری مدارس برجای گذاشته است (بوش، ۲۰۰۴).          |
| استقلال              | خودگردانی                | با گرایش به مدارس خودگردان، بسیاری از مدیران مدارس خودشان را در برابر مسئولان منطقه‌ای، والدین، جامعه و حتی یادگیرندگان پاسخ‌گو می‌دانند و این امر زمینه را برای توانمندی آنان فراهم کرده است. (بوش، ۲۰۰۸) |

| مؤلفه            | مفهوم                | متن (داده)                                                                                                                                                                                      |
|------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اعتماد           | اعتمادسازی           | افزایش اعتمادبه‌نفس و افزایش کارایی و همچنین تقویت باورهای رهبران آموزشی از محورهای توانمندسازی مدیران در افریقای جنوبی است (صوفو <sup>۵۲</sup> ، ۲۰۱۲).                                        |
| انگیزه           | توجه به تقویت انگیزه | یکی از چالش‌های کلیدی که تأثیر قابل توجهی بر فعالیت‌های مدارس و توانمندی‌های مدیران در سراسر افریقای جنوبی گذاشته، فقر انگیزشی مدیران مدارس است (کلارک، ۲۰۰۷).                                  |
|                  | حذف محدودیت‌ها       | برای تحقق توانمندسازی مدارس باید برای مدیران همه محدودیت‌های که مانع ارتقاء و توانمندسازی افراد می‌گردد، حذف شوند (اسمیت و جرلینگ، ۲۰۰۶).                                                       |
| بعد فنی و تخصصی  | یاددهی یادگیری       | مدیران مدارس، مسئول رهبری آموزشی در مدرسه هستند؛ و باید زمان بیشتری را صرف نظارت بر فرایند آموزشی و فعالیت‌های خاص یادگیری نمایند (بوش و گلاور <sup>۵۳</sup> ، ۲۰۱۶).                           |
| پاسخ‌گویی        | پاسخ‌گویی و مسئولیت  | در افریقای جنوبی مدیریت مدرسه مسئول و پاسخ‌گوی عواقب تصمیمات خویش است (کلارک، ۲۰۰۷).                                                                                                            |
| تأثیرگذاری       | مؤثر بودن            | اینکه مدیر از مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای تسهیل فرایندهای مهم کاری برخوردار است به او توان کاری مؤثر می‌دهد (اسمیت و جرلینگ، ۲۰۰۶).                                                        |
| تجربه            | کارآموزی مدیران      | توانمندسازی مدیران مفهومی چندبعدی است که بعد عینی آن فرصت دادن، یعنی در معرض تمرین رهبری قرار دادن است (رابینز، دندال و روود <sup>۵۴</sup> ، ۲۰۰۳).                                             |
| ترسیم چشم‌انداز  | تعیین انتظارات بالا  | انتظارات بالای تعریف‌شده، برای مدیران و رهبران آموزشی مدارس، از طریق توسعه مشارکت و حمایت همه‌جانبه والدین دانش‌آموزان، جامعه، کارکنان و... امکان‌پذیر است (تاکر و کدینگ <sup>۵۵</sup> ، ۲۰۰۲). |
| تصمیم‌گیری       | شرکت در تصمیم‌گیری   | شرکت مدیران مدارس در تصمیم‌های حساس و حیاتی که مستقیماً بر کار آن‌ها اثر دارد از ضروریات توانمندسازی آن‌هاست (اسمیت و جرلینگ، ۲۰۰۶).                                                            |
| تعهد             | متعهد به تغییر       | افریقای جنوبی بر این باور است که رهبران آینده مدارس کسانی هستند که خالصانه متعهد به تغییر در سازمان خود هستند (مستری و سینگ <sup>۵۶</sup> ، ۲۰۰۷).                                              |
| توانمندی حرفه‌ای | آموزش و توسعه        | در افریقای جنوبی مدیران تازه منصوب‌شده نیاز مبرم به آموزش و توسعه حرفه‌ای برای پیشرفت و تحقق کیفیت یادگیری دارند که باید در این زمینه اقدام گردد (متسک <sup>۵۷</sup> ، ۱۹۹۸).                   |
| رشد حرفه‌ای      | توسعه قابلیت‌ها      | در افریقای جنوبی مدیران مؤثر و توانمند کار خود را از طریق توسعه مهارت‌های جدید، قابلیت‌ها و تفاهم انجام می‌دهند (مستری و سینگ، ۲۰۰۷).                                                           |



مطالعه تطبیقی مفهوم و ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

| متن (داده)                                                                                                                                                                                          | مفهوم                   | مؤلفه           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------|
| توانمندسازی مدیران مفهومی چندبعدی است که یک بعد آن غنای شغلی و چالش‌های بیشتر هست (رابینز و همکاران، ۲۰۰۳).                                                                                         | چالشی و غنی بودن شغل    | غنای شغل        |
| مدیران توانمند، بنیان‌گذاران یک فرهنگ آموزشی پویا هستند که می‌تواند به‌عنوان یک استراتژی، روند آموزشی را دگرگون سازد (مستری و سینگ، ۲۰۰۷).                                                          | بنیان‌گذاری فرهنگ پویا  | فرهنگ‌سازمانی   |
| در آفریقای جنوبی، اعضاء مدرسه به‌عنوان یک گروه کار می‌کنند و مدیرمسئول این گروه است (کلارک، ۲۰۰۷).                                                                                                  | کار تیمی                | مشارکت          |
| توانمندسازی مدیران مفهومی چندبعدی است و یک بعد آن تجربه است (رابینز و همکاران، ۲۰۰۳)                                                                                                                | تجربه                   | ویژگی‌های شخصی  |
| <b>ژاپن</b>                                                                                                                                                                                         |                         |                 |
| همه فعالیت‌های آموزشی مدیریت مدرسه در ژاپن مبتنی بر احترام، اعتماد متقابل و بهره‌گیری از شیوه مشارکت جویانه است (سرکار آرانی، ۱۳۸۴)                                                                 | منزلت و احترام          | احترام          |
| با واگذاری قدرت به مدیر مدرسه او را قادر می‌سازیم که فعالیت‌های آموزشی را بر اساس نیازهای مدرسه انجام دهد (هیراتا <sup>۵۸</sup> ، ۲۰۰۶).                                                            | تفویض اختیار            | اختیار          |
| در ژاپن مدیر، مدرسه را به‌عنوان یک سیستم خودمختار به‌گونه‌ای هدایت می‌کند که متناسب با نیازهای جامعه باشد (هیراتا، ۲۰۰۶).                                                                           | خودمختاری               | استقلال         |
| تناسب مدیریت باز مدارس ژاپن با نیازهای ساکنان محله و اولیای دانش‌آموزان، قدرت پاسخ‌گویی مدیران را افزایش می‌دهد (هیراتا، ۲۰۰۶).                                                                     | پاسخ‌گویی               | پاسخ‌گویی       |
| اگر یک رهبر و مدیر با جاذبه‌های انسانی، تلاش برای تحت تأثیر قرار دادن مخاطبان و ارائه گزارش و مشاوره با زیردستان را به‌صورت اعتقادی و درونی باور کند، مدیری با استعداد خواهد بود (ایشی کاوا، ۱۳۹۵). | تأثیر گذاشتن بر مخاطبان | تأثیرگذاری      |
| امروزه علاوه بر اهمیت علم و هنر در توفیق مدیریت مدارس به نقش تجربه نیز در انتخاب و نگهداری مدیران مدارس توجه می‌شود (ایشی کاوا، ۱۳۹۵).                                                              | نقش تجربه در موفقیت     | تجربه           |
| مدیر مدرسه ی موفق در ژاپن می‌نویسد رهبری را من به‌عنوان مدیر مدرسه، نشان دادن چشم‌انداز به همکاران می‌دانم (ایشی کاوا، ۱۳۹۵).                                                                       | نشان دادن چشم‌انداز     | ترسیم چشم‌انداز |
| کسب مهارت در تصمیم‌گیری گروهی در مدارس ژاپن بسیار مورد تأکید است (اوکاایاوا و روسووسکی <sup>۵۹</sup> ، ۲۰۰۷).                                                                                       | مهارت در تصمیم‌گیری     | تصمیم‌گیری      |
| تفویض اختیارات بیشتر به مدارس اعم از مدیران و سایر کارکنان، در دستور کار دولت برای مدارس ابتدایی ژاپن بوده است (حبیبی، ۱۳۸۶).                                                                       | اختیار                  | تفویض اختیار    |

| متن (داده)                                                                                                                                                                                         | مفهوم                  | مؤلفه             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------|
| در مدارس ابتدایی ژاپن مدیران مدارس بیشتر درگیر دادن تسهیلات بیشتر به معلمان جهت هدایت فرایند یادگیری هستند (هوجالا، ۲۰۱۳)                                                                          | حمایت از کارکنان       | حمایت             |
| مدیران مدارس ژاپن به‌منظور توانمندسازی خویش موظف، به کسب آگاهی از نوجویی‌ها و نوآوری‌ها در آموزش و پرورش، هستند (عصاره، ۱۳۸۶).                                                                     | آگاهی از نوآوری‌ها     | خلاقیت و نوآوری   |
| روشن‌گزینش مدیران مدارس در ژاپن بسیار دقیق و مبتنی بر شایستگی است (رونقی تصدیقی، ۱۳۹۱).                                                                                                            | شایسته‌سالاری          | راهکارهای مدیریتی |
| مهارت در کنترل مدیریت زمان به‌صورت یک فرهنگ در بین مدیران مدارس ژاپن تبدیل‌شده است (نقل از انستیتو مدیریت پروژه، ۲۰۰۴).                                                                            | مهارت در کنترل زمان    | راهکارهای مدیریتی |
| مدیران مدارس ژاپن به منظور ارتقاء دانش حرفه‌ای خویش و آگاهی از نوجویی‌ها و نوآوری‌ها در آموزش و پرورش موظف، به شرکت در در کانون‌های آموزش ضمن خدمت هستند (عصاره، ۱۳۸۶).                            | آموزش‌های تخصصی        | رشد حرفه‌ای       |
| مهارت در مدیریت بحران به دلیل موقعیت جغرافیایی و زلزله‌خیز بودن کشور ژاپن به‌صورت یک فرهنگ در بین مدیران مدارس ژاپن تبدیل‌شده است (انستیتو مدیریت پروژه، ۲۰۰۴).                                    | مدیریت بحران           | قدرت ریسک‌پذیری   |
| اگر بخواهیم وظایف مدیران و رهبران آموزشی را خلاصه کنیم باید بگوییم حمایت از برنامه درسی (هوجالا، ۲۰۱۳).                                                                                            | توجه به برنامه درسی    | بعد فنی و تخصصی   |
| در مدارس ابتدایی ژاپن تناسب کافی میان اختیارات و مسئولیت مدیران مدارس وجود دارد (رونقی تصدیقی، ۱۳۹۱)                                                                                               | توازن اختیار و مسئولیت | مسئولیت‌پذیری     |
| مهارت در مدیریت گروهی در مدارس ژاپن بسیار مورد تأکید است (اوحاکایاوا و روسووسکی، ۲۰۰۷).                                                                                                            | مدیریت گروهی           | مشارکت            |
| در ژاپن نقش رهبری در مدرسه به‌عنوان یک الگوی مطلوب برای معلمان و کارکنان بسیار مهم است. مدیر باید قادر به فراهم کردن یک فرهنگ یادگیری در مدرسه از طریق فعالیت‌های عملی مربی‌گری باشد (یودا، ۲۰۱۳). | نقش الگویی مدیر        | الگوسازی          |
| سعی کنید در رهبری و مدیریت مدرسه بلندنظر باشی تا همه بخواهند در پشت سرت حرکت کنند (ایشی کاوا، ۱۳۹۵).                                                                                               | وسعت نظر               | ویژگی‌های شخصیتی  |
| <b>جمهوری اسلامی ایران</b>                                                                                                                                                                         |                        |                   |
| مدیران نباید از ارتکاب اشتباهات احتمالی بترسند. آنان باید به آینده شغلی و ثبات کاری خود مطمئن باشند (کبیر زاده نجف‌آبادی، سعادت‌مند و رجائی‌پور، ۱۳۸۸)                                             | امنیت شغلی             | ابعاد شغلی        |
| رجایی‌پور و همکاران (۱۳۸۹)، انگیزش و آزادی عمل را عوامل مؤثر در توانمندسازی مدیران مدارس می‌دانند.                                                                                                 | آزادی عمل مدیران       | استقلال           |

مطالعه تطبیقی مفهوم و ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

| متن (داده)                                                                                                                                                                         | مفهوم                | مؤلفه             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------|
| مشارکت‌پذیری، انگیزش و آموزش در درجات بعدی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مدارس قرار دارند (چهار لنگ بختیاری، ۱۳۸۹)                                                              | انگیزش               | انگیزه            |
| پرداخت حقوق و مزایای مناسب، یکی از راهکارهای جذب افراد شایسته و کارآمد برای مدیریت مدارس است (صافی، ۱۳۸۳)                                                                          | پرداخت حقوق مناسب    | پاداش             |
| دخالت دادن و مشارکت مدیران در فرایند تصمیم‌گیری به آنان احساس حرفه‌ای بودن می‌دهد (حوری‌زاد، ۱۳۹۰)                                                                                 | دخالت در تصمیم‌گیری  | تصمیم‌گیری        |
| اجْعَلْنِي عَلَى خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ. (یوسف، ۵۵)                                                                                                            | تخصص و تعهد          | تعهد              |
| ساختار با تعیین مسیر تصمیمات و تعیین قوانین، رفتار اعضا را در هنگام تصمیم‌گیری، جهت می‌دهد (اعرابی، ۱۳۸۱).                                                                         | اهمیت ساختار         | توجه به ساختار    |
| یک مدیر برای استفاده از شایستگی‌ها و توانمندی‌های خود، علاوه بر حمایت مسئولان عالی باید نسبت به حمایت مسئولان محلی و ذی‌نفعان نیز اطمینان داشته باشد (بختیاری و احمدی مقدم، ۱۳۸۹). | حمایت همه‌جانبه      | حمایت             |
| توجه به نقش منابع انسانی، آگاهی از مهارت‌های مدیریت، توجه به شیوه خاص مدیریتی و آموزش صحیح از عوامل توانمندسازی مدیران مدارس است (به نقل از لنگوری، ۱۳۹۲).                         | مهارت‌های مدیریتی    | راهکارهای مدیریتی |
| «وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا...»؛ (بقره، ۳۱)                                                                                                                             | دانش مدیر            |                   |
| احساس حرفه‌ای شدن مدیران، افزایش اعتماد به نفس و احساس توانایی بیشتر در انجام وظایف را به دنبال دارد و آنان را برای رهبری در مدرسه آماده‌تر و توانمندتر می‌کند (حوری‌زاد، ۱۳۹۰).   | حرفه‌ای شدن مدیران   | رشد حرفه‌ای       |
| رضایت شغلی مؤثرترین عامل در توانمندسازی مدیران مدارس است (چهار لنگ بختیاری، ۱۳۸۹).                                                                                                 | رضایت شغلی           | رضایت شغلی        |
| جهانیان (۱۳۸۷) یکی از ابعاد مهم توانمندسازی مدیران مدارس را روابط انسانی می‌داند.                                                                                                  | روابط انسانی         | روابط انسانی      |
| تواناسازی در جسارت و عمل یک بعد مهم تواناسازی مدیران مدارس است (کبیرزاده نجف‌آبادی، سعادت‌مند و رجائی‌پور، ۱۳۸۸)                                                                   | جسارت و عمل          | ریسک‌پذیری        |
| جهانیان (۱۳۸۷) یکی از ابعاد مهم توانمندسازی مدیران مدارس را شفاف‌سازی، نقش آن‌ها می‌داند                                                                                           | شفاف‌سازی نقش        | شفاف‌سازی         |
| پژوهش‌ها نشان می‌دهد فناوری اطلاعات، یکی از راه‌هایی است که قاعدتاً باید حس توانمندی مدیران را افزایش دهد (تقوایی، ۱۳۹۴).                                                          | تأثیر فناوری اطلاعات | فناوری اطلاعات    |

| متن (داده)                                                                                                                                                     | مفهوم                 | مؤلفه           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------|
| جهانیان (۱۳۸۷) یکی از ابعاد مهم توانمندسازی مدیران مدارس را توسعه مشارکت می‌داند                                                                               | توسعه مشارکت          | قدرت تصمیم‌گیری |
| كُونُو دُعَاةٌ لِلنَّاسِ بِغَيْرِ اَلْسِنَتِكُمْ لِيَرْوَا مِنْكُمُ الْوَرَعَ وَ اَلْجَهَادَ وَ الصَّلَاةَ وَ الْخَيْرَ فَانْ ذَلِكْ دَاعِيَةٌ؛ (راسخون، ۱۳۹۵) | اهمیت نقش الگویی مدیر | الگوسازی        |
| «هر کس رابطه میان خود و خدا را اصلاح کند، خدا رابطه میان او و مردم را اصلاح فرماید (نهج‌البلاغه حکمت، ۸۹)»                                                     | تقوا و اصلاح امور     | معنویت          |
| «سعه‌صدر ابزار ریاست است» (نهج‌البلاغه، حکمت ۱۶۷).                                                                                                             | برخورداری از سعه‌صدر  | ویژگی‌های شخصی  |
| یکی از عوامل مؤثر بر ایجاد حس توانمندی، منبع عظیم و پر قدرت عزت و کرامت نفس است (محدث قمی، ۱۳۵۵، ص. ۴۴۰)                                                       | برخورداری از عزت نفس  | ویژگی‌های فردی  |

## ب: هم‌جواری و مقایسه

با جمع‌بندی و کنار هم قرار دادن مؤلفه و مفاهیم فوق می‌توان آن‌ها را در جدول شماره ۲ خلاصه نمود و آن‌ها را باهم مقایسه کرد. بر اساس محتوای این جدول، درمجموع ۵۰ مؤلفه بین کشورهای مورد مطالعه شناسایی شده است که سهم آمریکا ۲۶ مؤلفه، انگلستان ۲۴ مؤلفه، آفریقای جنوبی ۲۱ مؤلفه، استرالیا ۲۰ مؤلفه و ژاپن ۱۸ و ایران ۱۶ مؤلفه می‌باشد.

جدول شماره ۲. هم‌جواری مؤلفه‌ها

| مؤلفه            | آمریکا | انگلستان | استرالیا | آفریقای جنوبی | ژاپن | ایران | کد |
|------------------|--------|----------|----------|---------------|------|-------|----|
| بعد فنی و تخصصی  | *      | *        | *        | *             | *    |       | ۰۱ |
| رهبری اخلاقی     | *      |          |          |               |      |       | ۰۲ |
| توانایی مدل‌سازی | *      |          |          |               |      |       | ۰۳ |
| ترسیم چشم‌انداز  | *      | *        |          | *             | *    |       | ۰۴ |
| تعیین مأموریت    | *      |          |          |               |      |       | ۰۵ |
| پاسخ‌گویی        | *      | *        | *        | *             | *    |       | ۰۶ |
| رشد حرفه‌ای      | *      | *        | *        | *             | *    | *     | ۰۷ |

مطالعه تطبیقی مفهوم و ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

| مؤلفه               | آمریکا | انگلستان | استرالیا | آفریقای جنوبی | ژاپن | ایران | کد |
|---------------------|--------|----------|----------|---------------|------|-------|----|
| فرهنگ‌سازمانی       |        | *        | *        | *             |      |       | ۰۸ |
| ویژگی‌های شخصیتی    |        | *        | *        | *             | *    | *     | ۰۹ |
| سازمان یادگیرنده    |        | *        |          |               |      |       | ۱۰ |
| اختیار              |        | *        | *        | *             | *    |       | ۱۱ |
| توانمندی حرفه‌ای    | *      |          |          | *             |      |       | ۱۲ |
| دسترسی به اطلاعات   | *      |          |          |               |      |       | ۱۳ |
| توجه به ارزش‌ها     | *      | *        |          |               |      |       | ۱۴ |
| پاداش               |        | *        |          |               |      | *     | ۱۵ |
| راهکارهای مدیریتی   | *      | *        |          |               | *    | *     | ۱۶ |
| استقلال             | *      | *        | *        | *             | *    | *     | ۱۷ |
| انگیزه              | *      | *        |          | *             |      | *     | ۱۸ |
| حمایت               | *      |          | *        |               | *    | *     | ۱۹ |
| احترام              | *      | *        |          | *             | *    |       | ۲۰ |
| مدیریت مالی         | *      |          |          |               |      |       | ۲۱ |
| تصمیم‌گیری          | *      | *        | *        | *             | *    | *     | ۲۲ |
| تأثیرگذاری          | *      | *        | *        | *             | *    |       | ۲۳ |
| تجربه               |        |          |          | *             | *    |       | ۲۴ |
| اعتماد              |        |          |          | *             |      |       | ۲۵ |
| شفافیت              |        | *        | *        |               |      | *     | ۲۶ |
| تعهد                | *      |          |          | *             |      | *     | ۲۷ |
| مدیریت نیروی انسانی |        |          | *        |               |      |       | ۲۸ |
| ارتباطات            | *      | *        | *        |               |      |       | ۲۹ |
| مدیریت تغییر        | *      | *        | *        |               |      |       | ۳۰ |

| مؤلفه                     | آمریکا | انگلستان | استرالیا | آفریقای جنوبی | ژاپن | ایران | کد  |
|---------------------------|--------|----------|----------|---------------|------|-------|-----|
| مسئولیت‌پذیری             | *      |          |          | *             | *    |       | ۳۱  |
| مشارکت                    |        | *        | *        | *             | *    |       | ۳۲  |
| مدیریت فرایند مدار        |        | *        |          |               |      |       | ۳۳  |
| تفویض اختیار              |        |          |          |               | *    |       | ۳۴  |
| معنویت                    | *      |          |          |               |      | *     | ۳۵  |
| رسالت                     |        |          | *        |               |      |       | ۳۶  |
| روابط انسانی              | *      | *        |          |               |      | *     | ۳۷  |
| بصیرت                     |        | *        | *        |               |      |       | ۳۸  |
| خلاقیت نوآوری             | *      |          | *        |               | *    |       | ۳۹  |
| انعطاف‌پذیری              | *      |          |          |               |      |       | ۴۰  |
| احساس ارزشمندی            |        |          |          | *             |      |       | ۴۱  |
| قدرت ریسک‌پذیری           | *      |          |          |               |      | *     | ۴۲  |
| هدف‌مداری                 | *      |          | *        |               |      |       | ۴۳  |
| غناى شغل                  |        |          |          | *             |      |       | ۴۴  |
| استانداردسازی             | *      |          |          |               |      |       | ۴۵  |
| دسترسی به منابع           |        |          | *        |               |      |       | ۴۶  |
| توجه به ساختار            |        |          |          |               |      | *     | ۴۷  |
| فناوری اطلاعات            |        |          |          |               | *    | *     | ۴۸  |
| مربیگری                   |        |          | *        |               |      |       | ۴۹  |
| الگوسازی                  |        |          |          |               | *    | *     | ۵۰  |
| فراوانی مؤلفه‌های هر کشور | ۲۶     | ۲۴       | ۲۰       | ۲۱            | ۱۸   | ۱۶    | جمع |

## ● سؤال دوم: موارد تشابه و تفاوت مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی ایران با مؤلفه‌های توانمندسازی کشورهای منتخب کدام است؟

### الف: توصیف و تفسیر

با در کنار هم قرار دادن جداول فوق به‌خصوص جدول شماره ۲ به توصیف و تفسیر مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب برابر جدول زیر پرداخته می‌شود. در اینجا به‌صورت تطبیقی و به‌صورت زوجی مؤلفه‌های توانمندی سازی مدیران مدارس ابتدایی جمهوری اسلامی ایران با بقیه کشورها مورد مقایسه قرار گرفته است.

جدول شماره ۳. تطبیق مؤلفه‌های کشورها با جمهوری اسلامی ایران به‌صورت دوبه‌دو

| کشورها           |              | افتراق و اشتراک مؤلفه‌ها                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ایران و آمریکا   | اشتراکات     | رشد حرفه‌ای، راهکارهای مدیریتی، استقلال، انگیزه، حمایت، تصمیم‌گیری، تعهد، قدرت ریسک‌پذیری                                                                                                                                                                              |
|                  | خاص ایران    | ویژگی‌های شخصیتی، شفاف‌سازی، فناوری اطلاعات، الگوسازی، معنویت، روابط انسانی و پاداش                                                                                                                                                                                    |
|                  | خاص آمریکا   | بعد فنی و تخصصی، رهبری اخلاقی، توانایی مدل‌سازی، ترسیم چشم‌انداز، تعیین مأموریت، پاسخ‌گویی، توانمندی حرفه‌ای، دسترسی به اطلاعات، ارزش‌ها، مدیریت مالی، مسئولیت‌پذیری، توان تأثیرگذاری، ارتباطات مطلوب، احترام، انعطاف‌پذیری، هدف‌مداری، خلاقیت و نوآوری، استانداردسازی |
| ایران و انگلستان | اشتراکات     | ویژگی‌های شخصیتی، رشد حرفه‌ای، راهکارهای مدیریتی، استقلال، انگیزه، تصمیم‌گیری، شفافیت، معنویت، روابط انسانی                                                                                                                                                            |
|                  | خاص ایران    | پاداش، حمایت، تعهد، قدرت ریسک‌پذیری، الگوسازی، فناوری اطلاعات                                                                                                                                                                                                          |
|                  | خاص انگلستان | بعد فنی و تخصصی، پاسخ‌گویی، مدیریت فرایند مدار، ترسیم چشم‌انداز، سازمان‌یادگیرنده، فرهنگ‌سازمانی، اختیار، احترام، تأثیرگذاری، روابط انسانی، بصیرت، مشارکت جمعی                                                                                                         |
| ایران و استرالیا | اشتراکات     | ویژگی‌های شخصیتی، رشد حرفه‌ای، تصمیم‌گیری، شفافیت                                                                                                                                                                                                                      |
|                  | خاص ایران    | معنویت، روابط انسانی، فناوری اطلاعات، قدرت ریسک‌پذیری، الگوسازی                                                                                                                                                                                                        |
|                  | خاص استرالیا | بعد فنی و تخصصی، اختیار، فرهنگ‌سازمانی، پاسخ‌گویی، استقلال، تأثیرگذاری، حمایت، مدیریت نیروی انسانی، روابط انسانی، مدیریت تغییر، مشارکت، رسالت، توجه به هدف، بصیرت، خلاقیت نوآوری، مربیگری، دسترسی به منابع                                                             |

| کشورها                      | افتراق و اشتراک مؤلفه‌ها                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ایران و<br>افریقای<br>جنوبی | اشتراکات                                                                                                                                                                                                                  |
|                             | ویژگی‌های شخصیتی، رشد حرفه‌ای، تصمیم‌گیری                                                                                                                                                                                 |
|                             | شفاف‌سازی، معنویت، روابط انسانی، فنآوری اطلاعات، قدرت ریسک‌پذیری، الگوسازی                                                                                                                                                |
| ایران و<br>ژاپن             | خاص افریقای جنوبی                                                                                                                                                                                                         |
|                             | بعد فنی و تخصصی، اختیار، توانمندی حرفه‌ای، ترسیم چشم‌انداز، فرهنگ‌سازمانی، پاسخ‌گویی، استقلال، انگیزه، مشارکت جمعی، احترام و منزلت، مسئولیت‌پذیری، اعتماد، تأثیرگذاری، تجربه کردن، اعتماد، تعهد، احساس ارزشمندی، غنای شغل |
|                             | اشتراکات                                                                                                                                                                                                                  |
| ایران و<br>ژاپن             | اشتراکات                                                                                                                                                                                                                  |
|                             | رشد حرفه‌ای، ویژگی‌های شخصیتی، راهکارهای مدیریتی، استقلال، حمایت                                                                                                                                                          |
|                             | پاداش، انگیزه، تصمیم‌گیری، روابط انسانی، تعهد، معنویت، شفاف‌سازی، قدرت ریسک‌پذیری، الگوسازی، غنای شغلی، فنآوری اطلاعات                                                                                                    |
| ایران و<br>ژاپن             | خاص ژاپن                                                                                                                                                                                                                  |
|                             | ترسیم چشم‌انداز، اختیار، پاسخ‌گویی، احترام و منزلت، تفویض اختیار، مشارکت جمعی، توان تأثیرگذاری، تجربه کردن، مسئولیت‌پذیری، تصمیم‌گیری، فنی تخصصی، راهکارهای مدیریتی، خلاقیت و نوآوری                                      |
|                             | اشتراکات                                                                                                                                                                                                                  |

### ب: هم‌جواری و مقایسه

با مقایسه جدول فوق و هم‌جواری آن‌ها می‌توان به نتایج زیر در مورد مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب دست یافت و در یک نگاه مهم‌ترین نقاط اشتراک و افتراق آن‌ها را مطابق جدول شماره ۴ پیدا نمود.

جدول شماره ۴. اشتراک و افتراق کشورها در مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ایران و<br>همه<br>کشورهای<br>منتخب | اشتراک ایران<br>با کشورها                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                    | پاسخ‌گویی، ویژگی‌های شخصیتی، الگوسازی، فنآوری اطلاعات، قدرت ریسک‌پذیری، روابط انسانی، معنویت، تعهد، شفافیت، تصمیم‌گیری، انگیزه، استقلال، راهکارهای مدیریتی، پاداش                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                    | توجه به ساختار                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| ایران و<br>همه<br>کشورهای<br>منتخب | خاص ایران                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                    | بعد فنی و تخصصی، رهبری اخلاقی، توانایی مدل‌سازی، ترسیم چشم‌انداز، تعیین مأموریت، شد حرفه‌ای، فرهنگ‌سازمانی، سازمان یادگیرنده، اختیار، توانمندی حرفه‌ای، دسترسی به اطلاعات، توجه به ارزش‌ها، حمایت، احترام، مدیریت مالی، تأثیرگذاری، تجربه، اعتماد، مدیریت نیروی انسانی، ارتباطات، مدیریت تغییر، مسئولیت‌پذیری، مشارکت، مدیریت فرایند مدار، تفویض اختیار، رسالت، بصیرت، خلاقیت و نوآوری، انعطاف‌پذیری، احساس ارزشمندی، هدف‌مداری، غنای شغل، استانداردسازی، دسترسی به منابع، مربیگری |
|                                    | مشترک بین<br>کشورهای<br>منتخب                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |



## ■ نتیجه‌گیری و پیشنهاد ■

یافته‌های این پژوهش کیفی که باهدف شناسایی، تطبیق و تحلیل مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی جمهوری اسلامی ایران و کشورهای منتخب با استفاده از روش تطبیقی برودی انجام گرفت حاکی از آن است که درمجموع ۵۰ مؤلفه توانمندسازی در بین کشورهای منتخب و جمهوری اسلامی ایران شناسایی شده است که در این بین مؤلفه‌های شناسایی شده کشور آمریکا ۲۶ مورد، انگلستان ۲۴ مورد، استرالیا ۲۰ مورد، آفریقای جنوبی ۲۱ مورد، ژاپن ۱۷ مورد و جمهوری اسلامی ایران ۱۶ مورد بوده است. البته مؤلفه‌های مشترک زیادی بین کشورها وجود داشته است. بیشترین مؤلفه مربوط به کشور آمریکا و کمترین مؤلفه مربوط به جمهوری اسلامی ایران است. همچنین نتایج پژوهش نشان از مؤلفه‌های مشابه کم در توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی جمهوری اسلامی ایران با مفاهیم توانمندسازی در کشورهای منتخب دارد و خلأ مؤلفه‌های مهمی چون بعد تخصصی و فنی، توانایی مدل‌سازی، ترسیم مأموریت و چشم‌انداز، تناسب اختیار و مسئولیت و غیره در کشور ما وجود دارد. هرچند وجود مؤلفه‌های دیگری چون معنویت، رشد حرفه‌ای، روابط انسانی، تعهد و تخصص زمینه دلگرمی را در بین مدیران و برنامه‌ریزان ایجاد می‌کند ولی برای بهره‌مندی از ظرفیت کامل مدیران مدارس نیازمند توانمندسازی جدی مدیران مدارس با استناد به یافته‌های تطبیقی به‌ویژه در کشورهای موفق هستیم. توسعه کانون‌های آموزش ضمن خدمت مدیران مدارس به‌منظور آگاهی از نوآوری‌های آموزشی (عصاره، ۱۳۸۶)، توجه جدی به توسعه حرفه‌ای مدیران (متسک، ۱۹۹۸)، حاکم کردن یک فرهنگ یادگیری در بین مدیران مدارس (یودا، ۲۰۱۳) توجه جدی به نقش تجربه در انتخاب و نگهداشت مدیران (ایشی کاوا، ۱۳۹۵)، اعطا آزادی عمل به مدیران برای تصمیم‌گیری (کوئین و اسپریتز، ۲۰۰۷)، ستایش و تقدیر از مدیران وظیفه‌شناس (سرجیوانی، ۱۹۹۰)، انتشار گسترده اطلاعات در سطح سازمانی مدارس (بوش و جکسون، ۲۰۰۰)، طراحی استانداردها و شرایط صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران (بوش، ۲۰۰۵)، تفویض اختیار و کاهش کنترل‌های شدید مرکزی (عصاره، ۱۳۸۶)، گسترش حوزه مسئولیت و اختیار مدیران مدارس (بل، ۱۳۹۲)، توجه به ارزش‌های شخصی، خودآگاهی و قابلیت‌های عاطفی مدیران (گرین فیلد، ۱۹۹۹)، حرکت به سوی خودگردانی مدارس و واگذاری اختیارات به مدیران مدارس (دلار، ۱۹۹۸)، تشویق مدیران مدارس به‌منظور افزایش قدرت ریسک کردن (اجلاس ملی رهبران آموزشی استرالیا، ۲۰۰۵)، افزایش قدرت صداقت، صراحت و انعطاف‌پذیری مدیران مدارس در ارتباط با دیگران

(اجلاس ملی رهبران آموزشی استرالیا، ۲۰۰۵)، برخورداری مدیران از احترام حرفه‌ای در بین همکاران و جامعه (اسمیت و جرلینگ، ۲۰۰۶) و احساس ارزشمندی مدیر از کار خود (اسمیت و جرلینگ، ۲۰۰۶) از مهم‌ترین درس‌هایی است که ما می‌توانیم در زمینه توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی از کشورهای مورد مطالعه کسب نماییم. در پایان برخی پیشنهادها کاربردی و پژوهشی جهت استفاده ذی‌نفعان اعلام می‌گردد.

۱. تمامی کشورهای مورد مطالعه، موضوع توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی را به‌عنوان یکی از اولویت‌های اساسی خود قلمداد نمودند و ضمن پیش‌بینی منابع مالی مورد نیاز برای آن، مرکز یا موسسه‌ای ملی را مسئول تربیت و توانمندسازی مدیران مدارس نمودند که جای این امر در کشور، خالی است. لذا بومی‌سازی و عملیاتی نمودن این مؤلفه‌ها با بهره‌مندی از تجارب این کشورها به وزارت آموزش و پرورش توصیه می‌شود.

۲. توسعه این پژوهش در سایر دوره‌های تحصیلی و سایر موضوعات مهم مرتبط با توانمندسازی مدیران مدارس مانند جانشین پروری، شایسته‌سالاری و غیره و با بهره‌مندی از تجارب سایر کشورها به‌منظور تجزیه و تحلیل دقیق‌تر وضعیت جهانی در این مبحث بسیار مورد تأکید و توصیه است؛ زیرا سرعت رشد جهانی ما را به همخوانی و هماهنگی بیشتر با دستاوردهای بشری فرامی‌خواند و هرگونه غفلت و کوتاهی هزینه سنگینی را برای جامعه به همراه دارد.

۳. نکته حائز اهمیت این است که وضعیت شاخص‌ها و مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس در ایران در مرحله طراحی، تدوین و قانون‌گذاری نامطلوب نیست اما آنچه ما را از کشورهای مورد مطالعه متمایز می‌کند این است که این برنامه‌ها، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و قوانین در عرصه عملی و واقعی پیاده نمی‌شوند. از مصادیق این ادعا می‌توان به دستورالعمل تقریباً مطلوب انتخاب و انتصاب مدیران، برجسته بودن موضوع شایسته‌سالاری در انتخاب مدیران و... اشاره کرد که در عرصه عمل اجرایی نمی‌شوند. لذا توصیه می‌شود بررسی موانع و مشکلات عدم تحقق عملی فرایند برنامه‌ریزی برای تربیت و توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی توسط متولیان امر در دستور کار قرار گیرد.

۴. جای خالی مؤلفه‌های مهمی چون اختیار، پاسخ‌گویی، بصیرت، توانمندی فنی و تخصصی و... در توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی کشور وجود دارد که لازم است متولیان امر با بهره‌مندی از تجارب جهانی زمینه بومی‌سازی و عملیاتی نمودن این مؤلفه‌ها را به‌منظور بهبود فرایند آموزشی و پرورشی در مدارس فراهم نمایند.

## منابع

- قرآن کریم
- ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۸۷). بررسی نوآوری‌های آموزشی استرالیا. *فصلنامه مدارس کارآمد*، ۱ (۳)، ۳۹-۳۴.
- احمدی، غلامعلی و میرمعینی، سمیه سادات. (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی فرایند مدیریت مدرسه بر میزان پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴۲)، ۷۵-۱۰۴.
- اعرابی، سید محمد. (۱۳۸۱). طراحی ساختار سازمانی (ویرایش ۲). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی
- افشاری، مالک؛ کاظمیان، حسین و عمرانی، لیلا. (۱۳۹۳). *مطالعه تطبیقی صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی مدیران دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران با کشورهای ژاپن، آمریکا، استرالیا*. اولین همایش علمی تخصصی علوم تربیتی و روان‌شناسی و آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران
- ایشی کاوا، یوشی. (۱۳۹۵). مدیر ژاپنی به‌مثابه رهبر (ترجمه علی‌رضا رضایی). تهران: انتشارات مرآت.
- بحارالانوار، ج ۱، ص ۲۲۴.
- بختیاری، حسن و احمدی مقدم، اسماعیل. (۱۳۸۹). نقش راهبردهای مدیریتی در توانمندسازی مدیران. *فصلنامه مطالعات مدیریت انتظامی*، ۱ (۵)، ۵۳-۳۹.
- بخشی‌زاده، علی‌رضا و امینی، محمدرضا. (۱۳۹۱). مدیریت توانمندسازی کارکنان و سازمان. تهران: انتشارات ترمه.
- بل، لس و استونسون، هوارد. (۱۳۹۲). سیاست‌گذاری آموزشی (فرایند، مباحث و تأثیرات)، (ترجمه محمود ابوالقاسمی و کورش فتحی و اجارگاه). تهران: انتشارات شورای عالی آموزش و پرورش.
- بوش، تونی. (۱۳۹۱). تئوری‌های رهبری و مدیریت آموزشی (ترجمه محمد حسینی و همکاران). انتشارات: دانشگاه ارومیه.
- بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۸۶). مدیریت آموزشی و آموزشگاه (چاپ نهم). تهران: نشر کمال.
- تقوایی، مریم. (۱۳۹۴). رابطه فناوری اطلاعات و توانمندسازی روان‌شناختی مدیران آموزش و پرورش منطقه یک ساری. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۵ (۴)، ۹۷-۱۱۵.
- جهانیان، رمضان. (۱۳۸۷). رویکردها و ابعاد چهارچوب توانمندسازی مدیران آموزشی. *فصلنامه پیام مدیریت*، (۲۷)، ۱۵۴-۱۳۱.
- چهار لنگ بختیاری، معصومه. (۱۳۸۹). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی و راهنمایی آموزش و پرورش منطقه هفت شهر تهران (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- حوری‌زاد، بهمن. (۱۳۹۰). *مجموعه‌های آموزشی (خلق مشارکت، پایان جدایی)*. تهران: انتشارات سایه سخن.
- سخنان امام صادق (ع). (۱۳۹۵). قابل بازنمایی در سایت <http://rasekhoon.net>.
- رجایی‌پور، سعید؛ شعبانی، سعید و نیازپور، محمد. (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مدارس شهرستان ایزد. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱ (۲۷)، ۲۴۶-۲۳۱.
- رونقی تصدیقی، زهرا. (۱۳۹۱). مطالعه تطبیقی شاخص‌های مناسب انتخاب مدیران مدارس در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان در کشورهای ایران و آلمان (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۵). ساختار آموزش و پرورش ژاپن. بازیابی شده در <http://www.oerp.ir>
- سرکار آرائی، محمدرضا. (۱۳۸۴). فرهنگ آموزش در ژاپن. تهران: روز نگار
- سلیمانی، نادر و مطهری، اشرف السادات. (۱۳۸۸). رابطه توانمندسازی و تعهد شغلی مدیران مدارس متوسطه سمنان. *فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی*، ۲۳ (۲۳)، ۱۲۲-۱۰۱.

مطالعه تطبیقی مفهوم و ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در ایران و چند کشور پیشرفته جهان

- سوزا، دیوید. (۱۳۹۰). مدیریت یا رهبری آموزشی (ترجمه فرخ‌لقا رئیس دانا). تهران: انتشارات عابد.
- صافی، احمد. (۱۳۸۳). سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش. تهران: ارسباران.
- عبداللهی، بیژن و نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۵). توانمندسازی کارکنان کلید طلایی مدیریت منابع انسانی. تهران: ویرایش.
- عصاره، علی‌رضا. (۱۳۸۶). مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش دوره اول متوسطه در کشورهای منتخب. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- قمی، عباس. (۱۳۴۴ق). سفینه البحار و مدینه الحکم و الآثار. قم: اسوه.
- کیسری‌زاده نجف‌آبادی، مهری؛ سعادت‌مند، زهره و رجایی‌پور، سعید. (۱۳۸۸). عوامل مؤثر بر جذب نیروهای توانمند آموزش و پرورش در پست مدیریت مدارس از دیدگاه مدیران، معاونان و معلمان مدارس ابتدایی شهرستان نجف‌آباد. فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۳(۳) ۱۲۵-۱۴۳.
- گمینیان، وجیهه. (۱۳۸۰). توانمندسازی در آموزش و پرورش. فصل‌نامه مدیریت در آموزش و پرورش، ۹(۳۵ و ۳۶)، ۱۱۱-۱۲۰.
- لنگوری، اکبر. (۱۳۹۲). بررسی نقش مدیریت دانش در توانمندسازی مهارت مدیران. دومین همایش ملی علوم مدیریت نوین، گرگان.
- نهج‌البلاغه. (۱۳۷۹). ترجمه محمد دشتی. تهران: سند اقامه نماز کشور.
- وتن، دیوید و کامرون، کیم. (۱۳۸۱). تواناسازی و تفویض اختیار (ترجمه بدرالدین اورعی یزدی). تهران: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۳). دستاوردها و ظرفیت‌های مطالعات تیمز و پرلز. بازایی شده در سایت [www.medu.ir](http://www.medu.ir)
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۴). دستورالعمل و دفتر ثبت فرایند انتخاب و انتصاب مدیران مدارس. بخشنامه شماره: ۹۶۵۹۴ مورخ ۹۴/۴/۲۵
- Aravena, F. (2016). Preparing school principals in the Chilean scenario: lessons from Australia, England and the United States. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 342-357, DOI: 10. 1080/00220620. 2016. 1210586
- Arnold, J. A. , Arad, S. , Rhoades, J. A. , & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 3(21), 249-269.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian professional standards for principals*. Canberra: Australian Government.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2012). *Preparing future leaders*. Canberra: Australian Government.
- Barber, M. , Whelan, F. , Clark, M. (2010) *Capturing the Leadership Premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. Dubai: McKinsey and Company.
- Bennett, J. (1999). Micro politics in the Tasmanian context of school reform. *School Leadership & Management*, 19(2), 197 – 200. Doi: 10. 1080/13632439969203
- Brundrett, M. Sc Dering, A. (2006). The rise of leadership development programmes: A global phenomenon and a complex web. *School Leadership & Management*, 26(2), 89-92.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school, leadership: International Perspectives. *Educational Management and Administration and Leadership*, 30(4), 417-429.
- Bush, T. (2004). *Enhancing School Leadership: Management Development and Governor Training in Gauteng*. Paper presented at the Matthew Goniwe school of Leadership and Governance

Conference, Johannesburg, August.

- Bush, T. (2005). *Preparation for school leadership in the 21st century: International Perspectives*. Invited Keynote Paper given at the First HEAD Research Conference, Oslo, June 2005, University of Lincoln, London.
- Bush, T. (2008). Editorial: universal primary education – a legitimate goal? *Educational Management, Administration, and Leadership*, 36(4), 443-47.
- Bush, T. , & Glover, D. (2016). School leadership and management in South Africa: Findings from a systematic literature review. *International journal of educational management*, 30(2), 211-231.
- Bush, T. , & Oduro, G. K. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359-375.
- Campbell, P. (2010). *Against the tide challenges of leading a sustainable school*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/2089/1/against-the-tide.pdf>.
- Chiang, C. F. , & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International journal of hospitality management*, 31(1), 180-190.
- Clarke, A. (2007). *The handbook of school management*. Cape Town: Kate McCallum.
- Crawford, M. (2009). *Getting to the heart of leadership*. London: Sage
- Crow, G. M. (2001). *School leader preparation: a short review of the knowledge base*. Nottingham: National College for School Leadership. Retrieved from <http://www.ncsl.org.uk>
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44, 310-325.
- Day, C. , Harris, A. , & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International journal of leadership in education*, 4(1), 39-56.
- Dellar, G. B. (1998). School climate, school improvement and sitebased management. *Learning Environments Research*, 1, 353-367.
- Dinham, S. (2012). Walking the walk: the need for school leaders to embrace teaching as a clinical practice profession. In C. Glascoed and K-A Hoed (Eds), *2012 - School Improvement : What does research tell us about effective strategies* (pp. 34-39). Sydney NSW: Australian Council for Educational Research.
- European Commission, Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione, COM. (2006). 481 final, Brussels, 8. 09. 2006.
- Garza, E. , Lawrie, D. , Gurr, D. , Jacobson, S. , & Merchant, B. (2014). Leadership for school success: lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798 – 811.
- Glass, T. E. (2003). *Superintendent Selection of Secondary Principals*. Retrieved from <http://www.ecs.org>
- Greenfield, T. (1991) Reforming and revaluing educational administration: whence and when cometh the phoenix, *educational Management and Administration*, 19(4), 200-17.
- Gurr, D. , & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: Potential, constraints

- and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55-71.
- Hart, A. W. (1990). 'Effective administration through reflective practice. *Education and Urban Society*, 22(2), 153-169.
  - Harvey, M. (1994). Empowering the primary school deputy principal. *Educational Management & Administration*, 22(1), 26-38.
  - Harvey, M. J. (1991). *The primary school deputy principalship: A time for change*( A report of the Western Australian Primary Deputy Principals Association). West Leederville: Western Australian Primary Principals' Association.
  - Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
  - Hirata, J. (2006). Does School/Site Based Management (SBM) in Japan Achieve its Policy Purposes? A Policy Analysis of Japanese Education Reform Regarding School Advisors and School Management Councils. *Canadian and International Education*, 35(2), 62-75.
  - Huber, S. G. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders - Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540.
  - Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds. ), *Researching leadership in early childhood education* (pp. 47-60). Tampere, Finland: Tampere University Press.
  - Larry, K. B. (2006). *Principal perceptions of the relationship between professional development designs and the qualities, proficiencies, and leadership skills required of West Virginia principals*. Retrieved from <http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1319&context=etd>.
  - Lassibille, G. (2016). Improving the management style of school principals: results from a randomized trial. *Education Economics*, 24(2), 121-141,
  - Leithwood, K. Day, C. Sammons, P. Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. England: NCSL.
  - Lindle, J. C. (1997). *Surviving school micropolitics: Strategies for administrators*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
  - Mafora, T. P. & Schulze, S. (2012). The job satisfaction of principals of previously disadvantaged schools: new light on an old issue. *South African Journal of Education*, 3, 227-239.
  - Matseke, S. K. ( 1998, January 13). Top principals make top schools. *Sowetan*, p. 11.
  - McMahon, A. , Pockington, K. , Bolam, R. , & Weindling, D. (1993). *Effective Management in Schools: A Report for the DfE via the School Management Task Force Professional Working Party*. London: HMSO
  - Mestry, R. & Singh, P. (2007). Continuing professional development for principals: a South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3) 477-490.
  - Miller, T. W. , & Miller, J. M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181-189.
  - Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2008). *Course of Study for Kindergarten*. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/)

youryou/you/you.pdf

- Morgan, G. (1997). *Images of Organisation*. Newbury Park, CA: Sage
- Muth, R. & Browne, T (2006). Leadership mentoring and situated learning: Catalysts for principalship readiness and lifelong learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(3), 275-295.
- National College for School Leadership. (2001). *First Corporate Plan: Launch Year 2001-2002*. Retrieved from <http://www.ncsl.gov.uk>.
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Retrieved from <http://www.npbea.org/>
- Portin, B. (1998). From change and challenge to new directions for school leadership. *International journal for educational research*, 29, 381-91.
- Quinn, R. E. and Spreitzer, G. M. (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, 26(2), 37-49
- Robbins, S. P. (2003). *Organisational behaviour: global and Southern African perspectives*. Pearson South Africa.
- Rosovsky, H. (1973). *Japanese economic growth: Trend acceleration in the twentieth century*. Stanford University Press.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers
- Shahidul, H. Rubiná, M. Garyyukl, G. & Prussia. (2013). Ethical and empowering leadership and leader effectiveness. *Journal of Managerial Psychology*, 28(2), 133 – 146.
- Siglero, H. & Pearson, C. M. (2000). Creating an Empowerment Culture: Examine the Relationship between Organizational Culture and Perception of Empowerment. *Journal of quarterly management*, 5 (1), Pp. 27-52.
- Smith, E. & Greyling, A. (2006). Empowerment perceptions of educational manager's from previously disadvantaged primary and high schools: an explorative study. *South African Journal of Education*, 26(4), 595-607.
- Sofo, F. (2012). Designer leadership: Research perspectives on learning transfer for generative educational leadership. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 19(1), 13-26.
- Supovitz, J. Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- The Australian Council for Educational Leaders National Conference. (2005). Gold Coast, September 20-23, This paper is based on the author's chapter "Governance, Autonomy and Accountability in Education" in *The Principles and Practice of Educational Management*, TC Bush and L A Bell (eds. ), Paul Chapman Publishing. (2002). London. 2005.
- Tucker, M. S. & Coddling, J. B. (2002). *The Principal Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ueda, Y. (2013). Training of teachers in a nursery school and the director's leadership: Interviews with teachers who experienced the training. *Konan Women's University Researches*,

50, 7-13.

- Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Woods, G. (2007). The "bigger feeling": The importance of spiritual experience in educational leadership. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 35(1), 135-155.
- Ylimaki, R. M. , & Jacobson, S. L. (Eds. ). (2011). *US and cross-national policies, practices, and preparation: Implications for successful instructional leadership, organizational learning, and culturally responsive practices* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.

#### پی‌نوشت‌ها

- |                                                                   |                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| 1. Lassibille                                                     | 32. Portin                                                             |
| 2. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology | 33. Morgan                                                             |
| 3. Campbell                                                       | 34. Crawford                                                           |
| 4. Miller                                                         | 35. Leithwood, Day, Sammons, Harris. & Hopkins                         |
| 5. Supovitz, Sirinides & May                                      | 36. Woods                                                              |
| 6. Huber                                                          | 37. Greenfield                                                         |
| 7. Brundrett and Derring                                          | 38. Dellar                                                             |
| 8. Dinham                                                         | 39. Aravena                                                            |
| 9. Mafora & Schulze                                               | 40. Hattie                                                             |
| 10. Larry                                                         | 41. Wahlstrom and Louis                                                |
| 11. siglero and pearson                                           | 42. Australian Institute for Teaching and School Leadership            |
| 12. Chiang                                                        | 43. Muth, R. & Browne                                                  |
| 13. Wetten & Cameron                                              | 44. Gurr & Drysdale                                                    |
| 14. Self Efficacy                                                 | 45. Bennett                                                            |
| 15. Self Determination                                            | 46. The Australian Council for Educational Leaders National Conference |
| 16. Personal Consequence                                          | 47. Gurr & Drysdale                                                    |
| 17. Meaning                                                       | 48. Barber M, Whelan Fand Clark                                        |
| 18. Smith and Greyling                                            | 49. Harvey                                                             |
| 19. Bush and Oduro                                                | 50. Hart                                                               |
| 20. Quinn and. Speritzer                                          | 51. Clarke                                                             |
| 21. National Policy Board for Educational Administration          | 52. Sofo                                                               |
| 22. Sergioanni                                                    | 53. Bush & Glover                                                      |
| 23. Ylimaki and Jacobson                                          | 54. Robbins, dend aal & Rood                                           |
| 24. Bolam, McMahon & Pockington                                   | 55. Tucker & Coddling                                                  |
| 25. Shahidul , Rubiná , Gary Yukl & Prussia                       | 56. Mestry, R and Singh                                                |
| 26. Crow                                                          | 57. Matseke                                                            |
| 27. Josh , Arnold, Sharon, Jonathan & Rhoades                     | 58. Hirata                                                             |
| 28. Glass                                                         | 59. Ohakawa. & rosofsky                                                |
| 29. Garza, Lawrie , Gurr, Jacobson & Merchant                     | 60. Hujala                                                             |
| 30. Bush & Jackson                                                | 61. Project Management Institute                                       |
| 31. National College for School Leadership                        | 62. Ueda                                                               |



# فرا تحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی

■ گویا قدیمی مقدم\*

■ جواد مصر آبادی\*\*

## چکیده:

هدف پژوهش حاضر تعیین اندازه اثر پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتارهای بی‌انضباطی بر اساس پژوهش‌های داخل کشور به وسیله یک روند تحقیقی فرا تحلیلی است. جامعه آماری به تحقیقات در دسترس مرتبط، پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتاری انضباطی در داخل کشور مربوط می‌شود که پس از لحاظ ملاک‌های ورود و خروج در نهایت نتایج کمی ۲۸ تحقیق تحلیل شدند. ترکیب اندازه اثرهای اختلاف فراگیران در میزان بی‌انضباطی، با و بدون تجربه شرکت در برنامه‌های مداخله‌ای از این تحقیقات نشان دادند که به صورت کلی عملکرد فراگیران شرکت کرده در برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار برتر از فراگیرانی است که در این برنامه‌ها شرکت نکرده‌اند (ES، ۰/۷۴). این تفاوت در بیش از دو سوم اندازه اثرهای تحقیقات اولیه مشاهده شد با این وجود با تحلیل‌های دقیق‌تر مشخص شد از بین برنامه‌های مداخله‌ای مختلف به ترتیب برنامه‌های آموزش رفتاری (ES، ۱/۳۸)، دوره آموزش اجتماعی (ES، ۱/۱۳)، پیش دبستانی (ES، ۰/۹۰)، آموزش هیجانی (ES، ۰/۶۶)، آموزش شناختی (ES، ۰/۶۳) و آموزش شناختی- رفتاری (ES، ۰/۳۴) دارای بیشترین اندازه اثرهای می‌باشند که اندازه اثرهای برنامه‌های آموزش اجتماعی، آموزش هیجانی، آموزش شناختی و آموزش رفتاری از لحاظ آماری نیز معنادار می‌باشند، همچنین مشخص شد برنامه‌های مداخله‌ای بر روی دختران (ES، ۰/۹۲) دارای اندازه اثر بیشتری نسبت به پسران (ES، ۰/۸۷) است.

## کلید واژه‌ها:

اصلاح رفتار، برنامه مداخله‌ای، بی‌انضباطی، فرا تحلیل

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱/۱۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۲/۳۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۷/۱۲

\* دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان..... c1a.ghadimi@gmail.com  
\*\* استاد روان شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول)..... mesrabadi@azaruniv.ac.ir

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد و تحت حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان بوده است

## مقدمه

موضوع انضباط<sup>۱</sup> امروزه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات موجود در جوامع خودنمایی می‌کند. کمک به افراد در زمینه‌زندگی با دیگران و احترام گذاشتن به آن‌ها یکی از مهم‌ترین اهداف جامعه بشری امروز است. بنابراین، برای اینکه فرد بتواند در اجتماع زندگی کند باید رفتار اجتماعی را بیاموزد؛ به این معنی که رفتارش مورد قبول جامعه باشد. یکی از راه‌های اجتماعی شدن و مورد قبول قرار گرفتن، رعایت انضباط و مقرراتی است که در آحاد ابعاد اجتماع همچون سازمان آموزش و پرورش حکم فرماست. البته وقتی در آموزشگاه‌ها و مدارس صحبت از انضباط می‌شود، مراد نظم و ترتیب و سکوت دانش‌آموزان نیست بلکه به این معنی است که انضباط باید منجر به انگیزش فرد جهت حفظ مقررات گردد و به‌صورت عادت درآید. انضباط یک فرایند آموختنی است و تقریباً در همه مراحل فراختانی زندگی مورد نیاز همگان است و فرد بایستی رفتارش را با معیارهای اجتماعی جامعه خود منطبق کند.

اگرچه از بی‌انضباطی<sup>۲</sup> همواره به‌عنوان رفتارهایی یاد می‌شود که مخل فرایند آموزشی بوده و مانع بهره‌گیری بهینه از کلاس درس می‌شود، با این حال هیچ تعریف واحدی برای بی‌انضباطی دانش‌آموزان وجود ندارد (فین، فیش و اسکات<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸ و تامپسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹ و هافثون، ولدال و مریتر<sup>۵</sup>، ۱۹۸۸) اما در عمل بی‌انضباطی شامل رفتارهایی نظیر دیر به کلاس آمدن، پریدن از روی نیمکت‌ها، فعالیت‌های مخل آموزشی (صحبت کردن خارج از نوبت و بیرون آمدن از صندلی بدون اجازه)، آزار کلامی و یا بی‌احترامی نسبت به معلمان، قلدری، آزار و اذیت و فعالیت‌های قاچاق گونه می‌باشد (آلوه، آریل، شیسلر، شانون، نوریس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۴).

نتایج و بررسی‌های صورت گرفته در زمینه مسائل انضباطی مدارس نشان می‌دهد پدیده بی‌انضباطی از چندسو اثرات جبران‌ناپذیری را به پیکره نظام آموزشی و تربیتی بر جای می‌گذارد، از جمله از لحاظ اقتصادی و برنامه‌ریزی دگرگونی‌های جدی را شکل می‌دهد. رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان در کلاس درس علاوه بر دلسرد کردن معلمان از حرفه خود باعث از بین رفتن انگیزه، ناتوانی در تدریس اثربخش و کاهش کیفیت‌های معلمی می‌گردد (جباری، ۱۳۹۲). معلمان جهت برقراری نظم و انضباط در مدارس بایستی با راهکارهای کنترل و برخورد‌های مناسب آشنایی داشته باشند تا بتوانند این‌گونه بی‌نظمی‌ها را مهار کنند و از هدر رفت سرمایه‌های مادی و انسانی جلوگیری کنند.

سازمان آموزش و پرورش کشور برای نحوه مقابله با رفتارهای بی‌انضباطی از سوی دانش‌آموزان در سال ۱۳۷۹ طرحی کلی تحت عنوان آیین‌نامه انضباطی دانش‌آموزان به تصویب رسانده است که با وجود تغییر بسیاری از مسائل و معضلات جامعه، هنوز سرلوحه معلمان، مدیران و سایر کارکنان مدرسه در برخورد با دانش‌آموزان قرار دارد. در این آیین‌نامه فقدان پیشنهاد شیوه‌های مناسب و مؤثر

به جای شیوه‌های منسوخ گذشته و تا حدود زیادی تشریفاتی بودن و غیر عملی بودن شیوه‌های ارائه گردیده به مدارس، و مبتنی نبودن راهکارهای پیشنهادی این آیین‌نامه بر نتایج تحقیقات روز، شکاف بزرگی بین عرصه نظر و عمل در حیطه بی‌انضباطی به وجود آورده است. علاوه بر این اقدامات پیشنهادی آیین‌نامه مذکور نظیر تذکر شفاهی، تذکر کتبی، تعهد، اخراج موقت و... نشان از ماهیت مقابله‌ای این راهکارها دارد و بی‌انضباطی را به صورت موقت آن هم صرفاً در حضور منابع قدرت حذف می‌کند و اقدامی برای اصلاح بنیادی این‌گونه رفتارها در این آیین‌نامه ارائه نشده است.

یکی از عوامل برقراری نظم و انضباط در کلاس درس، مدیریت کلاس به شیوه صحیح است. مدیریت کلاس اصطلاحی است که معلمان برای توصیف فرایند تدریس روان دروس و عدم ایجاد فعالیت‌های مخل کلاس از سوی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. به سخن دیگر مدیریت کلاس عبارتست از کاربرد طیف وسیعی از تکنیک‌ها و روش‌هایی است که معلم از سویی برای هموارسازی فرایند تدریس خود به کار می‌گیرد و از سوی دیگر مانع از ایجاد رفتارهای مخل کلاس از سوی دانش‌آموزان می‌گردد (ولفگانگ و کلیگمن<sup>۷</sup>، ۱۹۸۶). در ادبیات روان‌شناسی تربیتی تعدادی مدل مدیریت کلاس درس ارائه شده است.

اولین نظریه، نظریه انتخاب<sup>۸</sup> (کنترل) که گلاس<sup>۹</sup> آن را بر مبنای رفتار پایه‌ریزی کرده است. در این نظریه اعتقاد بر این است که رفتار از انتخاب غیرقابل تفکیک است و این ما هستیم که در هر لحظه مشخص می‌کنیم چه رفتاری باید از ما سر بزند. همچنین ما بر رفتار هیچ‌کس جز خودمان کنترلی نداریم. ویژگی اصلی این مدل ایجاد یک رابطه عمیق و انسانی بین عناصر معلم، دانش‌آموز و یادگیری می‌باشد (چارلز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸).

دومین مدل، مدل انضباط قاطعانه<sup>۱۱</sup> است که توسط لی و کانتر<sup>۱۲</sup> بیان شد. انضباط قاطع به دانش‌آموزان یاد می‌دهد نتیجه منطقی اعمالشان را بپذیرند. انضباط قاطع عنوان فرضیه بنیادی تقویت رفتار شایسته را دارد. مسئولیت واقعاً چیزی است که انضباط قاطع همیشه به دنبال آن است (به نقل از رندر، پادیل و کراک<sup>۱۳</sup>، ۱۹۸۹). دست‌اندرکاران انضباط قاطع، آموزش دیده‌اند که باید یاد بگیرند در کنترل کردن کلاس، قاطع باشند. در این مدل، سیستمی به وسیله معلم تعبیه می‌شود که پاداش می‌دهد و تنبیه می‌کند. این سیستم اجازه می‌دهد دانش‌آموزان بدانند چه زمان آن‌ها کار صحیح یا غلطی انجام داده‌اند. مجازات نامطبوع تصاعدی بر دانش‌آموزانی اعمال می‌شود که به انتخاب‌های ناشایست خود ادامه می‌دهند (کانتر، ۱۹۸۸).

مدل بعد مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی<sup>۱۴</sup> و به‌ویژه دیدگاه‌های اسکینر<sup>۱۵</sup> است. طبق این مدل کودکان به وسیله استفاده از پاداش‌ها و تنبیهات ویژه، نتایج قابل پیش‌بینی در رفتارشان به ثمر خواهد نشست. در رفتارگرایی اسکینر همه افراد در شرایط اولیه مثل هم هستند و این تکنیک‌های رفتاری هستند که تغییرات را در افراد به وجود می‌آورند (اسکینر، ۱۹۷۶).

مدل مطالعات تحلیل دادوستدی<sup>۱۶</sup> اثر متقابل رفتار بین معلمان و دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار می‌دهد (هریس<sup>۱۷</sup>، ۱۹۶۷). هریس سه مرحله پیشرفت که حالات خود نامیده می‌شوند، را پیشنهاد می‌کند. این حالات خود، کودک، والد و بزرگسال نامیده می‌شوند. معلمانی که می‌خواهند در تحلیل دادوستدی موفق باشند نیاز دارند در حالت خود بزرگسال باقی بمانند و قادر باشند حالت خود دانش‌آموزان اطرافشان را تشخیص دهند. معلمان بعداً می‌توانند بازی‌هایی را شناسایی کنند که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد در حالت خود کودک بازی کنند و به دانش‌آموزان یاد دهند در حالت خود بزرگسال رفتار کنند. توانایی‌های این شیوه این است که دانش‌آموزان به بازبینی ارتباط و رفتار خود تشویق می‌شوند. زیان این سیستم این است که ممکن است برای دانش‌آموزان بیش از اندازه مشکل باشد و باعث شود آن‌ها همدیگر را روان‌کاوی کنند (ادواردز، دی<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۳).

مدل گینوت<sup>۱۹</sup> روی ارتباط بین معلم و دانش‌آموز متمرکز می‌شود. این شیوه روی پرهیز از انتقاد و کوشش بر درک احساسات دانش‌آموزان تمرکز می‌کند. معلمان ترغیب به پرورش خودمختاری دانش‌آموزان می‌شوند و سعی می‌کنند به دانش‌آموزان کمک کنند به خاطر اعمالشان مسئولیت بر عهده گیرند. این اهداف به وسیله ارتباط با دانش‌آموزان و استدلال با آنان تحقق می‌یابد (ادواردز، سی<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۳).

در مدل بعدی یعنی مدل کی<sup>۲۱</sup> بر شخصیت کودکان که ساخته شده بر اساس معیارهای درونی است، توجه می‌شود. افراد دائماً بر اساس این معیارهای درونی اعمال خودشان را مورد قضاوت قرار می‌دهند. به وسیله آموزش و ساختن این معیارهای درونی کودکان می‌توانند، خود حکومتی<sup>۲۲</sup> و مسئولیت برای اعمالشان را یاد بگیرند. اگر به دانش‌آموزان یاد داده شود چگونه کار را انجام دهند آنان ذاتاً انگیزه دارند درست رفتار کنند. دانش‌آموزان برای انگیزه و برای بازبینی رفتار خودشان مسئول هستند. معلمان نباید این مسئولیت‌ها را از دوش دانش‌آموز بردارند. نقش معلم این است که به دانش‌آموزان یاد دهد چگونه خودشان را بازبینی کنند (کی و کی، ۱۹۹۴).

در مدل دیگر، جونز<sup>۲۳</sup> یک مدل نظم کلاسی را ایجاد کرد که به حضور شخص معلم در کلاس اهمیت می‌داد. مفروضات اصلی این مدل این است که کودکان نیاز دارند کنترل شوند و معلمان می‌توانند این کنترل را به وسیله زبان بدنی، مدیریت و حمایت والدین اعمال کنند. یک معلم نیاز است مرحله حضور را بشناسد. عوامل موج حضور معلم، اگر به قدر کافی معلم قوی و مؤثر باشد، در کلاس منتشر خواهد شد و هر دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار خواهد داد. توقف آموزش، خیره شدن و نشستن نزدیک دانش‌آموز تکنیک‌های هشداردهنده‌ای هستند که می‌توانند رفتار بد دانش‌آموزان را متوقف کنند (ادواردز، سی، ۱۹۹۳).

اگر بخواهیم سبک‌های مدیریت کلاس را به مکاتب فکری روان‌شناختی مرتبط کنیم. سبک‌های مدیریت کلاس گینوت، جونز، کی و اسکینر به ترتیب به مکاتب هیجانی، اجتماعی، شناختی و

رفتاری تعلق دارند و مکتب شناختی- رفتاری تلفیقی از دو مدل کی و اسکینر است. همچنین تلفیق تمامی سبک‌های مدیریتی فوق را می‌توان در دوره‌های آموزشی پیش دبستان مشاهده کرد.

در شرایط حاضر هنوز کار پژوهشی مدّون و جامعی در مورد امکان‌سنجی تدوین برنامه مداخله‌ای جامع برای اصلاح بی‌انضباطی در کشور اجرا نشده است. بنابراین تغییر وضع موجود (مقابل با بی‌انضباطی) به وضعیت دیگر (اصلاح بی‌انضباطی) تنها در صورتی لازم به نظر می‌رسد که در شرایط فعلی تفاوتی چشمگیر به نفع دانش‌آموزان بی‌انضباطی که با برنامه‌های مداخله‌ای مختلف (سبک‌های مدیریتی کلاس) آموزش دیده‌اند باشد. فهم این چرایی جز از طریق انجام یک فرا تحلیل بر روی تحقیقات انجام‌شده داخل کشور در حوزه پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای و اصلاح رفتار ممکن به نظر نمی‌رسد که مناسب‌ترین رویکرد ترکیبی تحقیقات، فرا تحلیل است.

اصطلاح فرا تحلیل را اولین بار گلاس در سال ۱۹۷۶ مطرح کرد و فرا تحلیل را به عنوان «شیوه‌ای رسمی به عنوان تجزیه و تحلیل مجموعه عظیمی از تحلیل‌های مطالعات فردی با هدف ادغام یافته‌ها» تعریف نمود (کولیک و کولیک<sup>۲۴</sup>، ۱۹۸۸). بررسی‌های مقدماتی به عمل آمده در پایگاه‌های اطلاعاتی داخل کشور نشان می‌دهد که فرا تحلیل مدونی در ارتباط با اثرات برنامه‌های مداخله‌ای بر بی‌انضباطی فراگیران اجرا نشده است. با این وصف در داخل کشور پژوهش‌های متعددی در ارتباط با پیامدهای برنامه‌های مختلف بر بی‌انضباطی فراگیران وجود دارد. این تحقیقات تفاوت برنامه‌های مداخله‌ای مختلف را در شاخص بی‌انضباطی مورد بررسی قرار داده‌اند.

در زمینه اثرات برنامه‌های مداخله‌ای بر بی‌انضباطی نیز دید روشن و جامعی وجود ندارد. برای به دست آوردن یک برداشت کلی و جامع و درعین حال دقیق لازم است نتایج این پژوهش‌ها به روش کمی مرور و دسته‌بندی شوند. در زمینه فرا تحلیل مقایسه‌ای، یعنی بررسی رابطه بی‌انضباطی با متغیرهای دیگر، نمونه‌ای در خارج از کشور موجود است. این فرا تحلیل توسط آلوه و همکاران در سال ۲۰۱۴ با هدف بررسی رابطه بین بی‌انضباطی دانش‌آموزان و ابعاد فرسودگی شغلی معلمان انجام گرفت. نتایج آن تحقیق حاکی از وجود ارتباط معنادار بین بی‌انضباطی دانش‌آموزان و ابعاد فرسودگی شغلی معلمان بود. بیشترین اندازه اثر در تحقیق مذکور مربوط به زوال (مسخ) شخصیت و بعد از آن دستاوردهای شخصی بود ضمناً متغیرهای میانجی تحقیق شامل پایه تحصیلی، سن معلم، کشور، درصد معلمان خانم و سال انتشار هر تحقیق شرکت داده شده در فرا تحلیل بود.

با این وجود از آنجاکه فرا تحلیل حاضر، با رویکردی متفاوت، قصد بررسی تأثیر برنامه‌های مداخله‌ای بر بی‌انضباطی را دارد لازم است که این یافته‌ها یک بار از طریق فرا تحلیل مورد بررسی مجدد قرار گیرد. هدف این پژوهش ترکیب نتایج پژوهش‌های حوزه بی‌انضباطی به روش فرا تحلیلی و کشف متغیرهای میانجی در این حوزه است. این جمع‌بندی کمی می‌تواند شناخت ما را از ابعاد و حوزه‌های تفاوت بین انواع برنامه‌های مداخله‌ای برای کنترل بی‌انضباطی کامل سازد و همچنین

مؤثرترین برنامه‌های مداخله‌ای را، که نشئت گرفته از سبک‌های مدیریت کلاس هستند، را برای ما مشخص خواهد کرد.

نتایج تحقیق حاضر می‌تواند به روش‌های کمی به استخراج و سازمان‌دهی اطلاعات حاصل از پژوهش‌های مربوط به پیامدهای برنامه‌های مختلف کنترل بی‌انضباطی منجر شود. از آنجاکه یافته‌های فرا تحلیل نتایج ترکیبی چندین پژوهش را نشان می‌دهد، باعث خاتمه سوگیری‌های ناشی از انتخاب می‌شود. فرا تحلیل همچنین به شناسایی متغیرهای تعدیل‌کننده به‌کارگرفته‌شده در پژوهش‌های حیطه بی‌انضباطی کمک می‌کند. شناسایی این متغیرها همراه با دیگر متغیرهای مداخله‌کننده در طرح‌ریزی برنامه‌های مداخله‌ای بهتر، کمک قابل توجهی خواهد کرد. همین خصوصیت باعث شده است که در سال‌های اخیر تعداد مقالات مربوط به فرا تحلیل‌ها که در منابع علوم تربیتی منتشر می‌شوند، افزایش چشمگیری را نشان دهد. یکی از پیامدهای بسیار مهم چنین افزایشی، کاربرد روزافزون نتایج حاصل از فرا تحلیل‌ها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌های آموزشی است. نتایج این فرا تحلیل نیز به نظر ما می‌تواند به تصمیمات برنامه‌ریزان درسی در مورد اصل داشتن یا نداشتن یک برنامه مداخله‌ای برای کنترل و اصلاح بی‌انضباطی به‌صورت رسمی در آموزش و پرورش کشور کمک کند و می‌تواند پاسخی علمی برای موافقان و مخالفان داشتن این برنامه‌های مداخله‌ای فراهم آورد.

## ■ روش تحقیق

در این پژوهش از روش فرا تحلیل استفاده شد. فرا تحلیل به تحلیل‌های آماری اشاره می‌کند که برای ترکیب داده‌های یک مجموعه از مطالعات انجام می‌گیرد (برنستون<sup>۲۵</sup> و همکاران، به نقل از مصرآبادی، هاشمی، حاتمی و ربوی، ۱۳۹۳). در این فرا تحلیل از یافته‌های پژوهش‌های داخلی که به بررسی بی‌انضباطی در اثر متغیرهای مستقل مختلف پرداخته‌اند، استفاده شد. تمام این یافته‌ها که مجدداً مورد تحلیل واقع شدند مربوط به نتایج آماری بودند. نتایج این فرا تحلیل در قالب اندازه اثرهای و همچنین شاخص‌های آماری مربوط به فرا تحلیل ارائه شده است.

## ■ نمونه آماری

واحد تحلیل، در فرا تحلیل، یافته‌های کمی پژوهش‌های دیگر است. بنابراین جامعه آماری این فرا تحلیل به تحقیقات در دسترس مرتبط با بی‌انضباطی در شرایط مختلف متغیرهای مستقل گوناگون در داخل کشور مربوط می‌باشد. با توجه به گستردگی جامعه آماری تحقیق، لازم بود نمونه‌های مورد نیاز از درون یک چارچوب نمونه‌گیری انتخاب شوند. چارچوب نمونه‌گیری این تحقیق شامل کلیه مقالات منتشر شده‌ای بود که از طریق بانک پژوهشی SID به‌صورت کامل قابل دسترس

بودند. روش نمونه‌گیری این تحقیق، نمونه‌گیری هدفمند<sup>۲۶</sup> بود که به این منظور محقق بر اساس قضاوت‌های خود پژوهش‌هایی را به عنوان مطالعات اولیه انتخاب کرد که در راستای اهداف فرا تحلیل بودند.

برای انتخاب تحقیقات اولیه از چارچوب نمونه‌گیری، ابتدا کلیدواژه‌های معتبر را، بر اساس مرور پیشینه، پژوهش به منظور استفاده در جست و جوی پژوهش‌های اولیه، تعیین کردیم: بی‌انضباطی، ناسازگاری اجتماعی، پرخاشگری، رفتارهای استرس‌زا، سازگاری اجتماعی. تحقیقات بر اساس این کلیدواژه‌ها، در صورتی که متغیر وابسته به طور مشخص به مصادیق شاخص بی‌انضباطی نظیر پرخاشگری، قلدری و قانون‌شکنی دانش‌آموزان مربوط می‌شد، شرط ورود به فرا تحلیل را کسب می‌کرد. در گام بعدی، بر اساس ملاک‌های ورود و خروج پژوهش‌های مورد نظر شناسایی و انتخاب شد. از بین ۷۹ پژوهش منتخب بر اساس کلیدواژه‌های پیش‌تر تعریف شده ۵۰ پژوهش برای فیش‌برداری تشخیص داده شد. پس از بازنگری این فیش‌ها ۲۹ پژوهش بر اساس ملاک‌های ورود به فرا تحلیل وارد شد.

- حداقل یک گروه فراگیر غیر منضبط جزو جامعه آماری پژوهش باشد.
- متغیرهای مستقل تأثیرگذار در بی‌انضباطی چه به صورت مثبت و چه به صورت منفی به طور واضح گزارش شده باشند.
- تحقیق بایستی داده‌های کافی را برای محاسبه اندازه اثر گزارش کرده باشد.
- تحقیق بایستی به صورت مقاله کامل، و آنلاین به طور رایگان، در دسترس باشد.
- با توجه به اینکه تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند، با توجه به ملاک‌های خروج زیر یک تحقیق از فرایند تحلیل خارج شد.
- پژوهشی که موضوعات سازگاری و انضباط را در محیط‌هایی غیر از محیط تحصیلی نظیر محیط شغلی بررسی کرده است.
- پژوهشی که به محاسبات آماری رابطه‌ای نه تفاوتی پرداخته باشد.
- پژوهشی که یکی از اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر را گزارش نداده باشد.

## یافته‌ها

در پژوهش حاضر، اندازه اثرهای خانواده d استفاده شده است، شاخص d در موقعیت‌هایی که پژوهش‌ها تفاوت‌ها را بررسی می‌کنند به کار می‌رود و از بین انواع شاخص‌های d از شاخص g هگز استفاده شد. بر طبق این معیار در تحقیقاتی که تفاوت گروه‌ها را بررسی می‌کنند، اندازه اثرهای ۰/۲، ۰/۵ و ۰/۸ به ترتیب نشانگر اندازه اثرهای کوچک، متوسط و بزرگ هستند.

جدول شماره ۱. شاخص‌های مرتبط با اندازه اثر تحقیقات اولیه

| ردیف | پژوهشگر             | متغیر مستقل            | اندازه اثر | برنامه کلی اصلاح رفتار |
|------|---------------------|------------------------|------------|------------------------|
| ۱    | درتاج (۱۳۸۸)        | مدیریت خشم             | ۵۳/۰       | دوره هیجانی            |
| ۲    | درتاج (۱۳۸۸)        | مدیریت خشم             | ۳۷/۳**     | نامشخص                 |
| ۳    | ابوالقاسمی (۱۳۹۰)   | شناختی رفتاری          | ۴۳/۰-      | دوره شناختی-رفتاری     |
| ۴    | ابوالقاسمی (۱۳۹۰)   | تنظیم هیجان            | ۶۲/۰*      | دوره هیجانی            |
| ۵    | شهنی ییلاق (۱۳۸۶)   | کودک‌آزاری             | ۸۷/۰*      | نامشخص                 |
| ۶    | به پژوه (۱۳۸۹)      | مهارت اجتماعی          | ۱۷/۱**     | دوره اجتماعی           |
| ۷    | احدی (۱۳۸۸)         | حل مسئله               | ۵۰/۰       | دوره شناختی            |
| ۸    | شریفی درآمدی (۱۳۹۰) | مهارت اجتماعی          | ۰۹/۱**     | دوره اجتماعی           |
| ۹    | برغندان (۱۳۹۱)      | مدیریت خشم             | ۵۸/۲**     | نامشخص                 |
| ۱۰   | خانخانی زاده (۱۳۹۱) | خودآموزی کلامی         | ۲۳/۱*      | دوره شناختی            |
| ۱۱   | زاهد (۱۳۹۱)         | ناتوانی یادگیری        | ۹۳/۱-*     | نامشخص                 |
| ۱۲   | نریمانی (۱۳۹۲)      | پذیرش / تعهد           | ۷۶/۳**     | نامشخص                 |
| ۱۳   | نریمانی (۱۳۹۲)      | تنظیم هیجان            | ۴۲/۲**     | نامشخص                 |
| ۱۴   | خجسته مهر (۱۳۹۱)    | موفقیت تحصیلی          | ۶۶/۰*      | دوره شناختی            |
| ۱۵   | عصاره (۱۳۹۲)        | پیش‌دبستان             | ۳۵/۱**     | دوره شناختی            |
| ۱۶   | عصاره (۱۳۹۲)        | پیش‌دبستان             | ۴۰/۱**     | دوره شناختی            |
| ۱۷   | اصغرزاده (۱۳۹۰)     | قصه درمانی             | ۸۱/۰*      | دوره اجتماعی           |
| ۱۸   | اصغرزاده (۱۳۹۰)     | قصه درمانی             | ۱۷/۲**     | نامشخص                 |
| ۱۹   | سپاه منصور (۱۳۸۶)   | مهارت زندگی            | ۹۰/۰*      | دوره اجتماعی           |
| ۲۰   | حسینی (۱۳۸۸)        | راهبرد مقابله با استرس | ۶۴/۲۶**    | نامشخص                 |
| ۲۱   | حسینی (۱۳۸۸)        | راهبرد مقابله با استرس | ۱۴/۱۰**    | نامشخص                 |
| ۲۲   | شاهی (۱۳۹۳)         | رویکرد راه حل محور     | ۲۷/۱۱**    | نامشخص                 |
| ۲۳   | شمس (۱۳۸۶)          | شوخی طبعی              | ۷۰/۳**     | نامشخص                 |
| ۲۴   | شمس (۱۳۸۶)          | شوخی طبعی              | ۸۹/۲**     | نامشخص                 |
| ۲۵   | بیک محمدی (۱۳۹۱)    | مصون سازی              | ۵۴/۰*      | دوره شناختی            |
| ۲۶   | بیک محمدی (۱۳۹۱)    | شناختی رفتاری          | ۰۷/۲**     | نامشخص                 |



جدول شماره ۱. (ادامه) شاخص‌های مرتبط با اندازه اثر تحقیقات اولیه

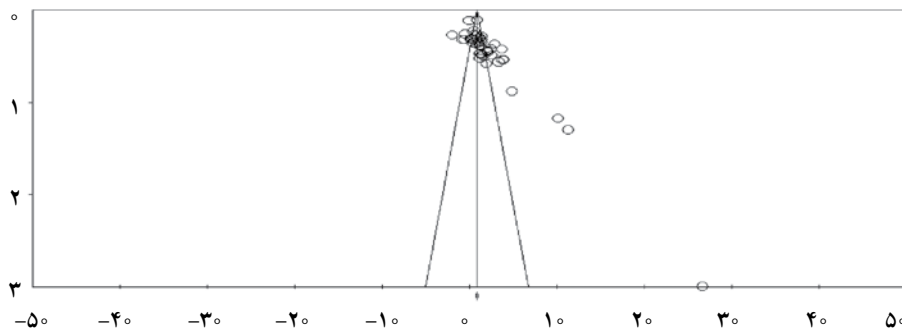
| ردیف | پژوهشگر            | متغیر مستقل    | اندازه اثر | برنامه کلی اصلاح رفتار |
|------|--------------------|----------------|------------|------------------------|
| ۲۷   | جمالی (۱۳۹۳)       | مهارت زندگی    | ۰/۱۲***    | نامشخص                 |
| ۲۸   | هاشمی (۱۳۸۸)       | خودآموزی کلامی | ۰/۸۷***    | نامشخص                 |
| ۲۹   | عطاری (۱۳۸۴)       | مهارت اجتماعی  | ۰/۹۱***    | نامشخص                 |
| ۳۰   | مظاهری (۱۳۸۵)      | رفتار شناختی   | ۰/۵۴***    | دوره شناختی-رفتاری     |
| ۳۱   | مظاهری (۱۳۸۵)      | رفتار شناختی   | ۰/۴۰***    | دوره شناختی-رفتاری     |
| ۳۲   | مظاهری (۱۳۸۵)      | رفتاری         | ۰/۲۵***    | دوره رفتاری            |
| ۳۳   | مظاهری (۱۳۸۵)      | رفتاری         | ۰/۴۰***    | دوره رفتاری            |
| ۳۴   | خدایاری فرد (۱۳۹۰) | هوش هیجانی     | ۰/۷۹***    | دوره هیجانی            |
| ۳۵   | فرامرزی (۱۳۹۳)     | روان‌نمایشگری  | ۰/۱۹***    | دوره اجتماعی           |
| ۳۶   | وزیری (۱۳۹۰)       | همدلی          | ۰/۰۶***    | دوره اجتماعی           |
| ۳۷   | وزیری (۱۳۹۰)       | همدلی          | ۰/۴۲***    | دوره اجتماعی           |
| ۳۸   | حمیدپور (۱۳۸۸)     | پیش‌دبستان     | ۰/۰۱       | دوره شناختی            |
| ۳۹   | رجبی (۱۳۹۲)        | شناختی رفتاری  | ۰/۵۹       | دوره شناختی-رفتاری     |
| ۴۰   | رجبی (۱۳۹۲)        | شناختی رفتاری  | ۰/۳۶       | دوره شناختی-رفتاری     |
| ۴۱   | رجبی (۱۳۹۲)        | شناختی رفتاری  | ۰/۴۲***    | دوره شناختی-رفتاری     |
| ۴۲   | رجبی (۱۳۹۲)        | شناختی رفتاری  | ۰/۰۳       | دوره شناختی-رفتاری     |
| ۴۳   | رجبی (۱۳۹۲)        | شناختی رفتاری  | ۰/۷۲***    | دوره شناختی-رفتاری     |
| ۴۴   | رجبی (۱۳۹۲)        | شناختی رفتاری  | ۰/۱۹       | دوره شناختی-رفتاری     |
| ۴۵   | حاتمی فرد (۱۳۹۰)   | ابراز وجود     | ۰/۰۹***    | نامشخص                 |
| ۴۶   | حاتمی فرد (۱۳۹۰)   | حل مسئله       | ۰/۲۶***    | نامشخص                 |

\*\*\* ۰/۰۱ ≤ p    \*\* ۰/۰۵ ≤ p

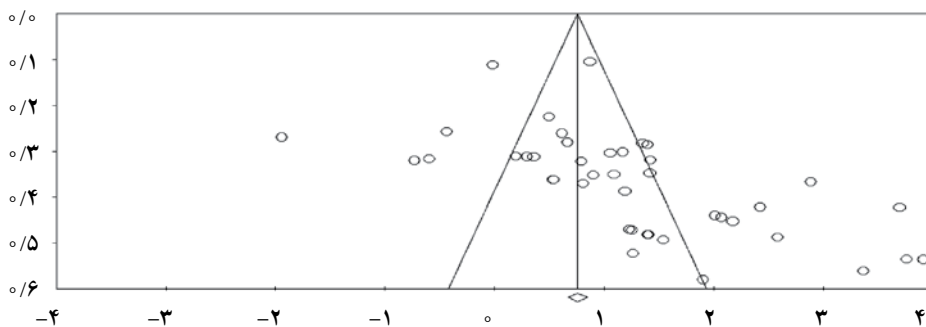
همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود برای ۲۸ پژوهش اولیه ۴۶ شاخص اندازه اثر محاسبه شده است. در قسمت برنامه کلی اصلاح رفتار نوع برنامه مداخله‌ای وارد شده است و تحقیقاتی که از فرا تحلیل حذف شدند نوع برنامه مداخله‌ای اصلاح رفتار برایشان مشخص نشده است. از بین ۴۶ اندازه اثر تعداد ۵ شاخص منفی و ۴۱ شاخص مثبت است. از آنجاکه در فرایند محاسبه اندازه اثرهای به‌وسیله نرم‌افزار میانگین‌های گروه بی‌انضباط آموزش ندیده از گروه بی‌انضباط آموزش دیده کسر

شده است، بنابراین شاخص منفی اندازه اثر نشان‌دهنده عملکرد ضعیف‌تر (بی‌انضباطی بیشتر) گروه آموزش ندیده نسبت به گروه آموزش دیده است. تعداد بیشتر اندازه اثرهای مثبت نسبت به اندازه اثرهای منفی نشانگر این است که در غالب تحقیقات اولیه افراد بی‌انضباطی که به منظور اصلاح رفتار آموزش دیده‌اند از افرادی که آموزش ندیده‌اند عملکرد بهتری داشته‌اند و بی‌انضباطی کمتری را از خود بروز داده‌اند. با بررسی سطوح معناداری آزمون  $Z$  که برای آزمون معنادار بودن اندازه اثرهای به کار رفته است، مشخص می‌شود که از ۴۶ اندازه اثر ۹ اندازه اثر، غیر معنادار، ۲۸ اندازه اثر در سطح ۰/۰۱ یا کمتر و اندازه اثر ۹ پژوهش در سطح ۰/۰۵ معنادار هستند.

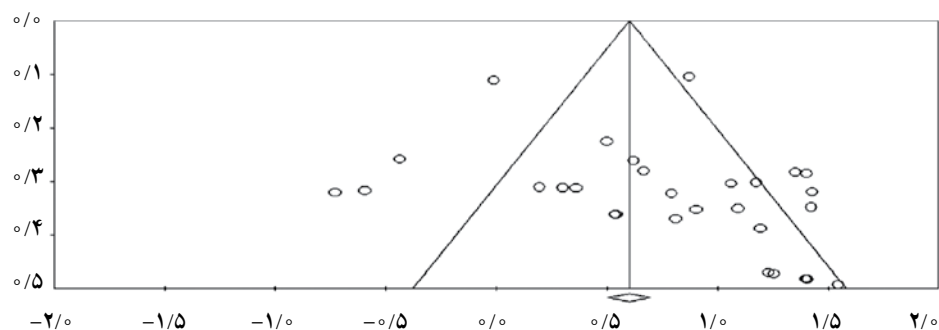
با عنایت به اینکه یکی از پیش‌فرض‌های اصلی فراتحلیل نبود سوگیری انتشار<sup>۲۷</sup> است پیش از بررسی نتایج ابتدا یافته‌های مربوط به بررسی این پیش‌فرض ارائه می‌شود. سوگیری انتشار به چاپ نشدن تحقیقات مرتبط با موضوع فراتحلیل مربوط است که دارای یافته‌های غیر معنادار هستند. در این فراتحلیل برای بررسی تورش انتشار از دو شیوه (نمودار قیفی<sup>۲۸</sup>) و یک شاخص آماری (تعداد امن از تخریب<sup>۲۹</sup>) استفاده شد.



شکل شماره ۱. نمودار قیفی تورش انتشار پژوهش‌های اولیه قبل از تحلیل حساسیت



شکل شماره ۲. نمودار قیفی تورش انتشار پژوهش‌های اولیه بعد از تحلیل حساسیت



شکل شماره ۳. نمودار کیفی تورش انتشار پژوهش‌های اولیه بعد از دومین تحلیل حساسیت

در نمودارهای کیفی محور افقی نشانگر مقادیر اندازه اثرهای تحقیقات اولیه و محور عمودی خطای معیار آنهاست. سوگیری انتشار بر اساس نمودار کیفی زمانی قابل تشخیص است که نقاط در اطراف نمودار به شکل متقارن پراکنده نشده باشند که این ناشی از مقادیر بسیار بزرگ اندازه اثر و نیز خطاهای معیار بزرگ آنهاست (مانند شکل ۱). با مشاهده شکل ۱ و جدول ۱ مشخص شد که تعداد چهار اندازه اثر دارای مقادیر پرت و نامتعارف هستند که این‌ها نمودار را نامتقارن ساخته‌اند. با حذف این چهار اندازه اثر پرت، نمودار کیفی شکل ۲ حاصل شد که نسبت به نمودار ۱ اندازه اثرهای همگن‌تری را دارد؛ با این حال ۱۱ اندازه اثر دیگر نیز حذف می‌شوند تا نمودار اندازه‌های اثر، متقارن‌تر گردد و اندازه‌ها در فواصل  $1/5$  و  $1/5$  جای گرفته‌اند. همچنین بر اساس شاخص تعداد امن از تخریب پس از ورود ۹۳۳ اندازه اثر غیرمعنادار به فرا تحلیل اندازه اثر ترکیبی محاسبه شده غیرمعنادار می‌شود.

جدول شماره ۲. اندازه اثرهای و فواصل اطمینان و آزمون فرضیه برای اثربخشی برنامه‌های اصلاح رفتار در کاهش بی‌انضباطی

| مدل    | تعداد اندازه‌های اثر | اندازه اثر متوسط | خطای معیار | فاصله اطمینان ۹۵٪ |         | مقدار Z | مقدار P |
|--------|----------------------|------------------|------------|-------------------|---------|---------|---------|
|        |                      |                  |            | حد پایین          | حد بالا |         |         |
| ثابت   | ۲۸                   | ۰/۵۳             | ۰/۵۵       | ۰/۴۲              | ۰/۶۴    | ۹/۶۷    | ۰/۰۰۱   |
| تصادفی | ۲۸                   | ۰/۷۴             | ۰/۱۲       | ۰/۵۰              | ۰/۹۸    | ۶/۷۸    | ۰/۰۰۱   |

با توجه به اینکه هدف اصلی هر فرا تحلیل ترکیب شاخص‌های عددی تحقیقات اولیه در قالب یک شاخص کلی است در جدول ۲ اندازه اثرهای ترکیبی یا خلاصه بر اساس دو مدل‌های ثابت

و تصادفی برای ۲۸ اندازه اثر باقیمانده پس از تحلیل حساسیت ارائه شده است. غالب فراتحلیل‌ها بر دو مدل آماری مدل اثر ثابت و مدل اثر تصادفی مبتنی هستند. در مدل اثر ثابت فرض می‌شود که یک اندازه اثر واقعی وجود دارد که زیربنای همه تحلیل‌ها است و تفاوت‌های موجود در اندازه اثرهای مشاهده‌شده تحقیقات اولیه ناشی از خطای نمونه‌گیری است. در مقابل در مدل اثرات تصادفی فرض می‌شود که اندازه اثر واقعی از تحقیقی به تحقیق دیگر در حال تغییر است. یکی از علل اصلی این تغییر وجود متغیرهای مداخله‌کننده در روابط بین متغیر مستقل و وابسته است (برنشتاین، ۲۰۰۹). همان‌گونه که مشاهده می‌شود در این فراتحلیل برای مدل‌های ثابت و تصادفی مقادیر اندازه اثرهای به ترتیب برابر با ۰/۵۳ و ۰/۷۴ است. هر دو این اندازه اثرهای از لحاظ آماری معنادار هستند ( $0 \leq P \leq 0.01$ ). برای انتخاب مدل نهایی فراتحلیل لازم است یک مجموعه تحلیل‌های ناهمگن برای اطمینان از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده انجام گیرد. در صورت وجود ناهمگنی در اندازه اثرهای تحقیقات اولیه مدل تصادفی انتخاب می‌شود و فرض می‌شود که در جامعه آماری ماهیت روابط بین متغیر مستقل و وابسته تحت تأثیر متغیرهای تعدیل‌کننده تغییر می‌یابد.

جدول شماره ۳: شاخص‌های ناهمگنی اندازه اثرهای در بین تحقیقات اولیه

| شاخص Q | درجه آزادی | سطح معناداری | مجذور I |
|--------|------------|--------------|---------|
| ۱۱۶/۹۲ | ۲۷         | ۰/۰۰۱        | ۷۹/۹۰   |

برای اطمینان از همگنی اندازه اثرهای تحقیقات اولیه، از آزمون مجذور کای برای بررسی معناداری آماره Q کوکران استفاده می‌شود (هجز و اولیکین، به نقل از مصرآبادی، هاشمی، حاتمی و ربوی، ۱۳۹۳). معناداری این آزمون نشان‌دهنده همگنی تحقیقات اولیه است. در جدول ۳ نتایج بررسی ناهمگنی اندازه اثرها در بین تحقیقات اولیه بر اساس دو شاخص Q و مجذور I ارائه شده است. مقدار شاخص Q برابر با ۱۱۶/۹۲ است که از لحاظ آماری معنادار ( $P \geq 0.01$ ) و نشانگر تفاوت واقعی بین اندازه اثرهای تحقیقات اولیه است. با توجه به محدودیت شاخص Q به حجم نمونه که هم چون دیگر آزمون‌های آماری توان آزمون برای رد فرض صفر تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ فراتحلیل گران توصیه استفاده از مجذور I را کرده‌اند (برنشتاین، به نقل از مصرآبادی، هاشمی، حاتمی و ربوی، ۱۳۹۳). این شاخص دارای مقداری از صفر تا صد درصد است که مقدار ناهمگنی را به صورت درصد نشان می‌دهد. مقدار مجذور I برابر با ۷۹/۹۰ است که نشان می‌دهد درصد بالایی از پراکنش موجود در نتایج تحقیقات اولیه واقعی و ناشی از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده

است که بر طبق معیار هیگنز و همکاران (۲۰۰۳) نشان‌دهنده ناهمگنی بالا در تحقیقات اولیه است. بر اساس هر دو شاخص می‌توان از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده در روابط بین دو متغیر نوع آموزش (برای اصلاح رفتار) و بی‌انضباطی مطلع شد و این مدل تصادفی را به عنوان مدل فرا تحلیل انتخاب کرد. با مسلم شدن نقش متغیرهای تعدیل‌کننده در ادامه به تحلیل‌های بیشتر در مورد نقش و شدت تعامل متغیرهای تعدیل‌کننده بی‌انضباطی و نوع آموزش (برای اصلاح رفتار) با همدیگر پرداخته شد. لازم به ذکر است که در این تحلیل‌ها نتایج بر طبق مدل‌های تصادفی گزارش شده است؛ چراکه تحلیل‌های ناهمگنی نشان داد که اندازه اثرهای داخل خود این متغیرهای تعدیل‌کننده هم ناهمگن هستند. همچنین با توجه به تحلیل‌های بعدی در مورد نقش متغیرهای واسطه مدل تصادفی تبیین بهتری از ماهیت اندازه اثر ترکیبی تفاوت نوع آموزش بر میزان بی‌انضباطی به دست می‌دهد.

تعامل جنسیت با اندازه اثر، برنامه‌های مداخله‌ای در برخی از تحقیقات بر روی هر دو جنس دختر و پسر بررسی شده بودند و امکان مقایسه این دو گروه را از نظر میزان اثربخشی برنامه‌های آموزشی کنترل بی‌انضباطی فراهم کردند.

**جدول شماره ۴.** اندازه اثرهای ترکیبی تصادفی برای تفاوت اثربخشی برنامه‌های اصلاح رفتار در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان دختر و پسر

| جنسیت | تعداد اندازه‌های اثر | اندازه اثر | خطای معیار | فاصله اطمینان ۹۵٪ |         | مقدار Z | مقدار P |
|-------|----------------------|------------|------------|-------------------|---------|---------|---------|
|       |                      |            |            | حد پایین          | حد بالا |         |         |
| پسر   | ۶                    | ۰/۸۷       | ۰/۲۹       | ۰/۳۰              | ۱/۴۴    | ۲/۹۹    | ۰/۰۰۰۳  |
| دختر  | ۵                    | ۰/۹۲       | ۰/۱۵       | ۰/۶۱              | ۱/۲۳    | ۵/۸۹    | ۰/۰۰۱   |

جدول ۴ اندازه اثرهای ترکیبی تصادفی برای تفاوت در جنسیت در کنترل بی‌انضباطی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود اندازه اثرهای گروه دانش‌آموزان بی‌انضباط پسر و دختر به ترتیب برابر با ۰/۸۷ و ۰/۹۲ است که هر دو گروه دارای اندازه اثر معنادار می‌باشند.

تعامل نوع مداخله اصلاح رفتار مورد سنجش با اندازه اثر، برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بی‌انضباطی شامل مصادیقی چون آموزش مهارت‌های اجتماعی، آموزش‌های شناختی و رفتاری، دوره پیش‌دبستان، قصه درمانی، حل مسئله و آموزش‌های تنظیم هیجان می‌باشد.

جدول شماره ۵. اندازه اثرهای ترکیبی تصادفی برای تفاوت در انواع برنامه‌های مداخله‌ای در کنترل بی‌انضباطی

| مقدار P | مقدار Z | فاصله اطمینان ۹۵٪ |          | خطای معیار | اندازه اثر | تعداد مطالعات | برنامه مداخله‌ای    |
|---------|---------|-------------------|----------|------------|------------|---------------|---------------------|
|         |         | حد بالا           | حد پایین |            |            |               |                     |
| ۰/۰۰۱   | ۳/۶۸    | ۱/۰۱              | ۰/۳۱     | ۰/۱۸       | ۰/۶۶       | ۳             | آموزش هیجانی        |
| ۰/۱۴    | ۱/۴۶    | ۰/۷۹              | -۰/۱۱    | ۰/۲۳       | ۰/۳۴       | ۹             | آموزش شناختی رفتاری |
| ۰/۰۰۱   | ۸/۷۱    | ۱/۳۸              | ۰/۸۷     | ۰/۱۳       | ۱/۱۳       | ۷             | آموزش اجتماعی       |
| ۰/۰۰۲   | ۴/۱۸    | ۰/۹۳              | ۰/۳۳     | ۰/۱۵       | ۰/۶۳       | ۴             | آموزش شناختی        |
| ۰/۰۰۱   | ۳/۹۴    | ۲/۰۸              | ۰/۶۹     | ۰/۳۵       | ۱/۳۸       | ۲             | آموزش رفتاری        |
| ۰/۱۰۴   | ۱/۶۲    | ۱/۹۹              | -۰/۱۸    | ۰/۵۵       | ۰/۹۰       | ۳             | دوره پیش‌دبستان     |

جدول ۵ اندازه اثرهای ترکیبی تصادفی برای تفاوت در انواع برنامه‌های مداخله‌ای در کنترل بی‌انضباطی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود اندازه اثرهای تفاوت انواع برنامه‌های مداخله‌ای (دوره آموزش هیجانی، شناختی- رفتاری، اجتماعی، شناختی، رفتاری و پیش‌دبستان) به ترتیب برابر با ۰/۶۶، ۰/۳۴، ۱/۱۳، ۰/۳۸/۶۳، ۱/۰ و ۰/۹۰ است که دوره آموزش هیجانی، اجتماعی، شناختی و رفتاری دارای اندازه اثرهای معنادار و دوره‌های آموزش شناختی- رفتاری و دوره پیش‌دبستان دارای اندازه اثر غیرمعنادار می‌باشند.

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

به‌طورکلی بین میزان بی‌انضباطی فراگیران، در دوره‌های با و بدون برنامه مداخله‌ای، تفاوت معناداری از لحاظ اندازه اثر کلی وجود دارد. این تفاوت در بیش از دو سوم اندازه اثرهای تحقیقات اولیه مشاهده شد. باین حال با تحلیل‌های دقیق‌تر مشخص شد که از بین برنامه‌های مختلف مداخله‌ای برای کنترل بی‌انضباطی بزرگ‌ترین اندازه اثر به ترتیب مربوط به دوره آموزش رفتاری، آموزش اجتماعی، دوره پیش‌دبستان، آموزش هیجانی، آموزش شناختی و آموزش شناختی- رفتاری می‌باشد.

در ارتباط با این یافته‌ها که فراگیران بی‌انضباط بعد از دوره برنامه مداخله‌ای نسبت به فراگیرانی بی‌انضباطی که برنامه مداخله‌ای دریافت نکرده‌اند دارای تفاوت معناداری از لحاظ اندازه اثر مربوط به بی‌انضباطی هستند می‌توان شواهد تجربی به دست داد. نتایج تعدادی از تحقیقات نشان می‌دهد که افراد بی‌انضباط شرکت‌کننده در برنامه مداخله‌ای نشئت‌گرفته از سبک‌های مدیریت کلاس نسبت به آموزش سنتی، نمرات بالاتری در پیشرفت تحصیلی دارند (در تاج، مصائبی و اسدزاده، ۱۳۹۱). نتایج پژوهش ابوبی مهریزی، طهماسبیان و خوش کنش (۱۳۸۹) نشان داد که توجه به برخی ویژگی‌های افراد بی‌انضباط نه تنها باعث بهبود سازگاری آن‌ها می‌گردد بلکه از شدت ناسازگاری آن‌ها نیز می‌کاهد. بر اساس تحقیق ابوالقاسمی، بیگی و نریمانی (۱۳۹۰) شرکت در برنامه‌های مداخله‌ای در بهبود و سازگاری دانش‌آموزان بی‌انضباط به‌طور معناداری مؤثر بوده است و نقش مهمی در سلامت روان این دانش‌آموزان دارد.

در برنامه‌های مداخله‌ای نشئت‌گرفته از سبک‌های مدیریت کلاس، هدف کلی دور نگاه داشتن فرد از فعالیت‌هایی است که خطر برچسب بی‌انضباطی را در او تقویت می‌کند. مثل آموزش نحوه کنترل خشم و خشونت، حل مسئله، مهارت‌های اجتماعی و... که از سوی محیط خانواده و کادر آموزشی مدرسه قابل ارائه است. این برنامه‌ها استراتژی‌های برنامه‌ریزی خود را بر اساس یافته‌های پژوهش‌ها طرح می‌کند و تأکید زیادی بر فرد و یا ارتباطات او دارد. به همین جهت راهکارهای بی‌انضباطی از طریق یادگیری مهارت‌های زندگی اجتماعی از یک طرف و محیط اجتماعی و ارتباطات فردی از طرف دیگر تأکید می‌کند.

طبق یافته‌های پژوهش حاضر با این اثرگذاری برنامه‌های مداخله‌ای کنترل رفتارهای بی‌انضباطی بر هر دو جنس پسر و دختر محرز است اما یافته‌ها حاکی از آن هستند که این برنامه‌ها در دختران از اثربخشی بیشتری برخوردارند که با نتایج تحقیق شیدایی و پیرخائفی همسو است. کافی (۱۳۸۹) نیز اعلام کرد دختران از نظر کامل بودن اهداف، سازگاری تحصیلی بیشتری در مقایسه با پسران دارند. همچنین حاجی شمسایی، کارشکی و امین یزدی (۱۳۹۲) در نتایج تحقیق خود اذعان داشتند که استفاده بیشتر دختران از راهبردهایی نظیر خودتنظیمی می‌تواند از دلایل پایین بودن ناسازگاری در دختران نسبت به پسران باشد.

همچنین ذکر این نکته نیز لازم است که طبق یافته‌های نتایج تحقیق، فرا تحلیل

حاضر شاخص اندازه اثر برنامه‌های مداخله‌ای کنترل بی‌انضباطی، دوره آموزش هیجانی، اجتماعی، شناختی و رفتاری دارای شدت بالا و متوسط هستند، اما دوره پیش دبستان علیرغم برخورداری از اندازه اثر بالا، تأثیر معناداری ندارند که ممکن است از سویی ناشی از حجم نمونه کوچک باشد و از سویی دیگر این یافته تأییدکننده این نظر است که نمی‌توان کودکان را به این امید که صرفاً تجربه پیش دبستانی در سازگاری اجتماعی آن‌ها تأثیر مثبت دارد، به فضای مراکز پیش دبستانی فرستاد؛ بلکه شاید کیفیت برنامه‌های این مراکز، شخصیت و نحوه ارتباط معلم، فضای مرکز و میزان تجربه پیش دبستانی است که در این قلمرو اهمیت دارد (حمیدپور، حسینی و پژوهنده، ۱۳۸۸).

همچنین برنامه آموزشی شناختی-رفتاری نیز دارای اندازه اثر پایین و فاقد اندازه اثر معنادار است. از آنجاکه در این فراتحلیل اکثر برنامه‌های مداخله‌ای شناختی-رفتاری بر متغیر پرخاشگری جسمی بررسی شده بودند می‌توان به تحقیق ویلان کورت، برندگان، بیوین و ترمبلا<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) استناد کرد که بیان کرده‌اند اغلب پرخاشگری فیزیکی در طی زمان ثابت و بدون تغییر باقی خواهد ماند (رجبی، نجفی و رضایی، ۱۳۹۲). همچنین طبق تحقیق رجبی، نجفی و رضایی (۱۳۹۲) درمان شناختی-رفتاری گروهی باعث کاهش پرخاشگری جسمانی کودکان نمی‌شود.

با توجه به برنامه‌های مداخله‌ای شرکت داده شده در فراتحلیل حاضر و تطبیق مدل‌های انضباطی مختلف بر آن‌ها می‌توان گفت دوره آموزش هیجانی نشئت گرفته از مدل انضباطی گینوت، دوره آموزش اجتماعی برگرفته از مدل جونز، دوره آموزش شناختی برگرفته از مدل کی و دوره آموزش رفتاری منشعب از مدل رفتارگرایی اسکینر است و دوره‌های آموزشی شناختی-رفتاری تلفیقی از مدل‌های کی و رفتارگرایی و دوره پیش دبستان تلفیقی از تمام مدل‌های انضباطی مختلف است. با این حساب می‌توان گفت در بین مدل‌های انضباطی بیشترین اثربخشی به ترتیب مربوط به مدل رفتارگرایی، مدل جونز، مدل تلفیقی پیش دبستان، مدل گینوت، مدل کی و مدل تلفیقی کی و رفتارگرایی می‌باشد.

با توجه به نتایج فراتحلیل حاضر عمده پیشنهادها برای تحقیق حاضر می‌تواند این موارد باشند، طراحی و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای به منظور کنترل بی‌انضباطی برگرفته از مبانی نظری قوی و بر اساس نتایج طرح‌های پژوهشی انجام شده



باشند، برنامه‌های آموزشی مهارت‌های اجتماعی در قالب برنامه مدرسه به کلیه دانش‌آموزان ارائه شود که هم منجر به پیشگیری از بی‌انضباطی و هم کنترل و کاهش آن می‌گردد. در دوره ابتدایی به علت ویژگی عینی بودن دانش‌آموزان می‌توان از روش قصه درمانی برای مداخله به نحو مناسب بهره برد و همچنین بهره‌گیری از یک برنامه تلفیقی می‌تواند در زمینه بهبود بی‌انضباطی دانش‌آموزان می‌تواند اقدام مؤثری باشد.

بایستی توجه کرد که این پژوهش دارای محدودیت‌هایی همچون مبهم بودن تعاریف متغیرهای مستقل و وابسته در تعدادی از پژوهش‌ها، کنترل نشدن برخی اثرات متغیرهای مداخله‌کننده، عدم وجود یک چارچوب عینی و مدون برای طبقه‌بندی برنامه‌های مداخله‌ای و مبتنی بودن نتایج این فراتحلیل بر پایه اطلاعات تحقیقات اولیه مندرج در گزارش آن‌ها نیز بوده است. برای کاهش مشکلات فراتحلیل گران آتی پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در گزارش نتایج عددی تحقیقات شاخص‌های توصیفی و شاخص‌های استنباطی که برای محاسبه اندازه اثر مورد نیاز است را به‌طور کامل گزارش نمایند، از متغیرهای پژوهش تعاریف جامع و کامل به عمل آورده و تا حد امکان اثر متغیرهای مداخله‌کننده را خنثی نمایند.

## منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین و نریمانی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی-رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب. *فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۲۲)، ۲۱-۴۲.
- ابویی مهریزی، محبوبه؛ طهماسبیان، کارینه و خوش‌کنش، ابوالقاسم. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های خودنظم‌دهی خشم و تعارضات والد نوجوان در دختران دوره راهنمایی شهر تهران. *فصل‌نامه خانواده‌پژوهی*، ۶(۲۳)، ۳۹۳-۴۰۴.
- احدی، بتول؛ میرزایی، پری؛ نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم‌رو. *پژوهش در حیطه کودکان استثنائی*، ۹(۳)، ۱۹۳-۲۰۲.
- اصغرزاده سلماسی، فرزانه و پورشرفی، حمید. (۱۳۹۰). تأثیر قصه درمانی بر بهبود سازگاری اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال سلوک. *فصل‌نامه علوم تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۳-۲۴.
- برغندان، سبیده؛ ترخان، مرتضی و قائمی خمایی، نیما. (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر رشت. *فصل‌نامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۲(۸)، ۱۳۹-۱۶۵.
- به‌پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرآموز. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۳۳)، ۱۶۳-۱۸۶.
- بیک محمدی، محبوبه؛ ترخان، مرتضی و اکبری، بهمن. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش گروهی شناختی-رفتاری و مصون‌سازی در مقابل فشار روانی بر سازگاری اجتماعی و خودپنداره دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳(۴)، ۴۱-۵۰.
- جباری، ثریا. (۱۳۹۲). مقایسه عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکلات انضباطی پایه‌های دوم و سوم مدارس متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۱-۹۲. *دانشگاه شهید مدنی آذربایجان*، تبریز.
- جمالی پاقلق، زیور؛ جمالی پاقلق، سمیه؛ جدیدی فیکان، مهناز و نظری بدیع، مرضیه. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۴)، ۱۲۱-۱۳۹.
- حاجی شمسایی، مهدی؛ کارشکی، حسین و امین یزدی، سید امیر. (۱۳۹۲). نقش خودتنظیمی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷(۲۱)، ۱-۱۸.
- حسینی، ساناز و مقتدر، لیل. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش راهبردهای مقابله با استرس بر سازگاری اجتماعی. *اندیشه و رفتار*، ۳(۱۲)، ۶۶-۷۳.
- حمیدپور، حسن؛ حسینی، علی و پژوهنده، علی. (۱۳۸۸). نقش آموزش پیش‌دبستانی در یادگیری مهارت‌های روانی - حرکتی و سازگاری اجتماعی. *مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)*، ۱۶(۳)، ۱۱۷-۱۳۸.
- خانخانی زاده، هنگامه و باقری، سحر. (۱۳۹۱). اثربخشی خودآموز کلامی بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۲۰، ۴۳-۵۲.
- خجسته مهر، رضا؛ عباس پور، ذبیح اله؛ کرابی، امین و کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱، ۲۷-۴۵.
- خدایاری فرد، محمد؛ چشمه‌نوشی، میترا؛ رحیمی‌نژاد، عباس و فراهانی، حجت اله. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر سازگاری اجتماعی و مصمیمیت اجتماعی. *روان‌شناسی*، ۱۵(۴)، ۳۵۳-۳۶۸.
- درتاج، فریبرز؛ مصائبی، اسدالله و اسدزاده، حسن. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۲ ساله. *فصل‌نامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱۲)، ۷۲-۷۶.
- رجبی، زهرا؛ نجفی، محمود و رضایی، علی محمد. (۱۳۹۲). اثربخشی درمان شناختی رفتاری گروهی بر کاهش پرخاشگری کودکان. *فصل‌نامه روان‌شناسی بالینی*، ۳(۱۰)، ۵۵-۷۱.
- زاهد، عادل؛ رجبی، سعید و امیری، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱، ۴۳-۶۲.
- سپاه منصور، مژگان. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزه پیشرفت، خوداحترامی و سازگاری اجتماعی. *اندیشه و رفتار*، ۲۰(۱)، ۸۵-۹۳.
- شاهی، زهرا و اوجی نژاد، احمد رضا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش به شیوه رویکرد راه‌حل محور بر افزایش میزان سازگاری اجتماعی دانشجویان افسرده شهر تهران. *فصل‌نامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۳(۱)، ۸۱-۹۹.

# فرا تحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی

- شریفی در آمدی، پرویز. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر سازگاری دانش‌آموزان نابینا. *روانشناسی افراد استثنائی*، ۱(۱)، ۴۵-۶۶.
- شهینی بیلاق، منیجه؛ میکائیلی، نیلوفر؛ شکرکن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۶). بررسی شیوع کودک‌آزاری و پیش‌بینی این متغیر از طریق سلامت عمومی والدین، سازگاری، عزت‌نفس و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز و متغیرهای جمعیت شناختی در دانش‌آموزان دختر آزار دیده و عادی دوره راهنمایی شهر اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۴(۱ و ۲)، ۱۶۷-۱۹۴.
- شیدایی، رعنا و پیرخانگی، علیرضا. (۱۳۸۹). مقایسه گرایش به اعتیاد و سازگاری در دانش‌آموزان دختر و پسر. *اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*، ۴(۱۴)، ۵۳-۶۲.
- عصاره، علیرضا؛ احمدی، غلامعلی و عباس‌پور، حیدرعلی. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوزبانه اول ابتدایی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۰(۳)، ۳۰۳-۳۱۲.
- عطاری، یوسفعلی؛ شهینی بیلاق، منیجه؛ کوچکی، عاشور محمد و بشلیده، کیومرث. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی در سازگاری فردی - اجتماعی نوجوانان بزه‌کار در شهرستان گنبد کاووس. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۲(۲)، ۲۵-۴۶.
- فرامرزی، سالار؛ مرادی، محمد رضا و معتمدی، بهاره. (۱۳۹۳). اثربخشی روان‌نمایشگری به روش پانتومیم بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر ناشنوا. *شنوایی‌شناسی*، ۲۳(۶)، ۸۵-۹۱.
- کافی، سید موسی. (۱۳۸۹). مقایسه سازگاری تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه گیلان. *پژوهش‌های مشاوره (تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره)*، ۹(۳۶)، ۱۲۷-۱۴۰.
- مصرآبادی، جواد؛ هاشمی، تورج؛ حاتمی، جواد و ربوی، رجب. (۱۳۹۳). فرا تحلیل پیامدهای شناختی - تحصیلی دوزبانگی. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۹(۳۴)، ۱۲۷-۱۵۰.
- مظاهری، اکرم؛ باغبان، ایران و فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش گروهی عزت‌نفس بر میزان سازگاری اجتماعی دانشجویان. *دانشور*، ۱۳(۱۶)، ۴۹-۵۶.
- نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲، ۱۵۴-۱۷۶.
- وزیری، شهرام و لطفی عظیمی، افسانه. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان. *روانشناسی تحولی، روان‌شناسان ایرانی*، ۸(۳۰)، ۱۶۷-۱۷۵.

- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of students misbehaviour and teacher burnout. *Educational research review*, 12, 30-44.
- Canter, L. (1988). Assertive discipline and the search for the perfect classroom. *Young Children*, 43(2), 24.
- Charles, C. M. (2008). *Building Classroom Discipline* (9th ed. ). Boston: Pearson Education.
- Edwards, C. (1993). *Classroom discipline and management*. New York: Macmillan College.
- Edwards, D. (1993). Making choices about discipline. *American Secondary Education*, 22(2), 17-21.
- Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *Journal of Educational Research*, 101, 259-274.
- Harris, T. A. (1967). *I'm OK--You're OK*. New York, Avon Books.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297-312.
- Kay, R. S. & Kay, D. S. (1994). *The best is within them, Propositions, principles and strategies for teaching respect, responsibility, and excellence in the classroom*. publisher not identified.
- Kulik, J. A., & Kulik, Ch-L. C. (1988). *Meta-analysis Historical Origins and Contemporary Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 5-9, 1988.
- Render, G., Padilla, J., & Krank, H. (1989) What research really shows about assertive discipline. *Educational*

*Leadership*, 46(6), 72-75.

- Skinner, B. F. (1976). *Walden two*. New York, NY: MacMillan.
- Thompson, B. (2009). Disruptive behaviours in Barbadian classrooms, Implications for universal secondary education in the Caribbean. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 34(3), 39-58.
- Vaillancourt, T. Brendgen, M. Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression, Evidence of two factors over time? *Child development*, 74, 1628-1638.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving Discipline Problems*. Bostone: Allyn and Bacon.

## پی‌نوشت‌ها

- |                                                                                     |                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1. discipline                                                                       | 17. Harris                                                           |
| 2. misbehavior                                                                      | 18. Edwards, D.                                                      |
| 3. Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A.                                         | 19. Ginot                                                            |
| 4. Thompson, B.                                                                     | 20. Edwards, C.                                                      |
| 5. Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F.                                        | 21. Kay & Kay                                                        |
| 6. Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D.,<br>Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. | 22. Self-governing                                                   |
| 7. Wolfgang Glickman                                                                | 23. Jones                                                            |
| 8. choice theory                                                                    | 24. Kulik & Kulik                                                    |
| 9. Glasser                                                                          | 25. Borenstein                                                       |
| 10. Charles                                                                         | 26. Purposive sampling                                               |
| 11. Assertive Discipline                                                            | 27. Publication Bias                                                 |
| 12. Lee Canter                                                                      | 28. Funnel plot                                                      |
| 13. Render Padilla Krank                                                            | 29. Number of missing studies that would bring<br>p-value to > alpha |
| 14. Behaviorism                                                                     | 30. Vaillancourt, T. Brendgen, M. Boivin, M.<br>Tremblay, R. E.      |
| 15. Skinner                                                                         |                                                                      |
| 16. Transactional analysis                                                          |                                                                      |

# ویژگی‌های محتوای درسی مطلوب تاریخ ادبیات در دوره دوم متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی

■ حیدر قمری\*

چکیده:

هدف این بررسی، ترسیم وضعیت مطلوب، یا ارائه الگوی پیشنهادی مطلوب، برای محتوای درس تاریخ ادبیات دوره دوم متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی با توجه به دو مؤلفه «ساختار» و «جامعیت» بود. مطالعه از نوع الگوی «مبتنی بر نظر خبرگان» بود. درعین حال، برای دستیابی به اعتبار بیشتر و تکمیل داده‌های به دست آمده، از نظرات دبیران و دانش‌آموزان به عنوان کاربران و مخاطبان اصلی اثر نیز استفاده گردید. جمعیت آماری این پژوهش شامل متخصصان تاریخ ادبیات ایران و جهان، دبیران کتاب‌های تاریخ ادبیات دوره دوم متوسطه سراسر کشور، و نیز دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم رشته علوم انسانی در سال تحصیلی ۹۴ - ۱۳۹۳ بود و حجم نمونه پژوهش در مجموع به ۱۴۵۴ نفر رسید. برای اجرای پژوهش در سطح مدارس، ۴ استان از طریق روش تحلیل خوشه‌ای چندمرحله‌ای و به صورت تصادفی انتخاب شد. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات شامل فرم مصاحبه با متخصصان تاریخ ادبیات ایران، فرم مصاحبه با متخصصان تاریخ ادبیات جهان، پرسش‌نامه دبیران، و پرسش‌نامه دانش‌آموزان بود. روایی ابزارها بر اساس روایی محتوایی و با دریافت نظرات متخصصان درباره آن‌ها به دست آمد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که محتوای درسی مطلوب تاریخ ادبیات، باید از سویی دارای نظم تاریخی باشد؛ تا تأثیر و تأثرهای ادبی را نشان دهد و از دیگر سو، به روش ژانری تألیف گردد.

آموزش متوسطه، تاریخ ادبیات، دوره دوم، محتوای درسی مطلوب

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۸/۲۳ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۹/۲۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۸/۱۲

\* استادیار پایه چهارم، دانشگاه فرهنگیان، رشته زبان و ادبیات فارسی ..... h.ghamari@cfu.ac.ir  
داده‌های این نوشتار، بخشی از یک مطالعه گسترده‌تر نگارنده با عنوان «ارزشیابی محتوای درس تاریخ ادبیات دوره دوم متوسطه (سال دوم و سوم آموزش متوسطه کنونی، رشته ادبیات و علوم انسانی)» است که به سفارش پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی) اجرا گردیده است.

## مقدمه

تاریخ ادبیات یکی از گسترده‌ترین قلمروهای دانش‌های ادبی است. گام نهادن در وادی آن و تدوین و تألیف آثاری سودمند، هم مستلزم برخورداری از دانش‌های تخصصی عدیده چون سبک‌شناسی، نقد ادبی، انواع ادبی، بلاغت و... است و هم نیازمند آگاهی از مبانی و مسائل روش‌شناسی است. در غیر این صورت، مؤلف به بیراهه کشانده می‌شود. منظور از مبانی و مسائل روش‌شناسی، موضوعاتی از این دست است:

۱. **تبیین اهداف و وظایف تاریخ ادبیات؛** پدیدآور چنین اثری پیش از هر چیز باید به تبیین چارچوب اهداف و وظایف تاریخ ادبیات اهتمام نماید. اگر او آن‌گونه که تودورف معتقد است، سه وظیفه اصلی تاریخ ادبیات را این موارد بداند، بخشی از تحدید موضوع را به‌درستی به فرجام رسانده است: «نخست مطالعه تغییراتی که هر مقوله ادبی به خود می‌پذیرد، دیگر بررسی انواع ادبی (ژانرها) و سوم مشخص کردن قوانین تغییر، که به گذار از یک دوره ادبی به دوره دیگر مربوط می‌شود» (تودورف، ۱۹۸۶، به نقل از پاکتچی، ۱۳۸۴، ص. ۱۹؛ نیز رک. پورنامداریان، ۱۳۸۴، ص. ۵۲؛ قویمی، ۱۳۸۴، ص. ۸۴؛ فتوحی، ۱۳۸۷، ص. ۵۳).

۲. **تبیین قلمرو و موضوعات تاریخ ادبیات؛** این گام دوم در تحدید موضوع به حساب می‌آید. فتوحی (۱۳۸۷، ص. ۵۶) می‌گوید: «مورخ ادبی ناگزیر است در آغاز کار تعریفی روشن از ادبیات داشته باشد تا قلمرو کار خود را بشناسد و مشخص کند از منظر وی کدام رویداد ادبی است و کدام نیست». در غیر این صورت، قلمرو کار او ممکن است همه آفریده‌های تاریخی، جغرافیایی و... را دربرگیرد. از این رو ممکن است بهتر باشد فقط آثاری را که مصداق ادبیات محض هستند، یعنی دارای ارزش هنری‌اند، موضوع کار خود قرار دهد (ص. ۵۸). لذا تغییر و تحولات ادبی، انواع ادبی، عوامل زمینه‌ساز ظهور شاعران و نویسندگان دوران‌ساز، تحول علائق، سلیقه‌ها، افکار، و اندیشه‌ها و نیز عوامل سیاسی، اجتماعی و فرهنگی و... می‌توانند از جمله مهم‌ترین موضوعات تاریخ ادبیات به شمار آیند. (نیز رک. پاکتچی، ۱۳۸۴، ص. ۳۴؛ پورنامداریان، ۱۳۸۴، صص. ۴۹ و ۵۰، ۵۳ و ۵۴؛ قویمی، ۱۳۸۴، ص. ۸۱ و ص. ۸۶).

۳. **تبیین ماهیت تغییر ادبی؛** چنان‌که گفته شد، موضوع «تاریخ ادبیات»، تغییر و تحول ادبیات در گذر زمان همراه با تبیین علل و عوامل تغییر و تأثیر و تأثر رویدادهای ادبی است؛ امری که از آن به‌عنوان «ستون فقرات» تاریخ ادبی، یاد می‌شود (فتوحی، ۱۳۸۷، ص. ۴۶). لذا محقق این قلمرو لازم است به کم و کیف و ماهیت این موضوع وقوف داشته باشد و در پژوهش خود آن را نصب‌العین قرار دهد. تغییراتی که به اشکال مختلف تبیین شده‌اند: «از نظر تینانیوف تغییر ادبی بر توزیع دوباره شکل‌ها و کارکردها استوار است: شکل تغییر کارکرد می‌دهد و کارکرد تغییر شکل. فوری‌ترین وظیفه تاریخ ادبی مطالعه تغییر کارکرد این با آن عنصر شکلی، ظهور

این یا آن کارکرد در یک عنصر شکلی، و هم‌آیی یک عنصر شکلی با یک کارکرد می‌باشد» (مکاریک، ۱۳۸۵، ص. ۸۵). «قوانین تغییر همانند قوانین اندام زنده‌اند. اندام ادبی مانند اندام زنده، زاده می‌شود، می‌شکفتد، پیر می‌شود و در آخر می‌میرد...» (مکاریک، ۱۳۸۵، ص. ۸۵، نیز رک. مکاریک، ۱۳۸۵، ص. ۸۶؛ پورنامداریان، ۱۳۸۴، ص. ۵۱؛ فتوحی، ۱۳۸۷، صص. ۴۴ تا ۴۷).

۴. آگاهی از حدود و ثغور وظایف تاریخ‌نگار ادبی؛ آگاهی تاریخ‌نگار ادبی از وظایفش، او را در دستیابی به اهداف یاری می‌نماید. نجومیان (۱۳۸۴، ص. ۹۶) وظیفه تاریخ‌نگار ادبی را بر اساس منابع مورد استفاده شامل مجموع وظایف منتقد ادبی و مورخ می‌دانند.

۵. وقوف به موانع و محدودیت‌های نگارش تاریخ ادبیات؛ لازم است تاریخ‌نگار ادبی به موانع و محدودیت‌های کار خود واقف باشد؛ موانع و محدودیت‌هایی از این دست:

- زمان‌دار بودن اطلاعات و ارزش‌ها (رک. اسمعیلی، ۱۳۸۴، ص. ۹ و ص. ۱۷).
- قطعی نبودن صحت اطلاعات (رک. پاکتچی، ۱۳۸۴، صص. ۲۶ و ۲۷).
- دشواری تقسیم و تمایز دوره‌ها، سبک‌ها و... (رک. قویمی، ۱۳۸۴، ص. ۸۷؛ فتوحی، ۱۳۸۷، ص. ۱۶۱).
- آمیختگی موضوعی تاریخ ادبیات با رشته‌های مجاور (رک. مکاریک، ۱۳۸۵، ص. ۸۶).
- گستردگی قلمرو تاریخ ادبیات و دشواری تدوین آثار جامع (رک. فتوحی، ۱۳۸۷، ص. ۵۳).
- محدودیت‌های تاریخ (که بر نگارش تاریخ ادبی هم اثر دارد) (رک. نجومیان، ۱۳۸۴، ص. ۹۲).

نتیجه اینکه، با این گستردگی قلمرو، و نیز ضرورت رعایت موازین متعدد، باید پژوهش در تاریخ ادبی را از جمله دشوارترین قلمروهای پژوهش دانست. در کنار این موضوعات، به‌کارگیری الگویی مناسب برای نگارش و تدوین کتاب یا کتاب‌هایی که بازتاب‌دهنده تاریخ ادبی باشد، آن هم برای مخاطبان مدرسه‌ای به‌گونه‌ای که در چارچوب مسائل مطرح‌شده جامعیت هم داشته باشد، بر دشواری کار می‌افزاید. لذا در مطالعه حاضر، علاوه بر توجه به دشواری‌های کار، بر آنیم که خصیصه‌های الگوی مطلوب برای محتوای درس تاریخ ادبیات دوره دوم متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی را با توجه به دو مؤلفه «ساختار» و «جامعیت» در تدوین محتوا ارائه نماییم. چراکه می‌دانیم از جمله کتاب‌های درسی دوره متوسطه، کتاب‌های تاریخ ادبیات (نوشته استاد یاحقی و استاد فرزاد) است که همواره در مظان پرسش و تشکیک بوده و ضرورت جایگزینی آن‌ها با آثاری سودمندتر مطرح بوده است. از جمله دلایل این تشکیکات این است که:

۱. در قسمت اول کتاب‌های تاریخ ادبیات درسی، یعنی تاریخ ادبیات ایران، دوره‌بندی بر اساس چهره‌های شاخص در دوره‌های تاریخی است. اما قسمت تاریخ ادبیات جهان آن دو، بر مبنای

مکتب‌های ادبی نوشته شده است. در واقع، ساختار کتاب اولاً بر اساس شیوه‌های پذیرفته شده نیست و ثانیاً، دو بخش آن (تاریخ ادبیات ایران و تاریخ ادبیات جهان) به یک شیوه تألیف نشده است.

۲. اهداف پیش‌بینی‌شده برای دو کتاب در راهنمای برنامه درسی به‌عنوان سند بالادستی، عمدتاً قابل تحقق نیست.

۳. عدم صحت و اعتبار علمی پاره‌ای از مطالب دو کتاب از منظرهای تاریخی، زندگی‌نامه‌ای، و ادبی مسجل است. اطلاعات تاریخی کتاب عمدتاً دارای مأخذ و منابع چندان روشنی نیست. آنچه در محتوا بازتاب پیدا کرده تصویری روشن و کامل به دانش‌آموزان نمی‌دهد. در مباحث زندگی‌نامه‌ای هم وحدت رویه وجود ندارد.

۴. عمده محتوای دو کتاب برای دانش‌آموزان جالب و جاذب نیست.

۵. پس از تدوین این دو کتاب درسی، در بیش از دو دهه قبل تا امروز، اتفاقاتی در قلمرو موضوعی این حوزه رخ داده است اما این دو کتاب تأثیری از آن‌ها نپذیرفته‌اند، از جمله اینکه:

- انتشار نتایج مطالعات و یافته‌های پژوهشی نو در زمینه بزرگان ادب فارسی و نیز جریانات ادبی گذشته ایران که آگاهی ما را تاحدی دگرگون کرده است (رک. مصداق این مقوله در مقاله شفيعی کدکنی، ۱۳۸۸؛ نیز فتوحی، ۱۳۸۷، ص. ۲۶۵ و ص. ۲۶۶).
- دانش‌های نو ادبی مانند تاریخ ادبیات‌نگاری نوین در سال‌های اخیر (به‌ویژه دهه اخیر) به کشور ورود جدی‌تر داشته‌اند (ص. ۲۶۷).
- تحولات اجتماعی و فرهنگی ذائقه نسل‌های نو را دگرگون کرده است و حتی میل به قرائت نو از آثار کهن را سبب شده است (ص. ۲۶۸ و ص. ۲۶۹).

حاصل سخن اینکه، ضرورت توجه به ادله بالا از یک‌سو، و عملی شدن جریان تحول و نوسازی در برنامه‌ها و کتاب‌های درسی و لزوم تدوین محتوایی معتبرتر و با روایی مناسب‌تر از دیگر سو، پرسش‌هایی را پیش روی قرار می‌دهد که دست‌یابی به پاسخ آن‌ها نیازمند پژوهش است؛ از این رو نگارنده بر آن شد تا ویژگی‌های کتاب یا کتاب‌های جانشین احتمالی را از رهگذر مطالعه حاضر معلوم نماید.

## ■ هدف‌های پژوهش

۱. تبیین وضعیت مطلوب محتوای درسی تاریخ ادبیات با توجه به الگوهای مختلف در تدوین آن
۲. تبیین وضعیت مطلوب محتوای درسی تاریخ ادبیات از نظر جامعیت



## پیشینه پژوهش

فتوحی (۱۳۸۷) کتاب‌های تاریخ ادبیات را از لحاظ روش در این گروه‌ها طبقه‌بندی کرده است: ۱. ادامه تذکره‌نویسی ۲. تذکره‌های تحقیقی انتقادی ۳. تاریخ ادبی به موازات تاریخ عمومی ۴. جریان‌شناسی ادبی ۵. تاریخ درونی ادبیات ۶. تاریخ انواع ادبی ... ۷. پژوهش‌های دوره‌ای ... سیدی (۱۳۸۹) نیز این روش‌ها را در سه دسته و تحت عنوان رویکردهای تاریخ ادبیات‌نگاری تقسیم‌بندی کرده است: ۱. رویکرد سنتی ۲. رویکرد علمی ۳. رویکرد هرمنوتیکی «(سیدی، ۱۳۸۹؛ نیز رک. سلطانی، ۱۳۸۰؛ فتوحی، ۱۳۸۷، صص. ۱۱۷ تا ۱۳۸).

اینکه تاریخ ادبیات مطلوب درسی در دبیرستان چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد تاکنون مستقلاً مورد توجه محققان نبوده است، اما آثاری در بررسی، طبقه‌بندی و نقد تذکره‌ها و کتاب‌های تاریخ ادبیات ایران پدید آمده است که از بررسی آن‌ها و توجه به مسائل مطرح‌شده هر یک به صورت ایجابی، می‌توان به ویژگی‌های چنین کتابی تا حدی نزدیک شد. از نتایج این نقد و بررسی‌ها این است که بر سنت تاریخ ادبیات‌نگاری فارسی ایراداتی از این دست وارد شده است:

«۱. غلبه ذوق کلاسیک ... ۲. مطلق‌نگری به زیبایی ... ۳. غفلت از فردیت ... ۴. شعرمحوری ... ۵. تمرکز بر ادبیات رسمی ... ۶. مقاصد آموزشی ...» (فتوحی، ۱۳۸۷). فتوحی همچنین به ایرادات دیگر در تاریخ ادبیات‌نگاری فارسی نظیر توصیف یکسان هنر همه شاعران (ص. ۱۰۴)، بی‌اعتنایی یا کم‌اعتنایی به شاخه‌هایی از ادبیات مانند ادبیات مردمی (همان، ص. ۲۶۵)، عدم شناخت سبک‌های شخصی در سایه توجه به سبک عمومی و ... (همان، صص. ۱۰۵ و ۱۰۶) اشاره دارد.

زرین‌کوب (۱۳۷۵، مقدمه، ص. ب) معتقد است تقسیم و تبویب ادوار شعر و نثر به عهد و نام پیشروان و طلایه‌داران بزرگ که پیشنهاد سارتون است، مشکل تاریخ ادبیات را حل نمی‌کند، روش مطمئن‌تر را هرمان اته و الساندرو بائوسانی ایتالیایی دنبال کرده‌اند. این روش، تحول هر یک از انواع ادبی را به‌طور جداگانه بررسی می‌کند.

سیدی (۱۳۸۹) نیز ایراداتی از جمله: اطلاق ادبیات بر تمامی آثار مکتوب تمدن و فرهنگ، مخزن اطلاعات خام زندگی‌نامه‌ای بودن، فقدان نگرش تاریخی و کم‌توجهی به روایت تاریخی ادبیات، سیر تحول، لحظه‌های تغییر سبک‌ها و مسئله تأثیر و تأثر، و ... را بر تاریخ ادبیات نگاری سنتی وارد می‌داند.

سمیعی گیلانی (۱۳۸۶) نیز ایراداتی از این دست را بر کتب تاریخ ادبیات فارسی وارد می‌داند: «تاریخ ادبیات‌های موجود از حیث نقد ادبی و ملاک‌های آن، کمبود و نارسایی جدی دارند... این نقایص از چند عامل ناشی شده است. اول اینکه برای تاریخ ادبیات‌نگاری، نقد ادبی ضروری است. نقد ادبی است که به ما می‌گوید کدام شاعر یا نویسنده را وارد تاریخ ادبیات کنیم. وی همچنین معتقد است که به شاعران و نویسندگان محلی که به زبان فارسی شعر سروده‌اند یا آثاری پدید آورده‌اند

توجه کافی نشده است. از انواع جدید ادبی - داستان، شعر نو، طنز، نمایشنامه، تصنیف و انواع نوشته‌های مطبوعاتی - تا حدی غفلت شده است...».

از نظر زرقانی (۱۳۸۹)، کاستی‌های روش‌شناسانه دیگری هم در تاریخ ادبیات‌نگاری زبان فارسی وجود دارد: ۱. گسست میان ادوار ۲. غفلت از رویکرد جریان‌شناسانه ۳. بی‌توجهی به روابط بینامتنی ۴. تک‌ساحتی کردن چهره‌ها ۵. بررسی تاریخ نوشتارها به جای تاریخ ادبیات ۶. کم‌توجهی به تطور ادبیات منثور ۷. ابهام در نسبت گفتمان تاریخی و ادبی ۸. ازلی - ابدی پنداشتن نظام‌های بلاغی و زیباشناختی ۹. غلبه نقد ذوقی ۱۰. نخبه‌گرایی ۱۱. فقدان نظریه ادبی ۱۲. نادیده گرفتن ادبیات عامیانه ۱۳. بی‌توجهی به دگردیسی انواع ادبی ۱۴. بی‌توجهی به جامعه‌شناسی ادبیات. (نیز رک. سلطانی، ۱۳۸۴؛ و پورنامداریان، ۱۳۸۴ ص. ۵۴).

چنان‌که می‌دانیم، کتاب‌های درسی تاریخ ادبیات در داخل و در بطن سنت تاریخ ادبیات‌نگاری فارسی نگاشته شده‌اند و نقاط قوت و ضعف آن‌ها طبیعتاً متأثر از این سنت کلی است؛ این آثار تاکنون تنها در چهار مطالعه براتی (۱۳۸۷)، کرمی (بی‌تا)، حق‌شناس (۱۳۹۲) و سارلی (۱۳۹۲) مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته‌اند؛ مطالعاتی که ناظر بر کاستی‌های این کتاب‌هاست و کم و کیف و خصایص کتاب‌های مطلوب را مستقیماً به تصویر نمی‌کشند. با این همه، مطالعات سال‌های اخیر، با رویکردهایی نوآیین، افق‌های تازه‌ای در نگارش تاریخ ادبی ایران گشوده است که می‌تواند نویدبخش تدوین آثاری درخور باشد. از جمله این مطالعات می‌توان به زرقانی (۱۳۸۸؛ ۱۳۹۴؛ ۱۳۹۵)، و یارشاطر (۱۳۹۳) اشاره کرد.

## ■ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و با الگوی «مبتنی بر نظر خبرگان» است. درعین حال، از دبیران و دانش‌آموزان به‌عنوان کاربران و مخاطبان اصلی کتاب (محتوا) نیز نظرخواهی شد تا از راهبرد مثلث‌سازی<sup>۱</sup> (سه‌سویه‌سازی) برای گردآوری شواهد از منابع مختلف و به شیوه‌های گوناگون نیز در جهت دستیابی به اعتبار بیشتر و تکمیل داده‌های به‌دست‌آمده استفاده شده باشد. جمعیت آماری<sup>۲</sup> این پژوهش شامل متخصصان تاریخ ادبیات، دبیران دو کتاب تاریخ ادبیات، و نیز دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم رشته علوم انسانی در سال تحصیلی ۹۴ - ۱۳۹۳ بوده است. حجم نمونه پژوهش (شامل ۱۴۵۴ نفر) بر اساس جدول نمونه‌گیری مورگان به شرح زیر انتخاب شد:

- دانش‌آموزان پایه دوم: ۴۰۱ نفر؛ پایه سوم: ۴۱۱ نفر
- دبیران پایه دوم: ۳۳۲ نفر؛ پایه سوم: ۳۰۱ نفر
- متخصصان تاریخ ادبیات ایران: ۵ نفر؛ متخصصان تاریخ ادبیات جهان: ۴ نفر

محقق بر آن بود تا ۴ استان مورد بررسی را به روش تحلیل خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب نماید<sup>۲</sup>. لذا تهران از خوشه استان‌های خیلی بزرگ، کرمان از خوشه استان‌های بزرگ، کرمانشاه از خوشه استان‌های متوسط و سمنان (و قم) از خوشه استان‌های کوچک با طی مراحل زیر انتخاب گردیدند:

۱. انتخاب ۴ استان از طریق روش تحلیل خوشه‌ای چندمرحله‌ای
۲. انتخاب تصادفی سه منطقه یا شهرستان از استان‌های منتخب (مجموعاً ۱۲ شهرستان یا منطقه)
۳. انتخاب تصادفی ۲۴ دبیرستان (۱۲ پسرانه و ۱۲ دخترانه، شهری و روستایی) از مناطق منتخب (مجموعاً ۲۸۸ دبیرستان)
۴. انتخاب تصادفی ۳ کلاس از هر دبیرستان (در مجموع ۸۶۴ کلاس از دو پایه)
۵. انتخاب تصادفی ۱ دانش‌آموز از هر کلاس (در مجموع ۸۱۲ دانش‌آموز از دو پایه)
۶. انتخاب تمامی دبیران تاریخ ادبیات پایه‌های دوم و سوم کلاس‌های منتخب. در مجموع تعداد ۶۳۳ نفر به‌عنوان نمونه آماری.

گفتنی است با توجه به اینکه بعضی کلاس‌ها دارای دبیر مشترک در دبیرستان بودند، در استان سمنان شاهد افت حجم نمونه آماری بودیم. افت حجم نمونه آماری این استان با انتخاب دبیرانی از استان هم‌خوشه آن، یعنی قم، جبران گردید. بدین گونه، نمونه آماری دبیران از ۵ استان انتخاب گردید، اما پرسش‌نامه دانش‌آموزان در ۴ استان منتخب اجرا شد.

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، که از نوع محقق‌ساخته و به‌صورت کیفی (بازپاسخ) بود، شامل فرم مصاحبه با متخصصان تاریخ ادبیات ایران، فرم مصاحبه با متخصصان تاریخ ادبیات جهان، پرسش‌نامه دبیران، و پرسش‌نامه دانش‌آموزان بود. پرسش‌نامه‌ها حاوی سؤالاتی در زمینه ویژگی‌های محتوای مطلوب تاریخ ادبیات با توجه به ساختار آن، شیوه دستیابی به جامعیت آن، دشواری طبقه‌بندی آثار ادبی برحسب انواع (ژانرها)، تقسیم‌بندی دوره‌های مختلف ادب فارسی از آغاز تاکنون، بخش‌های تشکیل‌دهنده تاریخ ادبیات آموزشی، هدف‌های تاریخ ادبیات آموزشی، سهم هریک از دو تاریخ ادبیات ایران و تاریخ ادبیات جهان در چنین کتابی، الگوی مناسب نگارش تاریخ ادبیات آموزشی با توجه به روش‌ها و رویکردهای موجود، شیوه تضمین صحت و اعتبار علمی اطلاعات مندرج و... بود.

روایی ابزارها بر اساس روایی محتوایی و با دریافت نظرات متخصصان درباره آن‌ها به دست آمد. با توجه به کیفی بودن پرسش‌ها و داده‌های به‌دست‌آمده، اطلاعات حاصل از تکمیل پرسش‌نامه‌ها با طی مراحل جمع‌آوری پاسخ سؤال‌ها، حذف نظرات مشابه و تعیین فراوانی دیدگاه‌ها، طبقه‌بندی و مقوله‌بندی نظرات، تنظیم نظرات به ترتیب فراوانی هر نظر، تقسیم‌بندی نظرات بر اساس محتوا، و... پردازش شد.

## ■ داده‌های پژوهش و تحلیل آن‌ها

به منظور دستیابی به پاسخ پرسش‌های پژوهش، از ابزارهای یادشده استفاده شد. داده‌ها به صورت کیفی گردآوری شد. در ادامه، داده‌ها و تحلیل مربوط، به تفکیک سؤال (هدف) پژوهشی به اختصار می‌آید:

### ۱. وضعیت مطلوب محتوای درسی تاریخ ادبیات با توجه به الگوهای مختلف در تدوین آن چگونه است؟

#### الف. نظرات متخصصان<sup>۴</sup>

● نگارش تاریخ ادبی بر اساس نظم و توالی تاریخی جریانات ادبی و به موازات تاریخ عمومی مناسب‌تر است. زیرا تأثیر و تأثرها را نشان می‌دهد. در این شیوه، جریان‌های ادبی مطرح و معرفی می‌شوند تا مخاطب تصویری از تحولات انواع ادبی را پیدا کند و دوره‌های ظهور، اوج و افول انواع و موضوعات را ملاحظه نماید. در این میان به طور طبیعی، آثار شاخص هم طی مباحث مطرح می‌شوند و برخلاف شیوه سنتی، تاریخ ادبی شخصیت‌محور نخواهد بود، بلکه موضوع‌محور و نوع‌محور است و در آن از زندگی‌نامه‌ها، تاریخ رویدادها و ... خبری نیست. آنچه در این میان نباید فراموش شود، توجه به زمینه‌های فکری، اجتماعی، تاریخی، سیاسی و علمی در پیدایش آثار و انواع ادبی است، زمینه‌هایی که خود موجد شکل‌گیری و به وجود آمدن آثارند. نکته دیگر اینکه برای افزایش جذابیت تاریخ ادبیات باید آن را به شیوه روایی و داستانی تدوین کرد.

● در طبقه‌بندی آثار برحسب انواع (ژانرها) گاهی مشکل این است که آثار به ژانر و نوع خود وفادار نیستند. یعنی آثار از نظر صورت به هم شبیه‌اند، اما از نظر موضوع و محتوا این‌گونه نیست و یا به عکس. خروج از نوع ادبی از جمله مسائلی است که در بررسی آثار بر مبنای موضوع یا قالب با آن مواجه می‌شویم. چنان‌که شاهنامه اغلب حماسی، گاهی غنایی، گاهی تعلیمی است و ... می‌توان گفت هیچ اثری صددرصد در ژانر خود محبوس یا کاملاً وفادار به آن نیست؛ مگر اینکه به طور طبیعی شکل نگرفته باشد یا به صورتی خاص برای مقاصد آموزشی و ... تدوین شده باشد. لذا در تقسیم‌بندی آثار برحسب ژانرها باید به موضوع وجه غالب توجه کرد و آثار را در دسته‌ای گنجانده که تعلق و تشابه بیشتری به آن دارند (بیش از ۵۰ درصد اثر، ویژگی‌های ژانری خاص را داشته باشد). در بررسی‌ها باید به ژانرهای فرعی هم توجه کرد. چنان‌که مثلاً شاهنامه را باید حماسی به حساب آورد، اما جنبه غنایی آن را نیز باید بررسی کرد.

- در نگارش تاریخ ادبیات امکان پرهیز نویسنده از تأثیرپذیری از دیدگاه‌های خود وجود ندارد و نمی‌توان متن تاریخ ادبیات را به دور از قضاوت و نظرات پدیدآور آن تصور کرد. در صورتی‌که نویسنده چنین قصدی هم نداشته باشد، ناخودآگاه دیدگاه و قضاوت شخصی او در متن بازتاب می‌یابد.
- موضوعات مطرح‌شونده در تاریخ ادبیات باید از سویی در جهت تبیین هویت ادبی- فرهنگی ملت باشد و از دیگر سو ناظر بر موضوعات بنیادی زندگی و ادبیات از قبیل اخلاق و ... تا زندگی انسان‌ها را به سمت روشنائی پیش برد. تبیین دقیق خط فرهنگی گذشته همراه با تحلیل زمینه‌های ایجاد آثار، موجب تداوم فرهنگی می‌شود. تاریخ ادبیات آموزشی علاوه بر موارد مذکور، باید فعالیت‌های فکری ملت، اعم از شعر و نثر را معرفی کند؛ موجب ارتقای فرهنگ جامعه با تکیه بر غنای فرهنگی گذشته شود؛ عوامل اوج و حضيض ژانرها را بیان کند؛ زمینه تربیت ادیبان و صاحب‌نظران ادبی را فراهم کند؛ گزارش تحلیلی و فهرست‌وار از آثار نظم و نثر را در برگیرد؛ نشان دهد چه آثاری با توجه به عوامل بیرونی، انقلاب‌ها، تحولات سیاسی و ... تألیف شده‌اند؛ درونگرا نباشد و به گروه و دسته‌ای ویژه اختصاص نداشته باشد.
- ترکیب کردن کامل تاریخ ادبیات ایران و تاریخ ادبیات جهان در یک کتاب صحیح نمی‌نماید. مگر اینکه در انتهای روند بیان تاریخ ادبی ایران (در پایان هر فصل یا بخش آن) مختصری درباره تاریخ ادبیات جهان در دوره مورد نظر نوشته شود یا اینکه جریانات و شخصیت‌های ادبی جهانی هم زمان با معرفی هم‌تایان ایرانی‌شان، به اختصار معرفی گردند. در این صورت تأثیر و تأثیری هم اگر وجود دارد، می‌تواند مورد اشاره قرار گیرد.
- تألیف تاریخ ادبیات با توجه به ماهیت آن، امری گروهی است و باید متخصصان حوزه‌های سبک‌شناسی، نقد ادبی، زبان‌شناسی، متن‌شناسی، متخصصان آثار عرفانی، غنایی، حماسی و ... در تدوین آن مشارکت نمایند.
- از جمله مهم‌ترین اقدامات ناظر بر تألیف تاریخ ادبیات درسی، انتخاب اهدافی محدود، واقع‌بینانه و سنجش‌پذیر است. از پیش‌بینی کردن اهداف کلی، تفسیرپذیر و غیرقابل تحقق باید پرهیز شود. پس از تعریف اهداف، لازم است متناسب با آن، دست به تألیف کتاب زد. انتخاب اهدافی چون بررسی سیر تطور و تحول انواع، همراه با سبک‌های ادبی با توجه به شرایط تاریخی، اجتماعی، دینی، فرهنگی و ... می‌تواند مفید باشد. نباید انتظار داشت دانش‌آموزان دبیرستانی به زیر و بم تاریخ ادبی آشنا گردند.

## ب. نظرات دبیران

- تاریخ ادبیات باید به گونه‌ای باشد که برای دانش‌آموزان جذاب باشد و آنان از خواندنش لذت ببرند و علاقه‌مند به شناخت دانشمندان، نویسندگان و شعرا و همچنین پیشینه تاریخی و فرهنگی کشور شوند. همچنین حس افتخار به هویت ملی و تاریخی را در آنان ایجاد نماید.
- بهتر است زبان کتاب ساده، متناسب مخاطب و به فارسی معیار باشد. اشمال کتاب بر جملات طولانی و زبان غیرمعیار و موضوعات ثقیل ناموجه است.
- اگر کتاب بیان روایی و داستانی و گاهی طنزآمیز داشته باشد، بهتر در ذهن دانش‌آموزان ماندگار می‌شود.
- بهتر است به ادبیات معاصر توجه بیشتر معطوف گردد و از شعرا و نویسندگان در قید حیات نیز یاد شود. دانش‌آموزان علاقه زیادی به تاریخ ادبیات قدیم ندارند.
- شاهد مثال‌های به کاررفته در کتاب زیبا، جذاب و روان باشد. البته این شواهد باید برانگیزاننده احساسات و تفکرات دانش‌آموزان هم باشد.
- بهتر است کتاب نه حافظه‌مدار، بلکه حالت تحلیلی داشته باشد، تا موجب علاقه‌مندی مخاطبان گردد.
- کتاب باید به صورت منسجم و طبقه‌بندی شده ارائه شود. ترتیب زمانی رخدادها رعایت شود و محتوا به صورت سلسله‌وار بیان شود.
- در صورت امکان، به جای بخش تاریخ ادبیات جهان، تاریخ ادبیات اسلام یا ادبیات تطبیقی جایگزین شود.
- بین موضوعات ارائه شده در «تاریخ ادبیات» و «ادبیات فارسی» هماهنگی ایجاد شود تا دبیران با استناد به محتوای هر دو کتاب، به آموزش آن‌ها بپردازند. مثلاً نویسندگانی که در کتاب ادبیات فارسی نامشان آمده است در تاریخ ادبیات به شکل مفصل معرفی شوند.
- تعاریف چنین کتابی باید کلی باشد تا دانش‌آموزان دچار شک و تردید و همچنین خستگی و دل‌زدگی نشوند. مطالب بخش تاریخ ادبیات جهان-اگر الزامی به نگارش آن باشد- قابل فهم و روشن ارائه شود.
- محتوا کاربردی، و حفظیات آن کم باشد. برای رسیدن به این منظور بهتر است در آن آثار و سبک و ویژگی شاعران با هم مقایسه شود.
- سبک‌شناسی سال چهارم و نقد ادبی با تاریخ ادبیات دوم و سوم ادغام شود و در کنار هم تدریس شوند.
- در تهیه محتوا از اشعار و موضوعات مناسب سن و میزان درک دانش‌آموزان استفاده شود.

## پ. نظرات دانش‌آموزان

- زبان کتاب آسان، قابل فهم و روان باشد و در آن از جملات دستورمند و واضح و صریح استفاده شود تا برای دانش‌آموزان قابل فهم باشد.
- بهتر است محتوا به صورت منظم و طبقه‌بندی شده ارائه شود. مخصوصاً پاسخ سؤالات هر درس در همان درس بیاید نه در درس‌های قبل.
- در آن به شاعران، ادبیات و مباحث ادبی معاصر توجه بیشتری شود.
- محتوای کتاب کاربردی و آموزنده باشد. مطالب، مناسب پژوهش باشد، نه صرفاً برای حفظ کردن.
- محتوای کتاب بیشتر در قالب داستان و روایت باشد.

در تحلیل نظرات جمع‌آوری شده از سه دسته فوق، یعنی متخصصان، دبیران و دانش‌آموزان، می‌توان گفت از نظر آنان، دستیابی به پاسخ پرسش اول پژوهش (وضعیت مطلوب محتوای درسی تاریخ ادبیات با توجه به الگوهای مختلف در تدوین آن)، مستلزم توجه به اصول و موضوعات محوری زیر است:

### ◀ اصل نخست، روش تدوین تاریخ ادبیات

محتوای تاریخ ادبیات باید دارای نظم تاریخی باشد، در این صورت تأثیر و تأثرها را نشان می‌دهد و با عبارت «تاریخ ادبیات» مطابقت دارد، زیرا در تاریخ هم سیر و توالی رویدادها به ترتیب بررسی می‌شوند. در عین حال برای برخورداری شدن از ویژگی کفایت، و پوشش زوایای موضوع، روش ژانری هم به آن اضافه می‌گردد. یعنی تلفیقی از روش تاریخ ادبی در موازات تاریخ عمومی و روش ژانری، که بر اساس آن تحلیل در یک بستر تاریخی شکل می‌گیرد و در کنار آن، بررسی موضوعات و مقوله‌های ادبی هم پیش می‌رود. مانند بررسی ادبیات عرفانی، سیر قصیده‌سرایی، و... به دیگر سخن، جریان‌های ادبی در بستر تاریخ مطرح می‌گردد. دوره‌های ظهور، اوج و افول یک نوع ادبی نشان داده می‌شود و آثار مهم در هر نوع ادبی بررسی می‌گردد. در این روش سیر تاریخی موضوعات و جریان‌های ادبی جای الگوی شخصیت‌محوری گذشته را می‌گیرد و حوزه نثر و شعر هم مستقل بررسی و تحلیل می‌شود. در رویکرد موضوع‌محوری هم به فرم و هم به موضوع و محتوا توجه می‌گردد. لذا انتظار می‌رود تاریخ ادبیات آموزشی‌ای که با این روش نوشته شده باشد، دارای این مشخصات باشد: دوره‌های تاریخی تأثیرگذار بر ظهور آثار ادبی و صاحبان آن‌ها را معرفی نماید؛ ترتیب تاریخی پدید آمدن آثار را در برگیرد؛ افراد شاخص و برجسته هر ژانر و دوره را اعم از شاعر و نویسنده - معرفی کند؛ مقولات و انواع ادبی را همراه با تغییرات آن‌ها نشان دهد؛ موضوعات و محورهای شعر و نثر را در دو بخش مستقل مطرح و

بررسی کند؛ به منطقه‌های جغرافیایی خاص که مهد پدید آمدن شاعران و نویسندگان بزرگ بوده است، توجه نماید؛ به عوامل محیطی، فرهنگی، علمی، معنوی و... تأثیرگذار بر ظهور انواع ادبی و ادبای برجسته توجه نماید؛ و مهم‌تر از همه، دارای بیان روایی و داستانی باشد. بنابراین، این روش بر اعداد و ارقام و اشخاص تأکید ندارد، بلکه تاریخ مکتب‌ها و موضوعات ادبی است، یعنی بیش از اینکه افراد و نقش آن‌ها برجسته شود، نظریه‌ها، فکرها، مباحث، مجادلات فکری در حوزه ادبیات، عرفان، و... برجسته می‌شوند و تحولات فکری- ادبی دوره‌ها (دوره‌های ادبی) تشریح می‌شود. در آن ارتباط نظریه‌ها و بحث‌های مطرح‌شده در هر دوره با دوره‌های قبل و بعد، و نیز تأثیرات فکری سایر ادبیات‌ها و تمدن‌ها نشان داده می‌شود.

#### اصل دوم، دشواری طبقه‌بندی آثار برحسب انواع (ژانرها)

نوشتن تاریخ ادبیات برحسب ژانر کار تاریخ‌نگار ادبی را دشوار می‌کند. زیرا اغلب آثار الزاماً به ژانر خود وفادار نیستند. چنان‌که در اثری چون شاهنامه -که عمده‌تأحماسی است- انواع دیگر از قبیل غنایی، تعلیمی و... یافت می‌شود. به‌علاوه، ممکن است درعین حال که شباهت‌هایی به آثار هم‌خانواده‌اش داشته باشد، تفاوت‌هایی نیز با آن‌ها داشته باشد. لذا آثار را برحسب وجه غالبشان در قالب یک ژانر می‌توان بررسی و طبقه‌بندی کرد. یعنی طبقه‌بندی آثار، باید بر مبنای وجه غالب باشد؛ به این معنی که اگر کلیت اثر (دست‌کم ۵۱ درصد محتوای آن) به نوع خاصی تعلق داشته باشد، آن را در آن طبقه جای می‌دهیم.

#### اصل سوم، پرهیز از نگاه عصری

پرهیز کامل مورخ ادبی از تأثیرپذیری از جهان‌بینی و مکتب فکری عملاً امکان ندارد و حتی وی به‌صورت ناخودآگاه تحت تأثیر است. آنچه اهمیت دارد، کوشش حداکثری او برای عدم تأثیرپذیری از مسائل و موضوعات مقطعی و زودگذر است. در چنین اثری باید در حد امکان از موضع‌گیری به نفع یک فکر خاص پرهیز شود و در هر دوره ادبی گزارشی از آنچه روی داده است ارائه شود.

#### اصل چهارم، تاریخ ادبیات و هویت ملی

آشنایی با هویت ملی جز از طریق شناخت درست ممکن نیست. اگر تاریخ ادبیات بتواند به روشنی سیر تحول اندیشه ادبی ایران را نشان دهد، موضوع آشنایی با هویت ملی هم خود به خود حاصل خواهد شد. لازم نیست مورخ ادبی از آغاز برای خود رسالت ثانوی القای هویت ملی را در نظر داشته باشد. این امر با ایفای درست نقش وی محقق خواهد شد. دیگر راه‌های پیوند دادن دانش‌آموزان به هویت ملی از طریق تاریخ ادبیات شامل معرفی آثار ماندگار و صاحبان آن‌ها به شیوه‌ای درست، تحلیل آثار ادبی بدون یک‌سونگری و کلی‌گویی، حساس کردن دانش‌آموزان برای تداوم بخشیدن به هویت فرهنگی افتخارآمیز گذشته، نشان دادن جایگاه جهانی سخنوران ایرانی و... است.



### اصل پنجم، شیوه باهم‌آیی تاریخ ادبیات ایران و جهان

دو بخش تاریخ ادبیات ایران و جهان را نباید کاملاً با هم ترکیب کرد. زیرا موجبات اغتشاش فکری دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. بهتر است تاریخ ادبیات جهان - اگر قرار است جایی در کتاب داشته باشد - مستقل باشد؛ اما می‌توان در انتهای هر فصل تاریخ ادبیات ایران به ادبیات دیگر ممالک (از جمله ممالک غربی) توجه کرد و هر نوع مشابهت را با نوع غیر ایرانی آن خاطرنشان کرد و به تأثیر و تأثر احتمالی متقابل اشاره نمود. اما موضوعی که محل تردید است بودن یا نبودن قسمت تاریخ ادبیات جهان در کتاب مدرسه‌ای است.

### اصل ششم، اهداف تاریخ ادبیات آموزشی

از جمله مهم‌ترین موضوعاتی که در تدوین تاریخ ادبیات یا هر کتاب درسی دیگر باید مد نظر قرار گیرد، اهداف آن است که در راهنمای برنامه درسی مربوط به عنوان سند بالادستی تعریف و کتاب درسی مبتنی بر آن تألیف می‌شود. این اهداف باید محدود، واقع‌بینانه و سنجش‌پذیر باشد.

## ۲. وضعیت مطلوب محتوای درسی تاریخ ادبیات از نظر جامعیت چگونه است؟

### الف. نظرات متخصصان

- به منظور دستیابی به موضوع جامعیت تاریخ ادبی، لازم است ابتدا واژه‌های «تاریخ»، «ادبیات» و «تاریخ ادبیات» را تعریف کرد. چه، عدم توجه به این موضوع، کتاب‌های تاریخ ادبیات را در گذشته گسترده و حجیم کرده است. چنان‌که بسیاری از موضوعات و آثاری که رنگ ادبی ندارند، از جملهٔ موارث ادبی به حساب آمده‌اند. البته گاهی کتاب‌های غیرادبی (مانند کتاب‌های تاریخی از جمله تاریخ بیهقی و ...) ارزش ادبی دارند و جنبهٔ ادبی‌شان غالب است و نباید آن‌ها را از تاریخ ادبیات کنار گذاشت. گاهی آثار کلاسیک را هم به اعتبار زبان آرکائیک (باستانی) و به دلیل ضرورت آشنایی با تحول و فرم زبان در تاریخ ادبی می‌گنجانند. اما به هر حال، تاریخ ادبیات تاریخ علم و فلسفه، کلام و ... نیست و باید به آثاری پرداخت که جنبهٔ ادبی قابل توجهی دارند. زنده و پویا بودن نیز معیاری دیگر برای گزینش آثار و معرفی آن‌ها در تاریخ ادبیات است.
- برای گزینش حجم مناسب اطلاعات در کتاب تاریخ ادبی دبیرستان باید نیازسنجی کرد و مقداری اطلاعات متناسب به مخاطب ارائه کرد. وارد کردن انبوهی از اطلاعات در کتاب کارآمد نخواهد بود و امکان هضم و تحلیل نیز نخواهد داشت. در کنار این موضوعات و بایدها و نبایدها، کتاب‌های جدیدالتألیف را باید به صورت آزمایشی در چند نقطه کشور تدریس کرد. اما نباید از نظر دور داشت که علم تاریخ ادبیات از گسترده‌ترین قلمروهای

مطالعات ادبی است و با سبک‌شناسی، نقد ادبی و ... رابطه‌ای تنگاتنگ دارد. مؤلفان آن باید مرحله به مرحله با مخاطب پیش بروند، و جوهره تاریخ ادبیات باید به زبان ساده به دانش‌آموزان منتقل شود. محتوا باید مانند نقشه جغرافیایی که در مقیاس کوچک ارائه می‌شود و هیچ قسمت از آن حذف نمی‌شود، باشد. نباید در کم کردن مطالب تکه‌هایی از آن حذف شود؛ بلکه باید فقط آن را کوچک‌تر کرد.

- از آنجاکه کسی انتظار ندارد فارغ‌التحصیل دبیرستان (دوره آموزش عمومی) از مکتب‌های ادبی غربی سردر بیاورد، وجود این بخش در تاریخ ادبیات ناموجه است. می‌توان به جای این بخش، به تاریخ ادبیات فارسی در خارج از ایران (مانند هند، پاکستان، تاجیکستان و...) پرداخت؛ سپس به سراغ تاریخ ادبیات قلمرو اسلامی رفت. مسئله دیگر در گنجاندن مکتب‌های ادبی یا تاریخ ادبیات جهان اولاً دشواری محتوا، و در ثانی عدم امکان پرداختن دقیق به این موضوع در دبیرستان با توجه به محدودیت‌های مختلف (از جمله کمی زمان تدریس) است. دبیران ادبیات فارسی هم در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد آموزش لازم را در زمینه این مکاتب ندیده‌اند. لذا نخواهند توانست مدرسان خوبی برای موضوعات آن باشند.
- نام این اثر می‌تواند «تاریخ ادبیات فارسی» باشد. زیرا «تاریخ ادبیات ایران»، میراث ادبی خارج از قلمرو کنونی کشور را در بر نخواهد گرفت.

## ب. نظرات دبیران

- بهتر است تاریخ ادبیات با محتوای مختصر اما مفید تهیه شود تا یادگیری دانش‌آموزان افزایش یابد. نیازی به ارائه انبوهی از اسم‌ها و تاریخ‌ها نیست. بهتر است چند شاعر، نویسنده یا موضوع به صورت کامل و مفصل معرفی شوند تا این که تعداد بسیاری به صورت کم و ناقص.
- مطالب کتاب حتی المقدور کاربردی باشد. بهتر است به سبک زندگی و آثار بزرگان بیشتر توجه شود تا تاریخ و رویدادها. محتوا به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان با مطالعه شرح حال شاعر و نویسنده و تحلیل آن بتوانند با او ارتباط روحی برقرار کنند و نتایج آن را در زندگی خود به کار بندند.
- در آن از نقاشی و تصاویر زیبا و تصاویر نسخه‌های خطی استفاده شود به گونه‌ای که برای دانش‌آموزان ایجاد شادی و انگیزه کند.
- نمونه‌های زیادی از نثر و نظم و داستان و حکایت در کتاب بیاید. اکنون شاهد مثال‌های کتاب‌های تاریخ ادبیات بیشتر به صورت نظم است و تمرکز اصلی کتاب‌ها بر معرفی شعر است. لازم است به نمونه‌های نثر و همچنین نویسندگان آن‌ها بیشتر از حد رایج توجه شود.

- تاریخ ادبیات باید جامع و مانع باشد و تحولات ادبی و بلاغی و ادبیات کهن و معاصر را به صورت متعادل توضیح دهد.
- بهتر است کتاب به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان با پیشینه ادبی کشور خود و اخلاق و منش شاعران و نویسندگان و تجارب آن‌ها آشنا شوند.
- تاریخ ادبیات باید سیر تکامل ادبی و فراز و فرودهای آن را نشان دهد. تحولات تاریخی، اجتماعی و جغرافیایی در درجه دوم اهمیت است.
- بهتر است موضوعات تحقیقی نیز، برای تثبیت یادگیری، به چنین کتابی اضافه شود. کتاب بهتر است دانش‌آموزان را به تحقیق و بررسی درباره موضوعات ترغیب کند.
- مطالب باید مبتنی بر منابع موثق، به روز و دست اول باشد. سعی شود از تحریف و اعمال سلاقی فردی و متعصبانه در آن، خودداری شود.
- حجم محتوا با ساعات تدریس آن هماهنگ باشد.
- بهتر است فقط نویسندگان و شاعران بنام در کتاب معرفی شوند؛ نه آنان که چندان معروف نیستند.
- در کتاب از حکایات آموزشی و طنز که حاوی تجربیات و موفقیت‌های انسان‌های برجسته است، همراه با پند و اندرز استفاده شود.
- برای تثبیت یادگیری، فعالیت و خودآزمایی بعضی از درس‌ها بیشتر باشد. مناسب بودن کمیت این فعالیت‌ها باید مد نظر قرار گیرد.
- در کتاب، تمام سبک‌های ادبی در دوره‌های مختلف به صورت ساده و قابل فهم توضیح داده شود.
- بهتر است رمان‌های مهم جهان در کتاب معرفی شوند.

### پ. نظرات دانش‌آموزان

- محتوا خلاصه و کم حجم باشد. از آوردن مطالب بیهوده و اضافی در شرح حال شاعران پرهیز شود. ذکر آثار و سبک و ویژگی شعری افراد شاخص و سرشناس کافی است.
- کتاب، بخش ادبیات جهان نداشته باشد یا حجم آن کم باشد. تمرکز اصلی بر تاریخ ادبیات ایران و شاعران و نویسندگان ایرانی باشد تا تاریخ ادبیات کشورهای دیگر.
- در آن نمونه‌های اشعار و حکایات و داستان‌های ادبی زیاد باشد. متن داستانی راحت‌تر فهمیده می‌شود.

- تعداد خودآزمایی‌های هر بخش کم باشد. بهتر است در آن سؤالات غیرضرور نباشد.
  - در آن اسامی اشخاص و مکان‌ها کمتر به کار برده شود. بهتر است در آن اسم‌های غیرضرور و توضیحات آن‌ها نباشد یا در بخش بیشتر بدانیم ذکر گردند.
  - در ارائه محتوا از نمودار و تصاویر استفاده شود. بهتر است تصاویری از شاعران هم در کتاب بیاید.
  - برای معرفی هر شاعر، نویسنده یا نوع ادبی، شاهد مثال‌های زیادی آورده شود.
- در تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از منابع سه‌گانه فوق، یعنی متخصصان، دبیران و دانش‌آموزان، می‌توان گفت از نظر آنان، دستیابی به پاسخ پرسش دوم پژوهش (وضعیت مطلوب محتوای درسی تاریخ ادبیات از نظر جامعیت)، مستلزم توجه به اصول و موضوعات محوری زیر است:

#### ◀ اصل نخست، تبیین حدود و ثغور ادبیات

در هر نوع تألیف تاریخ ادبیات باید ابتدا تعریف «تاریخ»، «ادبیات» و «تاریخ ادبیات» به تفکیک روشن شود. زیرا این موضوع در تعیین میزان جامعیت کتاب تاریخ ادبیات سخت تعیین‌کننده است. کتب ادبی و غیرادبی با توجه به تعریف «ادبیات» در گذشته، در هم آمیخته‌اند. کتاب‌های غیرادبیات صرف هم گاهی ارزش ادبی دارند.

#### ◀ اصل دوم، حجم تاریخ ادبیات آموزشی

در کتاب آموزشی مدارس با توجه به محدودیت‌های مختلف، مجال چندانی برای گسترش بحث‌های فنی و پر شاخ و برگ نیست. باید با زبانی ساده و کوتاه به زمینه‌های تاریخی و فکری و ادبی انواع و موضوعات ادبی پرداخت و رابطه آثار هر نوع ادبی را با سایر آثار ادبی نشان داد.

#### ◀ اصل سوم، معیارهای گزینش آثار برای درج در تاریخ ادبیات آموزشی

مؤلف تاریخ ادبی آموزشی در گزینش آثار برای تحلیل و طرح در کتابش باید معیارهایی از جمله برخورداری از خصیصه‌های تشخیص زبانی، قرار داشتن در زنجیره تحول یا تکامل ادبی، و... داشته باشد. نمی‌توان همه موضوعات و آثار ادبی را در چنین کتابی معرفی کرد.

#### ◀ اصل چهارم، محتوای تاریخ ادبیات آموزشی

- مورخ ادبی در تدوین محتوای تاریخ ادبیات آموزشی باید به نکات زیر توجه نماید:
- طرح همه موضوعات در کتاب درسی مدرسه ضرورت ندارد. می‌توان برای بررسی شخصیت‌ها و آثار، دانش‌آموزان را به منابعی ارجاع داد تا در صورت لزوم مطالعه نمایند.

- محتوا باید مختصر و همراه با مثال‌هایی کوتاه و جذاب از شعر و نثر به صورت متعادل باشد تا دانش‌آموزان هنگام مطالعه آن دچار خستگی نشوند. چنین کتابی باید سهل‌الهم، شیرین و موضوعی باشد.
- در آن از نقاشی، و تصاویر نسخه‌های خطی و ... استفاده شود تا برای دانش‌آموزان ایجاد شادی و انگیزه کند.
- بخشی از محتوا، تحقیق دانش‌آموزان درباره شاعران و نویسندگان و یا آثارشان باشد. آنان نتیجه تحقیق خود را در کلاس ارائه کنند.
- مطالب آن مبتنی بر منابع موثق و معتبر باشد.
- از ارائه مطالب بیهوده و اضافی در شرح بیوگرافی شاعران پرهیز شود. موضوعات آثار، سبک و ویژگی آن‌ها کافی است.
- زندگی‌نامه شاعران و نویسندگان، اسم‌های غیرضروری و ... می‌تواند در انتهای کتاب و در بخشی با عنوان «برای مطالعه آزاد» یا «بیشتر بدانیم» باشد.
- به وقایع تاریخی، سیاسی و ... کمتر و به موضوعات ادبی بیشتر توجه شود. در کتاب تاریخ ادبیات نیازی به آوردن انبوهی از اسم‌ها و تاریخ‌ها نیست.

#### ◀ اصل پنجم، دوره‌های زمانی

این اثر مانند نقشه جغرافیایی که در مقیاس کوچک عرضه می‌شود و هیچ قسمت از آن حذف نمی‌شود، باید کوچک‌شده تاریخ ادبیات کلان باشد. البته بدون ذکر جزئیات و فقط با حفظ پیکره اصلی و رعایت اقتضائات آموزشی. لذا دوره زمانی آن با تاریخ ادبیات کلان هماهنگ خواهد بود.

#### ◀ اصل ششم، تاریخ ادبیات ایران و تاریخ ادبیات جهان

گنجاندن مکتب‌های ادبی غربی (تاریخ ادبیات جهان) در کتاب درسی به دلایلی موجه نمی‌نماید. زیرا این مباحث، اولاً بسیار دشوارند و باید چندین واحد درسی برای آن‌ها تعریف شود تا دانش‌آموزان بتوانند با آن‌ها انس کامل بگیرند. در ثانی، دبیران ادبیات که اغلب دانش‌آموخته کارشناسی یا کارشناسی ارشد این رشته هستند، پیش‌تر آموزش لازم را در این زمینه ندیده‌اند، اما ناچارند آن را تدریس نمایند.

#### ◀ اصل هفتم، نام اثر؛ «تاریخ ادبیات فارسی» به جای «تاریخ ادبیات ایران»

چنان‌که ملاحظه می‌شود، پاسخ‌گویان نام «تاریخ ادبیات فارسی» را مناسب‌تر می‌دانند. زیرا با انتخاب نام «تاریخ ادبیات ایران»، با کشورهای همسایه - که با ما تاریخ و فرهنگ مشترک دارند - اختلاف پیش می‌آید، و تعلق افرادی چون رودکی، سنایی و ناصر خسرو و ... به ایران یا همسایگان سبب اختلاف می‌شود.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

بررسی نظرات متخصصان تاریخ ادبیات، دبیران و دانش‌آموزان پایه دوم و سوم علوم انسانی، برای دست‌یابی به پاسخ پرسش‌های پژوهش، نتایج زیر را نشان می‌دهد:

۱. پاسخ به پرسش اول پژوهش، مبنی بر وضعیت مطلوب محتوای درسی تاریخ ادبیات با توجه به الگوهای مختلف در تدوین آن (مانند تاریخ ادبی در موازات تاریخ عمومی، جریان‌شناسی ادبی، تاریخ درونی ادبیات، پژوهش‌های دوره‌ای و...)، مستلزم توجه به موضوعات محوری زیر و کاربرد آن‌ها است؛ اما پیش از تبیین و تشریح اصول، لازم است یادآور شد که علاوه بر موضوعات و توصیه‌های مندرج در ذیل سؤال پژوهشی حاضر، در نگارش تاریخ ادبیات باید به اصول و مبانی‌ای دیگر هم پایبند بود که بخش‌هایی از آن‌ها پیش‌تر درج گردید و به دلیل ضرورت اجتناب از تکرار و اطاله سخن، از طرح دوباره آن‌ها خودداری می‌شود.

**الف.** محتوای تاریخ ادبیات آموزشی باید از سویی به روش «تاریخ ادبی در موازات تاریخ عمومی» تألیف شود. در این روش، زمینه‌های تاریخی، سیاسی، اجتماعی و علمی پیدایش آثار با استفاده از تکنیک بیان روایی بررسی و تحلیل می‌شود. اما برای پوشش کامل زوایای موضوع، از دیگر سو روش ژانری، یعنی طبقه‌بندی، رده‌بندی و بررسی در چارچوب «شکل بیرونی» (وزن یا ساختاری خاص) و «شکل درونی» آن (نگرش، لحن، مقصود؛ رک. مکاریک ۱۳۸۵، ص. ۳۷۴)، هم باید به آن اضافه کرد و نه مجموعاً روش تلفیقی را به کار گرفت. لذا چنین کتابی موضوع‌محور خواهد بود و نه شخص‌محور. به دیگر سخن، بیش از آنکه افراد و نقش آن‌ها برجسته شود، نظریه‌ها، فکرها، و موضوعات در حوزه‌های ادبیات، عرفان، و ... برجستگی می‌یابد. زرقانی و قربان‌صباغ (۱۳۹۵، ص. ۴۰۹) پیشنهاد می‌کنند برای ارائه تصویری دقیق از نظم و نظام ژانری ادبیات فارسی و رده‌بندی متون ادبی، سه متغیر «محتوا، ساختار/فرم و وجه» از یک سو، و چهار متغیر «کارکرد، بافت، مخاطب و روابط بینامتنی» از دیگر سو، اساس قرار گیرد. موضوعی که هم‌سو با یافته‌های این پژوهش است. آنچه شایسته توجه جدی است، این است که برای رده‌بندی ژانرها لازم است شاخصه‌های اصلی و نیز ویژگی‌های مکمل هر یک همراه با تشابه و تفاوت‌های آن‌ها با ژانرهای هم‌جوار معلوم گردد تا بتوان متون ادبی را دسته‌بندی کرد. چنان‌که برای نمونه، در همان (ص. ۳۲۱) «ژانر شگرف» این‌گونه بررسی شده است. نمونه‌های دیگر در اثر یادشده، رده‌بندی کهن‌الگویی فرای (ص. ۳۲۳) و نیز رده‌بندی قصه‌های پریان (ص. ۳۲۶) به وسیله پراپ است.

گفتنی است در بین روش‌های عمدتاً غیر ایرانی رایج تاریخ ادبیات‌نگاری (چون روش علمی، هرمنوتیک، رویکرد تکوینی، و...) بهره‌گیری از ویژگی‌های روش علمی از جمله تکیه بر مطالب مستند و تحلیل درست آن‌ها بسیار راهگشاست؛ اما استفاده از روش‌هایی دیگر چون هرمنوتیک، رویکرد تکوینی، دیالکتیکی، و... برای تاریخ ادبیات مدارس مناسب نیستند، زیرا به مطالعات مقدماتی و دانش زمینه‌ای مخاطبان نیاز دارند. نتیجتاً روح روش علمی را می‌توان در الگوی پیشنهادی فوق به خدمت گرفت.

از جمله عناصری که در روش مورد اشاره و برگزیده این پژوهش وجود دارد، و رسیدن به تألیفی مطلوب را میسر می‌نماید، موضوع تغییر نظام‌مند مقولات و انواع ادبی، کم و کیف قواعد و قوانین مربوط، زمان و توالی مکتب‌ها و غیره است که در این اسناد هم مورد توجه و تأیید صاحب‌نظران قرار گرفته است: (پاکتچی، ۱۳۸۴، ص. ۱۹)، (اسمعیلی، ۱۳۸۴، ص. ۸)، (فتوحی، ۱۳۸۷، ص. ۴۶)، (مکاریک، ۱۳۸۵، ص. ۸۵)، (پورنامداریان، ۱۳۸۴، ص. ۵۲)، (قویمی، ۱۳۸۴، ص. ۸۳)، (زرین‌کوب، ۱۳۷۵، مقدمه، ص. ب)، (زرقانی و قربان‌صباغ، ۱۳۹۵، ص. ۳۵۲).

یارشاطر (۱۳۹۳، ج یک، ص. ۳۰) نیز در تازه‌ترین و شاید جدی‌ترین تاریخ ادبیات فارسی، در نوعی هم‌سویی با روش پیشنهادی این تحقیق، می‌گوید رویکرد تألیف کتاب او نه یکسره ترتیب تاریخی و نه کاملاً موضوعی است. تحولات در بستر زمان رخ می‌دهند و برای فهم یک نوع ادبی، مقتضی است که سیر آن برحسب توالی تاریخی دنبال شود. از دیگر سوی، صور خیال، درون‌مایه‌ها و پی‌مایه‌ها هرکدام زندگی خاص خود را دارند و باید نه تنها در طول زمان (به‌طور در زمانی) بلکه به نحو هم‌زمان، صرف‌نظر از عنصر زمان، نیز مطالعه شوند. بنابراین برای دستیابی به بررسی همه‌جانبه بهتر، ترکیبی از این دو رویکرد به کار گرفته شده است.

ب. اگر قرار است تاریخ ادبیات جهان جایی در کتاب داشته باشد، نباید آن را با تاریخ ادبیات ایران کاملاً ترکیب کرد. اما می‌توان در انتهای هر فصل ادبیات ایران دوره هم‌زمان آن در دیگر ممالک را مطرح کرد و هر نوع مشابهت و ارتباط میان ادبیات خود و آنان را باز نمود و به تأثیر و تأثر احتمالی متقابل فکری از فرهنگ‌ها و تمدن‌های دیگر نیز اشاره نمود. طرح گذرا و محدود مباحث تاریخ ادبیات جهان در کنار مباحث تاریخ ادبیات ایران سبب می‌شود جایگاه آثار ادبی فارسی در کنار آثار جهانی بیشتر معلوم گردد.

پ. در تدوین تاریخ ادبیات باید اهدافی از این دست را برای آن متصور شد:

- سیر تحول موضوعات و انواع ادبی و تأثیر و تأثرات مربوط را در بستر تاریخ نشان دهد.

- عوامل اوج و حضیض ژانرها را نشان دهد (و بیان کند چه آثاری با توجه به عوامل بیرونی و انقلاب‌ها و تحولات سیاسی و... تألیف شده‌اند).
  - میان ادبیات ملی و ادبیات سایر کشورهای جهان مناسبت و مطابقتی برقرار کند.
  - در جهت تبیین هویت فرهنگی و معرفی سیمای آن باشد.
  - فعالیت‌های فکری اعم از شعر و نثر را معرفی کند و به‌نوعی تاریخ اندیشه ادبی برای دانش‌آموزان باشد.
  - گزارش تحلیلی و فهرست‌وار از آثار نظم و نثر را در برداشته باشد. و...
۲. دستیابی به پاسخ پرسش دوم پژوهش، مبنی بر وضعیت مطلوب محتوای درسی تاریخ ادبیات از نظر جامعیت، مستلزم توجه به موضوعات محوری زیر است:
- الف.** در تألیف تاریخ ادبیات باید ابتدا تعریف «تاریخ»، «ادبیات» و «تاریخ ادبیات» به تفکیک روشن شود. این امر کمک می‌کند که چه آثار و موضوعاتی در تاریخ ادبیات باید گنجانده شود. اجمالاً وظیفه تاریخ ادبیات، بررسی سیر تحولات ادبی است که در قالب نوشته بر جامانده یا حتی به‌صورت شفاهی و سینه‌به‌سینه نقل شده است. البته باید پذیرفت که بعضی کتاب‌ها یک جنبه ادبی دارند، و یک جنبه غیرادبی. این‌گونه کتاب‌ها گاهی جنبه ادبی‌شان غالب است و گاهی جنبه غیرادبی آن‌ها. لذا نام‌گذاری دوگانه برای آن‌ها لازم است، مانند: آثار ادبی-تاریخی، آثار ادبی-فلسفی، آثار فلسفی-ادبی. یعنی گاهی صبغه ادبی پررنگ‌تر است و گاهی صبغه غیرادبی آن‌ها.
- ب.** کتاب درسی باید با توجه به محدودیت‌های مختلف، از جمله میزان ساعات تدریس در یک‌ترم یا یک سال تحصیلی، تدوین شود و حجم آن متناسب با زمان اختصاص داده شده باشد. در چنین شرایطی باید مؤلف به شرح و بسط موضوعات و مسائل شاخص‌تر دست زند.
- پ.** مؤلف تاریخ ادبی آموزشی در گزینش آثار برای تحلیل و طرح در کتابش باید معیارهایی از جمله جاویدان و زنده بودن آثار، داشتن ارزش ادبی، تأثیرگذاری بر آثار بعدی، برخورداری از خصیصه‌های تشخص زبانی یا آشنایی زبانی و... داشته باشد. (رک. پورنامداریان، ۱۳۸۴، ص. ۴۹؛ فتوحی، ۱۳۸۷، ص. ۵۶ و ۵۸).
- ت.** مورخ ادبی در تدوین محتوای تاریخ ادبیات آموزشی باید به نکات زیر توجه نماید:
- در تاریخ ادبیات آموزشی باید تکیه بر موضوعات و آثار بسیار شاخص باشد.
  - مؤلف تاریخ ادبیات آموزشی باید انتظاراتش را از مخاطبان و نیز نیازهای آموزشی



- آنان را پیشاپیش تعریف کند و بر مبنای آن اثر را تألیف نماید.
- ادبیات کودکان، ادبیات عامه، ادبیات داستانی معاصر، ادبیات انتقادی (طنز و هزل و هجو)، و ادبیات زنان باید جایی در تاریخ ادبیات آموزشی داشته باشند. کرمی (بی تا) نیز بر این موضوعات تأکید دارد.
- «تاریخ ادبیات»، «تاریخ ادیبان و نویسندگان» نیست. تاریخ انواع، جریان‌ها و... است.
- مباحثی چون سبک‌شناسی و نقد ادبی که خیلی با تاریخ ادبیات رابطه دارند، دامنه تاریخ ادبیات را وسیع‌تر می‌کنند. این گستردگی را باید به نحوی مهار کرد، اما حذف نکرد.
- شاهد مثال‌های ذکر شده به صورت متوازن، هم از متون نظم و هم از متون نثر، باشد. ث. نظر به این‌که تاریخ ادبیات با هدف بررسی و معرفی موضوعات و آثار حوزه‌های مختلف ادب پدید می‌آید، لازم است با توجه به نیاز و ویژگی‌های مخاطبان، از اولین نشانه‌های ذوقی ادبی، اعم از ادبیات شفاهی و کتبی، از دیرباز تا عصر حاضر را در برگیرد. جریانات، آثار و شخصیت‌های معرفی شده باید واجد ویژگی‌های شاخص، جریان‌ساز و تأثیرگذار باشند. طبیعی است که آثار تأثیرگذار معاصران - اعم از زنده و مرده - که در تحقیقات ادبی به آن‌ها توجه شده و در جریان‌های ادبی، اجتماعی و سیاسی معاصر مؤثر بوده‌اند، نیز باید معرفی شود. لازم است دانش‌آموزان با کلیت تاریخ ادبیات از آغاز تا امروز آشنا شوند. در این صورت باید بر تاریخ ادبیات پیش از اسلام هم تأکید شود، و پیوستگی فرهنگی و زبانی ایرانیان پیش و پس از شروع دوره اسلامی نشان داده شود. طبیعی است تفکیک هر بخش از کتاب به یک دوره از تاریخ ادبی بر اساس تحولات فکری و ادبی صورت خواهد گرفت. در هر بخش پرسش‌های مطرح درباره دوره تاریخی مربوط می‌تواند به صورت ساده و قابل فهم بیان شود و محتوای آن بخش بر آن اساس شکل گیرد. از جمله موضوعات هر بخش، ارتباط نظریه‌ها و بحث‌های مطرح شده آن دوره، با دوره‌های قبل خواهد بود.
- ج. چنان‌که پیش‌تر گفته شد، گنجاندن مکتب‌های ادبی غربی (تاریخ ادبیات جهان) در کتاب درسی به دلایلی موجه نمی‌نماید. زیرا تدریس موضوعات آن با دشواری‌هایی روبه‌روست. به علاوه، بررسی نگارنده نشان می‌دهد، درس تاریخ ادبیات در برنامه درسی مدارس چند کشور انگلیسی‌زبان بررسی شده در این پژوهش (شامل استرالیا، ایالات متحده، بریتانیا و کانادا) تقریباً غایب است. حضور آن بسیار کم و آن هم عمدتاً اختیاری است. لذا، برای تصمیم‌گیری در این زمینه، استفاده از تجارب و رویکرد

دیگر ملل می‌تواند راهگشا باشد (رک). «نشانی وبگاه برنامه درسی چند کشور» در پایان این مقاله<sup>۵</sup>.

براتی (۱۳۸۷)، در فصل دهم پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «بررسی و تحلیل مکتب‌های ادبی در تاریخ ادبیات پایه دوم و سوم متوسطه» به ارزیابی مباحث مکتب‌های ادبی در تاریخ ادبیات دوم و سوم رشته علوم انسانی پرداخته و نهایتاً نتیجه گرفته است که هرچند مطالعه مکتب‌های ادبی اروپا مخاطبان را با فلسفه، فرهنگ و مذهب اروپاییان آشنا می‌کند، اما این بخش از کتاب دارای ویژگی‌هایی منفی چون صعوبت و دشواری محتوا، ضعف دبیران در آموزش آن، حجم زیاد و... است. البته حذف کامل مباحث ادبیات جهان پیشنهاد نگارنده این مقاله نیست، بلکه چنان‌که در پاسخ به پرسش نخستین پژوهش گفته شد، می‌توان در کتاب هر جا ضرورتی و یا مشابهتی پیش آید به آن اشاره کرد و تأثیر و تأثرات را نشان داد.

ج. نام این اثر «تاریخ ادبیات فارسی»، و نه «تاریخ ادبیات ایران» خواهد بود. هرچند در زمینه نام‌گذاری چنین اثری در این زمینه استدلال‌هایی متعارض وجود دارد:

- گروهی «تاریخ ادبیات فارسی» را مناسب‌تر می‌دانند. زیرا با انتخاب نام «تاریخ ادبیات ایران» تعلق افرادی چون رودکی، سنایی و ناصر خسرو و... به ایران یا همسایگان محل اختلاف خواهد شد.

- گروهی «تاریخ ادبیات ایران» را مناسب‌تر می‌دانند. زیرا آثار قومیت‌های مختلف در سرزمین ایران از جمله به زبان‌های ترکی و... در شمول آن قرار خواهد گرفت. نتیجه‌گیری این بحث را به استاد مجدالدین کیوانی وامی‌گذاریم که در مقدمه یارشاطر (۱۳۹۳، ج یک، ص. ۱۸) نام «تاریخ ادبیات فارسی» را ترجیح می‌دهد. ایشان بر این باور است که اولاً کتاب مورد نظرشان به معرفی ادبیات فارسی در سرزمین‌هایی (از جمله هند، ترکیه عثمانی، و ممالک غربی) می‌پردازد که اکنون و حتی در گذشته زیر سیطره ایران نبوده‌اند و لذا آثارشان در «تاریخ ادبیات ایران» جایی ندارد. به علاوه، آثار ادبی زبان‌های ایرانی غیرفارسی هم در قیاس با زبان فارسی و ادبیات کم‌نظیرش وزن کمتری دارند و نباید به خاطر آن عنوان کتاب را از دقت کافی انداخت.<sup>۶</sup>

## منابع

- اسمعیلی، سهیلا. (۱۳۸۴). دشواری‌های تاریخ ادبیات‌نگاری در فرانسه. در «درباره تاریخ ادبیات». تهران: سمت.
- براتی، مرضیه. (۱۳۸۷). بررسی و تحلیل مکتب‌های ادبی در تاریخ ادبیات پایه دوم و سوم متوسطه (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد واحد شیروان.
- پاکتچی، احمد. (۱۳۸۴). تاریخ‌نگاری ادبیات در محافل روسیه در «درباره تاریخ ادبیات». تهران: سمت.
- پورنامداریان، تقی. (۱۳۸۴). موضوع و مواد تاریخ ادبیات در «درباره تاریخ ادبیات». تهران: سمت.
- حق‌شناس، مریم. (۱۳۹۲). نگاهی انتقادی و تحلیلی بر سیر تاریخ ادبیات در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۹۰ (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- زرقانی، سید مهدی. (۱۳۸۸). تاریخ ادبی ایران و قلمرو زبان فارسی. تهران: سخن.
- زرقانی، سید مهدی. (۱۳۸۹). کاستی‌های روش‌شناسانه تاریخ ادبیات‌نگاری برای زبان فارسی. نامه فرهنگستان، ۱۱ (۴۴)، ۴۰-۲۶.
- زرقانی، سید مهدی. (۱۳۹۴). تاریخ ادبیات ایران ۱. تهران: فاطمی.
- زرقانی، سید مهدی. (۱۳۹۵). تاریخ ادبیات ایران (۴) (با رویکرد ژانری). تهران: فاطمی.
- زرقانی، سید مهدی و محمودرضا قربان صباغ. (۱۳۹۵). نظریه ژانر (نوع ادبی). تهران: هرمس.
- زرین‌کوب، عبدالحسین. (۱۳۷۵). از گذشته ادبی ایران. تهران: الهدی.
- سارلی، ناصرقلی. (۱۳۹۲). رویکردها و شیوه‌های دوره‌بندی در تاریخ ادبی. فنون ادبی، ۵ (۹)، ۸۹-۱۰۸.
- سلطانی، منظر. (۱۳۸۰). بررسی سیر تذکرها و تاریخ ادبیات‌های فارسی در ایران، از ۱۲۸۵ تا ۱۳۳۲ ش. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، ۴۵ (۱۵۷)، ۳۰۳-۴۲۰.
- سلطانی، منظر. (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی و انتقادی وضعیت تاریخ ادبیات‌نویسی در ایران در «درباره تاریخ ادبیات». تهران: سمت.
- سمیعی گیلانی، احمد. (۱۳۸۶). نارسایی‌ها در تدوین تاریخ ادبیات فارسی و ضرورت اصلاح و رفع آن‌ها. فرهنگستان زبان و ادب فارسی (سخن‌رانی). قابل بازیابی در <http://persianacademy.ir/fa/x2908861.aspx>
- سیدی، دکتر سید حسین. (۱۳۸۹). تحلیل انتقادی تاریخ ادبیات‌نگاری. انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی، ۶ (۱۴)، ۱۱۸-۱۰۳.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۸۸). «پیر هری» غیر از «خواجه عبدالله انصاری» است. نامه بهارستان، ۱۰ (۱۵)، ۱۸۵-۱۹۲.
- فتوحی، محمود. (۱۳۸۷). نظریه تاریخ ادبیات. تهران: سخن.
- قویمی، مهوش. (۱۳۸۴). تاریخ ادبیات: پیدایش، وظایف، اهداف و محدودیت‌ها در «درباره تاریخ ادبیات». تهران: سمت.
- کبیری، مسعود. (۱۳۹۳). ارزشیابی کتاب ریاضی سوم دبستان (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کرمی، حجت‌الله. (بی‌تا). نقد و بررسی کتاب تاریخ ادبیات ایران و جهان ۱، سال دوم دبیرستان. رشته علوم انسانی، (از درس ۱ تا ۱۸). قابل بازیابی در <http://adab.tama.ir/site/maghalat/maghale>
- مکاریک، ایرنا ریما. (۱۳۸۵). دانش نامه نظریه‌های ادبی معاصر، (ترجمه مهراں مهاجر و محمد نبوی). تهران: آگه. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۳ چاپ شده است).
- نجمیان، امیرعلی. (۱۳۸۴). رابطه تاریخ و ادبیات از منظر تاریخ‌گرایی نوین در «درباره تاریخ ادبیات». تهران: سمت.
- یاحقی، محمدجعفر و عبدالحسین فرزاد. (۱۳۹۱). تاریخ ادبیات ایران و جهان (۱) - سال دوم آموزش متوسطه - نظری (رشته ادبیات و علوم انسانی) - کد ۲۴۶/۱. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- یاحقی، محمدجعفر و عبدالحسین فرزاد. (۱۳۹۱). تاریخ ادبیات ایران و جهان (۲) - سال سوم آموزش متوسطه - نظری (رشته ادبیات و علوم انسانی) - کد ۲۷۶/۱. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- یارشاطر، احسان. (۱۳۹۳). تاریخ ادبیات فارسی (جلد اول، ترجمه مجدالدین کیوانی). تهران: سخن. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۴ چاپ شده است).
- یارشاطر، احسان. (۱۳۹۳). تاریخ ادبیات فارسی (جلد هفدهم ترجمه زیر نظر ژاله آموزگار). تهران: سخن. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۴ چاپ شده است).

۳. یارشاطر، احسان. (۱۳۹۴). *تاریخ ادبیات فارسی* (جلد هجدهم، ترجمه سید احمد رضا قائم مقامی و غلامحسین کریمی دوستان). تهران: سخن. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۴ چاپ شده است).

## پی نوشت‌ها

## 1. Triangulation

## 2. Statistical population

۳. در این روش که در پژوهش کبیری ۱۳۹۳ (ص ۱۰۰) به کار گرفته شده، استان‌های کشور با توجه به شاخص‌های درصد دانش‌آموزان غیرانتفاعی، درصد دانش‌آموزان روستائین، تعداد دانش‌آموزان، سرانه دانش‌آموزی و شاخص به‌کارگیری ساختمان به چهار خوشه استان‌های خیلی بزرگ، استان‌های بزرگ، استان‌های متوسط و استان‌های کوچک تقسیم شده‌اند.
۴. با توجه به اینکه در پژوهش کیفی تعمیم‌یافته‌ها در اولویت نیست، در این بخش مقاله، از ذکر کمیت نظرات خودداری می‌شود (رک. کرسول، جان؛ کلارک، ویکی پلاتو (۱۳۹۰)، روش‌های پژوهش ترکیبی، ترجمه علیرضا کیهانش و جاوید سربای، نشر آبیژ، چاپ اول.
۵. نشانی وبگاه برنامه درسی چند کشور:

<http://acara.edu.au/default.asp>

<http://www.australiancurriculum.edu.au/>

[http://www.corestandards.org/assets/CCSSI\\_ELA%20Standards.pdf](http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf) (Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects)

<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>

<https://www.education.gov.au/>

<http://www.edu.gov.on.ca>

<http://www2.gov.bc.ca/>

<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>

<https://www.studentsfirst.gov.au/>

<https://www.tes.com/uk/>

۶. آنچه گذشت، ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب تاریخ ادبیات با توجه به دو مؤلفه «ساختار» و «جامعیت» بود. یک کتاب درسی مطلوب با ویژگی‌های کتابی چون تاریخ ادبیات، باید خصیصه‌های زیر را نیز دارا باشد:

## الف. خصیصه‌های آموزشی:

تطبیق با راهنمای برنامه درسی مصوب؛ مبتنی بودن محتوا بر هدف‌های روشن و سنجش‌پذیر؛ نوآورانه، خلاقانه و مبتکرانه بودن تدوین محتوای اثر؛ همخوانی با نیازهای اصلی مخاطبان؛ توجه به پروراندن مفاهیم بنیادی به جای انتقال یافته‌های علمی؛ توجه به انگیزش و تحریک حس کنجکاوی و فعال‌سازی مخاطب؛ پرورش نگرش‌ها و رفتارهای مطلوب انسانی (در صورت اقتضای موضوع)؛ ایجاد ارتباط صحیح بین دانسته‌های قبلی مخاطبان و مطالب جدید؛ مناسب بودن مطالب از نظر میزان دشواری یا سهولت برای مخاطبان؛ توجه به پرسش‌های پرتکرار مخاطبان؛ مناسب بودن حجم مطالب با توجه به زمان پیش‌بینی شده برای تدریس کتاب؛ منطقی و دقیق بودن فصل‌بندی مطالب؛ رعایت پیش‌نیازها در ارائه محتوای کتاب درسی؛ رعایت ترتیب و توالی و نظم در ارائه محتوا؛ برخوردار بودن محتوا از عمق و کفایت لازم؛ برقرار بودن انسجام و پیوند منطقی و روشن بین اجزاء کتاب (تیترا، عناوین، محتوا و...)؛ توضیح نکات و اصطلاحات مهم در پاورقی؛ جاذب و جالب بودن محتوا؛ متناسب بودن حجم اطلاعات دانشی و حافظه‌مدار در صفحات کتاب؛ ارائه مثال‌ها، تمرین‌ها و فعالیت‌های یادگیری کافی (در صورت ضرورت)؛ سلیس و روان بودن نثر کتاب؛ وجود مساوات بین لفظ و معنا (نبود ابیاجاز مخل و اطناب مغل) در متن؛ برخورداری متن کتاب از زبان فارسی معیار؛ بهره‌گیری مؤلف در تدوین کتاب از نظریه‌های یادگیری؛ ارجاع محتوای درسی به منابع آموزشی مرتبط؛ استناد کردن به نظریه‌های مرتبط با موضوع؛ استفاده از منابع و مأخذ معتبر و دست‌اول؛ استناد به منابع الکترونیکی جدید در زمینه موضوعی کتاب؛ ذکر درست منابع و مأخذ؛ هم‌خوانی با ارزش‌های فرهنگی جامعه؛ گنجاندن فهراس مفید در انتهای کتاب مانند فهرست و ازگان، اعلام و... (در صورت ضرورت).

## ب. خصیصه‌های تخصصی و موضوعی:

صحت علمی داشتن محتوا؛ ترسیم شدن درست و روشن دامنه موضوعی مربوط؛ هم‌خوانی با قلمرو تخصصی موضوع مربوط؛ پوشش وجوه مختلف موضوعی (جامعیت)؛ امانت‌دار بودن مؤلف در استفاده از آثار دیگران (رعایت اصول اخلاقی حرفه‌ای در تدوین اثر).

## پ. خصیصه‌های فنی و پردازشی (آماده‌سازی‌های پس از تدوین محتوا):

در حد ضرورت، استفاده از تصویر، نمودار، جدول و... برای تفهیم مطالب و جذاب شدن آن‌ها؛ برخورداری از اصول ویرایش و نگارش؛ پیش‌بینی کردن فرصت ارتباط بین نویسنده و مخاطب (ایمیل، وبلاگ و...)؛ توجه به معیارهای زیبایی‌شناسی (صفحه‌آرایی، طراحی جلد، گزینش سرصفحه‌ها، فونت و...).

# شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی

■ شهرناز بخشعلی‌زاده\*

■ ناصر بروجردیان\*\*

## چکیده:

بدفهمی‌ها از عواملی هستند که منجر به بروز مشکلات جدی در یادگیری ریاضیات می‌شوند. شناخت بدفهمی‌ها و ریشه‌های ایجاد آن‌ها می‌تواند زمینه را برای بهبود یادگیری فراهم سازد. یکی از هدف‌های پژوهش حاضر شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی بوده است. بدفهمی‌های مورد بررسی در آزمون تیمز سال‌های ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱ از طریق تحلیل محتوا به روش تفسیر متن شناسایی شدند. سپس برای درک این مطلب که آیا بدفهمی‌های شناسایی شده خاص دانش‌آموزان ایرانی است یا خیر، مشابهت‌ها و تفاوت‌های عملکرد دانش‌آموزان در ایران و در سطح بین‌المللی از طریق تحلیل ثانویه و آمار توصیفی بررسی شد. میزان شیوع هر بدفهمی با عددی از ۴-۰ نمایش داده شد. ابزار مورد استفاده در پژوهش، سؤالات مرتبط با حوزه هندسه و اندازه‌گیری در آزمون‌های تیمز ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱ است. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان ایرانی مشغول به تحصیل در کلاس چهارم دبستان در زمان اجرای آزمون‌های فوق و نمونه آماری مورد استفاده شامل دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آزمون‌های تیمز در سال‌های ذکر شده است. بدفهمی‌های شناسایی شده در پژوهش‌های مختلف در جداول بدفهمی ارائه شده‌اند. نتایج نشانگر وجود بدفهمی‌های مختلف هم در بین دانش‌آموزان ایرانی و هم خارج از ایران بود؛ ولی میزان شیوع این بدفهمی‌ها در دانش‌آموزان ایران و دانش‌آموزان دیگر کشورها متفاوت بود. در متن مقاله تفاوت‌ها مشخص و تحلیل شده‌اند.

## کلید واژه‌ها:

درک، بدفهمی، ارزشیابی تشخیصی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۰/۲۲ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۱۲/۲۲ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۷/۲۱

\* کارشناس پژوهش علوم پایه پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و دانشجوی دکترا برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)  
sbakhshalizadeh@yahoo.com

\*\* دانشیار گروه ریاضی دانشگاه صنعتی امیرکبیر..... broojerd@aut.ac.ir

## مقدمه

بدفهمی‌ها از عواملی هستند که منجر به بروز مشکلات جدی در یادگیری ریاضیات می‌شوند. بدفهمی‌ها به‌طور مستقل وجود ندارند بلکه در یک چارچوب مفهومی خاص بروز می‌کنند و می‌توانند با تغییرات چارچوب تغییر کنند یا ناپدید شوند. شناخت بدفهمی‌ها و ریشه‌های ایجاد آن‌ها در حوزه‌های مفهومی و در سطوح مختلف تحصیلی، می‌تواند موجب ارتقای یادگیری گردد؛ زیرا بدفهمی‌ها بخشی از ساختار مفهومی ذهن دانش‌آموز را تشکیل می‌دهند که با مفهوم جدید در تعامل است. به دلیل اینکه بدفهمی‌ها منشأ بروز خطا هستند، این تأثیرات اغلب منفی هستند (استرایک<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳ به نقل از البویر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹). آگاهی از مفاهیم درک شده و بدفهمی‌های دانش‌آموزان از عناصر اساسی دانش پداگوژیکی محتواسـت. پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند درک معلمین از چگونگی درک و تفکر دانش‌آموزان بسیار محدود است. این آگاهی، معلم را در فرایند طراحی آموزشی و اجرای آن یاری می‌دهد و معلمان می‌توانند برای جلوگیری از بروز بدفهمی‌ها، یا مواجهه با آن‌ها آمادگی لازم را در خود ایجاد نمایند.

## ● ماهیت درک (فهم) و بدفهمی چیست؟

مفهوم‌سازی، تلاشی فردی و فرایندی پویا است که از طریق آن شخص سعی می‌کند به وقایع دنیای اطراف خود معنا ببخشد و همواره در حال تغییر و تکامل است. مسترز<sup>۳</sup> (۱۹۸۷)، به نقل از مسترز و چپمن<sup>۴</sup> (۱۹۸۳) بیان می‌کنند که دانش جدید، زمانی به‌خوبی درک و یکپارچه می‌شود که هم‌راستا با شبکه دانش موجود باشد. آن‌ها ادامه می‌دهند که متأسفانه اغلب دانش‌آموزان توانایی برقراری ارتباط بین دانش جدید و شبکه دانش موجود را ندارند زیرا یا دانش موجود ناقص است و یا درست است ولی آن‌گونه توسعه نیافته است که با دانش جدید هم‌راستا شود. در این دو وضعیت دانش‌آموز تفسیرهای خود از اطلاعات را می‌سازد و بر مبنای آن با اطلاعات پیشین پیوندهای خود را برقرار می‌کند. این تفسیرها و پیوندهای ناقص و معیوب به خطاهای سیستماتیک منجر می‌شوند (هیبرت و کارپنتر، ۱۹۹۲، نقل شده در چپمن و مسترز، ۲۰۱۱) که از آن‌ها با عنوان بدفهمی یاد می‌شود. معلم نقش بزرگی در فراهم کردن فرصت‌های آموزشی مناسب برای جلوگیری از بروز بدفهمی‌ها و یا مواجهه با آن‌ها دارد. اگر خطاهای دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از منابع یادگیری آن‌ها در نظر گرفته شود، می‌تواند موجب بهبود یادگیری و بالا رفتن کارایی دانش‌آموزان شود، زیرا بهترین یادگیری، زمانی رخ می‌دهد که متعلم فعالانه در ساختن دانش شرکت داشته باشد. بنابراین، دانش‌آموزان باید آزادانه استدلال‌ها و فهم خود را ارائه کنند و بدانند که خطاهای آن‌ها در واقع می‌تواند در توسعه و رشد فراشناخت آن‌ها تأثیر داشته باشد. اگرچه ممکن است نتوان همواره از بروز بدفهمی‌ها جلوگیری کرد، ولی می‌توان در جهت اصلاح آن‌ها قدم برداشت. برای مثال، انجام فعالیتی که در آن دانش‌آموز خواسته می‌شود تا درستی یا نادرستی قانونی را در وضعیت‌های مختلف بررسی کند، این امکان را فراهم می‌سازد تا اعتبار

تعمیم‌ها مورد بررسی قرار گیرد و از قوت بدفهمی‌ها در ذهن بکاهد. انجام فعالیت‌هایی که در آن‌ها از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا بر فرایندها و اعمال خود نظارت داشته و آن‌ها را تحلیل کند می‌تواند به رفع اشتباهات، قبل از آنکه به بدفهمی تبدیل شوند کمک کند.

به عقیده بن‌هور<sup>۵</sup> مفهوم بدفهمی، بر فرضیهٔ تقابل «منطق عینی»<sup>۶</sup> یعنی فهمیدن با «منطق ذهنی»<sup>۷</sup> یعنی بدفهمی استوار است. سازنده‌گرایان معتقدند که منطق ذهنی، تأثیر معناداری بر رشد و توسعهٔ مفهومی دارد. دانش‌آموزان پس از مواجهه با مفاهیم صوری و رسمی، بدفهمی‌های خود را «فراموش» نمی‌کنند. آن‌ها ریاضی را ابتدا با توجه به تصوراتی که در آن‌ها به اشتباه شکل گرفته است، درک می‌کنند و سپس به تدریج شروع به اصلاح و سازمان‌دهی مجدد دانش خود می‌کنند. بنابراین، سازنده‌گرایان به بدفهمی به عنوان وضعیت و مرحله نگاه می‌کنند و آن‌ها را با واژگان رشدی همچون «پیش مفهوم‌سازی»<sup>۸</sup>، «چارچوب جایگزین اولیه»<sup>۹</sup> یا «ایده‌های شهودی اولیه»<sup>۱۰</sup> می‌خوانند. مفهوم‌سازی<sup>۱۱</sup>، فرایند یادگیری شامل جذب و جای دادن ایده‌های جدید در ساخت شناختی در حال توسعه و طرح‌واره‌های مفهومی است. در طول فرایند یادگیری، پیش مفهوم‌سازی، ممکن است با بیش تعمیمی<sup>۱۲</sup>، یا با کم تعمیمی<sup>۱۳</sup> مفاهیم ریاضی همراه باشد.

از آنجاکه بدفهمی‌ها به فرد کمک می‌کنند تا توجیهی برای وقایع دنیای اطراف خود داشته باشند، در مقابل تغییر و اصلاح مقاوم هستند (کلامر<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۸، به نقل از کوتلوی<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۵). به این ترتیب، برخی از این بدفهمی‌ها برای مدت‌های مدید در فرد باقی می‌مانند.

## ● دسته‌بندی بدفهمی‌های رایج در علوم و ریاضی

گرابر و جانسون<sup>۱۶</sup> (۱۹۹۱) بدفهمی‌ها را در چهار گروه قرار می‌دهند:

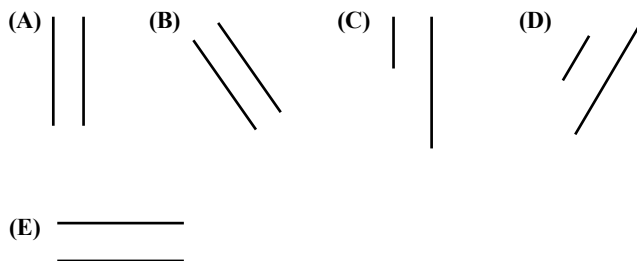
- **بیش تعمیمی:** دانش‌آموز مفهوم یا رویه‌ای را که در یک وضعیت درست است به وضعیتی دیگر تعمیم می‌دهد.
- **بیش تخصصی:** دانش‌آموز محدودیتی را که ویژگی یک مفهوم، یا رویه نیست، به آن نسبت می‌دهد.
- **ترجمه نادرست:** دانش‌آموز در ترجمهٔ واژگان، نمادها، جداول یا نمودارها به یکدیگر اشتباه می‌کند.
- **مفهوم‌سازی محدود:** ریشهٔ بدفهمی دانش‌آموز به عدم درک مفهوم یا رویه برمی‌گردد.

وایلی و سیوفالو<sup>۱۷</sup> (۲۰۰۸) مجموعه‌ای از بدفهمی‌های رایج در دانش‌آموزان در علوم و ریاضی را شناسایی کرده و بر مبنای آن، چارچوبی برای معلمان برای شناسایی بدفهمی‌ها در دانش‌آموزان تهیه کرده‌اند که در ادامه به پنج گروه از بدفهمی‌های شناسایی شده توسط آنها اشاره می‌شود (DIMS):

## ۱. عدم تشخیص محدودیت‌های نمودارها، مدل‌ها و نمایش‌های دیگر

نمودارها، مدل‌ها و نمایش‌های دیگر که در گفتمان‌ها و فرایندهای آموزش ریاضی و علوم از آن‌ها استفاده می‌شوند، ممکن است از دقت کافی برخوردار نباشند، مقیاس اندازه‌گیری در آن‌ها به درستی رعایت نشده و یا ناقص باشد. برای مثال دانش‌آموزان در سال‌های اولیه ممکن است مستطیل‌هایی را که قاعده افقی ندارند مستطیل به حساب نیاورند. برای مثال به سؤال زیر توجه کنید:

● کدام گزینه دو خط موازی را نشان می‌دهد؟



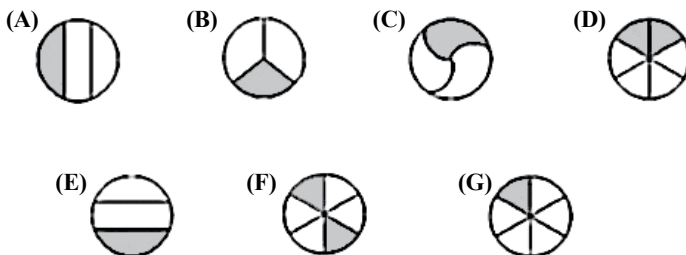
شکل شماره ۱. DIMS ریاضیات پایه چهارم. مرکز ارزیابی‌های آموزشی ۲۰۰۷

دانش‌آموزانی که گزینه‌های C و D را انتخاب نمی‌کنند، ممکن است فرض برابری طول‌های ارائه‌شده را برای موازی بودن در ذهن داشته باشند.

## ۲. افراط در انتزاع، تعمیم (بیش تعمیمی) و ساده‌سازی

ممکن است ویژگی‌ها و توصیف رویه‌ها، مفاهیم و عبارات ریاضی، تعمیم نابجا داده شوند، یا (با حذف، یا نادیده انگاشتن فرض‌ها) ساده شده باشند. دانش‌آموزان باید بدانند کدام «حقیقت» ریاضی در وضعیتی دیگر درست نمی‌باشد و یک حکم کلی نیست. برای مثال این واقعیت که حاصل جمع همیشه بزرگ‌تر از جمع‌وندها است فقط تا زمانی درست است که اعداد منفی در صحنه نیستند. برای مثال به سؤال زیر توجه کنید:

● در کدام گزینه، یک سوم شکل رنگ شده است؟



شکل شماره ۲. DIMS ریاضیات پایه چهارم. مرکز ارزیابی‌های آموزشی ۲۰۰۷

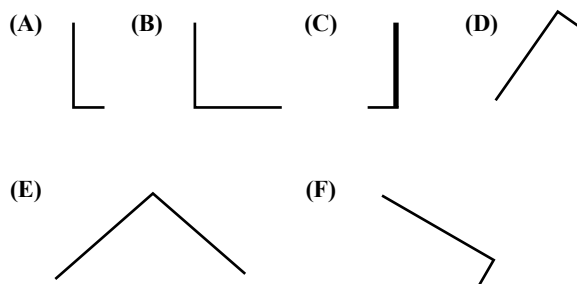


دانش‌آموزانی که گزینه‌های E و A را انتخاب می‌کنند، با نادیده گرفتن فرض برابری قسمت‌ها در واحد، تعریف را ساده می‌کنند. دانش‌آموزانی که گزینه‌های C و D و F را انتخاب نمی‌کنند، احتمالاً با توجه به تجربه کسر به شکل گزینه B، محدودیت‌های ارائه‌های مرسوم را درک نمی‌کنند و جامعیت تعریف را در نظر نمی‌گیرند.

### ۳. عدم درک زبانی و واژگان

واژگان مورد استفاده در ارتباطات زندگی روزانه ممکن است معنای دیگری در زبان ریاضی داشته باشند. برای مثال واژه «صفحه» در زندگی روزمره در ذهن دانش‌آموز ممکن است با معنای آن در ریاضی تفاوت داشته باشد. برای مثال به سؤال زیر توجه کنید:

● کدام گزینه یک زاویه راست را نشان می‌دهد؟



شکل شماره ۳. DIMS ریاضیات پایه چهارم. مرکز ارزیابی‌های آموزشی ۲۰۰۷

دانش‌آموزانی که گزینه C را انتخاب نمی‌کنند، «زاویه راست» را در مقابل «زاویه چپ» در نظر می‌گیرند و معنای جهت در زندگی روزمره را به «راست» می‌دهند.

### ۴. درک «تعاریف»

«تعاریفی» که صرفاً بر مبنای شهود یا استدلال‌های ناقص شکل گرفته باشند، ممکن است در ارتباط با مفاهیم ریاضی گمراه‌کننده، بی‌دقت و ناقص باشند. برای مثال به سؤال زیر توجه کنید:

● در این شکل چند مستطیل دیده می‌شود؟



- الف. (۲)
- ب. (۴)
- پ. (۵)
- ت. (۶)

شکل شماره ۴. DIMS ریاضیات پایه چهارم. مرکز ارزیابی‌های آموزشی ۲۰۰۷

دانش‌آموزانی که گزینه B را انتخاب می‌کنند بر مبنای استدلالی ناقص، مربع را مستطیل نمی‌دانند. اغلب این دسته از دانش‌آموزان، مربع و مستطیل را در زمان‌های مختلف آموخته‌اند و در نتیجه تصور می‌کنند که این دو شکل کاملاً متفاوت هستند. این حقیقت که نام این دو شکل نیز از نظر واژه‌ای با هم مرتبط نیستند، نیز این ایده را تقویت می‌کند. این موضوع را در ارتباط با بقیه چهارضلعی‌ها نیز می‌توان مشاهده نمود. دانش‌آموزانی که گزینه A را انتخاب می‌کنند، علاوه بر اینکه مربع را مستطیل نمی‌دانند، مستطیل‌هایی را هم که طول آن‌ها در امتداد محور  $y$ ها است (گوش‌ها) مستطیل نمی‌دانند.

## ۵. پذیرش هم‌ارزی‌های نادرست

در مواردی، برخی از مفاهیم یا رویه‌های ریاضی به‌طور نادرست هم‌ارز تصور می‌شوند. برای مثال، برخی از دانش‌آموزان ممکن است از استدلال‌های حاکم بر اعداد حسابی در محاسبات با کسرها استفاده کنند، یا محاسبات با «زمان» را مشابه با محاسبات با اعداد اعشاری انجام دهند. برای مثال به سؤال زیر توجه کنید:

زمان اجرای سه آهنگ از چهار آهنگ در یک  $CD$  در جدول زیر آورده شده است. اگر مجموع زمان هر چهار آهنگ ۲۰ دقیقه باشد و وقفه‌ای بین اجرای آهنگ‌ها نباشد، زمان اجرای آهنگ چهارم چقدر است؟

| شماره آهنگ                 | ۱    | ۲    | ۳    | ۴ |
|----------------------------|------|------|------|---|
| زمان (برحسب دقیقه و ثانیه) | ۵:۱۴ | ۴:۵۷ | ۶:۰۳ | ؟ |

☐ الف. ۳ دقیقه و ۴۶ ثانیه      ☐ ب. ۳ دقیقه و ۸۶ ثانیه      ☐ ج. ۴ دقیقه و ۲۶ ثانیه

DIMS ریاضیات پایه چهارم، مرکز ارزیابی‌های آموزشی ۲۰۰۷

دانش‌آموزانی که گزینه‌های «ب» و «ج» را انتخاب می‌کنند، در محاسبه با اعداد مرکب (نمایش زمان) همانند اعشاری‌ها عمل می‌کنند. این دسته از دانش‌آموزان از تفاوت بین «/» (ممیز برای جداسازی قسمت صحیح از اعشاری) و «:» (برای جداسازی واحدهای دقیقه و ساعت از هم) آگاهی ندارند.

## ● تیمز و زمینه‌های ارزیابی در تیمز<sup>۱۸</sup> (TIMSS)

شناسایی بدفهمی‌ها کاری دشوار است. برخی از پژوهشگران از شیوه‌ها و ابزارهایی همچون مصاحبه و نیز به‌کارگیری نقشه‌های مفهومی در ارزشیابی‌های تشخیصی استفاده می‌کنند. از آنجاکه مصاحبه و تحلیل نقشه‌های مفهومی، کاری زمان‌بر است، استفاده از سؤالات چندگزینه‌ای که هر گزینه نادرست به بدفهمی یا یک اشتباه رایج اشاره دارد، می‌تواند ابزاری مناسب محسوب شود. گرچه در این وضعیت نمی‌توان به درون ذهن پاسخ‌دهنده و نحوه تفکر وی پی برد، ولی از نتایج آن می‌توان به‌منظور حدسیه‌سازی و به‌عنوان پایه‌ای برای انجام تحقیقات بعدی استفاده نمود.

تیمز یک ارزیابی در حوزه آموزش ریاضیات و علوم پایه‌های چهارم ابتدایی و هشتم است که هدف آن، تهیه داده‌ها و اطلاعات مقایسه‌ای در مورد عملکرد آموزشی کشورهای شرکت‌کننده به منظور ارتقا و بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری در ریاضیات و علوم است. ارزیابی در ریاضیات و علوم در دو حیطه، تحت عنوان «حوزه‌های موضوعی» و «حیطه‌های شناختی» انجام می‌پذیرد. حوزه‌های موضوعی به ارزیابی محتوای موضوعی (برای مثال: اعداد و عملیات، جبر، هندسه، داده‌ها و احتمال در ریاضی پایه هشتم) اختصاص دارد. حیطه‌های شناختی به ارزیابی فرآیندهای تفکر (برای مثال دانستن، به‌کار بستن و استدلال کردن) می‌پردازد و مجموعه‌ای از رفتارها را ارزیابی می‌کند که انتظار می‌رود دانش‌آموزان با درگیر شدن با ریاضی و علوم از خود بروز دهند. آزمون تیمز به مثابه یک ارزشیابی تشخیصی با در اختیار گذاردن حجم وسیعی از داده‌ها، انجام مطالعات تطبیقی و تشخیصی را امکان‌پذیر می‌نماید. سیستم نمره‌گذاری تشخیصی به منظور تعیین میزان صحت و طبقه‌بندی یا ردیابی خطاهای متداول یا تصورات نادرست و بدفهمی‌ها طراحی شده است و به پژوهشگران امکان می‌دهد تا به بررسی خطاها یا تصورات نادرست متداول در جامعه آموزشی مورد نظر بپردازند (کریمی، ۱۳۸۷).

### ● سیستم نمره‌گذاری تشخیصی تیمز

سؤالات پاسخ‌ساز نسبت به سؤالات چندگزینه‌ای اطلاعات معتبرتری برای بررسی برخی از اهداف و دستاوردهای آموزشی در اختیار قرار می‌دهند. معمولاً از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا یک پاسخ عددی یا توضیحی کوتاه در یک یا دو سطر ارائه کنند، یا این که جدولی را تکمیل کنند و یا نموداری را رسم کنند. پاسخ‌های دانش‌آموزان شواهدی از درک یا بدفهمی‌های آن‌ها، یا اشتباهات رایج در بین دانش‌آموزان را در اختیار قرار می‌دهد.

سیستم نمره‌گذاری تشخیصی تیمز، از دو رقم استفاده می‌کند. رقم سمت چپ، میزان درست بودن پاسخ را نشان می‌دهد و رقم سمت راست در کدگذاری، پاسخ‌های درست، یا نادرست و اطلاعات تشخیصی را در اختیار قرار می‌دهد (کدهای ۱۰-۱۹، ۲۰-۲۹، ۷۰-۷۹). بررسی این کدها می‌تواند ما را در یافتن پاسخ سؤالات زیر یاری نماید.

### ■ اهداف پژوهش

هدف این پژوهش، شناسایی بدفهمی‌های رایج بین دانش‌آموزان پایه چهارم در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری بر اساس مطالعات تیمز و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی است. در راستای نیل به این هدف، اهداف ویژه زیر مشخص می‌شوند.

۱. شناسایی بدفهمی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی در هندسه و اندازه‌گیری بر مبنای پژوهش‌های انجام شده و مبانی نظری؛

شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی

۲. شناسایی بدفهمی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی ایران در حوزه هندسه و اندازه‌گیری بر مبنای عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های تیمز؛
۳. بررسی مشابهت‌ها و تفاوت‌های بین دانش‌آموزان ایرانی و دانش‌آموزان دیگر کشورهای شرکت‌کننده در تیمز.

## ■ سؤال‌های پژوهش

- در این پژوهش سؤالات زیر مورد بررسی قرار می‌گیرند.
۱. بر مبنای پژوهش‌های انجام شده و مبانی نظری، بدفهمی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی در هندسه و اندازه‌گیری کدامند؟
  ۲. بدفهمی‌هایی که آزمون تیمز در ریاضی شناسایی می‌کند کدامند؟
  ۳. بدفهمی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی ایران در هندسه و اندازه‌گیری چیستند؟
  ۴. مشابهت‌ها و تفاوت‌های بین بدفهمی‌های دانش‌آموزان ایرانی و دانش‌آموزان کشورهای دیگر شرکت‌کننده در تیمز کدامند؟

## ■ روش تحقیق و فرایند اجرای پژوهش

ابتدا در بررسی پیشینه، بدفهمی‌های شناسایی شده در پژوهش‌های مختلف، از نگاه نظری مورد بررسی قرار گرفتند. شناسایی بدفهمی‌ها از دیدگاه نظری، نه صرفاً به منظور تکمیل پیشینه و ادبیات تحقیق، بلکه به منظور ارائه پشتوانه تحقیقاتی در تأیید تحلیل گزینه‌ها و کدهای نادرست انجام گرفت. بدفهمی‌های شناسایی شده در جداول مرتبط با حوزه‌های مفهومی - شناختی تحت عنوان «تحقیقات جهانی در بدفهمی‌ها» ارائه شده‌اند. این بدفهمی‌ها در دو حوزه موضوعی زیر دسته‌بندی می‌شوند:

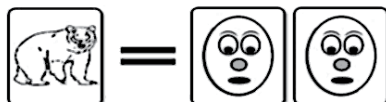
### ● بدفهمی‌های اندازه‌گیری

### ● بدفهمی‌های هندسه

سؤال‌های تیمز هم شامل سؤال‌های چندگزینه‌ای و هم سؤال‌های پاسخ‌ساز می‌باشد. گزینه‌های نادرست (گزینه‌های انحرافی) در سؤال‌های چندگزینه‌ای غالباً برای شناسایی یک بدفهمی انتخاب شده‌اند.

در سؤال‌های پاسخ‌ساز، هر یک از کدهای ۷۹-۷۰ (کدهای متناظر با اشتباه‌ها و بدفهمی‌های مختلف) و کدهای ۱۹ - ۱۰ در سؤالات ۲ امتیازی به شناسایی یک بدفهمی می‌پردازد. پاسخ‌های دانش‌آموزان شواهدی از میزان درک یا بدفهمی‌های آن‌ها و یا اشتباهات رایج در بین دانش‌آموزان در اختیار قرار می‌دهند. سؤال زیر یک نمونه از سؤال‌های پاسخ‌ساز به همراه هدف و راهنمای کدگذاری آن است.

در شهربازی، اتاقکی وجود دارد که بچه‌ها می‌توانند کارت‌های خود را در آنجا عوض کنند.



ارزش یک کارت حیوان برابر ارزش ۲ کارت کارتونی است.



ارزش ۲ کارت حیوان برابر ارزش ۳ کارت ورزشی است.

بهمن ۸ کارت کارتونی داشت. او می‌خواست کارت‌هایش را با تعدادی کارت ورزشی عوض کند. او چند کارت ورزشی خواهد گرفت؟ محاسبات خود را بنویسید.

|                          |                 |
|--------------------------|-----------------|
| کد ۱۰: ۶                 | پاسخ درست       |
| کد ۷۰: ۴                 | پاسخ‌های نادرست |
| کد ۷۱: ۱۲                |                 |
| کد ۷۲: ۲۴                |                 |
| کد ۷۹: سایر موارد نادرست |                 |

● هدف: گزینش اطلاعات مناسب و به‌کارگیری

آن‌ها برای حل مسائل چندمرحله‌ای

● حوزه موضوعی: اعداد

● موضوع: اعداد حسابی

● حیطه شناختی: استدلال کردن

با توجه به اینکه غالب گزینه‌های نادرست و هرکدام از کدهای نادرست بدفهمی خاصی را شناسایی می‌نمایند، به‌منظور تعیین بدفهمی‌های مورد بررسی در آزمون تیمز، کدهای نادرست در سؤالات تشریحی و گزینه‌های نادرست در سؤالات چندگزینه‌ای آزمون تیمز سال‌های ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱ به روش تحلیل محتوا بررسی شدند. این تحلیل تفسیر پژوهشگران از کدها و گزینه‌های نادرست است. به‌منظور تحلیل عملکرد دانش‌آموزان، هر سؤال، به همراه این توصیف‌ها و درصد پاسخ‌گویی دانش‌آموزان در ایران و در خارج از ایران (درصد بین‌المللی) به هر کد یا گزینه نادرست ارائه شدند. در مواردی که سؤال در دوره‌های مختلف برگزاری آزمون تیمز تکرار شده بود، میانگین درصد‌های پاسخ‌گویی در نظر گرفته شد. اگر چند گزینه نادرست در یک سؤال چندگزینه‌ای، یا چند کد نادرست در یک سؤال پاسخ‌ساز یک بدفهمی را ارزیابی می‌کردند، درصد کل آن‌ها در نظر گرفته شد. با توجه به اینکه درصد ارائه‌شده به‌طور خام ممکن است اطلاعات زیادی در اختیار قرار ندهد، نسبت هر کد

شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی

نادرست، یا ناقص (کد ناقص، کدی است که به پاسخ‌هایی داده می‌شود که فقط بخشی از سؤال را جواب داده و یا اشتباهی در آن وجود دارد) به کد درست یا نسبت درصد هر گزینه نادرست به درصد گزینه درست، در ایران و در سطح بین‌المللی ارائه شده است. برای مثال جدول زیر تفسیر کدهای متناظر با پاسخ‌های نادرست سؤال فوق را نشان می‌دهد. در این جدول کد ۱۰ نشان‌دهنده پاسخ درست ۱ امتیازی است.

| کد ۷۰: ۴ عدم تکمیل مراحل حل مسئله (تبدیل کارت‌های کارتونی به کارت‌های حیوان)                                                                |     |                                                |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------|-----|
| متوسط درصد ایران                                                                                                                            | ۷/۱ | متوسط درصد بین‌المللی                          | ۷   |
| نسبت پاسخ‌های کد ۷۰ به کد ۱۰ در ایران                                                                                                       | ۱/۴ | نسبت پاسخ‌های کد ۷۰ به کد ۱۰ در سطح بین‌المللی | ۰/۴ |
| کد ۷۱: ۱۲ عدم درک روابط بین متغیرها در مسئله (تبدیل کارت‌های کارتونی به کارت‌های حیوان، سپس به کارت‌های ورزشی بدون تبدیل واحد)              |     |                                                |     |
| متوسط درصد ایران                                                                                                                            | ۳/۲ | متوسط درصد بین‌المللی                          | ۹/۷ |
| نسبت پاسخ‌های کد ۷۱ به کد ۱۰ در ایران                                                                                                       | ۰/۷ | نسبت پاسخ‌های کد ۷۱ به کد ۱۰ در سطح بین‌المللی | ۰/۴ |
| کد ۷۲: ۲۴ عدم درک روابط بین متغیرها در مسئله (تبدیل مستقیم کارت‌های کارتونی به ورزشی بدون در نظر گرفتن روابط این کارت‌ها با کارت‌های حیوان) |     |                                                |     |
| متوسط درصد ایران                                                                                                                            | ۵/۷ | متوسط درصد بین‌المللی                          | ۷/۸ |
| نسبت پاسخ‌های کد ۷۲ به کد ۱۰ در ایران                                                                                                       | ۰/۸ | نسبت پاسخ‌های کد ۷۲ به کد ۱۰ در سطح بین‌المللی | ۰/۴ |

پس از این مرحله برای دریافت شواهد بیشتر و درک این مطلب که آیا این بدفهمی خاص دانش‌آموزان ایرانی است یا خیر، مشابهت‌ها و تفاوت‌های محتمل بدفهمی‌های دانش‌آموزان ایرانی و دانش‌آموزان در سطح بین‌المللی مورد بررسی قرار می‌گیرد. این مطالب از طریق تحلیل ثانویه و آمار توصیفی گردآوری شده‌اند. در این مرحله برای هر یک از موارد، درصد پاسخ‌گویی دانش‌آموزان و نسبت درصد پاسخ‌گویی دانش‌آموزان به هر کد، به درصد پاسخ‌گویی به گزینه یا کدهای صحیح محاسبه می‌شود. از این نسبت برای تعیین میزان شیوع بدفهمی در بین دانش‌آموزان استفاده می‌شود. میزان شیوع بدفهمی با عددی از ۰-۴ نمایش داده می‌شود. اگر این نسبت کوچک‌تر از ۰/۱ باشد، مورد خاص،

بدفهمی در نظر گرفته نمی‌شود. اگر این نسبت بیشتر از  $1/1$  و کوچک‌تر از  $4/1$  باشد، مورد خاص، بدفهمی با شدت شیوع ۱ در نظر گرفته می‌شود. اگر این نسبت بیشتر از  $4/1$  و کوچک‌تر از  $7/1$  باشد، مورد خاص، بدفهمی با شدت شیوع ۲ در نظر گرفته می‌شود. اگر این نسبت بیشتر از  $7/1$  و کوچک‌تر از ۱ باشد، مورد خاص، بدفهمی با شدت شیوع ۳ و در حالتی که این نسبت بزرگ‌تر از ۱ باشد، میزان شیوع بدفهمی ۴ در نظر گرفته می‌شود. نتایج بررسی وضعیت پاسخ‌گویی دانش‌آموزان به سؤالات در آزمون‌های اجراشده، عملکرد دانش‌آموزان در جدولی با عنوان «عملکرد دانش‌آموزان در بدفهمی‌های پیش‌بینی‌شده در تیمز» در هندسه و اندازه‌گیری ارائه می‌شود. در این جداول، نوع بدفهمی، درجه (میزان شیوع) بدفهمی، کد و شماره سؤال در هر دوره آزمون تیمز ارائه می‌شود. با توجه به ماهیت سؤال و پاسخ‌های دانش‌آموزان و بدفهمی‌هایی که کدها و گزینه‌های مختلف شناسایی می‌کنند، یک سؤال، یا گزینه‌های آن ممکن است در چند جدول قرار گیرند.

در صورتی که یک بدفهمی در بیش از یک سؤال مورد ارزیابی قرار گرفته باشد، میانه این اعداد گزارش داده می‌شود. این نتایج در جداولی با عنوان میانه عملکرد دانش‌آموزان در هندسه و اندازه‌گیری ارائه شدند. گرچه فاصله زیادی بین رویکرد آماری آزمون‌های روان‌سنجی (مانند تیمز) و رویکرد کیفی به ارزشیابی وجود دارد و به‌منظور درک بهتر وضعیت به‌کارگیری هر دو شیوه به همراه یکدیگر نتیجه بهتری به دست می‌دهد. تحلیل گزینه‌ها و پاسخ‌های متناظر با کدهای نادرست می‌تواند ایده اولیه برای انجام تحقیقات کیفی بعدی را در اختیار قرار دهد.

## جامعه مورد بررسی، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

**جامعه آماری:** جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در کلاس چهارم دبستان در زمان اجرای آزمون‌های تیمز در سال‌های ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱ در ایران است.

**حجم نمونه:** نمونه آماری مورد استفاده شامل دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آزمون‌های تیمز در سال‌های ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱ است.

**روش نمونه‌گیری:** در مطالعه تیمز از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای طبقه‌ای چندمرحله‌ای برای انتخاب واحدهای نمونه‌گیری استفاده می‌شود. این طبقه‌بندی هم به صورت صریح و هم به صورت تلویحی است. در این طبقه‌بندی، پنج طبقه دخترانه دولتی، پسرانه دولتی، مختلط دولتی، دخترانه غیرانتفاعی و پسرانه غیرانتفاعی در نظر گرفته شده است. در طبقه‌بندی تلویحی استان‌های کشور در نظر گرفته می‌شوند (کبیری، ۱۳۹۰).

## داده‌های مورد نیاز

داده‌های مورد نیاز در این پژوهش شامل کدهای اعطاشده به هر سؤال پاسخ‌ساز و گزینه‌های انتخاب‌شده در سؤالات چندگزینه‌ای است.

## ابزار اندازه‌گیری

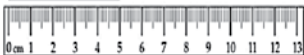
ابزار مورد استفاده در این پژوهش عبارت‌اند از:

سؤالات چندگزینه‌ای و پاسخ‌ساز آزمون‌های تیمز ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱. سؤال‌های پاسخ‌ساز در دو شکل کوتاه‌پاسخ و بلندپاسخ، سؤال‌هایی هستند که دانش‌آموزان برای پاسخ‌گویی به آن‌ها باید جواب را تولید کنند. بر اساس میزان پیچیدگی، سؤالات پاسخ‌ساز، ۱ یا ۲ امتیاز برای پاسخ‌های کاملاً درست، اختصاص داده می‌شود.

## یافته‌های پژوهش

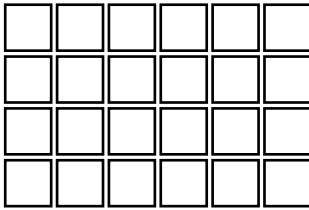
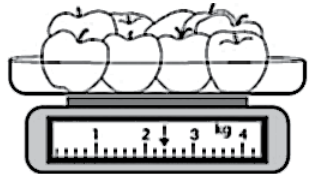
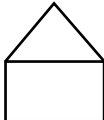
جدول‌های این بخش بدفهمی‌های شناسایی‌شده در تحقیقات جهانی در حوزه‌های مختلف را نشان می‌دهند.

جدول شماره ۱. بدفهمی‌های اندازه‌گیری

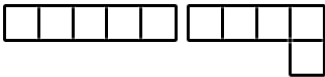
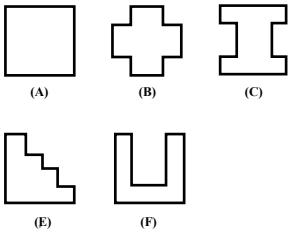
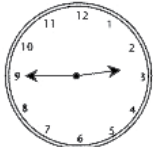
| ردیف | بدفهمی                                  | توضیح بدفهمی                                                                                                                                                                                                                               | مثال                                                                                                                                                  | منبع                                                                     |
|------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| ۱    | عدم توجه به مبدأ اندازه‌گیری            | دانش‌آموزان فقط به انتهای شیء نگاه می‌کنند که در کجای خط‌کش قرار گرفته است، بدون آنکه به نقطه صفر یا جایی که شیء از آن شروع شده است توجه کنند.                                                                                             | دانش‌آموزان طول مداد را ۸ واحد گزارش می‌کنند.<br>                   | کلمنتس <sup>۱۹</sup><br>(۱۹۹۹)                                           |
| ۲    | اشتباه در تشخیص مبدأ اندازه‌گیری        | دانش‌آموز ابتدای شیء مورد نظر را در سر خط‌کش قرار می‌دهد.                                                                                                                                                                                  | دانش‌آموزان طول مداد را ۸۲/۷ واحد گزارش می‌کنند.<br>               | هدایت‌گر ریاضی <sup>۲۰</sup><br>(۲۰۰۶)،<br>اوترد <sup>۲۱</sup><br>(۲۰۰۳) |
| ۳    | شمارش خط نشان‌ها روی خط‌کش به‌عنوان طول | دانش‌آموزان، خط نشان‌های روی خط‌کش را می‌شمارند و طول را به‌عنوان مجموع فاصله بین خط نشان‌ها در نظر نمی‌گیرند. در این حالت یک خط اضافی وجود دارد و دانش‌آموزانی که چنین اشتباهی می‌کنند، اندازه طول را به‌عنوان تعداد بازه‌ها نفهمیده‌اند. | در این وضعیت، دانش‌آموز طول پاره‌خط داده‌شده را ۶ بیان می‌کند.<br> | هدایت‌گر ریاضی<br>(۲۰۰۶)،<br>اوترد<br>(۲۰۰۳)                             |



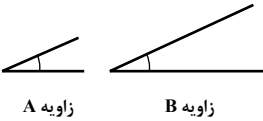
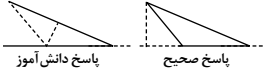
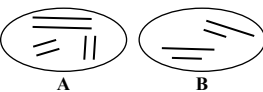
شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی

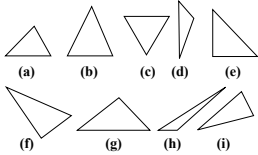
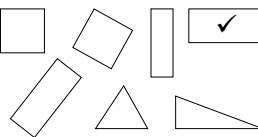
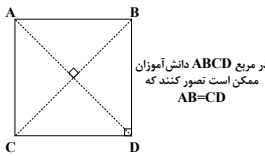
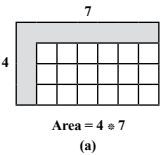
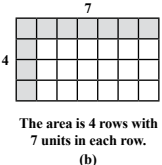
| ردیف | بدفهمی                                                                  | توضیح بدفهمی                                                                                                                                                                                                                               | مثال                                                                                                        | منبع                                             |
|------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| ۴    | اشتباه گرفتن واحد طول با واحد سطح                                       | دانش‌آموز در رسم اشکال هندسی به جای واحد طول از واحد سطح استفاده می‌کند.                                                                                                                                                                   | وقتی از دانش‌آموز خواسته می‌شود یک مستطیل $۵ \times ۴$ رسم کند، به‌اشتباه یک مستطیل $۶ \times ۴$ رسم می‌کند | استروچنس، مارتین و کنی <sup>۲۲</sup> (۲۰۰۳)      |
|      |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                            |                            |                                                  |
| ۵    | اشتباه در تشخیص و تفسیر مقیاس در اندازه‌گیری.                           | تجارب دانش‌آموزان با ابزار اندازه‌گیری معمولاً به‌گونه‌ای است که مقیاس اندازه‌گیری اغلب یکی یکی و به‌ندرت دو تا دو تا، یا چهار تا چهار تا افزایش می‌یابد. به این دلیل دانش‌آموزان در چنین وضعیت‌هایی، مقیاس اندازه‌گیری را تشخیص نمی‌دهند. | برخی از بچه‌ها، وزن سیب‌های روی ترازوی شکل زیر را $۲/۲$ کیلوگرم بیان می‌کنند.                               | رایان و ویلیامز <sup>۲۳</sup> (۲۰۰۷)             |
|      |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                            |                           |                                                  |
| ۶    | عدم درک محیط در شکل‌های افراز شده و احتساب خط‌های داخلی در محاسبه محیط. | برخی از دانش‌آموزان به هنگام پیدا کردن محیط شکل‌های پیچیده (که به سطوح مختلف افراز شده‌اند)، طول اضلاع شکل‌های افراز شده را نیز جمع می‌کنند.                                                                                               | برای پیدا کردن محیط شکل زیر اندازه هر ۶ پاره‌خط را با هم جمع می‌کنند.                                       | مرکز ملی تعالی تدریس ریاضی <sup>۲۴</sup> (NCETM) |
|      |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                            |                          |                                                  |
| ۷    | تعمیم فرمول مساحت مستطیل به محیط.                                       | دانش‌آموز به دلیل عدم درک مفهومی از محیط، و معرفی فرمول‌ها، قبل از شکل‌گیری مفهوم، اندازه یک طول را با یک عرض جمع می‌کنند.                                                                                                                 |                                                                                                             | هدایت‌گر ریاضی (۲۰۰۶)                            |

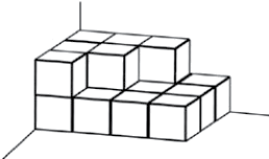
| ردیف | بدفهمی                                                                                                    | توضیح بدفهمی                                                                                                                                                                                                                  | مثال                                                                                                                                                                                                  | منبع                                 |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| ۸    | در نظر گرفتن اطلاعات قابل مشاهده                                                                          | دانش‌آموز به دلیل عدم درک مفهومی از محیط، در صورتی که اندازه یک طول و یک عرض روی شکل مشخص شده باشند، اندازه یک طول را با یک عرض جمع می‌کند.                                                                                   |                                                                                                                                                                                                       | رایان و ویلیامز (۲۰۰۷)               |
| ۹    | اشتباه گرفتن واحد طول با واحد سطح                                                                         | دانش‌آموز در پیدا کردن محیط یک شکل به کمک صفحه شطرنجی، مربع‌هایی را که در راستای طول و عرض قرار دارند به عنوان واحد طول می‌شمارد.                                                                                             | دانش‌آموز محیط شکل زیر را ۱۶ بیان می‌کند                                                                                                                                                              | استروچنس، مارتین و کنی (۲۰۰۳)        |
|      |                                                                                                           | دانش‌آموز در پیدا کردن محیط یک شکل به کمک صفحه شطرنجی، مربع‌هایی که در راستای طول و عرض در بیرون شکل قرار دارند را به عنوان واحد طول می‌شمارد.                                                                                | دانش‌آموز محیط شکل زیر را ۱۶ بیان می‌کند                                                                                                                                                              | رایان و ویلیامز (۲۰۰۷)               |
| ۱۰   | عدم توانایی اندازه‌گیری مساحت با استفاده از شمارش واحدهای مساحت در صورت وجود قسمت‌های مساحت کمتر از واحد. | در محاسبه مساحت شکل‌های نامنظم که نمی‌توان با مربع‌های واحد به‌طور کامل آن‌ها را پوشاند، قسمت‌های پوشیده نشده نادیده گرفته می‌شوند یا با مربع‌های اضافه‌تر شکل پوشانده می‌شود و مربع‌های اضافه در محاسبه مساحت شمرده می‌شوند. | در محاسبه مساحت شکل زیر که قسمت‌هایی دارد که با مربع واحد پوشیده نشده‌اند، یا این قسمت‌ها نادیده گرفته می‌شوند یا به‌طور کامل حساب می‌شوند. دانش‌آموز در این وضعیت ممکن است مساحت را ۸ یا ۶ بیان کند. | کوردکی و پوتاری <sup>۲۵</sup> (۱۹۹۸) |

| ردیف | بدفهمی                                                       | توضیح بدفهمی                                                                                                                                                                                                                            | مثال                                                                                                                                                                             | منبع                        |
|------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| ۱۱   | فرض برابری محیط‌های دو شکل با مساحت‌های مساوی.               | برخی از دانش‌آموزان فکر می‌کنند محیط اشکالی که مساحت برابر دارند با هم برابر است.                                                                                                                                                       | این دسته از بچه‌ها محیط دو شکل زیر را یک اندازه می‌دانند زیرا دو شکل مساحت‌های برابر دارند.<br> | هدایت‌گر ریاضی (۲۰۰۶)       |
| ۱۲   | فرض برابری نسبت مساحت‌های دو شکل متشابه با نسبت اضلاع آن‌ها. | در این وضعیت، دانش‌آموز نسبت مساحت دو ناحیه را برابر با نسبت ابعاد آن دو ناحیه می‌داند. با این فرض اگر دانش‌آموز دو مربع ببیند که مساحت یکی دو برابر دیگری است، گمان می‌برد ضلع‌های مربع بزرگ‌تر نیز دو برابر ضلع‌های مربع کوچک‌تر است. | کدام چندضلعی دارای بیش‌ترین محیط است؟<br>                                                       | کوردکی و پوتاری (۱۹۹۸)      |
| ۱۳   | اشتباه گرفتن محیط و مساحت با هم.                             | برخی از دانش‌آموزان دو مفهوم محیط و مساحت را نمی‌توانند به‌خوبی از هم تفکیک کنند و آن‌ها را به‌جای هم فرض می‌کنند.                                                                                                                      | در مورد محاسبه محیط (شکل زیر) ۲۱ درصد دانش‌آموزان پاسخ A را انتخاب کردند که مساحت شکل را به دست می‌دهد.                                                                          | مارچیس <sup>۲۶</sup> (۲۰۰۸) |
| ۱۴   | اشتباه گرفتن عقربه کوچک و بزرگ در ساعت به‌جای هم.            | برخی از دانش‌آموزان به هنگام خواندن زمان از روی شکل ساعت، عقربه بزرگ و عقربه کوچک را با یکدیگر اشتباه می‌گیرند.                                                                                                                         | این دسته از دانش‌آموزان، زمان نشان داده‌شده در شکل را ۹:۱۵ بیان کرده‌اند.<br>                 | رایان و ویلیامز (۲۰۰۷)      |

جدول شماره ۲. بدفهمی‌های هندسه

| ردیف | بدفهمی                  | توضیح بدفهمی                                                                                                                                                                                              | مثال                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | منبع                                                             |
|------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| ۱    | عدم درک اندازه زاویه    | دانش‌آموزان گمان می‌برند که طول اضلاع زاویه در اندازه زاویه مؤثر است و هر چه طول اضلاع زاویه بزرگ‌تر باشد، اندازه زاویه نیز بزرگ‌تر است.                                                                  |  <p>زاویه A      زاویه B</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                   | لهر <sup>۲۷</sup><br>(۲۰۰۳)                                      |
| ۲    | بیش تعمیمی تعاریف هندسی | برخی از دانش‌آموزان تعریف «چندضلعی ساده بسته» را به «منحنی ساده بسته» تعمیم می‌دهند.                                                                                                                      |  <p>یا همه شکل‌های زیر را چندضلعی می‌دانند.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                | اشلاک <sup>۲۸</sup><br>(۲۰۰۶)                                    |
| ۳    | بیش تخصصی تعاریف هندسی  | برخی از دانش‌آموزان تعاریف را به حالت‌های خاص محدود می‌کنند برای مثال نمی‌توانند تصور کنند که ارتفاع مثلث در خارج از مثلث هم می‌تواند قرار بگیرد و یا یک ویژگی که نیازی به آن نیست را به آن نسبت می‌دهند. |  <p>و یا شرط برابری طول‌ها را در نمایش خطوط موازی در نظر می‌گیرند. برای مثال دانش‌آموزان شکل‌های مجموعه‌های A را به‌عنوان خطوط موازی تعیین می‌کنند ولی شکل‌های مجموعه B را به‌عنوان خطوط موازی قبول ندارند.</p> <p>  </p> | اشلاک <sup>۲۸</sup><br>(۲۰۰۶)<br>و هانسن <sup>۲۹</sup><br>(۲۰۱۱) |

| ردیف | بدفهمی                                                                                    | توضیح بدفهمی                                                                                                                                                          | مثال                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | منبع                                                                                                                                 |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۴    | بدفهمی در نظر گرفتن یک «قالب نمونه» یا «شکل مرجع» یا درک مفاهیم هندسی فقط در یک وضعیت خاص | اگر یک شکل مانند مربع یا مثلث دوران داده شود، شکل جدید، مربع یا متوازی‌الاضلاع در نظر گرفته نمی‌شود.                                                                  | در شکل زیر مثلث‌های قائم‌الزاویه دوران یافته تشخیص داده نمی‌شوند<br><br>و فقط مستطیلی که علامت زده شده را مستطیل می‌دانند<br>                                                                  | رایان و ویلیامز (۲۰۰۷)،<br>بن هور (۲۰۰۶)،<br>مارچیس (۲۰۰۸)،<br>کلمنتس و باتیستا <sup>۳۱</sup> (۱۹۹۲)،<br>می‌بری <sup>۳۲</sup> (۱۹۸۳) |
| ۵    | یکسان دانستن طول قطر و ضلع مربع.                                                          | برخی از دانش‌آموزان طول ضلع مربع و قطر مربع را هم‌اندازه می‌پندارند.                                                                                                  | در مربع ABCD دانش‌آموزان ممکن است تصور کنند که AB=CD<br>                                                                                                                                                                                                                       | اشلاک (۲۰۰۶)                                                                                                                         |
| ۶    | عدم درک مفهوم مساحت به‌عنوان اندازه سطح                                                   | در آموزش مساحت، معلمین فرمول را جایگزین اندازه‌گیری با ابزارهای اندازه‌گیری می‌کنند و این امر مانع درک دانش‌آموزان از مفهوم و معنای واحد اندازه‌گیری و نقش آن می‌شود. | در این وضعیت، گرچه دانش‌آموز از فرمول محاسبه مساحت به‌درستی استفاده می‌کند ولی بین اندازه سطح به‌عنوان پوشاندن سطح و اندازه سطح به‌عنوان حاصل ضرب طول و عرض ارتباط برقرار نمی‌کند.<br><br> | لهرر (۲۰۰۳)                                                                                                                          |

| ردیف | بدفهمی                                                                 | توضیح بدفهمی                                                                                                                                                                                                  | مثال                                                                                                                                                             | منبع                      |
|------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| ۷    | تجسم فضایی و ضعیف و عدم تشخیص وجود قسمت‌هایی که در تصویر دیده نمی‌شوند | وقتی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که می‌توانند حجم را با جادهی مکعب‌های واحد به دست آورند، بسیاری از آن‌ها فقط مکعب‌های قابل مشاهده از یک زاویه خاص را می‌شمارند.                                                 | دانش‌آموزان در شمارش مکعب‌های موجود، فقط مکعب‌های قابل مشاهده را می‌شمارند.<br> | اوترد (۲۰۰۳)              |
| ۸    | خط‌های نصف‌کننده شکل را خط تقارن در نظر می‌گیرد.                       | دانش‌آموزان فکر می‌کنند که هر خطی که شکل را به دو قسمت مساوی تقسیم می‌کند، لزوماً یک دو شکل متقارن نیز ایجاد می‌کند.                                                                                          | دانش‌آموزان برای این شکل چهار خط تقارن در نظر می‌گیرند.<br>                     | هارت <sup>۳۳</sup> (۱۹۸۱) |
| ۹    | تشخیص نادرست محور تقارن                                                | دانش‌آموز توجه نمی‌کند که محور تقارن باید کاملاً در وسط قرار گرفته باشد.                                                                                                                                      | در شکل زیر خط رسم شده محور تقارن در نظر گرفته می‌شود.<br>                     |                           |
| ۱۰   | تعداد خط‌های تقارن یک چندضلعی به اندازه تعداد اضلاع است.               | این بدفهمی زمانی بروز می‌کند که دانش‌آموز به‌طور مداوم خطوط تقارن اشکال منتظم را بررسی می‌کند. این دسته از دانش‌آموزان نتیجه به‌دست‌آمده برای اشکال منتظم را برای تمام چندضلعی‌ها تعمیم می‌دهند (بیش تعمیمی). | این دسته از دانش‌آموزان چون همه مربع‌ها چهار خط تقارن دارند، تصور می‌کنند که همه چهارضلعی‌ها چهار خط تقارن دارند.                                                | NCETM                     |

در جداول این بخش، بدفهمی‌هایی که آزمون تیمز شناسایی می‌کند به همراه شماره سؤال‌ها و شدت بروز بدفهمی در هر سؤال در دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده در آزمون و دانش‌آموزان در سطح بین‌المللی ارائه می‌شود. لازم به ذکر است که سؤالات چندگزینه‌ای و یا سؤال‌هایی که بیشتر از یک کد

شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی

نادرست دارند، ممکن است چند بدفهمی را شناسایی کنند. بنابراین کد این سؤال‌ها ممکن است در چند مقوله مشاهده شود. شدت بروز بدفهمی در هر یک از این وضعیت‌ها بر مبنای درصد‌های مرتبط با همان گزینه یا کد نادرست گزارش می‌شود.

جدول شماره ۳. عملکرد دانش‌آموزان در هندسه و اندازه‌گیری

| بدفهمی          | نوع بدفهمی                                             | درجه بدفهمی |                   | شماره سؤال | کد بلوک ۲۰۰۳ در | کد بلوک ۲۰۰۷ در | کد بلوک ۲۰۱۱ در |
|-----------------|--------------------------------------------------------|-------------|-------------------|------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|                 |                                                        | در ایران    | در سطح بین‌المللی |            |                 |                 |                 |
| نقطه، خط، زاویه | اشتباه در درک «عمود بر» و «عمود از»                    | ۱           | ۱                 | ۱۰         | -               | ۱۲M             | ۱۱M             |
|                 | عدم تشخیص انواع زاویه                                  | ۰           | ۰                 | ۷          | -               | ۰۶M             | ۰۳M             |
|                 | عدم توانایی مقایسه زاویه‌ها                            | ۳           | ۳                 | ۱۰         | ۱۱M             | ۰۹M             | ۰۵M             |
|                 | عدم توجه یا اشتباه در تشخیص مبدأ اندازه‌گیری           | ۴           | ۴                 | ۷          | ۱۲M             | ۱۱M             | ۰۷M             |
|                 |                                                        | ۲           | ۲                 | ۹          | -               | ۱۴M             | ۱۳M             |
|                 |                                                        | ۲           | ۲                 | ۱۰         | -               | -               | ۰۸M             |
|                 | در نظر نگرفتن انحناها در اندازه‌گیری طول               | ۳           | ۱                 | ۷          | ۱۲M             | ۱۱M             | ۰۷M             |
|                 |                                                        | ۱           | ۱                 | ۹          | -               | ۱۴M             | ۱۳M             |
|                 | اشتباه در تشخیص و تفسیر و به‌کارگیری مقیاس اندازه‌گیری | ۴           | ۴                 | ۱۰         | -               | ۰۴M             | -               |
|                 |                                                        | ۴           | ۳                 | ۹          | ۰۱M             | -               | -               |
|                 |                                                        | ۴           | ۳                 | ۸          | -               | ۱۴M             | ۱۳M             |
|                 |                                                        | ۲           | ۲                 | ۹          | ۰۸M             | ۰۷M             | -               |
|                 |                                                        | ۴           | ۳                 | ۷          | ۱۱M             | ۰۹M             | ۰۵M             |
|                 |                                                        | ۴           | ۴                 | ۷          | ۰۸M             | ۰۷M             | -               |

شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی

| بدفهمی                                        | نوع بدفهمی                                                                 | درجه بدفهمی |                   | شماره سؤال | کد بلوک ۲۰۰۳ | کد بلوک ۲۰۰۷ | کد بلوک ۲۰۱۱ |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------------|------------|--------------|--------------|--------------|
|                                               |                                                                            | در ایران    | در سطح بین‌المللی |            |              |              |              |
| اندازه‌گیری محیط و مساحت                      | عدم درک محیط در شکل‌های افراز شده                                          | ۴           | ۳                 | ۴          | -            | -            | ۰۴M          |
|                                               | شمارش کامل / عدم شمارش قسمت‌هایی از سطح در صفحه شطرنجی که واحد کامل نیستند | ۲           | ۲                 | ۸          | ۱۱M          | ۰۹M          | ۰۵M          |
|                                               | اشتباه گرفتن محیط و مساحت با هم                                            | ۲           | ۲                 | ۱۱         | -            | ۰۸M          | ۰۹M          |
|                                               |                                                                            | ۴           | ۴                 | ۹          | ۱۲M          | -            | ۱۱M          |
|                                               |                                                                            | ۲           | ۲                 | ۱۰         | -            | -            | ۱۲M          |
|                                               |                                                                            | ۴           | ۲                 | ۸          | -            | ۱۴M          | ۱۳M          |
|                                               | به کارگیری فرمول اشتباه در محاسبه محیط یا مساحت                            | ۱           | ۱                 | ۷          | -            | ۰۲M          | -            |
|                                               |                                                                            | ۴           | ۳                 | ۹          | ۰۳M          | -            | -            |
|                                               |                                                                            | ۳           | ۲                 | ۱۱         | -            | ۰۸M          | ۰۹M          |
|                                               |                                                                            | ۲           | ۱                 | ۹          | -            | ۱۲M          | ۱۱M          |
|                                               |                                                                            | ۳           | ۳                 | ۱۰         | -            | -            | ۱۲M          |
|                                               |                                                                            | ۲           | ۱                 | ۷          | -            | ۰۲M          | -            |
|                                               |                                                                            | ۲           | ۱                 | ۸          | -            | ۰۴M          | -            |
|                                               |                                                                            | ۲           | ۱                 | ۹          | ۰۳M          | -            | -            |
| اشتباه در تشخیص و به کارگیری واحد اندازه‌گیری | عدم تشخیص واحد                                                             | ۲           | ۲                 | ۹          | -            | ۱۴M          | ۱۳M          |
|                                               |                                                                            | ۴           | ۲                 | ۷          | ۱۰M          | -            | -            |
|                                               |                                                                            | ۴           | ۳                 | ۸          | -            | ۰۴M          | -            |
| اشکال دو بعدی                                 | داشتن «قالب نمونه» یا «شکل مرجع» و یا «درک مفاهیم فقط در یک» وضعیت خاص     | ۲           | ۲                 | ۷          | -            | ۰۶M          | ۰۳M          |
|                                               |                                                                            | ۲           | ۲                 | ۹          | -            | -            | ۰۲M          |
|                                               |                                                                            | ۴           | ۲                 | ۱۰         | -            | ۱۴M          | ۱۳M          |
|                                               |                                                                            | ۲           | ۱                 | ۷          | ۰۶M          | ۰۳M          | -            |



شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی

| بدفهمی          | نوع بدفهمی                                              | درجه بدفهمی |                   | شماره سؤال | کد بلوک در ۲۰۰۷ | کد بلوک در ۲۰۱۱ |
|-----------------|---------------------------------------------------------|-------------|-------------------|------------|-----------------|-----------------|
|                 |                                                         | در ایران    | در سطح بین‌المللی |            |                 |                 |
| اشکال سه بعدی   | عدم درک ویژگی‌های اشکال سه بعدی                         | ۳           | ۱                 | ۶          | ۱۴M             | ۰۱M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۴                 | ۹          | -               | ۰۶M             |
|                 |                                                         | ۲           | ۱                 | ۷          | -               | ۱۴M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۲                 | ۲          | ۰۳M             | -               |
|                 | عدم تشخیص اجزای غیرقابل مشاهده در نمایش یک شکل سه بعدی  | ۴           | ۲                 | ۹          | -               | ۰۳M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۲                 | ۹          | -               | ۱۰M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۴                 | ۸          | -               | ۱۱M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۲                 | ۷          | -               | ۱۳M             |
|                 | عدم توانایی تشخیص نماهای یک شکل سه بعدی                 | ۳           | ۱                 | ۷          | -               | ۱۴M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۳                 | ۲          | -               | ۱۲M             |
|                 | عدم توانایی بازنمایی دو بعدی از یک شکل سه بعدی یا برعکس | ۴           | ۲                 | ۲          | -               | ۰۸M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۴                 | ۱۰         | -               | ۰۶M             |
|                 |                                                         | ۲           | ۲                 | ۱۰         | -               | ۰۹M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۴                 | ۸          | -               | ۱۴M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۳                 | ۱۱         | ۰۸M             | ۰۷M             |
| تبدیلات در صفحه | اشتباه گرفتن تقارن با دوران یا انتقال                   | ۲           | ۱                 | ۶          | ۱۴M             | ۰۱M             |
|                 |                                                         | ۴           | ۳                 | ۹          | -               | ۰۲M             |
|                 | تقارن به عنوان نصف کردن اشکال هندسی                     | ۲           | ۳                 | ۹          | -               | ۰۲M             |
|                 |                                                         | ۲           | ۲                 | ۱۱         | ۱۲M             | ۰۷M             |
|                 | تقارن به عنوان کامل کردن اشکال هندسی                    | ۲           | ۲                 | ۷          | -               | ۱۰M             |
|                 |                                                         | ۱           | ۱                 | ۶          | ۰۴M             | -               |
|                 | محور تقارن به عنوان قطر                                 | ۲           | ۲                 | ۱۱         | ۱۲M             | ۰۷M             |
| هندسه مختصاتی   | عدم درک جهات (چپ و راست)                                | ۴           | ۲                 | ۱۰         | ۱۱M             | ۰۵M             |
|                 |                                                         | ۳           | ۲                 | ۱۰         | ۱۲M             | ۰۷M             |
|                 | عدم تشخیص نقطه در صفحه                                  | ۴           | ۲                 | My         | -               | ۰۲M             |

شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی

جدول شماره ۴: میانه عملکرد دانش‌آموزان در هندسه و اندازه‌گیری

| میانۀ درجۀ بدفهمی |          | نوع بدفهمی                                                                 | بدفهمی                                        |
|-------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| در سطح بین‌المللی | در ایران |                                                                            |                                               |
| ۱                 | ۱        | اشتباه در درک «عمود بر» و «عمود از»                                        | نقطه، خط، زاویه                               |
| ۰                 | ۰        | عدم تشخیص انواع زاویه                                                      |                                               |
| ۳                 | ۳        | عدم توانایی مقایسه زاویه‌ها                                                |                                               |
| ۲                 | ۲        | عدم توجه یا اشتباه در تشخیص مبدأ اندازه‌گیری                               |                                               |
| ۱                 | ۲        | در نظر نگرفتن انحناها در اندازه‌گیری طول                                   |                                               |
| ۳                 | ۴        | اشتباه در تشخیص و تفسیر و به‌کارگیری مقیاس اندازه‌گیری                     |                                               |
| ۳                 | ۴        | عدم درک محیط در شکل‌های افراز شده                                          | اندازه‌گیری محیط و مساحت                      |
| ۲                 | ۲        | شمارش کامل / عدم شمارش قسمت‌هایی از سطح در صفحه شطرنجی که واحد کامل نیستند |                                               |
| ۲                 | ۳        | اشتباه گرفتن محیط و مساحت با هم                                            |                                               |
| ۲                 | ۳        | به‌کارگیری فرمول اشتباه در محاسبه محیط یا مساحت                            |                                               |
| ۲                 | ۴        | عدم تشخیص واحد                                                             | اشتباه در تشخیص و به‌کارگیری واحد اندازه‌گیری |
| ۲                 | ۲        | داشتن «قالب نمونه» یا «شکل مرجع» و یا «درک مفاهیم فقط در یک» وضعیت خاص     | اشکال دو بعدی                                 |
| ۱/۵               | ۳/۵      | عدم درک ویژگی‌های اشکال سه بعدی                                            | اشکال سه بعدی                                 |
| ۲                 | ۴        | عدم تشخیص اجزای غیرقابل مشاهده در نمایش یک شکل سه بعدی                     |                                               |
| ۳                 | ۴        | عدم توانایی تشخیص نماهای یک شکل سه بعدی                                    |                                               |
| ۳                 | ۴        | عدم توانایی بازنمایی دو بعدی از یک شکل سه بعدی یا برعکس                    |                                               |
| ۲                 | ۳        | اشتباه گرفتن تقارن با دوران یا انتقال                                      | تبدیلات در صفحه                               |
| ۲                 | ۲        | تقارن به‌عنوان نصف کردن اشکال هندسی                                        |                                               |
| ۱                 | ۱        | تقارن به‌عنوان کامل کردن اشکال هندسی                                       |                                               |
| ۲                 | ۲        | محور تقارن به‌عنوان قطر                                                    |                                               |
| ۲                 | ۳/۵      | عدم درک جهات (چپ و راست)                                                   | هندسه مختصاتی                                 |
| ۲                 | ۴        | عدم تشخیص نقطه در صفحه                                                     |                                               |

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

همان‌گونه که اشاره شد، تحقیقات نشان می‌دهد که بدفهمی‌ها مانعی برای یادگیری‌های جدید محسوب می‌شوند زیرا سبب می‌شوند دانش‌آموزان تفسیری نادرستی از مفهوم جدید پیدا کنند. نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان پایه چهارم در ایران با بدفهمی‌های بسیاری در حوزه‌های موضوعی و فرایندی ریاضی روبه‌رو هستند. البته این بدفهمی‌ها خاص دانش‌آموزان ایرانی نمی‌باشند؛ بلکه مشکل دانش‌آموزان در یک گروه سنی است که در یادگیری یک مفهوم جدید با آن روبه‌رو می‌شوند. با این حال در بسیاری از موارد شدت شیوع بدفهمی در دانش‌آموزان ایرانی بیش‌تر است. بروز این بدفهمی‌ها دلایل متفاوتی می‌تواند داشته باشد. نتایج به‌دست‌آمده بر مبنای پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

**سؤال‌های ۳ و ۴:** بدفهمی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی ایران در هندسه و اندازه‌گیری چیستند؟

مشابهت‌ها و تفاوت‌های بین بدفهمی‌های دانش‌آموزان ایرانی و دانش‌آموزان دیگر کشورهای شرکت‌کننده در تیمز کدامند؟

ستون‌های ۳ و ۴ در جدول ۳، شدت وجود بدفهمی در دانش‌آموزان دو گروه را نشان می‌دهند. با توجه به این امر که برخی بدفهمی‌ها در بیش از یک سؤال و در بیش از یک دوره از آزمون‌های تیمز شناسایی شد، جدول ۴ به نمایش میانه این بدفهمی‌ها اختصاص دارد. در زیر به بیان برخی نمونه‌ها پرداخته می‌شود.

**حوزه موضوعی اندازه‌گیری:** در این بخش بیش‌ترین مشکل دانش‌آموزان در تشخیص، تفسیر و به‌کارگیری مقیاس در اندازه‌گیری است. بررسی ۵ سؤال در سه دوره برگزاری تیمز نشان می‌دهد میانگین میزان شیوع بدفهمی در این مفهوم در دانش‌آموزان ایرانی ۴ و در دانش‌آموزان دیگر ۳ است.

تشخیص، و به‌کارگیری واحد اندازه‌گیری از دیگر مشکلات دانش‌آموزان در این پایه است. میانگین میزان شیوع بدفهمی در این مفهوم در دانش‌آموزان ایرانی ۴ و در گروه دیگر ۲ است. بررسی ۴ سؤال در سه دوره برگزاری تیمز نشان می‌دهد که بدفهمی دانش‌آموزان ایرانی در این مفهوم ۲ برابر دانش‌آموزان گروه دیگر است.

در اندازه‌گیری محیط و مساحت بیش‌ترین مشکل درک محیط به‌عنوان مساحت و برعکس، و به‌کارگیری نادرست فرمول محاسبه محیط و مساحت دیده می‌شود. بررسی ۴ سؤال در سه دوره برگزاری تیمز نشان می‌دهد که میانگین میزان شیوع بدفهمی در این مفهوم در دانش‌آموزان ایرانی ۳ و در گروه دیگر ۲/۲۵ است.

در مقایسه زاویه‌ها میانگین میزان شیوع بدفهمی هم در دانش‌آموزان ایرانی و هم در

گروه دیگر ۳ است که نشانگر وجود مشکل به‌طور یکسان است.

حوزه موضوعی هندسه: اشکال سه بعدی مفهومی است که در این حوزه با بیش‌ترین مشکل روبه‌رو است. دانش‌آموزان در نمایش دو بعدی اشکال سه‌بعدی، بازنمایی اشکال سه‌بعدی با داشتن نمایش دو بعدی آن‌ها و تشخیص اجزای اشکال سه‌بعدی با مشکل روبه‌رو هستند. در تشخیص اجزای اشکال سه‌بعدی فقط به اجزای قابل مشاهده توجه می‌کنند. میانگین میزان شیوع بدفهمی در این مفهوم در دانش‌آموزان ایرانی ۳/۸۸ و در گروه دیگر ۲/۳۸ است. بررسی ۵ سؤال در سه دوره برگزاری تیمز نشان می‌دهد این مشکل در ایران ۱/۶ برابر بیش‌تر از خارج از ایران به چشم می‌خورد. این فاصله عملکرد بیش‌تر در تشخیص اجزای غیر قابل مشاهده دیده می‌شود.

در هندسه مختصاتی تشخیص جهات و موقعیت نقطه در صفحه از مشکلاتی است که دانش‌آموزان در این پایه با آن روبه‌رو هستند. میانگین میزان شیوع بدفهمی در این مفهوم در دانش‌آموزان ایرانی ۳/۷۵ و در گروه دیگر ۲ است. بررسی ۴ سؤال در سه دوره برگزاری تیمز نشان می‌دهد میزان بدفهمی دانش‌آموزان ایرانی ۱/۸۸ برابر بیش‌تر از دانش‌آموزان دیگر است.

### محدودیت‌های پژوهش

در بررسی بدفهمی‌های مورد توجه در سؤال‌های تیمز، گزینه‌ها و کدهای نادرست به شیوه تفسیر متنی توسط پژوهشگران تحلیل شد. در گزارش‌ها و مستندات انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی<sup>۳۴</sup> IEA در دوره‌های گذشته طراحی سؤال‌های آزمون‌ها، مستندی یافت نشد تا از هدف طراحان از انتخاب این گزینه‌های نادرست آگاهی حاصل شود. کدهای ۷۰ تا ۷۲ بدفهمی‌های رایج در بین دانش‌آموزان (از نگاه طراحان سؤال) را مورد بررسی قرار می‌دهند؛ ولی بسیاری از بدفهمی‌ها در آن دسته از پاسخ‌های دانش‌آموزان که کد ۷۹ دریافت کرده‌اند، قابل شناسایی است. اما از این جهت که با بررسی صرف داده‌های کمی نمی‌توان این دسته از پاسخ‌ها را دسته‌بندی کرد، بررسی آن‌ها مغفول واقع شد. از دیگر محدودیت‌هایی که می‌توان به آن اشاره داشت، عدم دسترسی به دانش‌آموزان و معلمین آن‌ها برای مصاحبه با آن‌ها جهت درک بهتر وضعیت است.

### پیشنهادهای

هدف این پژوهش صرفاً تبیین وضعیت موجود بود. با عنایت به اینکه ریشه‌ها و علل شکل‌گیری این بدفهمی‌ها مورد بررسی قرار نگرفته است، پیشنهاد می‌شود به‌منظور ریشه‌یابی و در نتیجه ارائه راهکار برای برطرف کردن بدفهمی‌ها در دانش‌آموزان ایرانی، نقش عوامل دیگر از جمله کتاب‌های درسی، معلم، مدرسه، عوامل اقتصادی - اجتماعی و همچنین دوزبانه بودن دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد

## منابع

- کبیری، مسعود. (۱۳۹۰). بررسی میزان هماهنگی بین برنامه‌های مصوب، اجراشده و کسب‌شده در درس علوم پایه سوم راهنمایی بر اساس تیمز ۲۰۰۷، (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- عبدالعظیم، کریمی. (۱۳۸۷). مجموعه سؤال‌های علوم و ریاضیات تیمز، مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- Ashlock, R. (2006). *Error Patterns in Computation, Using Error Patterns to improve instruction* (Ninth Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Ben-Hur, M. (2006). *Concept- Rich MathemTics Instruction: Building strong foundation for reasoning and problem solving. Association for supervision and curriculum development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Clements, D. H. (1999). Teaching length measurement: Research challenges. *School Science and Mathematics*, 99(1), 5-11.
- Clements, D. H. & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In: D. A. Grouws(Ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan.
- Graeber, A., & Johnson, M. (1991). *Insights into Secondary School Students' Understanding of Mathematics*. College Park, University of Maryland.
- Hart, K.M. (1981). *Students' Understanding of Mathematics: 11-16*. London: John Murray.
- Hansen, A. (2011). *Children's Errors in Mathematics: Understanding Common Misconceptions in Primary Schools* (2nd Edition). Learning Matters, Exeter.
- Kordaki, M., & Potari, D. (1998). Children's approaches to area measurement through different contexts. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(3), 303-316.
- Kutluay, Y. (2005). *Diagnosis of Eleventh Grade Students' Misconceptions about Geometric Optic by a Tree-Tier Test* (Thesis submitted). Graduate School of Natural and Applied Science of Middle East Technical university.
- Lehrer, R., Jaslow, L., & Curtis, C. L. (2003). Developing an understanding of measurement in the elementary grades. In D. H. Clements & G. Bright (Eds.), *Learning and teaching measurement* (pp. 100-122). Reston: NCTM.
- Marchiş, I. (2008). Geometry in primary school Mathematics, *Educația*, 6(2), 131-139.
- Masters J., Chapman L. (2011). *Measuring Geometric Measurement Ability and Misconception with a Single Scale*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- *Mathematics Navigator, A Sample of Mathematics Misconceptions and Errors (Grades 2 - 8)*. (2006). America's choice.
- Mayberry, J. (1983). *An investigation of the van Hiele levels of geometric thought in undergraduate preservice teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia, Athens, GA.
- National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (NCETM) . (2015). *Misconceptions with key objectives*. Retrieved in April 2015 from <https://www.ncetm.org.uk/public/files/2042723/Misconceptions+with+the+Key+Objectives2.doc>
- Olivier, A. (1989). Handling pupils' misconceptions, Thirteenth National Convention on Mathematics, Physical Science and Biology Education. Pertia, 3-7 July 1989.
- Outhred, L., Mitchelmore, M., McPhail, D., & Gould, P. (2003). Count me into measurement: A program for the early elementary school. In D. H. Clements & G. Bright (Eds.), *Learning and teaching measurement*

شناسایی بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در حوزه محتوایی هندسه و اندازه‌گیری و مقایسه عملکرد آن‌ها با میانگین عملکرد در سطح بین‌المللی

(pp. 81-99). Reston: NCTM.

- Ryan, J. & Williams, J. (2007). *Children's mathematics 4-15: learning from errors and misconceptions*. Open University Press.
- Strutchens, M. E., Martin, W. G., & Kenney, P. A. (2003). What students know about measurement: Perspectives from the NAEP. In D. H. Clements & G. Bright (Eds.), *Learning and teaching measurement* (pp. 197-208). Reston: NCTM.

## پی‌نوشت‌ها

- |                                                           |                                                                             |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1. Strike                                                 | 19. Clements                                                                |
| 2. Olivier                                                | 20. Mathematics Navigator                                                   |
| 3. Resnick, Mastre                                        | 21. Outhred                                                                 |
| 4. Chapman & Masters                                      | 22. Strutchens, Martin & Kenney                                             |
| 5. Ben - Hur                                              | 23. Ryan & Williams                                                         |
| 6. Objective logic                                        | 24. National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics           |
| 7. Psycho - logic                                         | 25. Kordaki, M., & Potari                                                   |
| 8. preconceptions                                         | 26. Marchiş                                                                 |
| 9. Primitive alternative framework                        | 27. Lehrer                                                                  |
| 10. Naïve intuitive ideas                                 | 28. Ashlock                                                                 |
| 11. conceptualizing                                       | 29. Hansen                                                                  |
| 12. overgeneralization                                    | 30. Ben-Hur                                                                 |
| 13. undergeneralization                                   | 31. Battista                                                                |
| 14. Klammer                                               | 32. Mayberry                                                                |
| 15. Kutluay                                               | 33. Hart                                                                    |
| 16. Graeber and Johnson                                   | 34. International Association for the Evaluation of Educational Achievement |
| 17. Wylie and Ciofalo                                     |                                                                             |
| 18. Trends in International Mathematics and Science Study |                                                                             |

# ارزیابی اثربخشی گرافیک محیطی در یادگیری فعال مطالعه موردی: افزایش دانش عمومی دانش آموزان دبستانی راجع به محیط زیست

■ صفیه حاتمی\*

## چکیده:

ارائه پیام‌های آگاهی‌بخش در قالب هنر و رسانه گرافیک محیطی می‌تواند یکی از روش‌های مؤثر و متفاوت افزایش آگاهی در زندگی انسان امروزی باشد. در این پژوهش با استفاده از روش‌های میدانی به بررسی میزان اثربخشی آموزشی گرافیک محیطی در یادگیری فعال با مطالعه موردی افزایش دانش عمومی دانش آموزان دبستانی راجع به محیط زیست پرداخته شده است. ابزار پژوهش در این تحقیق پرسش‌نامه است و جامعه آماری موردنظر را کلیه دانش آموزان مدارس ابتدایی دخترانه شهر اصفهان در سه پایه چهارم، پنجم و ششم دبستان تشکیل می‌دادند. همچنین برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده گردید و یکی از این مدارس به‌طور تصادفی به‌عنوان گروه هدف انتخاب شد. در این پژوهش بعد از بررسی روایی پرسش‌نامه‌ها، توسط کارشناسان علوم تربیتی و نیز اساتید دانشگاه، پایایی آن‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. تعدادی سازه گرافیکی همراه با پیام‌های آگاهی‌بخش طراحی و در محیط مورد مطالعه نصب شد و جهت ارزیابی اثربخشی آن‌ها، پرسش‌نامه‌هایی توسط ۲۳۰ نفر دانش آموز، قبل و بعد از نصب آن، تکمیل گردید. با مقایسه نتایج به‌دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون در قالب شکل، علاوه بر اثبات اثربخشی آموزشی گرافیک محیطی تغییرات معناداری مشاهده شد؛ به این معنا که سطح اطلاعات دانش آموزان، با ارتقای حدود چهل درصدی مواجه گردید. همچنین آنان این رسانه را در افزایش آگاهی خود نسبت به موضوع، مؤثرتر از سایر عوامل اثرگذار همچون کتاب‌ها و معلمان دانستند.

## کلید واژه‌ها:

گرافیک محیطی، رسانه محیطی، اثربخشی آموزشی، یادگیری فعال، محیط زیست

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۳/۱۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۷/۱۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۳/۸

\* مربی، رشته ارتباط تصویری، گروه نقاشی و گرافیک، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه بزد ..... hatami@yazd.ac.ir

## مقدمه

یکی از بسترهای مفید در جهت ایجاد ارتباطی مؤثر با افراد جامعه، هنر گرافیک محیطی<sup>۱</sup> است که به‌عنوان شاخه‌ای جدید از هنرهای کاربردی در فضاهای داخلی و خارجی محیط زندگی انسان رسالت‌های متفاوتی را بر عهده می‌گیرد. سازه‌های تبلیغاتی، بیلبوردها، استندهای محیطی<sup>۲</sup> و ... با اهداف مختلف تبلیغاتی، اطلاع‌رسانی، آگاهی‌بخشی و ... نمونه‌ای از این کاربردهاست. از طرفی هرگونه وسیله‌ای که پیام را از فرستنده به گیرنده انتقال دهد، رسانه<sup>۳</sup> خوانده می‌شود. تاکنون برای تقسیم‌بندی رسانه‌ها معیارهای متفاوتی به کار رفته است. در یک تقسیم‌بندی کلی رسانه‌های اصلی به چهار دسته الکترونیکی، چاپی مطبوعاتی، چاپی غیرمطبوعاتی و رسانه‌های محیطی تقسیم شده است (حسینی لاهیجی، ۱۳۹۰، ص. ۱۷۴). در واقع گرافیک محیطی یک رسانه محیطی است، یعنی رسانه‌ای که در سطح شهرها و حتی جاده‌های بین‌شهری در ابعاد مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد. به پیام‌ها و تبلیغات این رسانه‌ها، تبلیغات خیابانی، محیطی و یا تبلیغات فضای باز می‌گویند. بیلبوردهای غیر دیجیتال و دیجیتال صدا دار یا صامت، تابلوهای نصب‌شده در ایستگاه‌های اتوبوس، مترو و پارکینگ‌های عمومی، بدنه داخلی و بیرونی وسایل حمل‌ونقل شهری، بدنه پل‌ها و پله‌های برقی، سازه‌های موجود در یک فروشگاه و حتی سبدهای خرید و ... همگی بسترهای گرافیک محیطی هستند که پیام‌هایی را با اهداف گوناگون سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، آموزشی و ... به مخاطبان می‌رسانند. شاید بتوان گفت در کشور ما بیشترین کاربرد این عناصر در حوزه‌های تبلیغات، اطلاع‌رسانی رویدادهای مختلف و علائم راهنمای محیطی متمرکز شده است.

اثربخشی هنر بر افکار و اعمال بشر امری غیرقابل انکار است. تا جایی که بحث در مورد جنبه‌های مثبت و منفی این اثربخشی ریشه‌های چندین هزارساله دارد و اندیشمندان زیادی در دفاع یا رد آن سخن رانده‌اند. افلاطون<sup>۴</sup>، فیلسوف یونان باستان شاعر<sup>۵</sup> با استعداد و همه‌فن‌حریف را مردی مقدس و اعجاب‌انگیز می‌خواند (افلاطون، ۱۳۸۵، ص. ۹۴۲). یا فیلسوفی همچون ارسطو<sup>۶</sup> هنر را مایه کاتارسیس<sup>۷</sup> یا تطهیر و تزکیه نفس می‌داند (احمدی، ۱۳۹۵، ص. ۶۴)؛ و از طرفی نیچه<sup>۸</sup> با نثار والاترین ستایش‌ها به هنر، آن را دارای والاترین رسالت‌ها می‌داند (نیچه، ۱۹۶۷، ص ۳۱). ارتباط مستقیم با هنر دامنه ادراک را گسترش داده، تخیلات را پربارتر و به روند ترکیبی و تحلیلی ذهن عمق می‌بخشد (حسینی، ۱۳۸۳) هنر اصولاً همان خلاقیت است و دارای عملکرد و تأثیر آموزشی عمیقی است که به‌طور متوسط دید تازه‌ای به شخص می‌دهد و ارتباط او را با انسان‌ها و اشیای دیگر مورد تجدیدنظر قرار می‌دهد و او را وادار به پژوهش و پیدا کردن طریق‌های جدید و تجزیه و تحلیل راه‌های تازه می‌نماید (مهدوی نژاد، مهدوی نژاد و سیلویا، ۱۳۹۲) ریچارد آرنلد در خصوص اهمیت و کاربرد مواد بصری و هنری می‌نویسد: استفاده از تصاویر بصری یا ذهنی بر یادگیری مفاهیم تأثیر می‌گذارد و مؤید مثلی قدیمی است که می‌گوید ارزش یک تصویر بیش از هزار کلمه است. وی



می‌افزاید تحقیقات انجام‌گرفته در زمینه یاددهی و یادگیری مفاهیم نشانگر آن است که راهبردهای خاصی می‌تواند در یادگیری اثربخش‌تر کمک کند که نقش نمونه‌های بصری در یادگیری بسیار حائز اهمیت است (آرنلدر، ۱۹۹۴، ص ۱۰۷). تعلیم و تربیت از دیدگاه جان دیویی عبارت است از تجدیدنظر در تجربیات و تشکیل مجدد آن‌ها به‌طوری‌که این جریان موجبات رشد بیشتر را فراهم سازد (شریعتمداری، ۱۳۹۵، ص. ۱۴۶). آموزش که مفهومی در راستای نیل به این مقصود است انواع مختلفی دارد و به سه دسته کلی رسمی<sup>۱</sup>، غیررسمی<sup>۲</sup> و آموزش مستمر ضمنی<sup>۳</sup>، تقسیم‌بندی می‌شود (مشاوران یونسکو/ مشایخ، ۱۳۹۳، ص. ۱۰). هر سه دسته به تغییر رفتار و ایجاد مجموعه‌ای از دانش، تفکر، نگرش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌ها می‌انجامد. بر این اساس آموزش چیزی نیست که محدود به زمان تاریخی یا مکان جغرافیایی خاصی بوده و تنها به دوران تحصیل محدود شود. حتی جامعه‌ای که از مدارس رسمی برخوردار نیست از طریق خانواده به آموزش افراد خود می‌پردازد. امروزه آموزش می‌تواند از طریق خانواده، نهادهای رسمی، اجتماعی، مذهبی، رسانه‌های گروهی و یا وسایل ارتباط جمعی از قبیل مجلات، رادیو، تلویزیون و ... انجام شود. میزان توجه جدی، سازمان یافته و برخورد آگاهانه و تخصصی به مسئله آموزش را می‌توان از شاخص‌های اساسی رشد فرهنگی جامعه دانست زیرا نوع تعلیم و تربیتی که افراد دریافت می‌کنند کیفیت جامعه را مشخص می‌سازد (اورنستین و هانکینس، ۱۹۹۳، ص ۱۴۵).

آموزش از هر نوع که باشد از طریق تفکر، تصمیم‌گیری، طراحی و برنامه‌ریزی مناسب می‌تواند به یادگیری بهتر بینجامد که این امر به‌ضرورت برنامه‌ریزی در هر نوع آموزش اعم از رسمی و غیررسمی اشاره دارد. باین‌حال روش‌های آموزشی از عواملی است که در ایجاد انگیزه و تأثیرگذاری در مخاطبان نقشی اساسی دارد. این روش‌ها را می‌توان از چند نظر مورد دسته‌بندی قرار داد: بر اساس نحوه ارائه مطلب و پرداختن به هدف آموزشی به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم یا روش «مستقیم و غیرمستقیم»<sup>۴</sup>، از نظر فعال بودن یا غیرفعال بودن یادگیرنده یا روش «فعال و غیرفعال»<sup>۵</sup>، بر اساس سیر تاریخی یا روش‌های «تاریخی و نوین»<sup>۶</sup> و ... (میرزابیگی، ۱۳۸۹، ص. ۲۱۳). در مقاله حاضر از میان روش‌های ذکرشده، «روش غیرمستقیم» و «روش فعال» به دلیل ارتباط با ویژگی‌های روش مناسب و استفاده فراوان از هنر به‌عنوان وسیله‌ای برای نیل به مقصود، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

در روش غیرمستقیم، برخلاف روش مستقیم، ارائه پیام و تغییر نگرش به‌صورت غیرمستقیم انجام می‌شود. نحوه انجام کار و تأثیرگذاری به شیوه‌ای است که برای مخاطب کمتر حالت مشخص دارد. گاه روش غیرمستقیم با توجه به ویژگی‌هایی که از آن برخوردار است می‌تواند در برقراری ارتباط با مخاطبان و یادگیرندگان و تأثیرگذاری بر آنان مؤثرتر باشد. روش‌های هنری از جمله مهم‌ترین روش‌های آموزشی غیرمستقیم به حساب می‌آید و استفاده مناسب و بجا از آن‌ها می‌تواند آموزش برخی مفاهیم علمی فرهنگی و اجتماعی را که از نظر مخاطب حالتی خشک و خسته‌کننده دارد، با موفقیت

بیشتری همراه سازد. در کتاب «نقش هنر در آموزش و پرورش و بهداشت روانی کودکان» علل موفقیت و تأثیرگذاری بیشتر روش غیرمستقیم و هنری مورد اشاره قرار گرفته که به اختصار عبارت است از:

- برخورداری از کشش و گیرایی بیشتر و داشتن جنبه تفریحی و سرگرم‌کننده؛
- بهره‌مندی فرد از آزادی بیشتر در مقایسه با روش‌ها و برنامه‌های رسمی که اغلب جنبه اجباری دارد؛

- مواجه نبودن مخاطب با پند و اندرز یا شنیدن ضعف‌ها و مشکلات خود به صورت مستقیم؛
- لذت و گیرایی خاص ناشی از نقش فعال خود فرد در فهم منظور نهفته در اثر و درک مطالب پیام‌ها و هدف‌های ارائه‌شده در آثار هنری (میرزاییگی، ۱۳۹۰).

در مورد روش فعال نیز باید گفت که فعال بودن یادگیرنده در امر یادگیری عاملی اساسی به شمار می‌رود و لزوم آن توسط صاحب‌نظران روان‌شناسی و علوم تربیتی مورد تأکید قرار گرفته است. یادگیری از طریق تجربیات یادگیرنده صورت می‌گیرد و نتیجه رفتار فعال او محسوب می‌شود (تایلر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳، ص ۳۲). اغلب اطلاعات ارائه‌شده در موقعیت‌های مختلف به روش سخنرانی به راحتی از ذهن مخاطب پاک می‌شود چراکه مخاطب به صورت فعال درگیر کاربرد اطلاعات جدید نمی‌شود (ام سی بیس<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲، ص ۱۰۱). در آموزش خلاق باید برنامه‌ها به گونه‌ای طراحی شوند که فرد وادار شود به تجربه و کشف پی در پی نکات تازه در عرصه‌های گوناگون بپردازد (حجت، ۱۳۸۳). بنابراین ایجاب می‌کند که یادگیرندگان به فعالیت‌هایی اشتغال داشته باشند. البته فعال بودن یادگیرنده به جنبه‌های فیزیکی محدود نمی‌شود، بلکه مواردی چون گوش دادن، خواندن و فکر کردن را نیز شامل می‌گردد (پوسنر و راندترکی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵، ص ۲۰۱). به این ترتیب اگر انجام کاری از حالت جمعی و گروهی به امکان تجربه و مهارت‌آموزی فردی تبدیل شود یادگیری مفیدتری را موجب می‌شود همچنین هر چه آموزش، بیشتر یادگیرنده محور باشد امکان یادگیری پایدار، عمیق و قابل کاربرد بیشتر خواهد شد. ضرب‌المثل چینی «بشنو و فراموش کن، ببین و به خاطر بسپار، انجام بده و بفهم» نیز به اهمیت فعال بودن در یادگیری اشاره دارد. آنچه در روش‌های فعال اهمیت دارد میزان فعال بودن یادگیرنده از لحاظ ذهنی و یا بدنی در راستای هدف‌های آموزشی مورد نظر است. بدین ترتیب نظر به تأثیر فعال بودن مخاطب در یادگیری بهتر، آشنایی با روش‌های فعال و کاربرد مناسب آن از اهمیتی ویژه برخوردار است. روش «حل مسئله اکتشافی»<sup>۱۰</sup> یکی از روش‌های فعال شمرده می‌شود که از هنر به عنوان ابزار کار خود بسیار سود می‌جوید (گوفن و تال<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۵، ص ۲۸)، برای مثال با استفاده از روش‌هایی ابتکاری و هنری، مواجه ساختن مخاطبان با شرایط یا حادثه‌ای در محیط، یا ارائه مسئله مورد نظر در قالب فیلم، مجموعه اسلاید، صحنه تصویری واحد، مجموعه‌ای از تصاویر گرافیکی یا بهره‌گیری از رسانه محیطی، بر جذابیت یادگیری افزوده می‌شود.

اگوستین ژیرار<sup>۲۲</sup> معتقد است در صورت به‌کارگیری صحیح، همه رسانه‌های ارتباطی می‌توانند به افزایش آگاهی و توسعه تفکر و دانش مردم منجر شوند (ژیرار، ۱۳۷۲، ص. ۶۷). در این بین کمپ<sup>۲۳</sup> در تأکید بر رسانه‌های دیداری شنیداری می‌نویسد: امروزه در بسیاری از موقعیت‌های آموزشی به‌ویژه در یادگیری انفرادی رسانه‌ها جنبه تکمیلی برای آموزش ندارند، بلکه در این روند، اصل آموزش را فراهم می‌آورند. از نظر یادگیری مؤثرتر آن است که مخاطب یک مکان، عملکرد و یا ارتباط را ببیند تا اینکه در مورد آن بشنود یا مطلبی را در یک کتاب بخواند. به‌علاوه مخاطبان امروزی به‌گونه‌ای مستقیم با تصاویر ذهنی یا صدا ارتباط برقرار می‌کنند تا با کلمات چاپ‌شده (کمپ، ۱۹۹۷، ص. ۷۳). در مورد کاربرد رسانه به‌منظور درک بهتر نیز آمده است: از وسایل کمک‌آموزشی دیداری-شنیداری به طرق گوناگون می‌توان برای کاراتر کردن آموزش استفاده کرد (کالاها و کلارک، ۱۳۹۳). در مجموع در مورد تجاری که منجر به یادگیری می‌شوند نظرات متعددی توسط متخصصان روان‌شناسی و علوم تربیتی ارائه گردیده است. در یک بررسی و دسته‌بندی منظم، مخروطی یازده طبقه تحت عنوان تجارب یادگیری توسط ادگاردیل ارائه‌شده که در هفت مورد از آن‌ها به تجارب بصری و هنری همچون تجربیات نمایشی، نمایشگاه‌ها، تصاویر متحرک، تصاویر ثابت، نمادهای دیداری و ... اشاره شده است (دیل<sup>۲۴</sup>، ۱۹۶۹، ص. ۹۸). در شکل‌گیری اندیشه‌های خلاقانه نیز «آفرینشگری با محوریت محیط» مهم‌ترین عامل محسوب می‌شود (مهدوی نژاد، ۱۳۸۴) بدین ترتیب با توجه به قابلیت‌های ذکر شده برای رسانه و هنرهای بصری، گرافیک محیطی نیز به‌عنوان یک رسانه کاربردی، در مسیر نیل به هدف افزایش آگاهی و توسعه تفکر بشری از طریق یادگیری فعال، در راستای پیشرفت‌های فناورانه از هنر به‌عنوان خمیرمایه فعالیت‌های آموزشی سود می‌جوید.

هرچند امروزه عناصری محیطی، که با ارائه پیام‌های آموزشی در صدد افزایش سطح آگاهی جامعه نسبت به موضوعی هستند، در میان سایرین به چشم می‌خورد اما در حقیقت یا کمتر شاهد این نوع کارایی گرافیک محیطی هستیم و یا در صورت ارائه چنین پیام‌هایی، به دلایل زیادی از میزان خالص اثربخشی آن در میان سایرین بی‌خبریم. عواملی همچون محدود بودن دامنه استفاده از این عناصر محیطی، هم‌زمانی احتمالی با سایر عوامل دانش افزا و رسانه‌های جمعی، انتقال پیام‌های آموزشی به گروه‌های غیر هدف، مشکلات ارزیابی همچون عدم دسترسی به گروه‌های هدف و ... در بسیاری از تبلیغات محیطی، مثلاً در یک تبلیغ تجاری، با محدود کردن سایر عوامل تبلیغی هم‌زمان، از طریق میزان مراجعه مخاطبان برای خرید کالا یا دریافت خدمات، می‌توان تا حدودی از کارایی طرح محیطی مورد نظر اطلاع پیدا کرد اما نمی‌توان در مورد میزان اثربخشی آموزشی این رسانه اطلاع دقیقی داشت. طبیعتاً عدم بهره‌وری صحیح از قابلیت‌های هر رسانه در موضوعات مختلف و یا انگاشتن سهم ناچیزی برای آن در مسائل آموزشی می‌تواند حاصل این کم‌اطلاعی باشد. پژوهش حاضر با توجه به هدف تبیین میزان اثربخشی هنر و رسانه‌های محیطی در آموزش غیرمستقیم و

یادگیری فعال، دو سؤال زیر را مطرح کرده و از طریق تحقیقات میدانی سعی در یافتن پاسخ آن‌ها داشته است:

۱. آیا گرافیک محیطی دارای اثربخشی آموزشی خوبی بر مخاطبانش هست؟
۲. میزان این اثربخشی غیرمستقیم، در کمک به یادگیری فعال چه میزان است؟

### روش پژوهش و نمونه‌برداری

در این پژوهش با استفاده از روش‌های میدانی به بررسی میزان اثربخشی آموزشی گرافیک محیطی پرداخته شد. ابزار پژوهش در این تحقیق پرسش‌نامه و جامعه آماری موردنظر کلیه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی دخترانه شهر اصفهان در سه پایه چهارم، پنجم و ششم دبستان بودند. همچنین برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده گردید و یکی از این مدارس به‌طور تصادفی به‌عنوان گروه هدف انتخاب شد. از آنجاکه برای ارزیابی روایی پرسش‌نامه‌ها، باید از نظر متخصصان در مورد میزان هماهنگی محتوای ابزار اندازه‌گیری و هدف پژوهش، استفاده شود (حاجی‌زاده و اصغری، ۱۳۹۰) ما نیز در این مطالعه، به‌منظور بررسی روایی پرسش‌نامه‌ها از کارشناسان علوم تربیتی و نیز اساتید دانشگاه استفاده و از آن‌ها نظرخواهی کردیم. همچنین در این پژوهش، پایایی<sup>۲۵</sup> پرسش‌نامه‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و چون میزان آلفا بالاتر از ۰/۷ به دست آمد، بنابراین پایایی پرسش‌نامه‌ها مطلوب ارزیابی شد.

در واقع، در این تحقیق ضمن محدود کردن حتی‌الامکان سایر فاکتورهای مؤثر بر دانش فعلی مخاطبان (همچون آموزش‌های کلامی، تشویق به تحقیق و یادگیری و...)، با ارسال پیام‌های آگاهی‌بخش به کمک اجرای یک طرح گرافیک محیطی، میزان افزایش اطلاعات آنان نسبت به قبل از اجرا، مورد ارزیابی قرار گرفت. پس از تعیین استراتژی، مطالعه موردی افزایش دانش عمومی دانش‌آموزان دبستانی راجع به محیط‌زیست، مبنای کار قرار گرفت و چند سازه محیطی همراه با نوشتار به‌عنوان متغیر مستقل، متناسب با موضوع طراحی، اجرا و به مدت ده روز در مدرسه مورد مطالعه نصب شد. پرسش‌نامه‌های طراحی شده که توسط ۲۳۰ نفر دانش‌آموز و ۱۴ نفر معلم مدرسه، قبل و بعد از نصب سازه‌ها (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) تکمیل گردید، جهت ارزیابی اثربخشی طرح بر سه متغیر وابسته «آگاهی»، «ترغیب» و «سنخیت» طراحی شده بود و افزایش دانش نسبت به موضوع، تغییر بینش و نگرش نسبت به موضوع و جذابیت و تناسب طرح را مورد ارزیابی قرار می‌داد. پرسش‌نامه معلمانی این سنخش را دقیق‌تر می‌نمود. جهت کاستن از احتمال پاسخ‌گویی تصادفی به سؤالات، در هر دو پرسش‌نامه گزینه‌ای تحت عنوان «نمی‌دانم» به گزینه‌های قبلی اضافه گردید. در پایان برای تحلیل آماری داده‌ها و بررسی اثربخشی گرافیک محیطی بر میزان دانش مخاطبان پس از اعمال متغیر مستقل، از آزمون t زوجی استفاده گردید.

## متغیر مستقل، ملاحظات و تمهیدات

شخصیت‌سازی و ایجاد الگوهای هنری در طراحی، اجرا و نصب سازه‌های محیطی مورد نظر (متغیر مستقل) که شیوه ادیوتینمنت<sup>۲۶</sup> را مبنای طراحی قرار داده بود، طی چند مرحله صورت پذیرفت. طرح شامل چند عنصر به شکل شخصیت‌های تصویرسازانه بود که با نظم خاصی و در ارتباط با هم نصب شدند. همچنین تعدادی طرح پرنده که در حال حرکت به سوی آن‌ها بودند، به صورت نمادین از سقف آویزان گردید. ارزیابی اثربخشی آموزشی نسبت به موضوع که مقصود اصلی در این پژوهش بود، با افزایش عناصر نوشتاری در جاهای مناسبی از طرح صورت پذیرفت. هدف از این گونه توزیع عناصر تصویری-نوشتاری در کل فضا، قرارگیری مخاطب در بطن و به عنوان جزئی از اثر و ایجاد ارتباط هرچه بیشتر با آن بوده است. در شکل ۱ نمایی از اثر محیطی مذکور و در شکل ۲ تصویر تعدادی از دانش‌آموزان در حال پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌ها دیده می‌شود. جدول ۱ ملاحظات و تمهیدات لازم را جهت حصول نتیجه مطلوب‌تر نمایش می‌دهد.



شکل شماره ۱. نماهایی از متغیر مستقل - نصب شده در سالن مدرسه

ارزیابی اثربخشی گرافیک محیطی در یادگیری فعال مطالعه موردی: افزایش دانش عمومی دانش‌آموزان دبستانی راجع به محیط‌زیست

### جدول شماره ۱. برخی ملاحظات و تمهیدات در نظر گرفته‌شده در طراحی، اجرا و نصب متغیر مستقل

| ملاحظات و تمهیدات |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| طراحی             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- استفاده از طرح‌ها و رنگ‌های جذاب و مناسب</li> <li>- تبیین و اعمال ویژگی‌های سنی، جنسیتی و فرهنگی جامعه هدف</li> <li>- افزایش همزادپنداری دانش‌آموزان با سازهایی که به شکل شخصیت‌های انسانی طراحی شده، از طریق استفاده حداکثری از ویژگی‌های بصری محیط و استفاده از طرح لباس فرم دانش‌آموزان در طراحی آن‌ها.</li> </ul> |
| اجرا              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- استفاده حدود نود درصدی از مواد بازیافتی در اجرای طرح آموزشی جهت ایجاد جذابیت بیشتر نسبت به موضوع</li> <li>- اجرای اثر متناسب با ابعاد محیط، مخاطب و فضای مورد نظر</li> <li>- استفاده از مواد مستحکم و ایستا علاوه بر لحاظ مسائل ایمنی دانش‌آموزان</li> </ul>                                                          |
| نصب               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- جانمایی مناسب سازه‌های محیطی در ورودی سالن مدرسه و ایجاد دید مناسب</li> <li>- عدم تمرکز سازه‌ها در یک مکان و توزیع مناسب آن‌ها، جهت هدایت افراد به سمت نوشتارهای آموزشی</li> <li>- توزیع، جانمایی مناسب و خوانایی عناصر نوشتاری سراسر طرح</li> </ul>                                                                  |
| سایر تمهیدات      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- پرهیز از هرگونه رفتار و گفتار آموزشی یا ترغیبی نسبت به موضوع، توسط کارکنان مدرسه قبل و بعد از اعمال متغیر مستقل</li> <li>- آموزش غیرمستقیم لوگوی بازیافت از طریق ایجاد خاطره تصویری</li> <li>- و ...</li> </ul>                                                                                                       |



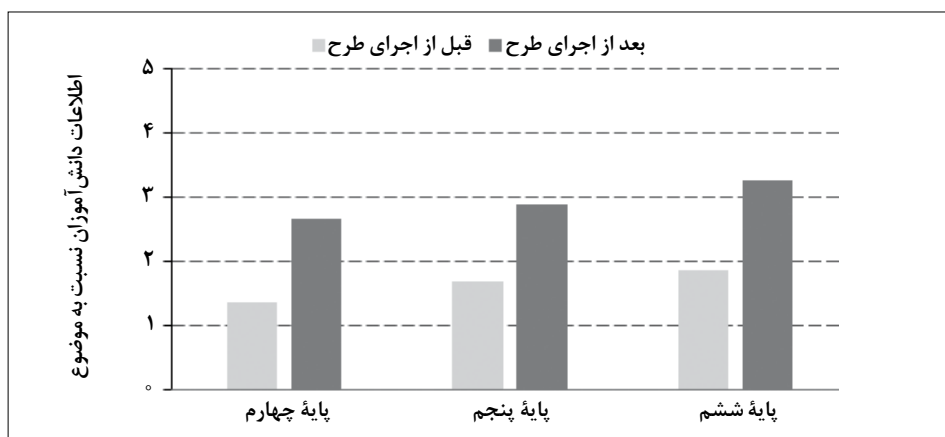
شکل شماره ۲. تعدادی از دانش‌آموزان را در حال پاسخ‌گویی به سؤالات و تکمیل پرسش‌نامه نشان می‌دهد

ارزیابی اثربخشی گرافیک محیطی در یادگیری فعال مطالعه موردی: افزایش دانش عمومی دانش‌آموزان دبستانی راجع به محیط‌زیست

در جدول ۲ نتایج آزمون t زوجی بر روی اثربخشی گرافیک محیطی بر میزان دانش مخاطبان در قبل و بعد از اجرای طرح آورده شده است. همچنین در شکل‌های ۳ تا ۶ می‌توان نتیجه تحلیلی اثربخشی گرافیک محیطی مذکور را دید. شکل ۳ میزان افزایش اطلاعات گروه هدف نسبت به قبل از پیاده‌سازی طرح را نشان می‌دهد. همان‌طور که به‌وضوح مشاهده می‌شود طبق نمرات کسب‌شده، سطح اطلاعات عمومی دانش‌آموزان نسبت به موضوع محیط‌زیست، با ارتقای حدود چهل درصدی مواجه بوده است. همچنین مشاهده می‌شود دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر به دلیل سطح بالاتر اطلاعات، نمرات بهتری کسب کرده‌اند که این نمره بعد از اجرای طرح نیز به‌مراتب بالاتر بوده است. شکل ۴ نیز از دید خود دانش‌آموزان، میزان اطلاعات آن‌ها را قبل و بعد از اجرای طرح نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲. نتایج آزمون t زوجی قبل و بعد از اجرای طرح

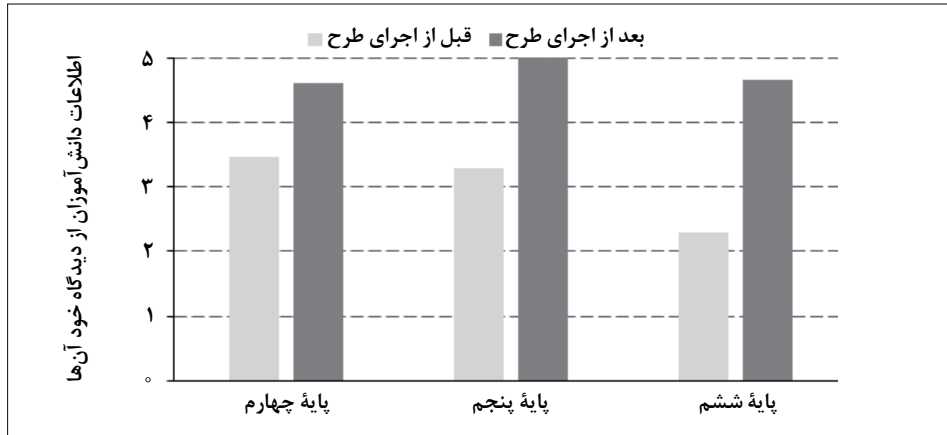
| متغیر                                      | قبل از اجرای طرح |              | بعد از اجرای طرح |              | اختلاف میانگین‌ها |              | Sig.<br>(tailed-2) |
|--------------------------------------------|------------------|--------------|------------------|--------------|-------------------|--------------|--------------------|
|                                            | میانگین          | انحراف معیار | میانگین          | انحراف معیار | میانگین           | انحراف معیار |                    |
| سطح اطلاعات دانش‌آموزان نسبت به موضوع      | ۱/۶۳             | ۰/۲۶         | ۲/۹۳             | ۰/۳۱         | -۱/۳۰             | ۰/۱۰         | ۰/۰۰۲              |
| سطح اطلاعات دانش‌آموزان از دیدگاه خود آنان | ۳/۰۲             | ۰/۶۴         | ۴/۷۵             | ۰/۲۲         | -۱/۷۳             | ۰/۶۲         | ۰/۰۴۰              |



شکل شماره ۳. سطح اطلاعات دانش‌آموزان نسبت به موضوع قبل و بعد از اجرای طرح

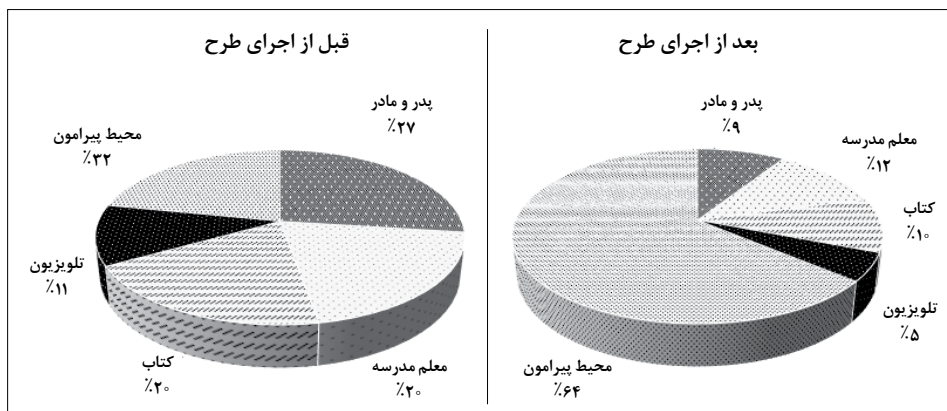


ارزیابی اثربخشی گرافیک محیطی در یادگیری فعال مطالعه موردی: افزایش دانش عمومی دانش‌آموزان دبستانی راجع به محیط‌زیست



شکل شماره ۴. سطح اطلاعات دانش‌آموزان از دیدگاه خود آنان قبل و بعد از اجرای طرح

شکل ۵ از دیدگاه دانش‌آموزان میانگین اثربخشی هر یک از عوامل پنج‌گانه را در آموزش مسائل محیط‌زیست قبل و بعد از اعمال متغیر مستقل نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود قبل از اجرای طرح، پدر و مادر، معلمان مدرسه، کتاب‌ها و محیط پیرامون دارای اثربخشی نسبتاً مشابهی در آگاهی‌بخشی به دانش‌آموزان بوده‌اند. منظور از «محیط پیرامون» کلیه عوامل موجود در محیط زندگی (غیر از چهار مورد ذکر شده) است که فرد با آن‌ها در تماس باشد و متغیرهای نصب‌شده در مدرسه نیز جزء این موارد قرار می‌گیرند. در این میان تلویزیون علی‌رغم اینکه به‌عنوان رایج‌ترین رسانه شناخته می‌شود، در موضوع مورد نظر دارای کمترین اثربخشی بوده است. بعد از اجرای طرح‌های گرافیکی در محیط، گزینه محیط پیرامون با بیش از شصت و سه درصد در میان سایرین دارای بیشترین آگاهی‌بخشی گردید و سایر عوامل به نسبت، اثربخشی کمتری را به خود اختصاص دادند.

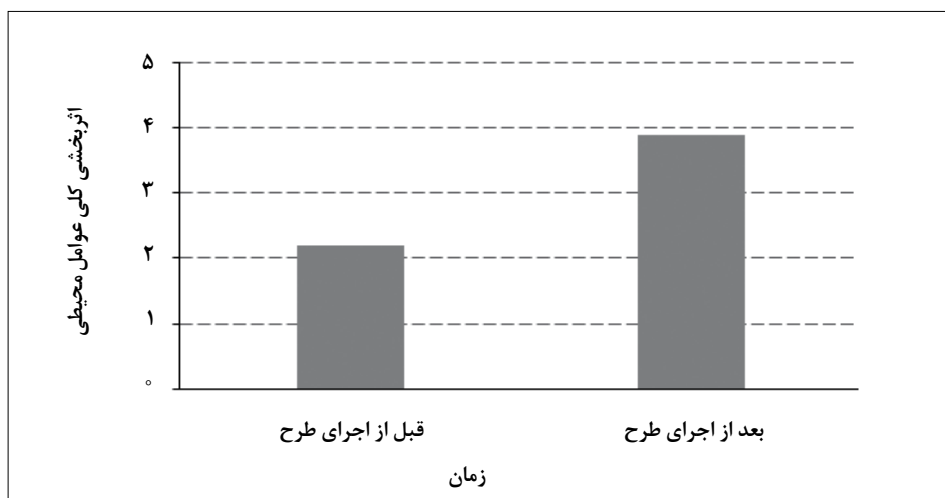


شکل شماره ۵. اثربخشی هر یک از عوامل پنج‌گانه بر روی دانش‌آموزان قبل و بعد از اجرای طرح



ارزیابی اثربخشی گرافیک محیطی در یادگیری فعال مطالعه موردی: افزایش دانش عمومی دانش‌آموزان دبستانی راجع به محیط‌زیست

در کنار سؤالات طرح‌شده برای دانش‌آموزان جهت افزایش دقت ارزیابی، پرسش‌نامه‌هایی نیز راجع به عوامل محیطی، بین کارکنان مدرسه قبل و بعد از اجرای طرح توزیع گردید که شکل ۶ نتیجه این ارزیابی را به‌طور کلی نشان می‌دهد. در این ارزیابی نیز مشاهده گردید که سازه‌های محیطی بعد از نصب دارای اثربخشی زیادی در متغیرهای آگاهی، ترغیب و سنخیت بوده است.



شکل شماره ۶. نظر معلمان در مورد اثربخشی کلی عوامل محیطی قبل و بعد از اجرای طرح

## ■ نتیجه‌گیری ■

هنر غذای روح است؛ بهداشت روانی انسان را تأمین و به رشد ابعاد معنوی وجود او کمک می‌کند. در کنار این مسئله، آموزش به مفهوم کامل آن، با جنبه‌های پرورش و بهداشت روانی مرتبط است. آموزش اثربخش آن است که علاوه بر آموزش علمی، بر رشد شخصیت و بهداشت روانی مخاطبان نیز تأثیرات مثبتی داشته باشد. هنر راه رسیدن به این هدف را هموار می‌سازد و به‌عنوان رسانه‌ای عام اسباب آموزش و زمینه‌پرورش شخصیت انسان را نیز فراهم می‌آورد. ارائه پیام در قالب هنر گرافیک محیطی می‌تواند یکی از روش‌های متفاوت و جالب‌توجه در فضاهای بسته داخلی یا فضاهای باز بیرونی باشد که پیام‌های آگاهی‌بخش را به شکل هنری و با نمادهای بصری ارائه می‌دهد و می‌تواند در کنار تأمین اسباب تلطیف روح، میزان جذابیت و گیرایی پیام را افزایش دهد. این رسانه به دلیل جذب مخاطب به سمت یادگیری فعال از طریق حرکت فیزیکی در محیط، جست‌وجو، مشاهده و مطالعه پیام‌های آموزشی نهفته در دل تصاویر

بصری، زمینه آموزشی پایدارتر را فراهم می‌آورد. همچنین به کمک این رسانه محیطی ناخواسته و به روش غیرمستقیم مفهوم مورد نظر به مخاطب القا می‌شود زیرا بدون قرارگیری ارادی و هدف‌دار در محیط آموزش، با مفاهیم ارائه‌شده رو در رو می‌گردد. بدین ترتیب درگیر شدن مخاطب با رویدادی جذاب، گیرا و البته متفاوت با فضاهای عادی و خسته‌کننده همیشگی، تجربه خوشایند و مثبتی برای فرد ایجاد می‌کند که دلیل آن به استفاده خاص از امکانات جالب و قابل توجه گرافیک محیطی برمی‌گردد که معمولاً با مواد و وسایل متفاوتی نسبت به زمان‌ها یا مکان‌های دیگر همراه است. در این روش برخلاف یادگیری‌های مبتنی بر انباشت محفوظات ذهنی که مجال رشد و مهارت‌های فکری از یادگیرنده سلب می‌شود، برای وی فرصت بیشتری جهت تجزیه و تحلیل، تفکر و حل مسئله فراهم آمده، به علاوه وجود شرایط لازم جهت تبادل نظر، تعامل و بحث با سایر مخاطبان امکان رشد اجتماعی و عاطفی را به حداکثر می‌رساند. همچنین در وضعیت کنونی که خلاقیت نه یک ضرورت بلکه شرطی برای بقاست (کاظمی و جعفری، ۱۳۸۷) امکان ابتکار عمل و خلاقیت را افزایش می‌دهد. از ویژگی‌های این رسانه هنری می‌توان به واگذاری بخش عمده‌ای از یادگیری به مشاهده عینی پدیده‌ها، صحنه‌ها و وقایع، همچنین به کارگیری حواس مختلف در یادگیری به‌ویژه حس بینایی اشاره کرد. افزایش انگیزه یادگیرنده، در ایجاد نشاط و پویایی یادگیرندگان نقشی درخور توجه دارد و همین عوامل به افزایش میزان توجه یادگیرندگان می‌انجامد.

همان‌طور که در تحقیقات میدانی انجام‌گرفته نیز مشاهده شد این رسانه از اثربخشی خوبی در انتقال پیام‌های آموزشی برخوردار است. اما متأسفانه علی‌رغم تأثیرگذاری و استقبال مخاطبان از رسانه‌های محیطی، در حال حاضر در فعالیتهای فرهنگی، آموزشی و بسیاری زمینه‌های دیگر کاربرد شایسته‌ای نداشته است که جا دارد متولیان این امور، به این رسانه هنری با دید دیگری نگاه کنند و از آن نه تنها به عنوان یک رسانه کمک آموزشی، چه بسا یک رسانه آموزشی، بهره ببرند.

### تشکر و قدردانی

از خانم دکتر فاطمه رضایی، آقای دکتر شهرام آقایی و آقای دکتر غلام‌حسین مرادی و دیگر اساتید گرامی که با دادن مشاوره‌های لازم در طول اجرای پروژه زحمات زیادی را تقبل نمودند بسیار سپاسگزارم. همچنین از شرکت خصوصی بازیافت مهر پاک، حراست آموزش و پرورش ناحیه ۵ اصفهان و کلیه دانش‌آموزان و کارکنان دبستان دخترانه شهیده طیبه واعظی که از هرگونه همکاری با اینجانب دریغ ننمودند کمال تشکر را دارم.

## منابع

- حسینی لاهیجی، سیدرضا. (۱۳۹۰). آشنایی با تبلیغات شهری. تهران: انتشارات سازمان شهرداری‌ها و دهیاری‌های کشور.
- آگوستین، ژرار. (۱۳۷۲). توسعه فرهنگی (ترجمه عبدالمجید زرین‌قلم؛ پروانه سپرده؛ علی هاشمی‌گیلانی). تهران: مرکز پژوهش‌های بنیادی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- افلاطون. (۱۳۸۵). دوره آثار افلاطون (ترجمه محمدحسن لطفی). تهران: انتشارات خوارزمی.
- احمدی، بابک. (۱۳۹۵). حقیقت و زیبایی: درس‌های فلسفه هنر. تهران: نشر مرکز.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۵). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- مشاوران یونسکو. (۱۳۹۳). فرایند برنامه‌ریزی آموزشی، (ترجمه فریده مشایخ). تهران: انتشارات مدرسه.
- میرزاییگی، علی. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس. تهران: نشر یسپرون.
- میرزاییگی، علی. (۱۳۹۰). نقش هنر در آموزش و پرورش و بهداشت روانی کودکان. تهران: انتشارات مدرسه.
- کالاهان، جوزف اف و کلارک، لئونارد اچ. (۱۳۹۳). آموزش در دوره متوسطه، (ترجمه جواد طهوریان). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- حاجی‌زاده، ابراهیم و اصغری، محمد. (۱۳۹۰). روش‌ها و تحلیل‌های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی (چاپ اول). تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- حجت، عیسی. (۱۳۸۳). آموزش خلاق- تجربه ۱۳۸۱. نشریه هنرهای زیبا، (۱۸)، ۲۵-۳۶.
- مهدوی نژاد، غلامحسین؛ مهدوی نژاد، محمدجواد و سیلواویه، سونیا. (۱۳۹۲). تأثیر محیط هنری بر خلاقیت دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، (۴۸)، ۱۲۷-۱۴۰.
- حسینی، افضل السادات. (۱۳۸۳). پرورش خلاقیت از طریق هنر. فصلنامه خلاقیت و نوآوری، (۹)، ۵۴-۵۰.
- مهدوی نژاد، محمدجواد. (۱۳۸۴). آفرینشگری و روند آموزش خلاقانه در طراحی معماری. هنرهای زیبا، (۲۱)، ۵۷-۶۶.
- کاظمی، یحیی؛ جعفری، نرگس. (۱۳۸۷). بازدارنده‌های خلاقیت دانش‌آموزان فعالیت‌ها و ویژگی‌های معلم. اندیشه‌های نوین تربیتی، (۱) و ۲، ۱۷۷-۱۹۲.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed). New York: Dryden Press.
- Nietzsche, F. (1967). *The Birth of Tragedy and the Case of Wagner*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Arends, R. I. (1994). *Learning to teach* (3rd ed). New York: Mc Graw - Hill.
- Kemp, J. E. (1977). *Instructional Design; A plan for unit and course development* (2nd ed). California: Fearon Publishers.
- Ornstein, A. C. and Hankins, F. (1993). *Curriculum; Foundations, Principles and Issues* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- McBeath, R. (1992). *Instructing and evaluating in the higher education*. New Jersey: Educational Technology publication.
- Tyler, R. W. (2013). *Principles of curriculum and instruction* (2nd ed). Chicago: University of Chicago press.
- Posner, J. and Rudnitsky, A. N. (2005). *Course Design; A Guide to curriculum development for teachers* (7th ed). Boston: Pearson Education.
- Goffin, S. G., and Tull, C. Q. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children*, 40(3), 28-32.

## پی‌نوشت‌ها

1. Environmental Graphic design
2. Graphic design Stands
3. Media
4. Plátōn

۵. Poets از ریشه یونانی Poietes به معنای سازنده، خلاق، تولیدکننده و در اصطلاح به معنای هنرمند و شاعر به کار می‌رود.

6. Aristotle
7. Catharsis
8. Friedrich Wilhelm Nietzsche
9. Arends
10. Formal education
11. Non formal education

۱۲. Informal education این نوع آموزش به هر آنچه انسان در طول عمر، به‌گونه‌ای سازمان نیافته و نامنظم در زمینه‌های دانش، توانش، و بینش فرامی‌گیرد اطلاق می‌گردد. آموزش مستمر ضمنی از طریق تجربیات شخصی روزمره با توجه به محیطی که فرد در آن رشد می‌یابد و کار و زندگی می‌کند به دست می‌آید. مانند محیط خانه و خانواده، محیط کار و یا محیطی که فرد در آن ساعات فراغت خود را می‌گذراند. زمین ورزش، وسایل حمل و نقل عمومی یا از طریق مطالعه و استفاده از وسایل ارتباط جمعی مانند رادیو تلویزیون فیلم و ...

13. Ornstein and Hanks
14. Direct and Indirect
15. Active and passive
16. Historic and modern
17. Tyler
18. MC Beath
19. Posner and Rudnitsky
20. Inquiry learning
21. Goffin and Tull
22. Girard, Augustin
23. Kemp
24. Dale
25. Reliability

۲۶. در بررسی میزان تأثیرگذاری روش‌های مختلف تبلیغاتی، محققان به روشی برخوردند که نسبت به سایر روش‌ها، تأثیرگذاری به‌مراتب بیشتری داشته است. این روش بهره‌گیری توأمان از آموزش و تفریح است. در نام‌گذاری این شیوه، واژه آموزش یا تحصیلات (education) را با واژه تفریح و سرگرمی (entertainment) ترکیب کرده‌اند و به واژه edutainment رسیده‌اند. خلق شخصیت‌ها و داستان‌پردازی از بارزترین مثال‌های آن است.

# تأثیر راهبرد کلاس معکوس بر یادگیری بخش گرامر درس زبان انگلیسی پایه دهم تحصیلی

■ رضا خیرآبادی\*

چکیده:

الگوی تدریس کلاس معکوس رویکردی است نوآورانه و فراگیر محور که در سالیان اخیر با استقبال معلمان و متخصصان آموزشی مواجه شده است. در این رویکرد، بخش ارائه تدریس در قالب فایل تصویری ضبط شده، در اختیار فراگیران قرار می‌گیرد؛ یعنی این مرحله آموزشی به بیرون از کلاس درس محول می‌شود. بنابراین، زمان محدود کلاس درس به فعالیت‌های سطح بالاتر هرم یادگیری که بیشتر شامل فعالیت‌های مبتنی بر آفرینش و ارزیابی و تجزیه و تحلیل است اختصاص پیدا می‌کند و یادگیری گروهی و فعالانه مجال بروز بیشتری می‌یابد. پژوهش حاضر به تأثیر کاربردی این الگوی آموزشی بر یادگیری دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی پرداخته است. روش پژوهش این گونه است که، در ماه‌های آبان و آذر ۹۵، یک دبیر زبان انگلیسی با سابقه، در دو کلاس هم‌سطح از دانش‌آموزان دختر پایه دهم تحصیلی منطقه چهار شهر تهران، یک واحد درسی یکسان (بخش دستور زبان درس یک کتاب زبان پایه دهم تحصیلی) از کتاب زبان انگلیسی پایه دهم را به دو شیوه مرسوم و معکوس تدریس نمود، آنگاه داده‌ها در سه سطح الف. نتایج آزمون چندگزینه‌ای طراحی شده توسط پژوهشگر بر اساس محتوای تدریس شده، ب. بازخورد فراگیران از طریق پرسش‌نامه محقق ساخته و ج. نظر تخصصی معلم تدریس کننده از طریق مصاحبه نیمه ساختمند، جمع‌آوری گردید. بر طبق یافته‌های پژوهش در بخش نتایج آزمون که با استفاده از نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS تحلیل گردید، در عملکرد دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری مشاهده نگردید. اما در دو سطح دیگر، شاهد رضایتمندی، افزایش انگیزه دانش‌آموزان و بهینه‌سازی فرایند تدریس از نظر مدیریت زمان و پرهیز از روندهای تکراری و فرساینده بودیم. البته توجه و هم‌افزایی گروه‌های تأثیرگذار در روند تدریس، به‌ویژه مدیران مدارس و والدین، در تحقق این راهبرد آموزشی حائز اهمیت است. یافته‌های این پژوهش علاوه بر دبیران درس زبان انگلیسی و سایر دروس، در سطح سیاست‌گذاری آموزشی نیز می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

کلاس معکوس، یادگیری وارونه، زبان انگلیسی، آموزش فراگیر محور

کلید واژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۳/۲۲ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۴/۲۵ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۷/۱۲

\* استادیار زبان‌شناسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف کتاب‌های درسی ..... rkheirabadi@talif.sch.ir

## مقدمه

آموزش زبان انگلیسی، به عنوان یکی از دروس عمومی مشترک در نظام تعلیم و تربیت ایران، همواره با چالش‌ها و فرازونشیب‌های فراوانی روبه‌رو بوده است که از آن جمله می‌توان به محوریت آموزش دستور زبان و توجه صرف به دو مهارت خواندن و ترجمه در کنار غفلت از مهارت‌های ارتباطی؛ به ویژه مهارت گوش دادن و صحبت کردن، متناسب نبودن محتوای آموزشی با نیازهای آتی دانش‌آموزان، عدم جذابیت و خسته‌کننده بودن کتاب‌های درسی، معلم‌محور و حافظه‌محور بودن در محتوا و روش تدریس اشاره نمود (خیرآبادی و علوی‌مقدم، ۲۰۱۴؛ دهمرده و هانت، ۲۰۱۲).

از سال ۱۳۹۰، پس از تحقق تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش کشور، «رویکرد ارتباطی خودباورانه فعال» به عنوان رویکرد تولید محتوا و روش تدریس در درس زبان‌های خارجی مورد تصریح قرار گرفت و بستری نظری برای تغییر الگوی آموزشی فراهم آمد. به تبع این تغییر الگو، تألیف کتاب‌های جدید درس زبان انگلیسی نیز در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفت. از مهرماه سال ۱۳۹۱ و با آغاز تدریس کتاب‌های تازه تألیف زبان انگلیسی با نام مجموعه کتاب‌های Prospect، تحول در آموزش زبان‌های خارجی وارد مرحله اجرایی شد و تاکنون این روند با معرفی کتاب‌های زبان انگلیسی پایه‌های هفتم تا دهم تحصیلی استمرار یافته است.

تغییر الگوی آموزش زبان‌های خارجی در مدارس کشور از شیوه سنتی دستور-ترجمه<sup>۱</sup> به رویکرد ارتباطی، مستلزم تغییر و تحولات بنیادین و زیرساختی، از جمله تغییر در محتوای آموزشی، تغییر در روش تدریس، ایجاد تحول نگرشی و انگیزشی در دبیران و همین‌طور نوآوری در مدیریت کلاس درسی است. تجربه سال‌های اخیر نشان‌دهنده مجموعه‌ای از نقاط ضعف و قوت در فرایند این تغییر و تحولات بوده است. پژوهش‌های انجام‌شده از جمله صفری و صحرآگرد (۲۰۱۵) درباره بررسی و آسیب‌شناسی رویکرد جدید به آموزش زبان‌های خارجی در کشور نشان می‌دهد که مشکل کمبود زمان تدریس یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام آموزشی کشور در این بخش است که جوهره و اساس آموزش زبان خارجی با رویکرد ارتباطی را به چالش می‌کشد؛ به طوری که در دوره متوسطه اول تنها به یک جلسه دوساعته در هفته محدود می‌شود. اگرچه نگاه کلی دبیران زبان انگلیسی نسبت به برنامه درسی جدید، مثبت است (رحیمی و علوی، ۲۰۱۷) اما پژوهش‌های انجام‌شده در وزارت آموزش و پرورش و نیز از سوی پژوهشگران مستقل از جمله صفری و صحرآگرد (۲۰۱۵) مؤید این واقعیت است که یکی از جدی‌ترین تنگناها و معضلات آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران، پس از برقراری نظام جدید موسوم به ۳-۳-۶ کمبود زمان تدریس هفتگی درس زبان انگلیسی است.

از سوی دیگر و با معرفی عناوین درسی جدید به برنامه هفتگی مدارس و تعطیلی روزهای پنجشنبه، امکانی برای افزودن به زمان تدریس هفتگی درس برای وزارت آموزش و پرورش وجود ندارد. اینجاست که استفاده بهینه از زمان محدود آموزش رسمی و بهره‌گیری از راهکارهایی برای بیشینه

کردن راندمان آموزش، اهمیتی مضاعف می‌یابد. یکی از راهبردهای یادگیری-یاددهی که در سالیان اخیر مورد توجه متخصصان بین‌المللی حوزه آموزش و پرورش بوده و می‌تواند به عنوان راه‌حلی برای معضل مورد اشاره پیشنهاد شود، راهبرد یادگیری معکوس<sup>۲</sup> است که طی آن فرایندهای مرسوم و جاری کلاس درس، به‌ویژه بخش ارائه درس<sup>۳</sup>، به‌صورت فیلم آموزشی ضبط شده در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان پس از تماشای آن و حل کاربرگ‌ها و تمرین‌های مورد نظر، با آمادگی نسبی در کلاس درس حاضر می‌شوند. به این شکل، زمان قابل توجهی که باید برای بخش ارائه تدریس<sup>۴</sup> اختصاص یابد، در اختیار معلم قرار می‌گیرد تا به فعالیت‌های تعاملی، رفع اشکال درسی دانش‌آموزان، و به‌طور کلی فعالیت‌های سطح بالاتر هرم یادگیری که مبتنی بر خلق و آفرینش و ارزیابی و تحلیل است، پرداخته شود. درواقع در این راهبرد آموزشی نقش معلم، دانش‌آموز و محتوای آموزشی به نسبت الگوی تدریس مرسوم وارونه شده و زمان کلاس به‌جای آنکه به ارائه محتوا محدود شود، به فعالیت‌های گروهی و تعامل بین‌فردی اختصاص می‌یابد.

به نظر می‌رسد الگوی یادگیری معکوس بتواند پاسخی به معضل جدی و همیشگی کمبود زمان تدریس، به‌ویژه در درس زبان‌های خارجی محسوب شود. در این راستا پرسش اساسی پژوهش حاضر این است که:

کاربست الگوی کلاس معکوس<sup>۵</sup> در درس زبان انگلیسی، چه تأثیری بر یادگیری دانش‌آموزان دارد؟

## پیشینه پژوهش

کلاس معکوس در منابع علمی و معتبر با تعاریف تقریباً مشابهی شناخته می‌شود. در وهله اول، صاحب‌نظران آموزشی این پدیده را یک راهبرد (استراتژی) آموزشی<sup>۶</sup> یا یک الگو<sup>۷</sup> برای تدریس و یادگیری می‌دانند که مبتنی بر این گزاره کلی است:

«در یادگیری معکوس، ساختارهای سنتی و متداول فرایند یادگیری وارونه می‌شود؛ یعنی، در یک کلام، آنچه پیش‌تر به‌صورت متداول در کلاس درس انجام می‌شد، به خانه محول شده و فرایندهایی که قبلاً دانش‌آموزان در منزل انجام می‌دادند به کلاس درس منتقل می‌شود» (برگمن و سمس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). در کلاس معکوس، دانش‌آموزان محتوای آموزشی را پیش از آمدن به کلاس از طریق فیلم‌های آموزشی (معمولاً برخط/آنلاین) ضبط شده توسط معلم، مشاهده می‌کنند و با آمادگی و آشنایی نسبی از موضوع به کلاس درس می‌آیند؛ در نتیجه زمان کلاس درس صرف فعالیت‌هایی می‌شود که قبلاً با نام «تکلیف منزل»<sup>۹</sup> شناخته می‌شد. در اینجا معلم این امکان را دارد تا زمان محدود کلاس درس را به‌جای ارائه سخنرانی و تدریس محتوا، به تعامل با دانش‌آموزان، حل فعالیت‌های مشارکتی و تعاملی، به‌ویژه در سطوح بالای هرم یادگیری اختصاص دهد. به عبارت دیگر، در الگوی کلاس معکوس علاوه بر شیوه ارائه محتوا، نقش‌های سنتی معلم، دانش‌آموز و محتوای آموزشی هم دستخوش تحول فراوان

و بنیادین می‌شود. با این شیوه، معلم به جای یک دانای کل که ایستاده در کلاس به ارائه سخنرانی و خطابه مشغول است، به یک همیار، راهنما و تسهیل‌کننده فرایند آموزش در کنار دانش‌آموزان مبدل می‌شود و امکان می‌یابد در کلاس به تحرک و تکاپو پردازد و امکان بهتری برای تعامل فردی و گروهی با دانش‌آموزان پیدا کند.

در این الگو، دانش‌آموز به جای اینکه شنونده و پذیرنده منفعل و صرف محتوای آموزشی باشد خود مسئول اصلی و برنامه‌ریز و تنظیم‌کننده فرایند یادگیری است. درواقع اوست که تصمیم می‌گیرد ویدئوی آموزشی هر درس را چه زمان و چند مرتبه تماشا کند. وی بهتر از هر کس دیگر می‌تواند تشخیص بدهد که چه زمان برای آموختن کدام درس مناسب‌تر است. درواقع در این الگو مسئولیت اصلی یادگیری از طریق ارائه مطلب از معلم به دانش‌آموز منتقل می‌گردد و دانش‌آموز با محتوایی که از پیش در اختیار دارد، مسئولیت برنامه‌ریزی و مطالعه دقیق محتوا را بر عهده می‌گیرد. البته این آزادی نسبی دانش‌آموز در انتخاب زمان، شیوه و تعداد و دفعات مراجعه به محتوا، با مسئولیت مهم مشارکت و فعالیت‌های کلاسی همراه می‌شود و او باید بتواند از عهده تکالیف و فعالیت‌های مورد انتظار برآید.

محتوای آموزشی هم که قبلاً بیشتر در کلاس درس و توسط معلم ارائه می‌شد، اکنون در اختیار دانش‌آموز قرار دارد تا در بهترین شرایط و زمان مورد استفاده قرار گیرد. در این شرایط، محتوای آموزشی باید از کیفیت و بسندگی کافی برای مطالعه توسط دانش‌آموز برخوردار باشد و زمینه‌ساز رسیدن دانش‌آموز به سطوح فعالیت‌های تعاملی و مشارکتی در کلاس درس شود.

در این الگو، نقش محیط بیرون از مدرسه یعنی «خانه» هم تغییر می‌کند و خانه به جای قرار گرفتن در مقابل مدرسه به مکمل آن تبدیل می‌شود. البته باید توجه داشت که نقش محیط خارج از مدرسه، صرفاً به تماشای ویدئوی آموزشی محدود نمی‌گردد؛ بلکه دانش‌آموز در محیط پیش از آغاز کلاس درس، علاوه بر تماشای محتوای آموزشی، می‌تواند با سایر همکلاسان خود در بحث‌های برخط، تعامل داشته و یا به انجام پروژه‌های پژوهشی مختلف در محیط بیرون از کلاس اقدام کند و در کلاس درس به ارائه یافته‌های خود پردازد.

برگمن<sup>۱۰</sup> و همکارانش (۲۰۱۱) ویژگی‌های کلاس معکوس را این‌گونه توصیف می‌کنند:

- وسیله‌ای برای افزایش زمان تعامل و تماس فردی بین دانش‌آموز و معلم؛
- محیطی که در آن دانش‌آموز مسئولیت یادگیری خود را عهده‌دار می‌شود؛
- تلفیقی از تدریس مستقیم<sup>۱۱</sup> با یادگیری برساختی<sup>۱۲</sup>؛
- کلاسی که در آن برخی از دانش‌آموزان به دلیل بیماری یا شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه مانند حضور در سفرهای ورزشی یا اردوها از درس عقب نمی‌مانند؛
- کلاسی که در آن محتوا به‌طور مستمر به‌منظور بازبینی و اصلاح، آرشو و نگهداری می‌شود؛



- کلاسی که در آن تمام دانش‌آموزان در فرایند یادگیری دخالت و مشارکت می‌کنند؛
- محلی که تمام دانش‌آموزان می‌توانند آموزش فردی شده<sup>۱۳</sup> [یعنی آموزش مبتنی بر نیازها و ویژگی‌های فردی خود] را دریافت کنند.

راهبرد یادگیری معکوس و کلاس معکوس، به‌عنوان یک گزینه آموزشی، توانسته است در سطح بین‌المللی در ابعاد مختلف و از جمله ذخیره زمان آموزش، مؤثر واقع شود و با تغییر الگوی سنتی تدریس، زمان بیشتری برای تعاملات بین‌فردی در اختیار کلاس بگذارد.

ایران یکی از نخستین کشورهای منطقه غرب آسیاست که آموزش زبان انگلیسی را به‌عنوان یکی از مواد درسی الزامی، در برنامه آموزش رسمی خود پذیرفته است. پیشنهاد این کار به سال تحصیلی ۱۳۱۸-۱۳۱۷ برمی‌گردد که در طی آن با حمایت وزارت فرهنگ یک مجموعه شش جلدی کتاب زبان انگلیسی برای تدریس در دوره شش‌ساله دبیرستان، توسط گروهی از مؤلفان ایرانی و غیر ایرانی تألیف و منتشر گردید و از آن پس تاکنون، آموزش زبان انگلیسی در مدارس کشور به‌عنوان یکی از دروس اصلی نظام آموزشی کشور بدون وقفه محسوس و طولانی‌مدت، در جریان بوده است.

پس از انقلاب اسلامی، آموزش زبان انگلیسی تحت تأثیر تحول در نظام آموزشی کشور، تغییرات شکلی و محتوایی فراوانی یافت. به‌طوری‌که تدریس زبان انگلیسی از سال نخست دوره راهنمایی تحصیلی آغاز شد. البته در سال‌های ابتدایی دهه شصت آموزش زبان از سال اول راهنمایی حذف و آموزش آن به سال دوم و نهاده شد؛ اما در بازنگری مجدد، در دهه هفتاد آموزش این درس دوباره از سال اول راهنمایی تحصیلی از سر گرفته شد.

آموزش زبان انگلیسی در سال‌های پس از پیروزی انقلاب اسلامی چهار نقطه عطف را تجربه کرده است که عبارت‌اند از: سه دوره ۱۳۶۱ تا ۱۳۶۹، ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳ تا ۱۳۹۱ که در این سه دوره، مجموعه کتاب‌های Right Path to English محور تدریس بوده‌اند و تنها با اضافه شدن پایه پیش‌دانشگاهی و تألیف کتاب‌های مختلف برای این پایه، شاهد تغییراتی در نظام آموزش زبان انگلیسی بودیم؛ اما همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، از سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ و با ورود مجموعه کتاب‌های Prospect، آموزش زبان انگلیسی در کشورمان با تحولی جدی و مبنایی روبه‌رو شد (برای مطالعه بیشتر درباره پیشینه و تحولات آموزش زبان‌های خارجی در ایران، برجیان<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۳)، فروزنده<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۱) و برای آشنایی با ویژگی‌های مجموعه کتاب‌های پراسپکت، خیرآبادی و علوی مقدم، (۲۰۱۴) را ببینید). پیشنهاد یادگیری معکوس و تغییر نقش سنتی خانه و مدرسه را می‌توان در برخی رویکردها و راهبردهای آموزشی از جمله رویکرد «آموزش از طریق گروه همسالان»<sup>۱۶</sup> که توسط مازور<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۷) پیشنهاد شد، مشاهده کرد؛ اما مفهوم رایج از کلاس معکوس در ادبیات پژوهشی جهان به تجارب دو معلم علوم به نام‌های برگمن و سمس بازمی‌گردد که از سال ۲۰۰۶ در ایالت کلرادوی آمریکا اقدام به

معکوس کردن کلاس‌های درس و ثبت یافته‌های خود در قالب کتاب و مقاله نمودند (برگمن و سمس، ۲۰۱۲ و ۲۰۱۴). یافته‌های پژوهشی درباره عملکرد کلاس معکوس بر سطح یادگیری دانش‌آموزان، به‌ویژه در مدارس دارای عملکرد پایین‌تر از متوسط آموزشی نشان‌دهنده نتایج مثبت قابل توجهی بوده است (الحربی و الشمیمری، ۲۰۱۶).

فلومرفلت و گرین<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۳)، تأثیر کاربست الگوی کلاس معکوس برای درس زبان انگلیسی را در مدرسه‌ای سطح پایین از نظر دستاوردهای آموزشی بررسی کردند. طبق یافته‌های ایشان، کاربرد این الگو در آن مدرسه، درصد مردودی در این درس را از ۵۲ درصد به ۱۹ درصد کاهش داده است. از نظر این دو پژوهشگر و دیگر پژوهشگرانی همچون برگمن و سمس (۲۰۱۴)، امکان مشاهده چندین باره فیلم تدریس در زمان مناسب و با سرعت مورد نظر و مورد نیاز دانش‌آموز از یکسو و تقویت ارتباط و تعامل بین معلم و دانش‌آموز از دیگر سو، سبب ارتقای کارایی آموزشی در کلاس درس، به‌خصوص در کلاس‌های ضعیف‌تر می‌شود.

از دیگر ویژگی‌های مهم کلاس معکوس، فراگیرمحور<sup>۱۹</sup> بودن و متناسب‌سازی آموزش با نیازهای فردی فراگیران است (کانگ<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۵). البته در کنار پیشینه پژوهش‌هایی که به رصد و ثبت نقاط قوت این راهبرد آموزشی پرداخته‌اند، انتقادات و محدودیت‌هایی نیز در زمینه اجرای این الگو گزارش شده است. از جمله هیولسکمپ<sup>۲۱</sup> (۲۰۱۵) و بورمن<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۴) به برخی از این چالش‌ها از جمله مشکلات دانش‌آموزان در استفاده از فیلم آموزشی به در محیط خارج از کلاس درس و انطباق خود با این رسانه آموزشی، اشاره کرده‌اند. گروهی از پژوهشگران هم تمایل نداشتن معلمان به تغییر نقش خود و تبدیل کلاس معلم محور به کلاس فراگیر محور اشاره کرده‌اند و مقامت در برابر تغییر را از مشکلات اجرای این الگو دانسته‌اند (برگمن و سمس، ۲۰۱۴).

بااین حال، نتایج یافته‌های پژوهشی نشانگر آن است که در صورت توجیه دقیق نقش آفرینان اصلی در فرایند معکوس کردن کلاس از جمله دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مدیران مدارس، در کنار تمهید مقدمات و ابزار مورد نیاز، این راهبرد، گزینه‌ای منطقی و دارای مزیت‌های متعدد در سطح اجرا برای دانش‌آموز، معلم، و نظام آموزشی است (ایشی کاوا و همکاران<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۵؛ استرایر<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۲).

در زمینه کاربست الگوی کلاس معکوس برای درس زبان انگلیسی هم پژوهش‌های چندی در سطح جهانی انجام شده است که عمدتاً نتیجه کاربرد این رویکرد را در درس زبان انگلیسی مثبت ارزیابی کرده‌اند؛ از جمله این پژوهش‌ها، الحربی و الشمیمری (۲۰۱۶) تأثیر مثبت الگوی یادگیری معکوس بر آموزش دستور زبان در مدارس عربستان سعودی را مورد مطالعه قرار داده و در پژوهشی کمی و کیفی بر روی یک نمونه ۳۴ نفری از فراگیران زبان انگلیسی در شهر ریاض این‌گونه نتیجه‌گیری نموده‌اند که استفاده از الگوی کلاس معکوس تأثیر معناداری بر بهبود یادگیری زبان‌آموزان و نگرش مثبت آن‌ها نسبت به فرایند آموزش داشته است. هوانگ<sup>۲۵</sup> (۲۰۱۵) نیز بیان داشته که فراگیران تایوانی در دوره

دانشگاه در کلاس معکوس تا ۸۰ درصد بیشتر از هم‌تایان خود در کلاس‌های مرسوم برای مطالعه درس زبان انگلیسی وقت اختصاص می‌دهند و اجرای این الگو باعث مواجهه بیشتر فراگیران با داده‌های زبان انگلیسی شده و در نتیجه به تقویت انگیزه و میزان علاقه آن‌ها منجر می‌شود.

یافته‌های برخی پژوهش‌ها از جمله ایشیکاوا و همکاران (۲۰۱۵) نیز نشان داد که استفاده از الگوی کلاس معکوس باعث بهبود عملکرد فراگیران زبان انگلیسی در آزمون‌های معتبر و استاندارد زبان انگلیسی، از جمله آزمون آزمون زبان انگلیسی برای برقراری ارتباط بین‌المللی<sup>۲۶</sup> (TOEIC) می‌شود. احمد (۲۰۱۶) هم نقش مثبت کاربست الگوی یادگیری معکوس در بهبود مهارت شنیداری زبان‌آموزان مصری را بررسی کرده و با مطالعه یک نمونه آماری ۳۴ نفری تأثیر معنادار استفاده از این راهبرد را بر تقویت مهارت شنیداری فراگیران گزارش نموده است.

علی‌رغم پژوهش‌های فراوان بین‌المللی با موضوع کلاس معکوس و یادگیری وارونه، در کشور ما این موضوع هنوز چندان مورد توجه واقع نشده و به جز کتاب برگمن و سمس (۱۳۹۵) و مجموعه مقالات پراکنده در مجلات رشد مدرسه فردا و رشد معلم با موضوع کلاس معکوس (به‌خصوص ویژه‌نامه رشد معلم، فروردین ۱۳۹۴) ادبیات پژوهشی چندان‌ی در این زمینه به چشم نمی‌خورد.

## ● مبانی نظری الگوی یادگیری معکوس

ریشه‌های نظری و مبانی روش‌شناختی راهبرد کلاس معکوس را می‌توان در چند نظریه و منش فکری و فلسفی جست‌وجو کرد. یکی از مهم‌ترین این آشنخوره‌های فکری، رویکرد یادگیری تلفیقی/ پیوندی<sup>۲۷</sup> است که طی آن تدریس و سخنرانی به کمک تدریس برخط (آنالین) و امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات به بیرون از کلاس درس محول می‌شود و زمان کلاس به رفع اشکال و تعامل چهره به چهره مبتنی بر خواسته و نیاز فراگیران اختصاص می‌یابد. هیل<sup>۲۸</sup> (۲۰۱۲) فصل مشترک راهبرد کلاس معکوس و رویکرد تلفیقی را در همین محول کردن بخش ارائه به بیرون از کلاس درس با کمک فناوری‌های نوین می‌داند.

از دیگر مبانی نظری مستتر در ژرفنای کلاس معکوس می‌توان به راهبرد «آموزش از طریق گروه همسالان» پیشنهادی مازور اشاره کرد. مازور در راهبرد تدریس خاص خود به این نتیجه رسید که اگر فرایند انتقال اطلاعات را به جای کلاس درس به بیرون از آن محول کنیم و فرایند شبیه‌سازی اطلاعات را به کلاس درس بیاوریم، باعث می‌شود تا معلم به جای سخنرانی کردن، فرصت پیدا کند به رهبری و هدایت فراگیران بپردازد. کتاب معروف مازور و هیلبورن<sup>۲۹</sup> به نام «آموزش از طریق گروه همسالان: دستورالعمل کاربران<sup>۳۰</sup>» را، که در سال ۱۹۹۷ منتشر شد، می‌توان یکی از آثار معروف و کلاسیک دانست که به تقویت رویکرد و الگوی یادگیری معکوس منجر شد. مازور از سال ۱۹۹۱ بر روی این راهبرد آموزشی به فعالیت مشغول بود و نتایج پژوهش‌های وی بر روی آموزش از طریق گروه همسالان، مزیت‌های این رویکرد را بر روش سخنرانی اثبات نمود. یکی از ویژگی‌های راهبرد آموزش از طریق

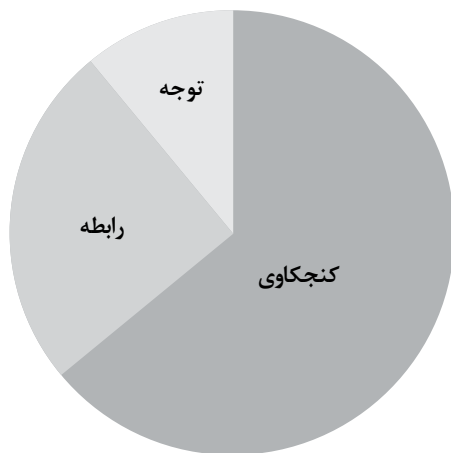
گروه همسالان، توجه به چالش کلاسی است. یافته‌های مازور نشان داد که اگر فراگیران ضعیف‌تر را روی صندلی‌های بخش جلوی کلاس بنشانند، عملکرد آموزشی آن‌ها رشد محسوسی می‌کند؛ درحالی‌که عملکرد دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا با نشستن در انتهای کلاس تغییری نمی‌کند. نکته جالب‌تر آنکه اگر دانش‌آموزان قوی و دارای عملکرد بالا در چهار گوشه بیرونی کلاس بنشینند، عملکرد کلی کلاس افزایش پیدا می‌کند. آموزش از طریق گروه همسالان، رویکردی مبتنی بر جمع‌آوری و تحلیل شواهد واقعی از کلاس درس و نحوه تأثیرگذاری همکلاسی‌ها و گروه همسالان بر یادگیری دانش‌آموز است. این راهبرد آموزشی شباهت‌های دیگری هم با الگوی کلاس معکوس دارد که از آن جمله می‌توان به دانش‌آموز-محور بودن آن اشاره کرد.

همچنین در بیشتر منابع اصلی مرتبط با کلاس معکوس، از جمله آثار برگمن و سمس، الگوی یادگیری معکوس، به وارونه کردن طبقه‌بندی بلوم<sup>۳۱</sup> و هرم معکوس بلوم مرتبط می‌شود. طبقه‌بندی بلوم یکی از شناخته‌شده‌ترین چارچوب‌های نظری درباره توصیف نحوه یادگیری افراد در سراسر جهان است. برگمن و سمس (۲۰۱۴)، سه عنصر اساسی آموزش را شامل محتوا<sup>۳۲</sup>، کنجکاوی<sup>۳۳</sup> و رابطه<sup>۳۴</sup> معرفی و وضعیت فعلی آموزش در بیشتر مناطق جهان را این‌گونه توصیف می‌کنند:



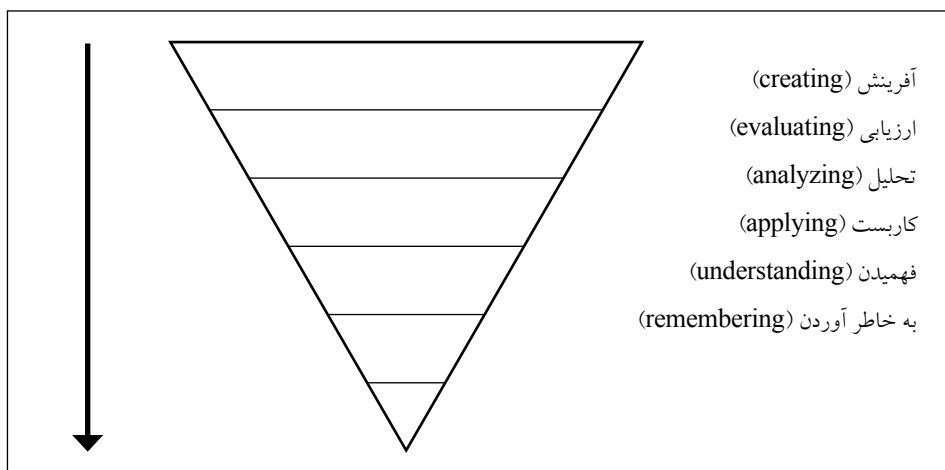
نمودار شماره ۱. ارتباط موجود بین سه عنصر محتوا، کنجکاوی و رابطه

همان‌طور که نمودار ۱ نشان می‌دهد، آموزش و پرورش کنونی جهان، بر عنصر محتوا استوار شده است و دو عنصر بنیادین رابطه و کنجکاوی کمتر مورد توجه هستند. بنابراین، برنامه‌های درسی استاندارد، محملی برای پرورش این دو عنصر ایجاد نمی‌کند، حال آنکه از نظر برگمن و سمس این توازن و تناسب می‌بایست به نفع عنصر کنجکاوی و رابطه تغییر کند و دور نمای آموزش می‌بایست به این شکل تحول یابد:



نمودار شماره ۲. میزان سه عنصر محتوا، کنجکاوی و رابطه از نظر برگمن و سمس

توجه به سه عنصر مهم محتوا، کنجکاوی و ارتباط انسانی از مبانی نظری مهمی است که باعث می‌شود هرم یادگیری اصلاح شده بلوم، امکان تجدیدنظر پیدا کند. در هرم یادگیری بلوم، فرایند یادگیری فراگیران از سطح حفظ کردن و به خاطر سپردن آغاز می‌شود و در نهایت به سطح آفرینش و تولید می‌رسد. اما الگوی کلاس معکوس درصدد است که هرم یادگیری بلوم را معکوس کند؛ سطوح مغفول مانده فوق هرم را به سطح کلاس بیاورد و قاعده پر حجم هرم را که معطوف به ارائه محتوا و فهمیدن است، به بیرون از کلاس منتقل نماید. به عبارت دیگر، در الگوی کلاس معکوس با چنین هرمی از یادگیری روبه‌رو هستیم:



نمودار شماره ۳. طبقه‌بندی معکوس شده بلوم

برگمن و سمس (۲۰۱۴) معتقدند که الگوی کلاس معکوس باید با توجه به سه عنصر اساسی محتوا، کنجکاوی و ارتباط بکوشد تا هرم سنتی بلوم در مدارس را به شکل بالا معکوس کند.

## ■ روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه شبه تجربی<sup>۳۵</sup> با انجام پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با مقایسه نتایج دو گروه آزمودنی در دسترس، در برابر متغیر حضور در کلاس معکوس یا کلاس مرسوم انجام شده است.

### ۱. آزمودنی‌ها و شرکت‌کنندگان در پژوهش

در این پژوهش یک دبیر زبان انگلیسی خانم، بخش دستور زبان «درس یک» کتاب زبان انگلیسی پایه دهم با موضوع زمان آینده و زمان آینده نزدیک<sup>۳۶</sup> را در دو کلاس در دسترس (گروه آزمایش با ۲۵ دانش‌آموز و گروه گواه با ۲۳ دانش‌آموز) از دو مدرسه دولتی مختلف واقع در منطقه چهار شهر تهران، به دو شیوه معکوس و شیوه مرسوم تدریس نمود. شرط ورود به پژوهش حضور در کلاس‌های مورد نظر، و شرط خروج از پژوهش، عدم تمایل دانش‌آموزان به همکاری در این پژوهش تعریف شد. شایان‌ذکر است که همه افراد نمونه در این پژوهش دانش‌آموزان دختر پایه دهم منطقه چهار از دو مدرسه دولتی و در یک منطقه جغرافیایی و سطح اجتماعی فرهنگی یکسان بودند. گروه آزمایش در پژوهش حاضر را یک کلاس پایه دهم با ۲۵ دانش‌آموز تشکیل می‌داد که مطلب درسی مورد نظر به شکل کلاس معکوس به آن‌ها تدریس شد.

### ۲. روش انجام پژوهش

در ابتدا معلم، توضیحات کافی را درباره عملکرد این روش را به دانش‌آموزان ارائه کرد و هدف از انجام این تحقیق برای آن‌ها توضیح داد. تدریس نکته دستوری مورد نظر در یک کلاس خالی و با استفاده از تخته و ماژیک، کتاب دانش‌آموز، کتاب کار، لوح فشرده صوتی (سی دی) کتاب درسی و چند برگ فلش‌کارت معلم ساخته و یک کاربرگ، شامل تمرین‌هایی از موضوع دستوری زمان آینده و زمان آینده نزدیک با در نظر گرفتن جدول زمانی پیشنهادی در کتاب معلم انجام شد. این ارائه، به کمک دوربین هوشمند تلفن همراه معلم ضبط گردید و فایل‌های مربوطه، یک هفته قبل از تدریس، بر روی فلش مموری در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد تا پیش از آمدن به کلاس، با تماشای فایل‌ها، نکته دستوری مورد نظر را مطالعه کنند.

در گروه گواه نیز همین روند تدریس با همان ابزار و توسط همان معلم به شیوه مرسوم که در چارچوب رویکرد ارتباطی مورد اشاره در کتاب راهنمای معلم تجویز شده است، تدریس گردید تا به این پرسش پاسخ داده شود که استفاده از راهبرد کلاس معکوس چه تأثیری بر میزان یادگیری دانش‌آموزان در بخش دستور خواهد داشت. روند تدریس در هر دو کلاس تا حد امکان منطبق با

روش تدریس معرفی شده در کتاب راهنمای معلم بود و دبیر تدریس کننده نیز معلمی بود با نوزده سال سابقه تدریس و در استخدام رسمی وزارت آموزش و پرورش. شایان ذکر است که در رویکرد ارتباطی معرفی شده برای تدریس بخش دستور زبان در کتاب زبان پایه دهم تحصیلی به طور هم زمان به سه بعد ساختار و فرم زبانی، کارکرد و عملکرد نکته دستوری، و مورد استفاده آن در زندگی روزمره پرداخته شده است.

به منظور مقایسه نتایج یافته‌ها، پیش از آغاز تدریس با یک پیش آزمون استاندارد، هم سطح بودن گروه‌های آزمایش و گواه در بخش دستور درس زبان انگلیسی سنجیده و با نرم افزار SPSS تحلیل شد. پیش آزمون (ضمیمه شماره ۱) شامل ۲۵ پرسش چهارگزینه‌ای بود که از آزمون‌های استاندارد مؤسسه مک میلان<sup>۳۷</sup> برای کتابهای استریت فوروارد<sup>۳۸</sup> (کر و جونز<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۷) سطوح مقدماتی<sup>۴۰</sup> و ابتدایی<sup>۴۱</sup> انتخاب و بر اساس سطح زبانی دانش آموزان پایه دهم (سطح A1-A2) متناسب سازی شد. تست‌های انتخابی برای پیش آزمون، نکته‌های دستوری هستند که در کتاب‌های پایه هفتم تا نهم آموزش داده شده است. برای متناسب سازی تست‌ها در برخی موارد محدود، واژگان و اسم‌های به کار رفته در صورت تست‌ها با کلمات آشنا برای دانش آموزان ایرانی بومی سازی شدند.

## ■ یافته‌ها

تحلیل نتایج پس آزمون گرفته شده از دو گروه آزمایش و گواه در دو بخش توسط نرم افزار تحلیل آماری SPSS انجام شد. در بخش اول با استفاده از آمار توصیفی نظیر درصد، فراوانی و رسم نمودار، نمودارهای مربوطه داده‌های جمع آوری شده توصیف شد و در بخش دوم با استفاده از آمار استنباطی فرضیه پژوهش مورد آزمون قرار گرفت.

تحلیل داده‌های پژوهش به روش استنباطی هم با استفاده از آزمون t مستقل انجام گرفت. در این پژوهش با توجه به اینکه مفروضه همسانی واریانس‌ها و توزیع نرمال برقرار بود لذا برای بررسی فرضیه پژوهشی از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد تا «فرضیه تأثیر آموزش بر بهبود نمرات کسب شده دانش آموزان» بررسی شود. اطلاعات مندرج در جدول شماره ۱، آماره‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و خطای استاندارد میانگین را برای دو گروه آزمایشی و کنترل، بعد از اعمال روش کلاس معکوس، نشان می دهد.

جدول شماره ۱. آماره‌های توصیفی گروه‌های کنترل و آزمایشی

| تعداد  | میانگین | انحراف استاندارد | خطای استاندارد میانگین |
|--------|---------|------------------|------------------------|
| ۲۳     | ۹/۳۹    | ۲/۲۹             | ۰/۴۷۷                  |
| ۲۵     | ۱۰/۵۲   | ۳/۲۵             | ۰/۶۵۰                  |
| کنترل  |         |                  |                        |
| آزمایش |         |                  |                        |

جدول شماره ۲. آزمون لون برای بررسی مفروضه همسانی واریانس‌ها

| سطح معناداری | F    |
|--------------|------|
| ۰/۱۲۶        | ۲/۴۲ |

جدول شماره ۲ نتایج آزمون لون برای بررسی همسانی واریانس دو گروه کنترل و آزمایشی را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود با توجه به سطح معناداری به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت بین واریانس دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول شماره ۳. آزمون t مستقل مربوط به فرضیه پژوهش

| مقدار t | درجه آزادی | سطح معناداری | تفاوت میانگین‌ها | خطای استاندارد میانگین |
|---------|------------|--------------|------------------|------------------------|
| -۱/۳۷   | ۴۶         | ۰/۱۷۵        | -۱/۱۲۸           | ۰/۸۱۹                  |

نتایج مندرج در جدول شماره ۳، نشان می‌دهد t محاسبه شده ( $t = -1/37$ ) از t جدول در درجه آزادی ۴۶ ( $t = 2/46$ ) کوچک‌تر بوده و فرض صفر پذیرفته می‌شود، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم فرض خلاف مبنی بر اینکه «آموزش به روش کلاس معکوس بر نمرات کسب‌شده دانش‌آموزان تأثیر دارد» رد می‌شود.

پس از برگزاری پیش‌آزمون تعیین سطح و تحلیل نتایج یافته‌ها به کمک نرم‌افزار تحلیل‌گر SPSS، تفاوت معناداری در سطح دستور دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و گواه مشاهده نشد. در حین انجام این تحقیق در گروه آزمایش، معلم در ابتدای هر جلسه به مرور مطالب قبلی پرداخته و اطمینان حاصل می‌کرد که تمام دانش‌آموزان فایل تدریس را تماشا کرده‌اند. یافته‌ها نشان داد که هیچ‌کدام از دانش‌آموزان در تماشای فایل ویدئویی تدریس مشکلی نداشته و توانسته بودند به راحتی فایل مربوطه را مشاهده کنند. در کنار فایل تدریس، کاربرگی هم به دانش‌آموزان داده شده بود که چند تمرین مناسب با موضوع مورد آموزش را حل کنند و همچنین در انتهای هر فیلم تدریس، برخی از تمرین‌های کتاب کار هم به شیوه طرح شده در کتاب راهنمای معلم، به دانش‌آموزان معرفی می‌شد تا بعد از تماشای فیلم، آن‌ها را حل کنند. در ابتدای کلاس، معلم نخست کاربرگ و تمرین‌های کتاب کار را چک کرده و از انجام آن‌ها توسط دانش‌آموزان مطمئن می‌شد و به رفع اشکالات احتمالی می‌پرداخت.

در پایان مراحل تدریس، یک پس‌آزمون با پانزده پرسش چهارگزینه‌ای از دانش‌آموزان گرفته شد. پرسش‌های این پس‌آزمون توسط معلم و از بین مطالب تدریس شده در کلاس انتخاب و نوع سؤالات، مبتنی بر انواع فعالیت‌های موجود در کتاب کار در نظر گرفته شد. نتایج این پس‌آزمون نیز توسط



نرم افزار SPSS تحلیل شد. همچنین، به منظور تعیین میزان اثرگذاری روش کلاس معکوس بر فرایند تدریس، پس از انجام فرایند آموزش، معلم پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته را در اختیار دانش‌آموزان قرار داد تا درک و دریافت و نظرات ایشان درباره استفاده از این روش و میزان رضایت‌مندی یا نارضایتی احتمالی ایشان را جویا شود. پرسش‌نامه شامل ۵ پرسش بازپاسخ و ۱۰ گویه در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از (کاملاً موافقم) تا (کاملاً مخالفم) بود. پرسش‌های بازپاسخ امکان اعلام نظر دانش‌آموزان به صورت آزادانه‌تر را فراهم آورد. این پرسش‌نامه از پرسش‌نامه استاندارد شده الحربی و الشمیمری (۲۰۱۶) اقتباس گردید که مراحل روایی و پایایی آن به تأیید پژوهشگران مذکور رسیده و در ایران نیز قبل از اجرا در کلاس مورد نظر به رؤیت دو کارشناس آموزش زبان رسید و نظرات ایشان هم در اصلاح و بومی‌سازی پرسش‌نامه لحاظ شد. همچنین، قبل از اجرای نهایی پرسش‌نامه در کلاس، در مقیاس کوچک (۵ پرسش‌نامه) به صورت آزمایشی اجرا و نواقص آن مرتفع گردید.

در خاتمه پژوهش، نظرات معلم تدریس‌کننده در این پژوهش نیز در دو بخش مزیت‌ها و کاستی‌های آموزش به روش کلاس معکوس در قالب مصاحبه‌ای یک‌ساعته اخذ و توسط پژوهشگر پیاده‌سازی و جمع‌بندی گردید.

با این وجود، بررسی نتایج حاصل از پرسش‌نامه‌های تکمیل شده توسط دانش‌آموزان، نشان‌دهنده رضایت بیشتر آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به اجرای این روش است. از ۲۵ دانش‌آموز گروه آزمایش، ۲۲ نفر پرسش‌نامه را تکمیل نمودند که نتایج آن به شرح جدول زیر است:

جدول شماره ۴. نتایج حاصل از تکمیل پرسش‌نامه‌ها

| گویه                                                             | کاملاً موافقم | موافقم     | نظری ندارم | مخالفم     | کاملاً مخالفم | مجموع پاسخ‌ها |
|------------------------------------------------------------------|---------------|------------|------------|------------|---------------|---------------|
| ۱ در کلاس معکوس ارتباط بیشتری با بقیه همکلاسی‌هایم برقرار می‌کنم | ۱۷<br>٪۷۷     | ۳<br>٪۱۳   | ۰          | ۲<br>٪۹    |               | ۲۲            |
| ۲ در کلاس معکوس با معلم ارتباط بیشتری برقرار می‌کنم              | ۱۴<br>٪۶۳.۵   | ۲<br>٪۹    | ۱<br>٪۴.۵  | ۵<br>٪۲۲.۷ |               | ۲۲            |
| ۳ در کلاس معکوس مجبورم تلاش زیادی بکنم تا برای کلاس آماده شوم    | ۱۲<br>٪۵۴.۵   | ۶<br>٪۲۷.۲ | ۲<br>٪۹    | ۲<br>٪۹    |               | ۲۲            |

تأثیر راهبرد کلاس معکوس بر یادگیری بخش گرامر درس زبان انگلیسی پایه دهم تحصیلی

جدول شماره ۴. (ادامه) نتایج حاصل از تکمیل پرسش‌نامه‌ها

| گویه                                                                                                               | کاملاً موافقم | موافقم     | نظری ندارم | مخالفم     | کاملاً مخالفم | مجموع پاسخ‌ها |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|------------|------------|---------------|---------------|
| ۴ در دسترس بودن فیلم کلاس درس گرامر باعث شد بقیه بخش‌های درس را بهتر بفهمم.                                        | ۱۵<br>٪۶۸     | ۵<br>٪۲۲٫۷ | ۱<br>٪۴٫۵  | ۱<br>٪۴٫۵  |               | ۲۲            |
| ۵ در کلاس معکوس، در انجام تمرین‌های بیرون کلاس مشکلی نداشتم.                                                       | ۱۰<br>٪۴۵٫۴   | ۵<br>٪۲۲٫۷ | ۲<br>٪۹    | ۵<br>٪۲۲٫۷ |               | ۲۲            |
| ۶ در کلاس معکوس از روش‌های شخصی خودم برای یادگرفتن گرامر استفاده کردم.                                             | ۱۶<br>٪۷۲٫۷   | ۳<br>٪۱۳٫۶ | ۱<br>٪۴٫۵  | ۱<br>٪۴٫۵  |               | ۲۲            |
| ۷ برای تماشای ویدئوهای ضبط‌شده به کمک فنی دیگران نیاز داشتم.                                                       | ۱<br>٪۴٫۵     | ۳<br>٪۱۳٫۶ | ۱<br>٪۴٫۵  | ۵<br>٪۲۲٫۷ | ۱۲<br>٪۵۴٫۵   | ۲۲            |
| ۸ در دسترس بودن محتوای کلاس، به یادگیری بهتر درس به من کمک کرد.                                                    | ۱۷<br>٪۷۷     | ۳<br>٪۱۳٫۶ | ۰          | ۰          | ۲<br>٪۹       | ۲۲            |
| ۹ روش نگاه کردن به ویدئوهای آموزشی و حل کردن تمرین‌ها در خانه و سپس انجام فعالیت‌های ارتباطی در کلاس را دوست دارم. | ۱۵<br>٪۶۸     | ۵<br>٪۲۲٫۷ | ۰          | ۱<br>٪۴٫۵  | ۱<br>٪۴٫۵     | ۲۲            |
| ۱۰ مایلیم باز هم در کلاس معکوس شرکت کنم.                                                                           | ۱۷<br>٪۷۷     | ۳<br>٪۱۳٫۶ | ۰          | ۱<br>٪۴٫۵  | ۱<br>٪۴٫۵     | ۲۲            |

پرسش‌های بازپاسخ هم عبارت بودند از:

۱. در موقع آموزش به شیوه کلاس معکوس بیشترین مشکلی که داشتید چه بود؟
۲. بهترین بخش کلاس معکوس به نظر شما چیست؟
۳. چه کار می‌شود کرد تا کلاس معکوس بهتر اجرا شود؟
۴. به نظر شما، آیا می‌شود از روش کلاس معکوس در بقیه درس‌ها هم استفاده کرد؟

با در نظر گرفتن داده‌های جدول بالا می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که:

- بیست نفر از بیست‌ودو نفر (۹۰/۹۰ درصد از دانش‌آموزان) با این گویه که «کلاس معکوس باعث شده است تا من ارتباط بیشتری با همکلاسی‌های خود برقرار کنم» پاسخ کاملاً موافقم و موافقم دادم. این پاسخ نشان‌دهنده موفقیت روش کلاس معکوس در افزایش ارتباط بین فراگیران است که یکی از مهم‌ترین اهداف برنامه درسی زبان انگلیسی جدید می‌باشد.
  - شانزده نفر (۷۲ درصد) از دانش‌آموزان هم معتقد بودند که در روش کلاس معکوس ارتباط بیشتری با معلم خود برقرار کرده‌اند. تفاوت درصد بین این پاسخ و پاسخ قبلی را می‌توان از منظرهای مختلف تحلیل کرد که یکی از آن‌ها کاسته شدن از محوریت معلم و افزایش نقش کار گروهی و تعامل بین دانش‌آموزان است.
  - بیست نفر (۹۰ درصد) از پاسخ‌دهندگان تمایل داشتند تا این روش در کلاس زبان انگلیسی ادامه پیدا کند و در مجموع، نسبت به اجرای کلاس معکوس نظر مثبتی داشته‌اند.
  - یکی از مهم‌ترین مشکلاتی که ممکن است در ابتدای اجرای کلاس معکوس به‌عنوان مانع به نظر برسد، ایجاد مشکل سخت‌افزاری و فنی در تماشای فایل‌های تصویری است؛ درحالی‌که این پژوهش نشان داد ۱۷ نفر (۷۷ درصد) از پاسخ‌دهندگان با گویه شماره هفت یعنی «برای تماشای ویدئوهای ضبط‌شده به کمک فنی دیگران نیاز داشتم.» پاسخ مخالفم و کاملاً مخالفم دادم. این پاسخ نشان‌دهنده آن است که نگرانی از تنگناهای فنی، بیش از آنکه یک واقعیت جاری آموزشی باشد، پیش‌فرضی در ذهن سیاست‌گذاران و معلمان است.
- تحلیل پاسخ دانش‌آموزان به پرسش‌های بازپاسخ هم نشان داد که:
- مخالفت والدین با روند کلاس معکوس، مشکل در حل تمرین‌هایی که باید توسط دانش‌آموزان در خانه حل شود و جدید بودن این روش (ناآشنا بودن دانش‌آموزان) مهم‌ترین مشکلات و نقاط ضعف روش کلاس معکوس ارزیابی شده‌اند.
  - استفاده از جذابیت رسانه تصویری مهم‌ترین امتیاز این روش اعلام شده است، به‌طوری‌که یازده نفر (پنجاه درصد) از دانش‌آموزان تماشای تدریس معلم خود از طریق فایل تصویری را جذاب و آن را بهترین بخش کلاس معکوس دانسته‌اند.

● در پاسخ به این پرسش که چه می‌توان کرد تا کلاس معکوس بهتر اجرا شود، پاسخ بیشتر دانش‌آموزان بر این محور استوار بوده که باید کیفیت فایل تصویری ضبط‌شده بهتر بشود (به‌خصوص در بخش کیفیت صدای فایل تدریس به نظر می‌رسد دانش‌آموزان با مشکل روبه‌رو بوده‌اند). همچنین، در اکثر پاسخ‌ها (۱۳ پاسخ) به این نکته اشاره شده است که تمرین‌های داده شده برای حل کردن توسط دانش‌آموزان در خانه (که عمدتاً از کتاب کار منتشرشده توسط وزارت آموزش و پرورش انتخاب شده است) خسته‌کننده بوده و بهتر است با تمرین‌های دیگر جایگزین شوند. به نظر می‌رسد اجرای الگوی کلاس معکوس مستلزم توجه هم‌زمان به همه اجزا باشد و نمی‌توان بخش ارائه را با این الگو انجام داد اما بخش تمرین و کار بیرون از کلاس را به شیوه سنتی اداره نمود.

مصاحبه انجام‌شده با معلم تدریس‌کننده و مشارکت‌کننده در پژوهش، که به‌منظور ثبت بازخورد وی نسبت به فرایند اجرای کلاس معکوس انجام گردید، در دی‌ماه ۱۳۹۵ در محل گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف کتاب‌های درسی انجام گردید. این مصاحبه نیمه‌ساختمند که حدود یک ساعت به طول انجامید و به دو محور اصلی مزایا و محدودیت‌های تجربه اجرای کلاس معکوس اختصاص داشت، ضبط شد و سپس موارد مطرح شده در آن، توسط پژوهشگر پیاده‌سازی و جمع‌بندی شد. نتایج مصاحبه انجام‌شده با معلم تدریس‌کننده در این پژوهش نشان داد که:

● مدیران آموزشی نه تنها با این الگوی تدریس آشنا نیستند، بلکه به‌طورکلی از اجرای روش‌های نوین در کلاس درس استقبال چندانی نمی‌کنند. معلم همکار پژوهش، برای قانع کردن مدرسه مورد نظر جهت همکاری در اجرای این الگو با موانع زیادی روبه‌رو بوده است. همین نگاه غیرحمایتگر، در بین والدین هم مشاهده شده و اجرای چنین روشی را اتلاف زمان تدریس و یا شانه خالی کردن معلم از وظیفه تدریس خود دانسته‌اند. به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین الزامات اجرای موفق این الگو، توجیه کامل مدیران و سایر مشارکین فرایند آموزش، به‌ویژه والدین باشد. - از نظر معلم، استفاده از الگوی کلاس معکوس در نگاه اول دشوار به نظر می‌رسد که مهم‌ترین دلایل آن جدید بودن این الگو، زمان‌بر بودن فرایند ضبط تدریس و فقدان منابع سخت‌افزاری مناسب برای تسهیل این روند است. از نظر مدیریت زمان، اجرای این الگو باعث افزایش زمان مفید کلاس درس شده و بنا بر اظهار معلم مورد نظر، با این شیوه سی تا چهل درصد از زمان کلاس که پیش‌تر به مرحله ارائه اختصاص می‌یافت، ذخیره شده و به مهارت‌های ارتباطی و کار گروهی اختصاص می‌یابد.

● بنابراین معلم مذکور، اجرای این روش باعث کاسته شدن روال‌های تکراری، جذاب‌تر شدن کلاس برای دانش‌آموزان و کاسته شدن از فشار چندگانه تدریس یک محتوای واحد در

چندین کلاس مختلف می‌شود. در مجموع، مزیت‌های این روش بر کاستی‌های آن غلبه دارد. نگرانی از نظرات منفی مسئولان مدرسه و والدین، مهم‌ترین دغدغه معلم مورد نظر در اجرای این الگو در کلاس‌های بعدی اعلام شد. وی در پاسخ به این پرسش که آیا مایل به اجرای این الگو در ادامه سال تحصیلی و سایر کلاس‌ها هستید یا نه، این‌گونه پاسخ داد:

«هم خودم و هم دانش‌آموزان این مدل را دوست داشتیم. تازه داشتیم با زیبایی‌هایش آشنا می‌شدیم و لذت می‌بردیم. همه کلاس شاد بودند و وقتی می‌دیدند که می‌توانند قبل از آمدن به کلاس، خودشان مطالب را یاد بگیرند، احساس هیجان داشتند. حتی می‌خواستند در بقیه کلاس‌ها هم این کار انجام بشود. اما مدرسه هیچ همکاری نکرد و از هفته دوم بعضی از والدین هم اعتراض کردند. من اگر همکاری مدرسه نباشد، دیگر این مدل را انجام نمی‌دهم چون باعث مشکل برای دبیر می‌شود».

## ■ نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش بود که کاربست الگوی کلاس معکوس، به‌عنوان یک راهبرد آموزشی نوین، در مدارس ایران و به‌ویژه در درس زبان انگلیسی چه تأثیری بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. به این منظور، داده‌هایی در سه سطح نتایج عملکرد دانش‌آموزان در آزمون (از طریق برگزاری آزمون چندگزینه‌ای)، نظرات مخاطبان (از طریق تکمیل پرسش‌نامه) و مصاحبه با متخصص (معلم تدریس‌کننده به این شیوه) جمع‌آوری و، متناسب با نوع داده، از طریق ابزارهای تحلیلی، بررسی و تجزیه و تحلیل گردید.

بر طبق یافته‌های پژوهش، اگرچه در سطح نتایج عملکرد در آزمون، تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه مشاهده نشد؛ اما در دو بخش دیگر، مزیت‌های الگوی کلاس معکوس محسوس و ملموس بود. در مورد نتایج آزمون چندگزینه‌ای، احتمال دارد نوع پرسش‌های استفاده‌شده در پس‌آزمون که از جنس تست‌های برگرفته از کتاب کار و متن کتاب درسی بوده‌اند، قابلیت تمایز بالایی نداشته‌اند، یا این‌که به‌طورکلی تست‌های چندگزینه‌ای برای سنجیدن سطح توانش زبانی فراگیران در رویکرد ارتباطی کارایی بالایی نداشته باشد.

در بخش بازخورد دبیر تدریس‌کننده در این پژوهش هم، علی‌رغم وجود مشکلات و محدودیت‌هایی از جمله زمان‌بر بودن فرایند ضبط بخش تدریس و ناآشنا بودن مدیران مدارس و والدین با این الگوی جدید، دبیر مورد نظر از تدریس به این روش در مجموع رضایت داشت و اجرای الگوی کلاس معکوس را در بالا

بردن سطح رضایتمندی دانش‌آموزان و شادی و نشاط آن‌ها در کلاس زبان انگلیسی مثبت ارزیابی می‌کرد، اما ادامه تدریس به این شیوه را منوط به همکاری مدرسه و توجیه والدین می‌دانست. از نظر وی، در صورت آشنابودن مسئولان مدرسه و والدین با شیوه اجرا و ملزومات تدریس به روش کلاس معکوس، اجرای این روش ممکن است منجر به مشکلاتی از جمله نارضایتی والدین شود.

به هر شکل، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اجرای راهبرد کلاس معکوس هر چند در بخش ارتقای نمره دانش‌آموزان تفاوت معناداری ایجاد نکرد، اما انگیزه معلمان و دانش‌آموزان را افزایش داد و کلاس درس را برای آن‌ها جذاب‌تر و ارتباطی‌تر نمود. در پایان، به نظر می‌رسد با توجیه مشارکین در فرایند آموزش و پرورش، به خصوص مدیران مدارس و والدین، می‌توان از الگوی کلاس معکوس در کلاس‌های زبان انگلیسی بهره برد و برخی از محدودیت‌ها و تنگناهای نظام آموزشی، از جمله کمبود زمان آموزش را مرتفع نمود. انجام پژوهش‌های تکمیلی با موضوع الزامات و پیش‌نیازهای اجرای کلاس معکوس چه در درس زبان انگلیسی و یا سایر دروس، به خصوص با در نظر گرفتن تفاوت‌های سنی، جنسیتی و جغرافیایی پیشنهاد می‌گردد.

- برگمن، جان و سمس، آرون. (۱۳۹۵). یادگیری معکوس (ترجمه محمد عطاران و مریم فرحمند خانقاه). تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.
- ویژه‌نامه شماره ۵۹ رشد معلم با موضوع کلاس معکوس. (۱۳۹۴). تهران: دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.
- Ahmad, S. Z. (2016). The Flipped Classroom Model to Develop Egyptian EFL Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching*, 9(9), 166.
- Al-Harbi, S. S., & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The Flipped Classroom Impact in Grammar Class on EFL Saudi Secondary School Students' Performances and Attitudes. *English Language Teaching*, 9(10), 60-80.
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). The flipped class: Myths vs. reality. *The Daily Riff*, 1(4) 9-25.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Toronto: International Society for Technology in Education.
- Borjian, M. (2013). *English in Post-Revolutionary Iran*. Clevendon: Multilingual Matters.
- Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement* (Master's thesis, University of Northern Iowa). Retrieved from [http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/bormann\\_lit\\_review.pdf](http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/bormann_lit_review.pdf)
- Dahmardeh, M., & Hunt, M. (2012). Motivation and English language teaching in Iran. *Studies in Literature and Language*, 5(2), 36-43.
- Flumerfelt, S., & Green, G. (2013). Using lean in the flipped classroom for at risk students. *Educational Technology & Society*, 16(1), 356-366.
- Foroozandeh, E., (2011). History of High School English Course Books in Iran: 1318-1389 (1939-2010), *Roshd Foreign Language Teaching journal*, 26(1), 57-69.
- Hill, P. (2012). Online educational delivery models: A descriptive view. *Educause Review*, 47(6), 84-97.
- Huelskamp, D. (2015). Flipping the collegiate science classroom: A review of the research. *Global Education Journal*, 2015(1) 61-72.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Ishikawa, Y., Akahane-Yamada, R., Smith, C., Kondo, M., Tsubota, Y., & Dantsuji, M. (2015, August). An EFL flipped learning course design: utilizing students' mobile online devices. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thou sny (Eds), *Critical CALL-Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 261-267). Padova, Italy.
- Kang, N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia- Assisted Language Learning*, 18(3), 41-72.
- Kerr, P., & Jones, C. (2007). *Straightforward Upper-Intermediate Student's Book*. Saint Louis: Macmillan.
- Kheirabadi, R., & Alavi Moghaddam, S.B. (2014). New horizons in teaching English in Iran: A transition from reading-based methods to communicative ones by «English for School Series». *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(4), 225-232.
- Mazur, E., & Hilborn, R. C. (1997). Peer Instruction: A User's Manual. *Physics Today*, 50(4), 68-69.
- Mazur, E. (1991). Can we teach computers to teach? *Computers in Physics*, 5(1), 31-38. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1063/1.4822968>
- Rahimi, M., & Alavi, J. (2017). The role of teaching experience in language teachers' perceptions of a top-down curriculum change. *The Curriculum Journal*, 28(4), 1-25.

- The National Curriculum of Islamic Republic of Iran. (2011). *Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran* (In Persian).
- Safari, P., & Sahragard, R. (2015). Iranian EFL Teachers' Challenges with the New ELT Program after the Reform: From Dream to Reality. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences*, 18(4), 65-88.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, & task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>.

## پی‌نوشت‌ها

- |                                       |                                                                 |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 1. Grammar-translation method         | 22. Bormann                                                     |
| 2. Flipped learning/inverted learning | 23. Ishikawa                                                    |
| 3. presentation                       | 24. Strayer                                                     |
| 4. presentation                       | 25. Hung                                                        |
| 5. Flipped classroom                  | 26. The Test of English for International Communication (TOEIC) |
| 6. instructional strategy             | 27. Blended/hybrid learning                                     |
| 7. model                              | 28. Hill                                                        |
| 8. Bergman and Sams                   | 29. Mazur and Hilborn                                           |
| 9. homework                           | 30. Peer instruction: A users' manual                           |
| 10. Bergman                           | 31. Blooms taxonomy                                             |
| 11. Direct instruction                | 32. Content                                                     |
| 12. Constructivist learning           | 33. Curiosity                                                   |
| 13. Personalized education            | 34. Relationship                                                |
| 14. Borjian                           | 35. Quasi-experimental                                          |
| 15. Forzoonandeh                      | 36. will vs. to be going to                                     |
| 16. Peer instruction                  | 37. Mac Millan Publisher                                        |
| 17. Mazur                             | 38. straightforward                                             |
| 18. Flumerfelt and Green              | 39. Kerr and Jones                                              |
| 19. Learner-centered                  | 40. beginner                                                    |
| 20. Kang                              | 41. elementary                                                  |
| 21. Huelskamp                         |                                                                 |



## ■ ضمیمه ■

Student's name: ..... Class: ..... Time: 30 minutes

1. .... 's your name?

My name is Ali.

a- How

b-Who

c-What

d- Where

2. This is Maryam and her brother, Reza.

..... my friends.

a-We're

b-I'm

c-You're

d-They're

3. ....? I'm from Italy.

a- Where are you from?

b- Where you are from?

c- Where from you are?

d- From where you are?

4. I'm from Tehran. .... is in Italy.

a- They

b-It

c-He

d-She

5. Excuse me, how .....your last name? A H M A D I.

a- spell

b-you spell

c- do you spell

d- spell you

6. Oh, .....are my keys.

a- This

b-These

c-That

d- It

7. I'd like .....orange juice, please.

a-a

b-

c-an

d-two

8. Sorry, ..... Iman. My name's Farid.

a-I isn't

b- I is not

c- I aren't

d- I'm not

9. .... is the school? It's 50 years old.

a-How many year

b-How much years

c-What year

d-How old

10. What is .....?

a-Job Mary

b-Mary Job

c-Mary's job

d-Job's Mary

11. Your bag is next ..... the table.

a-on

b-to

c-in

d-of

12. I go to work ..... train.

- a-with                      b-by                      c-for                      d- in

13. She ..... a bag.

- a-not have                      b-don't have                      c-don't has                      d-doesn't have

14. Alex ..... in our company.

- a-work                      b-works                      c-is work                      d-working

15. .... she live in London?

- a-Are                      b-Is                      c-Do                      d-Does

16. .... to the cinema.

- a-We not often go                      b-We don't go often  
c-We don 'often go                      d-Often we don't go

17. When do you play tennis? ..... Monday.

- a-On                      b- In                      c-At                      d-By

18. What time ..... work?

- a-start she                      b-do he starts                      c-does she starts                      d-does he start

19. .... tow airports in the city.

- a-It is                      b-There is                      c-There are                      d-This is

20. .... at school last week?

- a-Do you where                      b-Was you                      c-Were you                      d-You where

21. We ..... the film last week.

- a-see                      b-saw                      c-sees                      d-were see

22.He ..... tennis with me yesterday.

- a-doesn't played                      b-didn't played                      c-not played                      d-didn't play

23.Where ..... last summer?

- a-you went                      b-did you went                      c-did you go                      d-do you went

24. Excuse me, ..... is the T-shirt? It's 25 000 Tomans.

- a-what expensive                      b-How much                      c-How many                      d-How price

25.Sorry, I ..... you at the moment.

- a-can't help                      b-don't can help                      c-can't helping                      d-can't helps

## The impact of flipped classroom model on teaching English grammar at 10th grade of high school

Rezā Kheirābādī (PhD), Organization for Educational Research and Planning (OERP)<sup>1</sup>

### Abstract

Flipped classroom model, as a new innovative teaching paradigm has been in the center of attention recently. In this teaching model, the presentation section of the instruction procedure is recorded by the teacher and the students have access to relevant file. Consequently, this section is transferred to the outside classroom environment, therefore the limited time of instruction is dedicated to higher stages of learning pyramid and much time could be devoted to active participation of the learners and group learning. This study scrutinizes the role of flipped learning in teaching English grammar. A highly experienced English teacher taught the same grammatical item of 10th grade English textbook in two public schools of the same English level with two different methods of traditional and flipped way and gathered data at three levels of a multiple choice post-test, students' feedback questionnaire and teacher's reflection on her teaching experience by a semi-structured interview. The post-test results showed that adopting the flipped classroom strategy appeared to play no significant role in improving the students' grammar performance. The students' responses to a questionnaire and semi-structured interview with the teacher performing flipped classroom method indicated that their attitudes towards using the flipped classroom strategy in the English class were positive. The findings can be useful both for policy makers and English teachers.

### Keywords

Flipped Classroom, Inverted Learning, English Language, Learner-centered Learning

1. rkheirabadi@talif.sch.ir

# Evaluating the effect of environmental graphic media on active learning: Evidence from increasing the general knowledge of the primary school students about the environment

Safieh Hātami (MA), Yazd University, Yazd, Irān<sup>1</sup>

## Abstract

Presenting the informative messages through the art and environmental graphic media may serve as a novel and effective method in increasing knowledge of the modern life. But the real amount of the efficacy is unknown among other factors due to various reasons. Using the field research approaches, the present study tried to find the rate of efficacy of this media on transferring the pedagogic messages through a case study on the knowledge acquisition of primary school students about environment. To achieve this goal, the other intervening factors which may affect the transfer of information to the students were controlled. The research population included female students studying at 4th, 5th and 6th grade primary schools of Isfahān. One of these schools was randomly selected as the target group. Then, an environmental stand was designed and installed within the school. To evaluate the efficacy of the designs, a series of questionnaire was administered. After investigating the validity of the questionnaires by experts, the reliability of them was measured via Cronbach's Alpha method and then they were filled by 244 students and staff at school prior to and following the installation of the stands. Comparing the results of pre and post-tests supports the educational efficacy of the environmental graphic media and a significant change was observed in the information of the students, meaning that the information and knowledge of the students has increased up to 40%. The students considered the environmental graphic media to have more effect on increasing their knowledge about the subject compared to other effective factors like books and teachers.

## Keywords

Environmental Graphic Media, Environmental Media, Knowledge Acquisition, Active Learning

1. hatami@yazd.ac.ir

# Identifying the primary school fourth grade students' common misconceptions in content area of geometry and measurement: A comparison of their performance with the mean performance at international level

Shahmāz bakhshalizādeh, PhD Candidate in higher education curriculum planning at Shahid Beheshti University<sup>1</sup>  
Nāsser broojerdiān (PhD), Amirkabir University of Technology<sup>2</sup>

## Abstract

Misconceptions are among the factors which may lead to serious problems in learning mathematics. Understanding the misconceptions and their roots can enhance learning. The aim of this study was to identify the fourth grade students' common misconceptions in geometry and measurement and to compare Iranian students' achievement level with the international mean. Identifying Iranian students' misconceptions has been done by secondary analysis and it was done using descriptive statistics. Misconceptions examined in TIMSS 2003, 2007 and 2011 were identified through content analysis, based on the interpretation of the text. The prevalence of any of the misconceptions was represented with number 0 - 4. The research instrument included the TIMSS 2003, 2007 and 2011 mathematics achievement tests on geometry and measurement. The research population included the Iranian students who were studying in the 4th grade at the time of running those tests and the research sample included the students who participated in the TIMSS tests of the mentioned years. Misconceptions in geometry and measurement identified from different researches were presented in tables titled as "misconceptions from international researches view". The results of this study showed that though there are different misconceptions in both Iranian and foreign students, but the prevalence of these misconceptions in Iranian and students of other countries were different. These differences were identified and analyzed in this paper.

## Keywords

Understanding, Misconception, Diagnostic Assessment

1. sbakhshalizadeh@yahoo.com

2. broojerd@aut.ac.ir

# The characteristics of the ideal content for the history of literature textbook: Evidence from the literature and humanities major textbook at 2nd cycle of high school

Heydar Ghamari (Ph.D), Farhangian University<sup>1</sup>

## Abstract

The aim of this study was to demonstrate the ideal situation (or to present a proposed ideal model) for the content of history of literature subject, considering the two components of “structure” and “comprehensiveness” at 2nd cycle of high school of literature and humanities major. It was a study based on a connoisseurship model. Yet, for the sake of gaining more reliability and completion of the data, the teachers’ and students’ viewpoints were used as the main users and audiences of the textbook. The research population consisted of all the experts in the history of world and Iranian literature, teachers of history of literature textbooks at 2nd cycle of high schools of Iran, and their students in 2014-2015 academic year. The sample size was 1454 students and teachers of 4 provinces who were selected using cluster random sampling method. The research instruments included history of Iranian literature experts’ interview protocol, history of world literature experts’ interview protocol, teachers’ questionnaire and students’ questionnaire. The content validity of the instruments was checked through obtaining the experts’ viewpoints on them. Findings revealed that the content of the ideal history of literature textbook, on the one hand, should be historically-ordered to show the literary interactions, and on the other hand, should be developed by genre.

## Keywords

Secondary Education, History of Literature Textbook, 2nd Cycle of High School, the Ideal Content

1. h.ghamari@cfu.ac.ir

# Meta-analysis of consequences of behavior modification interventional programs on indiscipline

Gooyā Ghadimi Moghaddam, PhD Candidate in Educational Psychology at Azarbāijān Shahid Madani University<sup>1</sup>

Javād Mesrābādī (PhD), Azarbāijān Shahid Madani University<sup>2</sup>

## Abstract

The purpose of this study was to determine the effect size of consequences of behavior modification interventional programs on indiscipline of nationwide researches through a Meta-analysis procedure. The research population of this study consisted of the available nationwide researches on the consequences of behavior modification interventional programs on indiscipline. In general, 28 researches were investigated as primary researches after considering the inclusion and exclusion criteria. Combination of the effect size of the learners' differences in the rate of indiscipline behavior, or having no experience of participating in interventional programs showed that overall, the learners who participated in the interventional programs outperformed the learners who did not participated in such programs ( $ES = 0.74$ ). This difference was observed in more than two-thirds of the primary researches. However, more detailed analysis revealed that the interventional programs like behavioral education ( $ES = 1/38$ ), social education ( $ES = 1/13$ ), and preschool ( $ES = 0/90$ ), emotional education ( $ES = 0/66$ ), cognitive education ( $ES = 0/63$ ) and cognitive-behavioral education ( $ES = 0/34$ ) have the largest effect size, respectively. Also, the effect sizes of social education, emotional education, cognitive education behavioral education and preschool were also significant. It was also found that interventional programs on girls ( $ES = 0/92$ ) have much more effect than boys ( $ES = 0/87$ ).

## Keywords

Behavior Modification, Interventional Programs, Indiscipline, Meta-Analysis

1. c1a.ghadimi@gmail.com

2. mesrabadi@azaruniv.ac.ir (Corresponding author)

# The comparative study of concept and dimensions of empowerment of the primary school principals in Iran and some other industrialized (advanced) countries

Mohammad Mohammadi, Ph.D Candidate in Educational Management at Islamic Āzad University of Isfahān<sup>1</sup>  
 Mahboubesādāt fadavi (PhD), Islamic Āzad University of Isfahān<sup>2</sup>  
 Hādi Farhādi (PhD), Islamic Āzad University of Isfahān<sup>3</sup>

## Abstract

The purpose of this study was to identify, analyze and compare the empowerment components of primary school principals in Iran with those of the five successful countries in the world. In this study, the comparative method was used, mainly with an emphasis on Bereday's four stage approach. The research population included Iran and one country from each continent (United States, Britain, Australia, South Africa and Japan) active in the field of empowerment of primary school principals. The countries were selected intentionally as the sample, based on two important features: the quality of primary school education based on the international studies and tests, especially TIMSS, and the research background of these countries on empowerment of primary school principals. Totally, 50 components were identified, compared and analyzed between Islamic Republic of Iran and the other selected countries. The number of identified components for each country was as follows: America 26, England 24, Australia 21, South Africa 21, Japan 18 and Islamic Republic of Iran 16. There were many common components among these countries, the most of which belonged to the United States and the least to the Islamic Republic of Iran. There were few similarities between empowerment components of primary school principals in Islamic Republic of Iran and the selected countries. The lack of important components such as technical and professional dimension, modeling capacity, envisaging mission and vision, and etc. has been seen in the empowerment of primary school principals in Iran.

## Keywords

**Empowerment, Empowering School Principals, Primary School Education, Development of School Management**

1. mamad849@yahoo.com 2. mahboub.fadavi@gmail.com (Corresponding author) 3. farhadihadi@yahoo.com



## The Evaluation of current status of Khoramābād school teachers in terms of their work engagement

Sakine Ashrafi (MA), Payāme Noor University<sup>1</sup>  
Hassanrezā Zeinābādi (PhD), Khārazmi University<sup>2</sup>

### Abstract

The present mixed methods research has been done with the aim of identifying the indicators of work engagement and evaluating the current status of khoramābād school teachers in terms of these indicators. In the qualitative section of the study, using purposeful and snow-ball sampling methods, some famous, experienced and distinguished teachers, who could be considered as enjoying work engagement, were selected and interviewed. 32 indicators and 5 dimensions were recognized using content analysis and coding of interviews. In the quantitative section of the study, based on the identified indicators and dimensions, a valid and reliable questionnaire (Cronbach's alpha = 0.8) was developed and completed by 325 teachers. Using exploratory factor analysis, 25 indicators were identified and classified into 5 dimensions (training and instruction activities engagement, enhancing knowledge, personality traits, colleagues and students). In the next phase, as the results of one-sample t-test indicated teachers had experienced significant work engagement and the five factors of work engagement were evaluated at moderate to high.

### Keywords

Work Engagement, Activities Engagement, Enhancing Knowledge, Personality Traits, Mixed Methods Research

1. s.ashrafi@pnu.ac.ir (Corresponding author)

2. zeinabadi\_hr@khu.ac.ir

## In this issue:

**The Evaluation of current status of Khoramābād school teachers in terms of their work engagement**

**4**

■ Sakine Ashrafi  
■ Hassanreza Zeinābādi

**The comparative study of concept and dimensions of empowerment of the primary school principals in Iran and some other industrialized (advanced) countries**

**5**

■ Mohammad Mohammadi  
■ Mahboubesādāt fadavi  
■ Hādi Farhādi

**Meta-analysis of consequences of behavior modification interventional programs on indiscipline**

**6**

■ Gooyā Ghadimi Moghaddam  
■ Javād Mesrābādi

**The characteristics of the ideal content for the history of literature textbook: Evidence from the literature and humanities major textbook at 2nd cycle of high school**

**7**

■ Heydar Ghamari

**Identifying the primary school fourth grade students' common misconceptions in content area of geometry and measurement: A comparison of their performance with the mean performance at international level**

**8**

■ Shahnāz bakhshalizādeh  
■ Nāsser broojerdīān

**Evaluating the effect of environmental graphic media on active learning: Evidence from increasing the general knowledge of the primary school students about the environment**

**9**

■ Safieh Hātami

**The impact of flipped classroom model on teaching English grammar at 10th grade of high school**

**10**

■ Rezā Kheirābādi

## Refrees of this issue:

Soghra Ebrahimi Ghavam, Ali Asghar Ahmadi, Fereydoun Akbari Sheldare, Abolfazl Bakhtiari, Mohammad Reza Behrangi, Yadollah Bahmani, Heydar Toorani, Mohammad Jafar Javadi, Zahra Cheraghi, Maryam Khadem, Mehrek Rahimi, Monireh Rezaei, Mehdi Zarghani, Hasan Reza Zeinabadi, Jalal Sokhanvar, Mahnaz Soltani, Ali Akbar Sangari, Nahid Tehrani Sabet, Afsaneh Alizadeh Asli, Parvin Kadivar, Alireza Kiamanesh, Maryam Kian, Boshra Golbakhsh, Farzaneh Nowroozi, Jalal Valiollahi



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN



Organization for  
Educational Research  
and Planning

# *Quarterly Journal of* **Educational Innovations**

64

Vol. 16

Winter, 2018

Pages, 172

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

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

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

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: [noavaryedu@gmail.com](mailto:noavaryedu@gmail.com)

Web: [noavaryedu.oerp.ir](http://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 Millaenezhad (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:** Associate 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:** Associate Professor of Research Inst. C.D.E.I.

■ **Dr. H. R. Zeinabadi:** Associate 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



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational  
Research and Planning

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

*Quarterly Journal of*  
**Educational  
Innovations**

**64**

Vol.16 ■

Winter, 2018 ■

Pages, 172 ■