جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

بسم الله الرحمن الرحیم

# فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی

## نشریهٔ علمی پژوهشی

۵۵

سال چهاردهم

پاییز ۱۳۹۴

۱۶۸ صفحه

بها ۴۰۰۰۰ ریال

جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش وپرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

# فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی

۵۵

نشریهٔ علمی پژوهشی

■ سال چهاردهم ■
پاییز ۱۳۹۴ ■
۱۶۸ صفحه ■
بها ۴۰۰۰۰ ریال ■

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

اعضای هیئت تحریریه

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

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

■ لیتوگرافی و چاپ: شرکت خانهٔ چاپ هفت‌رنگ اصفهان

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

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

# در این شماره می خوانید:


| | | |
|---|---|---|
| تأثیر روش آموزشی افسانه‌زدایی علمی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان | ۷ | ■ رحیم بدری گرگری<br>■ عترت‌الزهرا قناعت‌پیشه |
| بررسی میزان رعایت اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی در درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم ابتدایی | ۲۲ | ■ مجید بحرینی بروجنی<br>■ احمدرضا نصر اصفهانی<br>■ سید ابراهیم میرشاه جعفری<br>■ محمدجواد لیاقتدار<br>■ کبری سپهری بروجنی<br>■ فاطمه مقدسی بروجنی |
| ساخت‌شکنی رابطهٔ سلسله‌مراتبی معلم و دانش‌آموز با توجه به اندیشه‌های ژاک دریدا | ۳۷ | ■ مهدی یوسفی<br>■ سعید ضرغامی‌همراه<br>■ یحیی قائدی<br>■ علیرضا محمودنیا |
| بررسی پایایی و روایی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم (SBETC) در مدارس ابتدایی شهر گناباد | ۵۱ | ■ عزت‌اله قدم‌پور<br>■ محمدرضا متقی‌نیا<br>■ هوشنگ گراوند |
| دستاورد تحصیلی از راه کیفیت آموزشی، درگیری تحصیلی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی (یک مطالعهٔ دو سطحی) | ۶۹ | ■ سیده‌ماهرخ موسوی<br>■ علیرضا کیامنش<br>■ مهناز اخوان تفتی |
| تبیین «افت تحصیلی» براساس مستندات و دیدگاه اعضای شوراهای دبیران شهرستان ایذه | ۸۷ | ■ موسی پیری<br>■ سعید محمودی بردزردی |
| تحلیل پدیدارشناسانهٔ الگوهای تدریس و تأثیر آن بر طراحی معماری کلاس درس | ۱۱۳ | ■ علی قربانی |
| معرفی سبک APA جهت استفاده نویسندگان و پژوهشگران | ۱۲۹ | ■ مارال یغمائیان |



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

عیسی ابراهیم‌زاده، خدیجه ابوالمعالی، محمدرضا بهرنگی، حیدر تورانی، محمد حسنی، افضل‌السادات حسینی، فریده حمیدی، ایرج خوش‌خلق، فاطمه زیباکلام، حسن‌رضا زین‌آبادی، سید مهدی سجادی، حسین عباسیان، حمیدرضا عظمتی، مسعود کبیری، علیرضا کیامنش، یزدان منصوریان، مرتضی منطقی، محمد علی نادی، زهرا نقش

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

**هدف نشریه:**

هدف از انتشـــار این فصلنامه، ارائهٔ یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل‌نظر میان اندیشمندان، متخصصان و پژوهشگران در جهت ارتقای کیفی برنامه‌های علمی و دستاوردهای پژوهشی در مسائل اساسی و کیفی آموزش و پرورش است.

**موضوع مقاله‌ها:**

**۱.** فلســـفه، اهداف، مبانی، اصـــول، 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 روان‌شناســـی تربیتی به منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان؛
**۳.** مطالعات تطبیقی به‌منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
**۴.** برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامهٔ درسی ملّی؛
**۵.** نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛
**۶.** راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛
**۷.** جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛
**۸.** مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛
**۹.** آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش؛
**۱۰.** کاربست یافته‌های پژوهشی؛
**۱۱.** فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛
**۱۲.** خلاقیت در آموزش و پرورش؛
**۱۳.** ارزشیابی و اعتبار سنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی؛
**۱۴.** آموزش‌هـــای فنی و حرفه‌ای با تأکید بر ســـند تحول بنیادین و برنامهٔ درسی ملّی.

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

## شرایط پذیرش مقاله:

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

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

# تأثیر روش آموزشی افسانه‌زدایی علمی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان

■ رحیم بدری گرگری*
■ عترت‌الزهرا قناعت‌پیشه**

**چکیده:**

**هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی روش افسانه‌زدایی علمی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان بود. در این پژوهش از روش نیمه آزمایشی و طرح کنترل گروه نابرابر استفاده شد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۶۰ نفر دانش‌آموز سال سوم راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند. این دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. نفرات گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه از طریق بحث گروهی به بررسی برخی افسانه‌های علمی مربوط به انسان و حرکت؛ هماهنگی و ارتباط و بلوغ و نوجوانی پرداختند و نفرات گروه کنترل نیز همزمان برنامه آموزشی جاری مدرسه را دریافت نمودند. یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد روش آموزشی افسانه‌زدایی علمی باعث افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. یافته‌های دیگر این پژوهش نیز بیانگر آن است ۷۰ درصد رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان ناشی از آموزش به شیوهٔ افسانه‌زدایی علمی است. بنابراین می‌توان گفت که روش آموزشی افسانه‌زدایی علمی می‌تواند به‌عنوان یک فعالیت یادگیری در تألیف کتب درسی و همچنین به‌عنوان یک روش در آموزش مفاهیم علوم در کلاس‌های درس مورد استفاده قرار گیرد.**

**کلید واژه‌ها:** **افسانه‌زدایی علمی، تفکر انتقادی، آموزش علوم، تدریس و فعالیت یادگیری.**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۹/۱۲ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۲/۱۷ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۴/۲۰

* دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز..... badri_rahim@yahoo.com
** دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز

## مقدمه

در عصری که مفاهیم درسی به‌سرعت کهنه شده و نوآوری دائماً تجربه می‌شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد (مایرز[1]، ۱۳۸۶). نخستین هدف و محصول نهایی آموزش‌وپرورش، باید تربیت انسان‌های صاحب اندیشه و ذهن کاوشگر باشد (پاول[2]، ۱۹۹۲). مدارس باید به دانش‌آموزان بیاموزنـد که چگونه فکر کنند و چگونه یاد بگیرند. دسـتیابی به چنین مهارتی ممارسـت و تمرین در تجزیه‌وتحلیـل مباحث را می‌طلبد و مدارس باید زمینه چنین ممارسـتی را بـرای دانش‌آموزان فراهم سـازند. همچنین باید فرصت‌هایی را در فرآیند آموزش فراهم کنند که دانش‌آموزان بتوانند دیدگاه‌های مختلف موجود در موقعیت را دقیق بخوانند، موشـکافی کننـد و در زمینه‌های مختلف آن دیدگاه‌ها به مباحثه و مناظره بپردازند. چنین فرصت‌هایی زمینه استقلال در تصمیم‌گیری، استدلال و قضاوت را در آنـان پرورش خواهد داد و نحوهٔ دفاع از قضاوت را به آنان خواهد آموخت (شـعبانی و مهرمحمدی، ۱۳۷۹). امروزه بسـیاری از محققان تربیتی پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی را از هدف‌های اساسـی آموزش‌وپرورش می‌دانند زیرا تفکر انتقادی برای موفقیت در جهان معاصر که دانش با سرعت زیاد در حال افزایش است، ضرورت اساسی تلقی می‌شود (مارینا و هالپرن[3]، ۲۰۱۱).

بررسـی ادبیات پژوهشی در زمینه تفکر انتقادی نشان می‌دهد که تعاریف مختلفی از تفکر انتقادی شـده است. دیویی[4] (۱۹۳۳) از یک دیدگاه فلسـفی تفکر انتقادی را شامل کاوش‌گری، تمییز و آزمون افکار و بررسی گزینه‌های مختلف در مورد یک مسئله می‌دانست. پاول (۱۹۹۲) تفکر انتقادی را در دو معنای محدود و وسیع مطرح کرد. در معنای محدود، تفکر انتقادی یک مجموعه مهارت‌های فنی است که فقط برای انتقاد از دیدگاه‌های مخالف مفید واقع می‌شـود، اما در معنای وسیع، بررسی گرایش‌ها و تمایلات خودمحورانه و جامعه گرایانه اسـت که در قلب عقاید و به‌صورت پنهان قرار دارند و شـامل گرایش‌ها و ویژگی‌های مَنشی و شخصیتی است. یکی دیگر از مهم‌ترین و شناخته‌شده‌ترین تعاریف از تفکر انتقادی تعریف انیس[5] (۲۰۰۲) است. او تفکر انتقادی را نوعی تفکر منطقی و مستدل می‌داند که در تصمیم‌گیری، قبول باورها و یا انجام امور دخالت دارد و شامل اعمالی مانند فرضیه‌سازی، نگریستن متفاوت به مسائل و مشکلات، طرح راه‌حل‌های احتمالی و نقشه‌های مختلف برای بررسی امور است.

انجمن فلسفه آمریکا یک تعریف جامع و مورد توافق همگانی برای تفکر انتقادی ارائه کرده که شامل دو مؤلفهٔ عاطفی و شناختی است: «ما معتقدیم که تفکر انتقادی قضاوت هدفمند و خود نظم‌دهنده‌ای است که بر تعبیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط و همچنین تبیین ملاحظات موقعیتی، روش‌شناختی، ملاکی و مفهومی مبتنی است» (بنینگ[6]، ۲۰۰۶، به نقل از بدری گرگری، فتحی آذر، حسینی‌نسب و مقدم واحد، ۱۳۸۹).

مهارت‌های تفکر انتقادی، مثل سـایر مهارت‌های فکری، قابل آموزش‌وپرورش‌اند. مدرسه، کانون آموزش و کتاب‌های درسـی، مهم‌ترین وسـیله آموزش تلقی می‌شـود و اهداف آموزش غالباً از طریق

این دو قابل تحقق است. آموزش تفکر انتقادی تنها آموزشی است که گذر از ساده‌نگری و پذیرش بی‌چون‌وچرای مسائل به ژرف‌نگری و انتخاب آزادانه را تسهیل می‌کند و توانایی دانش‌آموزان را برای درک مسائل افزایش می‌دهد (معروفی، شبیری و یعقوبی،۱۳۹۰). توجه کردن به اهداف آموزش، مانند پرورش تفکر انتقادی و حل مسئله، با بهره‌مندی از روش‌های مناسب آموزش امکان‌پذیر است؛ اما متأسفانه اغلب معلمان بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی را در مورد دانش‌آموزان خود انجام نمی‌دهند (معروفی و همکاران، ۱۳۹۰). علیرغم اهمیت تفکر انتقادی برای دانش‌آموزان، مفهوم تفکر انتقادی برای بسیاری از مربیان و معلمان روشن نیست، هرچند ادعا کنند که تفکر انتقادی هدف اصلی تدریسشان است. اصولاً تعداد بسیار کمی از آن‌ها تصور روشنی از مفهوم تفکر انتقادی دارند و تعداد بسیاری کمتری از آنان، از روش‌هایی که منجر به رشد تفکر انتقادی می‌شود، استفاده می‌کنند (پاول، الدر و بارتل[۷]، ۱۹۹۷).

صاحب‌نظران زیادی از آموزش‌پذیر بودن تفکر حمایت کرده‌اند، و می‌گویند تفکر انتقادی را می‌توان از طریق تمرین و آموزش افزایش داد (ریستو[۸]، ۱۹۸۸). تفکر انتقادی مهارتی است که ممکن است در هر فردی پیشرفت پیدا کند یا بهبود یابد و در عین حال چیزی نیست که ضرورتاً با رشد افراد آشکار شود بلکه باید آن را آموزش داد (والش و پاول[۹]، ۱۹۹۸). فیشر (۱۳۸۶) تفکر انتقادی را توانایی پرورش دیدگاه متعادل توأم با فراخ‌اندیشی و بی‌غرضی تعریف می‌کند. از دیدگاه او روش‌های گوناگونی وجود دارد که از طریق آن‌ها می‌توان کودکان را تشویق کرد تا نظر دیگران را نیز درک و تجربه کنند. از طرف دیگر، شواهد تجربی کمتری نیز در مورد رشد و پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان وجود دارد؛ اغلب تحقیقات انجام‌شده در این زمینه مربوط به دانشجویان و بزرگ‌سالان است (روجیرو[۱۰]، ۱۹۹۸).

اگرچه رویکردهای مختلفی برای آموزش تفکر انتقادی وجود دارد اما متخصصان تعلیم و تربیت به دو رویکرد عمده بیشتر باور دارند. برخی از آن‌ها به رویکرد تلفیقی معتقدند که در آن معلمان و ساختار درسی موجب رشد تفکر انتقادی می‌شود بدون اینکه آموزش مستقیمی در زمینه مهارت‌های تفکر انتقادی انجام شده باشد (کیس[۱۱]، ۲۰۰۲). این روش دارای امتیازهایی مانند عدم نیاز به محتوای درسی اضافی در برنامه‌های درسی مدارس است. در عین حال از این کاستی برخوردار است که وابسته به معلم بوده و احتمال دارد در کلاس‌های درس به روش آموزش تلفیقی، مهارت‌های تفکر انتقادی توسط برخی معلمان آموزش داده شود و برخی معلمان توجه کمتری به آن داشته باشند (مارینا و هالپرن، ۲۰۱۱). گروه دیگر معتقدند که باید مهارت‌های تفکر انتقادی به‌صورت مستقیم و روشن آموزش داده شود. در آموزش به شیوهٔ مستقیم فرض می‌شود که تدریس مهارت‌های تفکر توسط موضوعات مختلف درسی نتیجه‌بخش نیست؛ در نتیجه باید درسی با همین عنوان در برنامه‌های درسی گنجانده شود. بدین طریق امکان یادگیری مهارت‌های تفکر به شیوهٔ مستقیم میسر خواهد بود (مارینا و هالپرن، ۲۰۱۱).

تشکیل گروه‌های یادگیری مشارکتی، یک روش آموزشی غیرمستقیم تفکر انتقادی است که در آن

فراگیران در گروه‌های کوچک برای رسیدن به یک هدف مشترک با یکدیگر همکاری کرده و دربارهٔ مسائل انتزاعی تفکر می‌نمایند؛ در نتیجه این تبادل نظرها تفکر انتقادی آنان نیز بهبود پیدا می‌کند (رنجبر و اسماعیلی، ۱۳۸۵). بر طبق نظر جانسون و جانسون[۱۲] (۱۹۸۹) شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارد که گروه‌های یادگیری مشارکتی به سطوح بالاتری از تفکر دست یافته و اطلاعات و یافته‌ها را طولانی‌تر از فراگیرانی که کاملاً به شکل انفرادی عمل می‌نمایند به خاطر می‌سپارند.

یکی از روش‌های تفحص گروهی که در آموزش تفکر انتقادی برای موضوع‌های روان‌شناسی استفاده شده روش سایک باسترز (افسانه‌زدایی روان‌شناختی) است. این روش در سال ۲۰۱۰ توسط بلسینگ مطرح شد. ایده «سایک باسترزیا افسانه‌زدایی» از برنامه‌های مشهوری در شبکهٔ تلویزیونی شبه مستند «دیسکاوری[۱۳]» به نام «میث باسترز[۱۴]» گرفته شده که در هر قسمت آن دو مجری و تیمشان داستان، عقیده و یا افسانه‌ای عامیانه را تأیید یا رد می‌نمایند. به‌عنوان مثال در قسمتی از این مجموعه، افسانه نینجاها و توانایی‌های مفروضشان، چون راه رفتن روی آب و متوقف کردن شمشیر با دستان خالی، بررسی می‌شد. گاهی که افسانه‌ای مردود می‌شود، مجریان تلاش می‌کنند تفسیری معقول و منطقی از عقیدهٔ رایج، که احتمالاً منشأ پیدایش خرافه بود ارائه دهند (بلسینگ و بلسینگ[۱۵]، ۲۰۱۰).

روش سایک باسترز (افسانه‌زدایی روان‌شناختی) نیز از ادعاهای علمی و غیرعلمی که در اخبار و گفت‌وگوها و نیز ارتباطات و شواهد گزارش‌شده، به‌عنوان آئین و رسومات، آمده است، جهت افزایش مهارت تفکر انتقادی دانشجویان روان‌شناسی بهره می‌گیرد. در این روش فراگیران با یک افسانه رایج مواجه می‌شوند، سپس از آن‌ها خواسته می‌شود در مورد منشأ اولیهٔ پیدایش آن افسانه یا ادعا بحث کنند. در مرحلهٔ بعدی لازم است کلیه اصطلاحات به‌کار رفته شده در ادعا یا افسانه را تعریف کنند. در این مرحله یافته‌ها و آزمایش‌ها و نتایج وابسته به افسانه‌ها یا ادعاها مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و سرانجام عقیده یا افسانهٔ عامیانه تأیید یا رد می‌شود. معرفی این عقیده یا افسانه، کل کلاس را درگیر بحث می‌نماید. در سایک باسترز از کلیهٔ ویژگی‌های تفکر انتقادی در بالاترین میزان آن استفاده می‌شود تا بتواند کلیه تغییرات در تفکر انتقادی را به‌طور دقیق ارزیابی کند. این ویژگی‌ها شامل پایه و اساس ادعاها و باورها، توضیحات و تعریف‌های جامع و کافی و کیفیت و کمیت شواهد است (بلسینگ و بلسینگ، ۲۰۱۰).

یافته‌های پژوهش بلسینگ و بلسینگ (۲۰۱۰) نشان داد دانشجویانی که درس روان‌شناسی عمومی را با پروژهٔ سایک باستر (افسانه‌زدایی) آموزش دیده بودند، در مقایسه با گروه کنترل، افسانه‌های مربوط به روان‌شناسی را با توجه ابعاد مختلف مورد ارزیابی قرار می‌دادند و این دانشجویان در پس‌آزمون به‌طور معناداری تفکر انتقادی بالاتری را کسب می‌کردند.

مطالعهٔ برکلی و برکلی[۱۶] (۲۰۰۹) نشان داد استفاده از روش افسانه‌زدایی در درس روش تحقیق روان‌شناسی موجب تعمیق سطح یادگیری دانشجویان و افزایش تفکر انتقادی در آن‌ها می‌شود.

ایـن دو بخش‌هایی از مسـتند تلویزیونی «میث باسـترز» را به‌عنوان خمیرمایـهٔ بحث و گفت‌وگو و آموزش دادن مفاهیم روش علمی در کلاس روش‌های تحقیق اسـتفاده کردند. آن‌ها گزارش دادند که دانش‌آموزان معتقد بودند این‌گونه درگیر شـدن در بحـث و گفت‌وگو، یادگیری آن‌ها را افزایش داده است.

برخی از مطالعات تجربی، اثربخشی این روش بر رشد تفکر انتقادی را اثبات کرد. یافته‌های مطالعهٔ ایمی‌آدام (۲۰۱۴) که با استفاده از بحث گروهی دانش‌آموزان بر روی فعالیت‌های علمی کاذب[۱۷] انجام گرفت نشانگر آن است که دانش‌آموزان به‌طور معناداری کاستی‌ها و ایرادات موجود در مجموعه ادعاها را به‌طور صحیح تشخیص دادند.

بورک، سـیرز، کراوس و روبرتزکادی[۱۸] (۲۰۱۴) در یک مطالعهٔ دیگر تأثیر آموزش در تغییر و بهبود دو مؤلفه تفکر انتقادی در کلاس‌های فلسفه و روان‌شناسی را بررسی کردند. دو مؤلفه تفکر انتقادی که در این مطالعه مورد توجه قرار گرفت عبارت بود از مهارت‌های کلی و باورهای شخصی. بهبود معنادار تفکر انتقادی در پایان ترم آموزشی تنها در دانشجویان فلسفه و نه دانشجویان روان‌شناسی تائید شد که مشاهده نشدن اثر آموزش در این زیرگروه مورد مطالعه، به ضعف ابزار سنجش نسبت داده شد و این خود مبنایی برای دادن پیشنهاد برای ساختن ابزارهایی جدید، برای این‌چنین مطالعاتی قرار گرفت. در پایان این مطالعه به مدرسان هر دو رشته پیشنهاد شد که از آموزش مستقیم تفکر انتقادی و اثرات مثبت آن در فضای دانشگاهی و هم‌چنین زندگی روزمره غافل نشوند.

مطالعه پنینگروث، دسـپاین، و گری[۱۹] (۲۰۰۷) نیز بیانگر آن اسـت که روش سـایک باستر موجب افزایش تفکر انتقادی دانشـجویان روان‌شناسی شده است. این پژوهشـگران، در کاری درخور توجّه، درسـی تک‌واحدی برای جدیدالورودهای رشـتهٔ روان‌شناسـی و به‌منظور بهبود تفکر انتقادی ایشان طرّاحی کردند. این پژوهشـگران، درس جدید را بر اسـاس کار کیت[۲۰] (۲۰۰۴) و با تمرکز بر آموزش فعّال و ارزیابی منتقدانهٔ ادّعاها، با محک روش‌های علمی، طراحی کردند. ارزیابی اثربخشی این درس آموزشی با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان از بهبود معنادار تفکّر انتقادی روان‌شناسانه در گروه آزمایش داشت که بر پایهٔ آن این محققان پیشنهاد استفاده از روش آموزشی مشابه برای کمک به افزایش مهارت‌های تفکّر انتقادی در دانشجویان را مطرح می‌کنند.

در بررسی پیشینهٔ پژوهش‌های داخل کشور مطالعات متعددی در زمینهٔ مباحثهٔ گروهی انجام گرفته اسـت. برای مثال حاج حسینی (۱۳۹۱) در پژوهش خود با موضوع تأثیر روش‌های گفت‌وگو محور بر تفکر انتقادی، اثربخشـی روش‌های آموزش گفت‌وگو در بهبود تفکر انتقـادی را مورد تأکید قرار داده است. واعظی‌کیا (۱۳۹۱) نیز در تحقیقی با نام تأثیر ترجمهٔ متون بحث‌انگیز بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان نشان داد که سطح تفکر انتقادی دانش‌آموزان گروه آزمایش که در جلسات خود از متن‌های بحث‌انگیز استفاده نموده‌اند، افزایش چشمگیری داشته است.

در پژوهش دیگر، مطرودی (۱۳۹۰) به بررسی عوامل مؤثر در پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداخته است. یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که یکی از عوامل تأثیرگذار بر تفکر انتقادی گفت‌وگوهای جمعی است. ملکی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی با عنوان تأثیر فعالیت‌های انتقادیِ شفاهیِ آگاهی‌بخش بر نوشتار زبان‌آموزان، دریافت شرکت‌کنندگانی که دیدگاه‌های خود را به بحث می‌گذاشتند افزایش معناداری در تفکر انتقادی داشتند.

اکثر پژوهش‌های انجام‌یافتهٔ قبلی در خصوص روش‌های آموزش تفکر انتقادی بر مطالب و موضوعات درسی تأکید داشته‌اند تا دانش‌آموزان در درون مادهٔ درسی منتقدانه فکر کنند. بر اساس پیشینه‌های موجود تاکنون به آموزش بر اساس افسانه‌زدایی علمی پرداخته نشده است. بنابراین پژوهش حاضر با رویکردی علمی و نوین به بررسی تأثیر آموزش، به شیوهٔ افسانه‌زدایی علمی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پرداخته است، یعنی کاری که در پژوهش‌های قبلی صورت نگرفته است. بنابر آنچه گفته شد، سؤال عمدهٔ پژوهش عبارت است از اینکه:

**آیا آموزش به شیوهٔ افسانه‌زدایی علمی به افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان منجر می‌شود؟**

## روش

### طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون با گروه کنترل بود. طرح‌های نیمه‌آزمایشی، طرح‌های نیمه کامل از آزمایش واقعی هستند. این دسته از طرح‌ها توانایی کنترل برخی از ملاک‌های اعتبار درونی را دارند. گرچه کارایی آن‌ها به اندازهٔ کارایی طرح‌های آزمایشی نیست، ولی میزان توانایی آن‌ها در کنترل متغیرها بیش از طرح‌های شبه‌آزمایشی است (دلاور، ۱۳۷۴). در این پژوهش نیز از دو کلاس از پیش سازمان‌یافته، که امکان جایگزینی تصادفی دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل را از محققان سلب می‌نمود، استفاده شد. متغیر مستقل «آموزش تفکر انتقادی به روش تفحص گروهی از طریق افسانه‌های علمی» و متغیر وابسته «مهارت تفکر انتقادی دانش‌آموزان» بود. طرح تحقیق پژوهش حاضر «طرح گروه کنترل نابرابر بود» که مشخصات نمودار آن بر اساس شکل (۱) به شرح زیر است:

| پیش آزمون | متغیر مستقل | پس‌آزمون |
|---|---|---|
| T۱ | X | T۲ |
| T۱ | | T۲ |

**شکل ۱.** طرح گروه کنترل نابرابر

۱. دو گروه آزمایش و گواه، همزمان با یک آزمون مشترک (T۱) ارزیابی شدند.
۲. متغیر مستقل (X) به گروه آزمایش آموزش داده شد و گروه گواه در این زمینه آموزشی ندید.
۳. هر دو گروه پس از اجرای همزمان آزمون در شرایط یکسان، با یک آزمون مشترک ($T_۲$) ارزیابی شدند.

- **جامعه و نمونهٔ آماری:** جامعهٔ آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ تشکیل می‌دادند که تعداد آن‌ها بالغ بر ۴۶۱۶۳ نفر بود. از بین جامعهٔ آماری با روش نمونه‌گیری در دسترس دو مدرسهٔ راهنمایی دخترانه و در مرحلهٔ بعد از هر مدرسه یک کلاس سوم راهنمایی انتخاب شد، سپس هر یک از کلاس‌ها به تصادف به گروه آزمایش یا گواه تخصیص داده شد. تعداد کل شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و گواه جمعاً ۶۰ نفر بودند.

**ابزار:**

برای ارزیابی هر نوع تغییری در تفکر انتقادی دانش‌آموزان، چهار مؤلفهٔ تفکر انتقادی، یعنی ۱. پایه و اساس باور و نگرش، ۲. توصیف‌ها و تعاریف ضروری، ۳. کیفیت شواهد و دلایل و ۴. تأکید بر آن شواهد و دلایل، مورد توجه واقع شد. برای جمع‌آوری اطلاعات در این باره، پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته و اقتباس‌شده از بلسینگ و بلسینگ (۲۰۱۰) استفاده شد که شامل پنج سؤال به شرح زیر بود که از آن میان، چهار سؤال آن مستقیماً چهار محور تفکر انتقادی را هدف می‌گرفت:

۱. تا چه اندازه شما با این جمله موافقید؟
۲. چه چیز باعث شده است که شما تا این حد این جمله را باور کنید؟
۳. آیا این گزاره یا اصطلاح نیاز به تعریف کردن و توضیح دادن دارد؟
۴. به‌طور خلاصه آزمایش یا تجربه‌ای را توصیف کنید که بتوان با انجام دادن آن این ادعا را بررسی کرد.
۵. فرض کنید شما آزمایشتان را انجام داده‌اید، فکر می‌کنید چه نتایج احتمالی داشته باشد؟ چگونه نتایج به‌دست‌آمده از این ادعا حمایت می‌کند یا نمی‌کند؟

برای نمونه چند پاسخ را که از سوی فراگیران به سؤال شمارهٔ ۲ (در بالا) داده شده است ذکر می‌کنیم:

**سؤال:** چه چیز باعث شده است که شما این ادعا را باور کنید؟

**پاسخ‌ها:**

- تحقیق کرده‌ام؛
- آزمایش کرده‌ام؛
- از پزشک پرسیدم؛
- از طریق تجربه؛
- از مصاحبهٔ پژوهشگران؛

- مشاهده کرده‌ام؛
- باور ندارم؛
- اصلاً موافق نیستم؛
- با این مورد مخالفم؛
- بستگی به شرایط دارد.

## ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار و روش نمره‌گذاری آن

ابزار استفاده‌شده در این پژوهش با اقتباس از ابزار به کار گرفته شده توسط بلسینگ و بلسینگ (۲۰۱۰) تهیه شد. برای این منظور ابتدا سؤالات به زبان فارسی ترجمه شد و سپس اساتید علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز و دانشگاه شهید مدنی آذربایجان را از نظر روایی صوری و محتوایی و انطباق آن با ویژگی‌های تفکر انتقادی مورد بررسی قرار دادند. برای بررسی پایایی داوران و توافق مصححان، به نمره‌دهی مجدد ده درصد از پاسخ‌های دانش‌آموزان پرداخته شد. نتایج آن نشان داد که اختلاف معناداری در نمرات وجود ندارد.

برای نمره‌دهی، به هر یک از پاسخ‌های بعدی (چهار سؤال بعدی)، نمره‌ای بین صفر تا چهار توسط مصحح (یکی از محققان) منظور شد که در این مقیاس پاسخ‌های کاملاً نامربوط نمرهٔ صفر و پاسخ‌های عالی نمرهٔ چهار می‌گرفت. در میان پنج سؤال داده‌شده به آزمودنی‌ها، نخستین سؤال تنها برای برقراری ارتباط اولیه و ایجاد انگیزه و آمادگی لازم برای پاسخگویی به چهار سؤال بعدی مورد استفاده قرار گرفت و متعاقباً نمره‌ای برای این سؤال در تحلیل نهایی منظور نشد. در این سؤال، یعنی «تا چه اندازه شما با این جمله موافقید؟»، از فراگیران خواسته شد که میزان موافقت یا مخالفت خود با گزارهٔ داده‌شده را در مقیاسی هفت گزینه‌ای بیان کنند.

## روش اجرا

روش آموزشی افسانه‌زدایی علمی از روش آموزشی سایک باسترز بلسینگ و بلسینگ (۲۰۱۰) که برای افزایش تفکر انتقادی دانشجویان روان‌شناسی استفاده شده بود اقتباس شده است. در این پژوهش یکی از محققان به‌عنوان معلم علوم تجربی محتوای مربوط به درس علوم را در دو کلاس با دو شیوهٔ افسانه‌زدایی علمی و روش مرسوم اجرا نمود. در روش افسانه‌زدایی علمی ابتدا دانش‌آموزان کلاس به ۶ گروه ۵ نفری تقسیم شدند و بر اساس محتوای درسی علوم تجربی سه افسانه (هردو گروه افسانه علمی مشترک بودند) برای گروه‌ها مطرح شد (جدول ۱). در طول دورهٔ کاربندی، دانش‌آموزان گروه گواه با روش مرسوم محتوای درس علوم را کسب نمودند.

دانش‌آموزان گروه‌ها یک افسانه یا ادعای علمی را از مجموعه گزاره‌ها انتخاب نمودند تا در مورد

آن بـه پژوهـش گروهی بپردازند. هر یک از ایـن گروه‌ها در طول چهار هفته بـه مطالعهٔ منابع علمی، جمع‌آوری اطلاعات و ارزیابی آن‌ها پرداخت. یکی از محققان نیز در طول این چهار هفته بین گروه‌های دانش‌آموزان حضور پیدا می‌کرد و ضمن معرفی منابع علمی، به‌عنوان تسـهیل‌گر در فعالیت‌های بحث گروهی به آن‌ها کمک می‌نمود تا اعضای گروه بتوانند به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دهند.

بعد از طی دورهٔ جمع‌آوری و ارزیابی اطلاعات گروهی، در هر جلسه یک گروه نتایج پژوهش خود را به کلاس ارائه می‌داد. در این جلسات فرصت‌های متعددی برای دانش‌آموزان فراهم شد تا فکر کنند، سـبک و سنگین کنند و بعد از ارزیابی تصمیم منطقی بگیرند. شـرایط کلاس به‌گونه‌ای آماده شده بود که به دیدگاه‌های متفاوت ارزش گذاشـته می‌شد و تبادل اندیشه‌ها و گفت‌وگوی آزاد بین دانش‌آموزان تشویق می‌گردید. شرایط ادارهٔ کلاس نیز به نحوی بود که وقتی از هر گروه خواسته می‌شد از گفته‌های خود دفاع کند، بقیه گروه‌ها باید دقیق به بحث‌ها گوش می‌دادند تا بتوانند مجدداً جواب قانع‌کننده‌ای به گروه مقابل بدهند.

**جدول ۱.** محتوای جلسات آموزش تفکر انتقادی با روش افسانه‌زدایی علمی

| جلسات | محتوای جلسه |
|---|---|
| جلسه اول | تقسیم‌بندی دانش‌آموزان در شش گروه و طرح افسانه‌های علمی سه‌گانه برای گروه‌ها «بعد از خوردن غذا، چای باعث کم‌خونی می‌شود». «در جریان رشد، شرکت در ورزش‌هایی چون والیبال و بسکتبال باعث رشد می‌شود». «تراشیدن موهای بدن باعث رشد آن‌ها می‌شود». |
| جلسه دوم | درخواست از اعضای گروه‌ها در مورد تحقیق و بررسی منشأ اولیه پیدایش این افسانه‌ها و تعریف کلیه اصطلاحات به کار رفته در آنها |
| جلسه سوم | شناسایی و مطالعه منابع علمی لازم برای جمع‌آوری اطلاعات ضروری برای بررسی صحت و سقم افسانه‌ها |
| جلسه چهارم | گردآوری اطلاعات لازم از منابع مختلف، ارزیابی یافته‌ها و آزمایش‌ها و نتایج وابسته به افسانه‌ها در گروه‌ها |
| جلسه پنجم | آموزش تبیین تأیید یا بر ملا شدن افسانه‌ها در گروه‌های ششگانه |
| جلسه ششم | ارائه یافته گروه‌های مربوط به افسانه نقش چای در کم‌خونی به کلاس، بحث دانش‌آموزان در مورد پایه و اساس ادعاها و باورها |
| جلسه هفتم | ارائه یافته گروه‌های مربوط به افسانه نقش والیبال و بسکتبال در رشد قد به کلاس، بحث دانش‌آموزان در مورد پایه و اساس ادعاها و باورها |
| جلسه هشتم | ارائه یافته گروه‌های مربوط به افسانه نقش تراشیدن مو بر رشد آن به کلاس، بحث دانش‌آموزان در مورد پایه و اساس ادعاها و باورها |

## یافته‌ها

به‌منظور بررسی این فرضیه که آموزش تفکر انتقادی به روش افسانه‌زدایی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، نمرات دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه با روش تحلیل کوواریانس با هم مقایسه شدند. جدول (۲) داده‌های توصیفی نمرات را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های مورد مطالعه نشان می‌دهد.

**جدول ۲.** داده‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفکر انتقادی دانش‌آموزان شهر تهران

| گروه آماره | | میانگین | انحراف معیار | تعداد افراد |
|---|---|---|---|---|
| آزمایش | پیش آزمون | ۴/۵۶ | ۲/۶۷ | ۳۰ |
| | پس آزمون | ۱۴/۸۳ | ۳/۹۷ | |
| کنترل | پیش آزمون | ۳/۸۶ | ۳/۰۱ | ۳۰ |
| | پس آزمون | ۷/۵۶ | ۲/۸۴ | |

در جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد تفکر انتقادی گروه آزمایش در پیش‌آزمون برابر با ۴/۵۶ و ۲/۶۷ و گروه گواه برابر با ۳/۸۶ و ۳/۰۱ است. در پس‌آزمون نیز میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش ۱۴/۸۳ و ۳/۹۷ و گروه گواه ۷/۵۶ و ۲/۸۴ است.

قبل از تحلیل داده‌ها در بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس یک‌طرفه، نتایج آزمون لون نشان داد که گروه‌ها از لحاظ واریانس درون‌گروهی تفاوت معناداری با هم ندارند. به‌عبارت دیگر این امر یکسانی واریانس را تأیید می‌کند. نتایج این آزمون در جدول ۳ درج شده است.

**جدول ۳.** آزمون لون کیفیت واریانس خطا

| F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معناداری |
|---|---|---|---|
| ۱/۲۹۳ | ۲ | ۵۷ | ۰/۲۸۲ |

مفروضهٔ همگنیِ شیبِ رگرسیون، پیش‌فرض دیگر استفاده از روش کوواریانس است. این پیش‌فرض در جدول ۴ مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که همگنی شیب‌های رگرسیون تحقق‌یافته است. ازاین‌رو نتیجه می‌گیریم که تعامل بین متغیرهای کمکی و متغیر مستقل معنادار نبوده است.

**جدول ۴.** نتایج گزارش آزمون فرض همگنی شیب‌های رگرسیون

| متغیرها | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | مجذور اتا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| گروه | ۱۲۸/۲۸ | ۲ | ۶۴/۱۴ | ۱۲/۶۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۱۵ |
| پیش‌آزمون | ۱۶۱/۲۶ | ۱ | ۱۶۱/۲۶ | ۳۱/۷۸ | ۰/۰۱ | ۰/۳۶۶ |
| گروه × پیش‌آزمون | ۱۴/۳۳ | ۱ | ۱۴/۳۳ | ۲/۸۲ | ۰/۰۹۸ | ۰/۰۴۹ |
| خطا | ۲۷۹/۰۵ | ۵۵ | ۵/۰۷ | – | – | – |

با توجه به نتایج فوق، جهت بررسی فرضیه مورد نظر از تحلیل کوواریانس یک‌طرفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است. در این جدول تأثیر نمرات پیش‌آزمون بر نمرات پس‌آزمون حذف شده و سپس گروه محاسبه شده است. پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنادار عامل بین آزمودنی گروه دیده شد. نمرات میانگین تعدیل شدهٔ تفکر انتقادی بیان می‌کند که گروه آزمایش دارای عملکرد انتقادی بالاتری نسبت به گروه گواه است. مقدار ضریب اتا نشان می‌دهد ۷۰ درصد از تغییرات تفکرات انتقادی دانش‌آموزان ناشی از متغیر مستقل یعنی آموزش افسانه‌زدایی علمی است.

**جدول ۵.** نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تأثیر افسانه‌زدایی علمی بر تفکر انتقادی

| متغیرها | | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | مجذور اتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تفکر انتقادی | پیش‌آزمون | ۱۵۴/۰۲ | ۱ | ۱۵۴/۰۲ | ۲۹۸/۳۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۴۴ |
| | گروه | ۷۱۲/۹۶ | ۲ | ۳۵۸/۴۸ | ۶۸/۰۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۰۸ |
| | خطا | ۲۹۳/۳۸ | ۵۶ | ۵/۲۳ | – | – | – |

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته پژوهش نشانگر تأثیر مثبت روش آموزش افسانه‌زدایی علمی بر رشد مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان است. نتایج حاصل از این یافته با تحقیقات آدام[21] (۲۰۱۴)، بورک و همکاران (۲۰۱۴)، برکلی و برکلی (۲۰۰۹)، بلسینگ و بلسینگ (۲۰۱۰)، حاج‌حسینی (۱۳۹۱)، واعظی‌کیا (۱۳۹۱)، مطرودی (۱۳۹۰)، ملکی (۱۳۹۱)، فروغی و مشکلانی (۱۳۸۴) هماهنگ است.

مطالعه برکلی و برکلی (۲۰۰۹) نیز نشان داد استفاده از روش افسانه‌زدایی در درس روش تحقیق روان‌شناسی موجب تعمیق سطح یادگیری دانشجویان و افزایش تفکر انتقادی در آن‌ها می‌گردد. یافته‌های بلسینگ و بلسینگ (۲۰۱۰) بیانگر آن است دانشجویانی که درس روان‌شناسی عمومی را با پروژهٔ سایک باستر (افسانه‌زدایی) آموزش دیدند دانش روان‌شناسی را با توجه به ابعاد مختلف مورد ارزیابی قرار می‌دادند و این دانشجویان رشد بیشتری در تفکر انتقادی داشتند.

نتایج آدام (۲۰۱۴) نیز بیانگر آن بود دانش‌آموزانی که در بحث و بررسی ادعاهای دروغین علمی شرکت نمودند به‌طور معناداری کاستی‌ها و ایرادات موجود در مجموعهٔ ادعاها را تشخیص می‌دادند.

در تبیین یافته‌ها می‌توان از رویکردهای ساختن‌گرایی کمک گرفت. در نگرش ساختن‌گرایی، درگیر کردن دانش‌آموزان در مباحثه و گفت‌وگو روشی مطلوب به‌حساب می‌آید زیرا در این نگرش دانش‌آموزان باید بتوانند دانش جدید را کشف کنند و آن را با دیگران در میان بگذارند. به عبارت دیگر باید توانایی‌های خود را به اشتراک بگذارند، که در نتیجهٔ استفاده از این گروه‌های مباحثه‌ای توأم با حرکت اجتماعی زمینه را برای پرورش تفکر انتقادی فراهم می‌کند. در رویکرد ساختن‌گرایی اجتماعی نظیر ویگوتسکی[22] (۱۹۸۱) هر کارکرد عالی ذهنی در ابتدا یک کارکرد اجتماعی است. ارتباط کلامی از طریق بحث و گفت‌وگو، راهگشایی برای ساختن دانش است. در تبیین نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت چون در این شیوه دانش‌آموزان در گروه‌های چند نفری دربارهٔ هر افسانهٔ علمی به جست‌وجو و تفحص پرداختند، آنگاه از طریق مباحثه و مذاکره اطلاعات خود را مبادله و از اندیشه‌های خود با استدلال دفاع کردند، توانستند در این فرایند توانایی لازم را برای ارزیابی اندیشه‌ها و انتقادات خود و دیگران به دست آوردند.

روش مباحثه ضمن تأثیر مثبت در زمینهٔ تعامل فردی، نقش مهمی در یادگیری محتوا و دانش علمی، مهارت‌های شناختی، نگرش‌ها و مهارت‌های فراشناختی دارد

(اورلیک، هاردر، کالاهان و گیبسون[۲۳]، ۱۹۹۸). از سوی دیگر روش مباحثه، سبب رشد تفکر انتقادی در فراگیران می‌شود (دیلون[۲۴]، ۱۹۹۵). بدین ترتیب از روش مباحثه در اغلب موارد، برای کمک به فراگیران در افزایش توانایی حل مسئله استفاده می‌شود (فتحی آذر، ۱۳۸۲).

در تبیینی دیگر، برای یافتهٔ پژوهشی حاضر می‌توان گفت که پروژهٔ افسانه‌زدایی علمی به توانایی دانش‌آموزان در فهم و درک ادعاهای موردنظر و ارزیابی آن‌ها در چند بعد مختلف کمک کرد. دانش‌آموزان در شرایط آزمایشی به‌طور معناداری از پیش‌آزمون نسبت به پس‌آزمون پیشرفت نشان دادند، درحالی‌که آن‌ها که در گواه بودند به‌طور معناداری تغییر نشان ندادند. دانش‌آموزان نیز پروژه را جالب توصیف کردند. هرچند این تکلیف در طول ترم انجام شده، ولی کل زمان صرف شده برای هر دانش‌آموز نسبتاً کم بود. از طرف دیگر گرچه هر دانش‌آموز مستقیماً روی سه سؤال کار می‌کرد ولی حداقل از بحث و گفت‌وگوی ده دانش‌آموز دیگر سود می‌برد. پس افزایش معنادار مهارت‌های تفکر انتقادی، بر اساس زمان صرف شده برای هر دانش‌آموز امیدوارکننده است.

در مجموع افسانه‌زدایی علمی شیوه‌ای گروهی، مؤثر، جالب و سرگرم‌کننده در افزایش تفکر انتقادی است. یافته‌های این پژوهش، کاربردی ارزشمند در رشد تفکر انتقادی دورهٔ متوسطه دارد و معلمین می‌توانند با به‌کارگیری این روش در ارتقای تفکر انتقادی دانش‌آموزان خود بکوشند.

یافته‌های این پژوهش علیرغم محدودیت‌های روش‌شناختی، مانند عدم انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها و محدود بودن تعداد جلسات مداخلات آموزشی، می‌تواند تلویحات عملی‌وکاربردی برای آموزش‌وپرورش داشته باشد. پیشنهاد مشخص این پژوهش استفاده از این روش در تدوین کتب درسی علوم، مخصوصاً بخش فعالیت‌های یادگیری و پژوهشی است که موجب رشد تفکر علمی و فرایندهای سطح عالی تفکر دانش‌آموزان خواهد شد. از طرف دیگر آشنایی معلمان با افسانه‌زدایی علمی به‌عنوان یک روشِ تدریسِ علوم، از طریق دوره‌های ضمن خدمت، می‌تواند در رشد مهارت‌های تفکر کمک کند مؤثر باشد. مطالعهٔ اثرات بلندمدت شیوه افسانه‌زدایی علمی، مطالعات پیگیرانه و اجرای پژوهش‌های مشابهی در سایر محتواهای درسی از جمله پیشنهادها برای محققان آینده است.

## منابع


- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داوود؛ و مقدم واحد، محمد. (۱۳۸۹). تأثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت‌معلم تبریز. *مطالعات روان‌شناختی و تربیتی*، *۱۱*، ۲۱۰-۱۸۹.
- حاج حسینی، منصوره. (۱۳۹۱). *تأثیر روش‌های گفت‌وگو محور بر تفکر انتقادی* (رساله دکتری). دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)، تهران.
- دلاور، علی. (۱۳۷۴). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد.
- رنجبر، حسین و اسماعیلی، حبیب ا... (۱۳۸۵). بررسی مقایسه‌ای تأثیر یادگیری انفرادی و مشارکتی بر تفکر انتقادی، *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی*، ۴(۱)۱۸-۲۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- شعبانی، حسن. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹)، پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مسئله محور. *مدرس علوم انسانی*، *۱۴*، ۱۲۶-۱۱۵.
- فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۲). *روش‌ها و فنون تدریس*. تبریز: دانشگاه تبریز.
- فروغی. احمدعلی، مشکلانی، پروانه. (۱۳۸۴).تأثیر روش تدریس بحث گروهی بر دانش‌آموزان سال دوم مدارس راهنمایی در درس علوم اجتمایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۵(۶)، ۴۵ -۵۸.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۶). *داستان‌هایی برای فکر کردن* (ترجمه جلیل شاهرودی لنگرودی). تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و علوم انسانی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۶ چاپ شده است).
- مایرز، چِت. (۱۳۸۶). *آموزش تفکر انتقادی* (ترجمه خدایار ابیلی). تهران: سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۶ چاپ شده است).
- مطرودی، لیلی. (۱۳۹۰). *بررسی عوامل مؤثر در پرورش تفکر انتقادی کودکان مقطع ابتدایی* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز.
- معروفی، یحیی؛ شبیری، سید محمد و یعقوبی، محمود. (۱۳۹۰). جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دورهٔ متوسطه، *پژوهش علوم انسانی*، *۱۰*(۲۶)، ۲۵۴-۲۵۲.
- ملکی، ابراهیم. (۱۳۹۱). *تأثیر فعالیت‌های انتقادی زبانی آگاهی‌بخش بر نوشتار زبان دانش‌آموزان* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه.
- واعظی کیا، سکینه. (۱۳۹۱). *تأثیر ترجمه متون بحث‌انگیز بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران.

- Adam, A. & Manson, T. (2014). Using pseudo-science activity to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, *41*(2) 130-134.
- Blessing, S. B. & Blessing, J. S. (2010). Psych Busters: A Means of fostering critical Thinking in the Introductory Course. *Teaching of Psychology*, *37*(3) 178-182.
- Burke, B., Sears, S., Kraus, S., & Roberts– Cady, S. (2014). Critical Analysis a Comparison of Critical Thinking Changes in Psychology and Philosophy Classes. *Teaching of Psychology 41*(1) 28-36.
- Burkley, E. & Burkley, M. (2009). Myth busters: A tool for teaching research methods in psychology. *Teaching of Psychology*, *36*, 179–184.
- Case, R. (2002). Partnering to promote critical thinking. *School Libraries in Canada*, *22*(1), 11–13.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath, Lexington, M. A.
- Dillon, J. T. (1995). Discussion. In L.W. Anderson (ed), *international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed, pp. 251-255). Cambridge: Pergamon, Cambridge University Press.
- Ennis, R. H. (2002). *An outline of goals for a critical thinking curriculum and Its assessment*. Retrieved from http://faculty.education.illinois.edu.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1989). Action research. Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, *24*, 31-32.
- Marina, L.M. & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, *6*, 3-11.
- McCutch, L. (1991). A New Test of Misconceptions about Psychology. *Psychology Reports*, *68*, 647-653.
- Molloorn, S. & Hoekstra, A. (2010). "A Meeting of Minds": Using clickers for critical thinking and discussion

in large Sociology classes. *Teaching Sociology*, *38*(1) 18-27.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., & Gibson, H. W. (1998). *Teaching strategies: A guide to better instruction.* New York, NY: Houghton Mifflin Copang.
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. (ERIC Document #437 379).
- Paul, R.C. (1992). *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world.* Santa Rosa, C.A: Foundation for Critical Thinking.
- Penningroth, S. L., Despain, L., & Gray, M. J. (2007). A course designed to improve psychological critical thinking. *Teaching of Psychology*, *34*, 153–157.
- Ristow, R. S. (1988). The teaching of thinking skills: does it improve creativity. *Gifted Child Today*, *11*(2), 44-46.
- Ruggiero, V. (1998). *Beyond feelings: A guide to critical thinking. Mountain View*. California, CA: May field publishing company.
- Keith, E. S. (2004). *How to think straight about psychology* (7th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wretsch (Ed.), *the concept of activity in social psychology* (pp.144-188). Armonk, NY: M. E. Sharp.
- Walsh, D. & Paul, R. C. (1998). *The goal critical thinking: from educational ideal educational reality*. Washington, D.C: American federation of teachers.

## پی‌نوشت‌ها

1. Meyers
2. Paul
3. Marina, Halpern
4. Dewey
5. Ennis
6. Banning
7. Paul, Elder, & Bartell
8. Ristow
9. Walsh, and Paul
10. Ruggiero
11. Case
12. Johnson, Johnson
13. Discovery
14. Myth Busters
15. Blessing & Blessing
16. Burkley & Burkley
17. Pseudoscience activity
18. Burke, Sears,. Kraus, Roberts – Cady
19. Penningroth, Despain, & Gray
20. Keith
21. Aimee Adam
22. Vygotsky
23. Drlich, Harder, Callaha, 8Gibson
24. Dillon

# بررسی میزان رعایت اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی در درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم ابتدایی

■ مجید بحرینی بروجنی*
■ احمدرضا نصر اصفهانی**
■ سید ابراهیم میرشاه جعفری***
■ محمدجواد لیاقتدار****
■ کبری سپهری بروجنی*****
■ فاطمه مقدسی بروجنی******

**چکیده:**

**هدف این پژوهش، بررسی میزان رعایت اصول قصدشده در ارزشیابی از برنامهٔ درسی درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم ابتدایی بوده است. نوع پژوهش کاربردی و روش آن توصیفی- تحلیلی و پیمایشی (ترکیبی از مشاهده، پرسش‌نامه و مصاحبه) و جامعهٔ آماری بخش پرسش‌نامه‌ای آن مدرسان، کارشناسان و معلمان استان‌های اصفهان و چهارمحال و بختیاری بوده‌اند. با توجه به کم بودن تعداد متخصصان (۴۰ نفر)، تمامی آنان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و از معلمان و کارشناسان به روش تصادفی طبقه‌ای نمونه‌گیری شد (۲۸۶ نفر). در بخش مشاهده‌ای، ۹۵ کلاس مورد مشاهده قرار گرفت و با ۱۸۰ کارشناس، مدرس و معلم نیز مصاحبهٔ هدفمند صورت به عمل آمد. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه، مصاحبه و مشاهده گردآوری شد. برای تعیین روایی، از روایی محتوا و روایی سازه استفاده گردید. پایایی پرسش‌نامه‌ها به روش آلفای کرونباخ، پایایی مشاهده‌ها از روش پایایی مشاهده‌گر مربوط به ملاک و برای پایایی مصاحبه‌ها به روش پیاده‌سازی عینی و دقیق گفتار مصاحبه‌شوندگان عمل شد. طبق نظر معلمان و کارشناسان تا حدودی ($\overline{X}$=۳/۳۴)، طبق نتایج مشاهده‌گران در حد کم ($\overline{X}$=۲/۵۸)، اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی، در درس تفکر و پژوهش به‌کارگیری شده است. نتایج نشان می‌دهد که توجه به اصول علمی قصدشده ارزشیابی، مانند استفاده از روش‌های ارزشیابی فرایندمحور، مشارکتی و گروهی به جای ارزشیابی هدف‌محور، تا حدودی رعایت شده است.**

**کلید واژه‌ها:** **برنامهٔ درسی، عناصر برنامهٔ درسی، درس تفکر و پژوهش، ارزشیابی برنامهٔ درسی**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۷/۸ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۷/۲۷ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۱/۲۵

* عضو هیئت‌علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد..... majid_bahraini@yahoo.com
** استاد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان..... arnasr@edu.ui.ac.ir
*** استاد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان..... sebrahimjafari@yahoo.com
**** استاد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان..... mjavad_liaghatdar@yahoo.com
***** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد..... kobra_sepehri@yahoo.com
****** عضو هیئت‌علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد..... mrs.moghadasi@yahoo.com

• این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان می‌باشد که با حمایت مالی پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش انجام شده است.

## مقدمه

امروزه نظام آموزشی به‌عنوان ابزاری مهم در رشد و توسعهٔ همه‌جانبه کشور شناخته می‌شود و دورهٔ ابتدایی مهم‌ترین دوره‌ای است که در آن زمینهٔ شکل‌گیری رشد همه‌جانبه افراد فراهم گردیده است. از طرفی برنامهٔ درسی مهم‌ترین ابزار تحقّق رسالت‌های آموزش است به‌طوری که مک‌دونالد، آن را جان‌مایه، هملتن تاروپود، کلاین جوهر و لوننبرگ و اورنشتاین قلب آموزش دانسته‌اند (شریف، ۱۳۸۹). بنابراین برنامهٔ درسی به‌منزله یک طرح و نقشه برای عمل، یا یک سند مکتوب است که راهبردهای دست یافتن به غایت‌ها و هدف‌های مطلوب را در بردارد و جان دیوئی[1] آن را به‌عنوان تجربه‌های یادگیرنده تعریف می‌کنند (لوننبرگ و ارنشتاین، ۱۳۹۰).

اگرچه در زمینهٔ اجزای برنامهٔ درسی میان صاحب‌نظران اتفاق‌نظر وجود ندارد، اما کلاین (۱۹۸۰) نُه جزء شامل هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی، منابع، زمان، محیط گروه‌بندی دانش‌آموزان و راهبردهای یاددهی و تایلر (۱۹۴۹) چهار جزء یعنی هدف‌های آموزشی، تجربه‌های یادگیری، سازمان‌دهی تجربه‌ها و ارزشیابی را برای آن در نظر گرفته‌اند (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۸).

از طرفی برنامهٔ درسی ملی ما بر اساس یک الگوی پنج عنصری شامل تفکّر، ایمان، علم، عمل و اخلاق، در چهار عرصهٔ رابطه با خود، رابطه با خدا، رابطه با خلق و رابطه با خلقت تدوین شده است. در این میان عنصر تفکّر و تعقل از جایگاه نخست و محوری برخوردار است (سند برنامهٔ درسی ملّی، ۱۳۹۰). همچنین در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، پرورش «تفکر» به‌عنوان محور سایر فعالیت‌ها در نظر گرفته شده است. در این سند از جمله مهارت‌های لازم دورهٔ ابتدایی، مهارت‌های فراشناختی است. با وجود این نتایج مربوط به آزمون‌های تیمز[2] و پرلز[3]، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان ایرانی در پاسخ‌گویی به سؤالاتی که جنبهٔ استنباط و استنتاج و ارزیابی دارد عملکردی و متوسط پایین‌تر از میانگین بین‌المللی داشته‌اند (محمد اسماعیل، ۱۳۸۵). یکی دیگر از دلایل عدم توجّه نظام آموزشی به پرورش مهارت‌های تفکّر و استنباط، نتایج صلاحیت‌های دانش‌آموزان ۱۱ ساله ایرانی است که علّت مطلوب نبودن صلاحیت‌های دانش‌آموزان عواملی مانند، نقش معلّم در فرایند تدریس، انگیزهٔ دانش‌آموزان، عدم یادگیری در سطوح بالاتر، عدم توجّه به پرورش تفکّر و همچنین عواملی چون کمبود امکانات، نامناسب بودن محتوا و کمبود، منابع و تجهیزات بوده است (کیامنش و خیریه، ۱۳۷۹). همچنین نتایج تحقیقات مختلف حاکی است که بسیاری از دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان در جامعهٔ کنونی، فاقد مهارت‌ها و تمایلات تفکّر انتقادی هستند، قدرت تجزیه‌وتحلیل مسائل پیچیده اجتماعی را ندارند و در مواجهه با مسائل سطح بالا، ناتوان‌اند (کیانی، افشین‌جو، پورمعماری و امینی،۱۳۹۱؛ آخوندزاده، احمدی‌طهرانی، صالحی و عابدینی، ۱۳۹۰؛ حقانی، امینیان، کمالی و جمشیدیان، ۱۳۸۹؛ جاویدی و عبدلی، ۱۳۸۹).

لذا با توجه به تحولات جهانی، امروزه در برنامهٔ درسی و آموزش، رویکردهای متعدّدی مطرح‌شده که یکی از مهم‌ترین آن‌ها توجه به تفکّر است (دوبونو[4]، ۱۹۹۱). در مورد آموزش تفکر، نظریه‌هایی

مطرح‌شده بیانگر آموزش به دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم است. رویکرد مستقیم نشانگر این است که برای تدریس مهارت‌های تفکّر، باید درسی به همین عنوان در برنامهٔ درسی گنجانده شود. اما رویکرد غیرمستقیم می‌گوید به‌وسیلهٔ موضوع‌های مختلف آموزشی می‌توان چگونگی اندیشیدن و تفکّر را به فراگیران آموخت (فتحی‌آذر، ۱۳۸۷).

از طرفی، برنامهٔ درسی سطوح مختلفی دارد که از جملهٔ آن‌ها برنامهٔ درسی قصدشده است با ابزارهایی چون استانداردهای برنامهٔ درسی، چارچوب‌ها و یا رهنمودهایی که از معلمان انتظار می‌رود آن‌ها را رعایت کنند. همچنین برنامهٔ درسی اجراشده به محتوای واقعی برنامه اشاره می‌کند که دانش‌آموزان در کلاس با آن درگیر می‌شوند (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸).

ارزشیابی، به‌عنوان یکی از کارکردهای آموزش، به یک فرایند نظامدار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که معلوم شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزان اهداف تحقق یافته‌اند (سیف، ۱۳۹۳). یکی از ضرورت‌های مهم در عنصر ارزشیابی توجه به اصول آن است. ملکی (۱۳۹۲)، این اصول را این‌گونه بیان می‌کند: الف. ارزشیابی بخش جدایی‌ناپذیر آموزش است، ب. هدف غایی ارزشیابی اصلاح و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری است، ج. در ارزشیابی باید به آمادگی و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان توجه کرد، د. باید اصول علمی ارزشیابی را مورد توجه قرار داد.

در رابطه با اصول علمی مربوط به ارزشیابی درس تفکر و پژوهش، دانشور، غلامحسینی، اسپیدکار، روشندل و صفاری نظری (۱۳۹۱) معتقدند که راهبردهای ارزشیابی باید زمینه را برای خود راهبری در یادگیری، درک اهداف، یادگیری همیارانه و توانایی خود ارزشیابی فراهم سازد. ارزشیابی باید با توجه به عناصر تفکر، ایمان، علم، عمل و اخلاق صورت گیرد. ارزشیابی باید با ارائهٔ بازخوردهای لازم به یادگیرنده کمک کند تا ضمن شناسایی نقاط ضعف و قوت خود برای کیفیت‌بخشی به زندگی و اعتلای خود اقدام کند. ارزشیابی باید احساس آرامش و امنیت خاطر دانش‌آموزان را جهت مشارکت در فعالیت‌ها تضمین کند و بالاخره، ابزار جمع‌آوری اطلاعات جهت ارزشیابی فردی و گروهی، تکوینی و پایانی، شناختی و فراشناختی، باید به‌گونه‌ای پیش‌بینی شود که اطلاعات جمع‌آوری‌شده در هر جلسه و دورهٔ ارزشیابی، امکان ارزشیابی پایانی را فراهم سازد.

با توجه به موارد مذکور، آنچه در این پژوهش به‌عنوان مسئلهٔ مطرح است، این است که اکنون که سه سال از تدریس درس تفکر و پژوهش می‌گذرد، آیا از دیدگاه مدرسان، معلّمان و نتایج مشاهده‌گران، اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی در درس تفکر و پژوهش به‌کارگیری شده است؟ لذا محقق در قالب سؤالات زیر به بررسی مسئله پژوهشی خود پرداخته است:

۱. از دیدگاه افراد مورد بررسی، تا چه اندازه اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به عنصر ارزشیابی، در درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم، رعایت شده است؟

۲. از دیدگاه مشاهده‌گران متخصص، تا چه اندازه اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به عنصر ارزشیابی، در درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم، رعایت شده است؟
۳. با توجّه به نتایج مصاحبه، تا چه اندازه اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به عنصر ارزشیابی، در درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم، رعایت شده است؟

## روش پژوهش

این پژوهش، با توجه به هدف، جزء پژوهش‌های کاربردی است، نوع آن توصیفی- تحلیلی و پیمایشی است و داده‌های مورد نظر به روش آمیخته[5] (با استفاده از مطالعات کتابخانه‌ای، مشاهده، مصاحبه و پرسش‌نامه) گردآوری شده‌اند.

## جامعهٔ آماری و نمونهٔ آماری

این پژوهش دارای سه جامعهٔ آماری مربوط به بخش‌های پرسش‌نامه‌ای، مصاحبه‌ای و مشاهده‌ای بوده است. جامعهٔ آماری بخش پرسش‌نامه‌ای شامل کارشناسان، معلّمان و مدرّسان، در استان‌های اصفهان و چهارمحال و بختیاری بوده است (جدول شماره ۱).

با توجه به محدود بودن حجم جامعهٔ کارشناسان و مدرسان از آنان نمونه‌گیری نشده و کل جامعه به‌طور سرشماری مورد بررسی قرار گرفته شده، اما برای برآورد حجم نمونهٔ معلّمان، از فرمول کوکران استفاده شد (جدول ۱).

**جدول ۱.** فراوانی افراد جامعه و نمونه به تفکیک استان

| سمت | استان | اصفهان | چهارمحال | جمع |
|---|---|---|---|---|
| کارشناس | جامعه | ۱۰ | ۸ | ۱۸ |
| | نمونه | ۱۰ | ۸ | ۱۸ |
| مدرس | جامعه | ۳۴ | ۶ | ۴۰ |
| | نمونه | ۳۴ | ۶ | ۴۰ |
| معلّم | جامعه | ۲۷۵۲ | ۹۰۱ | ۳۶۵۳ |
| | نمونه | ۱۳۸ | ۱۳۰ | ۲۶۸ |
| مشاهده از فرایند کلاس | جامعه | ۲۷۵۲ | ۹۰۱ | ۳۶۵۳ |
| | نمونه | ۵۴ | ۴۱ | ۹۵ |

در بخش مشاهده‌ای، از فرایند یاددهی- یادگیری، ۹۵ کلاس به‌صورت تصادفی خوشه‌ای، توسط افراد متخصّص (دانشجویان دکتری علوم تربیتی) مشاهده به عمل آمده است (جدول ۱).

در بخش مصاحبه‌ای، با ۱۸۰ نفر از افراد جامعهٔ آماری، مشتمل بر کارشناسان، مدرسان و معلّمان پایهٔ ششم به‌صورت هدفمند و با استفاده از روش نمونه‌گیری موارد مطلوب، یا افرادی که در زمینهٔ پژوهش از اطلاعات بیشتری برخوردار بوده‌اند، مصاحبه به عمل آمد.

## ■ ابزار گردآوری داده‌ها

داده‌های پژوهش، از طریق یک پرسش‌نامه و چند فرم مصاحبه و مشاهدهٔ (چک‌لیست) پژوهشگرساخته، با بررسی‌های فراوان و با استفاده از دیدگاه متخصصان متعدد گردآوری شد.

برای تعیین روایی پرسش‌نامه، از روایی محتوا و روایی سازه به کمک تحلیل عامل تأییدی و نظرات ۱۰ نفر از متخصّصان برنامهٔ درسی استفاده گردید. برای روایی سازه و بررسی همبستگی درونی گویه‌های پرسش‌نامه‌ها، (کایزر- مایر- اولکین[۶]) محاسبه شد. این اندازه برای پرسش‌نامه معلّمان، ۰/۸۵ و برای فرم مشاهده‌گران، ۰/۸۱ بود. مقایسه این اعداد با نرم ۰/۷ و با استفاده از آزمون کرویت بارتلت ($p < ۰/۰۱$) نشان داد که گویه‌ها از همبستگی درونی بالا و پرسش‌نامه‌ها از روایی سازه برخوردار بوده‌اند. برای پایایی پرسش‌نامه‌ها از آلفای کرونباخ استفاده شد (۰/۸۹).

روایی محتوای سؤالات مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته توسط ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه و متخصّصان برنامهٔ درسی مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین پایایی فرم‌های مصاحبه در ابتدا با ۱۴ نفر از افراد نمونهٔ آماری، به‌صورت حضوری و ضبط صدا، مصاحبه به عمل آمد، سپس، از روش پیاده‌سازی عینی و دقیق گفتار مصاحبه‌شوندگان، تایپ و خلاصه‌برداری از نکات مهم اظهارشده توسط آن‌ها و مقوله‌بندی آن‌ها، تمامی مطالب نوشته‌شده، خلاصه مطالب و مقوله‌های تعیین‌شده، در اختیار سه نفر آگاه به روش‌های پژوهش قرار گرفت.

برای روایی پارامترهای مشاهده از نظرات ۱۰ نفر متخصص برنامه‌ریزی درسی استفاده شد. برای پایایی مشاهده، در مرحله اول، از روش پایایی مشاهده‌گر مربوط به ملاک که میزان توافق نمره‌های مشاهده‌گران آموزش‌دیده را با نمره‌های پژوهشگر و همچنین روش دوم که پایایی بین مشاهده‌گران که میزان توافق مشاهده‌گران را در خلال جمع‌آوری واقعی نشان می‌دهد، استفاده گردید. ضریب توافق در روش اول ۰/۸۷ و در روش دوّم ۰/۸۹ محاسبه شد. ضمناً با روش‌های کنترلی، مانند کاهش اثر مشاهده‌گر بر مشاهده‌شونده، سوگیری شخصی مشاهده‌گر، خطاهای درجه‌بندی، آلودگی مشاهده‌گر، حذف‌های مشاهده‌گر، انحراف مشاهده‌گر، زوال پایایی مشاهده‌گر به افزایش پایایی کمک گردید. در مرحله دوّم، برای محاسبهٔ پایایی فرم نهایی مشاهده، از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب ۰/۸۱ محاسبه گردید.

## روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

پرسش‌نامه‌ها به‌صورت حضوری و از طریق پست عادی و الکترونیکی توزیع و جمع‌آوری شد. برای انجام مشاهدهٔ فرایند تدریس، مشاهده‌گران با دو بار حضور در ۹۵ کلاس درس، مشاهده‌گر در آخر کلاس مستقر شده و به‌صورت عادی به مشاهدهٔ فرایند یاددهی- یادگیری می‌پرداخت و با استفاده از کورنومتر در پایان هر دقیقه، براساس جو غالب فرایند یاددهی- یادگیری کلاس، در برابر سؤالات مربوط به عنصر ارزشیابی در فرم مشاهده، فراوانی متغیّر را با زدن خط نشان مشخص می‌کرد (ثبت مشاهده بر اساس مدت زمان). در مرحله دوّم، فراوانی‌ها را در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم نمود (ارزشیابی مشاهده‌ای). مصاحبه با ۱۸۰ نفر از معلّمان، مدرّسان، کارشناسان و مؤلّفان با هماهنگی وقت قبلی به‌صورت حضوری و غیرحضوری، با سؤالات بازپاسخ و نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. سپس با پیاده‌سازی و تایپ گفته‌های افراد، مقوله‌های مربوط استخراج گردیده و به‌صورت کمی در جدول‌های مربوطه آورده شدند.

## یافته‌های پژوهش

- **سؤال اوّل:** ***از دیدگاه معلّمان، مدرّسان و کارشناسان، در درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم ابتدایی تا چه اندازه اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی به‌کارگیری شده است؟***

**جدول ۲.** میانگین نمرهٔ نگرش معلمان، مدرسان و کارشناسان در به‌کارگیری اصول علمی قصدشده در عنصر ارزشیابی

| ردیف | اصول علمی | تعداد | میانگین | t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | استفاده از انواع روش‌های ارزشیابی فرایند- محور، مشارکتی و گروهی، به‌جای ارزشیابی هدف‌محور | ۳۲۶ | ۳/۶۵ | ۶۱/۵۱ | ۳۲۵ | ۰/۰۰۱ |
| ۲ | سنجش میزان مهارت‌ها آفرینندگی، پژوهشگری، پرسشگر و حل مسئله ایجادشده در دانش‌آموزان | ۳۲۶ | ۳/۴۹ | ۶۳/۶۲ | ۳۲۵ | ۰/۰۰۱ |
| ۳ | استفاده متناسب از سطوح شش‌گانه حیطه شناختی (دانش، درک، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) | ۳۲۶ | ۳/۵۶ | ۶۳/۲۷ | ۳۲۵ | ۰/۰۰۱ |
| ۴ | استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی با توجّه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و اصول روان‌شناختی | ۳۲۶ | ۳/۳۹ | ۵۵/۱۹ | ۳۲۵ | ۰/۰۰۱ |
| ۵ | استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی متناسب با روش‌های تدریس معلّمان و امکانات و تجهیزات موجود | ۳۲۶ | ۳/۳۲ | ۵۵/۲۱ | ۳۲۵ | ۰/۰۰۱ |
| ۶ | درگیرکردن والدین دانش‌آموزان برای انجام ارزشیابی‌ها | ۳۲۶ | ۲/۶۵ | ۳۹/۲۰ | ۳۲۵ | ۰/۰۰۱ |
| ۷ | مجموع اصول | ۳۲۶ | ۳/۳۴ | ۷/۴۵۷ | ۳۲۵ | ۰/۰۰۱ |

طبق نتایج جدول ۲، میانگین نمرهٔ نگرش معلّمان، مدرسان و کارشناسان به اصول علمی قصدشده در ارزشیابی برنامهٔ درسی کتاب تفکر و پژوهش پایهٔ ششم، ۳/۳۴ از ۵ بوده است، که این نمره از میانگین فرضی ۳ بزرگ‌تر است. به‌عبارت‌دیگر از نظر معلّمان، مدرسان و کارشناسان، اصول علمی قصدشده در ارزشیابی در کتاب تفکر و پژوهش شامل استفاده از انواع روش‌های ارزشیابی فرایند- محور، مشارکتی و گروهی، به‌جای ارزشیابی هدف‌محور ($\overline{X}$=۳/۶۵)، سنجش میزان مهارت‌ها آفرینندگی، پژوهشگری، پرسشگر و حل مسئله ایجادشده در دانش‌آموزان ($\overline{X}$=۳/۴۹)، استفاده متناسب از سطوح شش‌گانه حیطهٔ شناختی ($\overline{X}$=۳/۵۶)، استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی با توجّه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و اصول روان‌شناختی ($\overline{X}$=۳/۳۹)، استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی متناسب با روش‌های تدریس معلّمان و امکانات و تجهیزات موجود ($\overline{X}$ =۳/۳۲)، در حد متوسط به بالا رعایت شده، اما در زمینهٔ درگیر کردن والدین دانش‌آموزان برای انجام ارزشیابی‌ها ($\overline{X}$=۲/۶۵) در حد کمتر از متوسط رعایت شده است.

● **سؤال دوّم:** ***از دیدگاه مشاهده‌گران، در ارزشیابی درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم ابتدایی تا چه اندازه اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به عنصر ارزشیابی رعایت شده است؟***

**جدول ۳.** نگرش مشاهده‌گران در به‌کارگیری اصول علمی در عنصر ارزشیابی درس تفکر و پژوهش

| ردیف | اصول علمی | تعداد | میانگین | t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | معلّم در ارزشیابی از سطوح شش‌گانه حیطه شناختی (دانش، درک، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) استفاده می‌کند. | ۹۵ | ۲/۷۳ | ۳۵/۲۳ | ۹۴ | ۰/۰۰۱ |
| ۲ | معلّم از انواع روش‌های ارزشیابی فرایند- محور، مشارکتی و گروهی، به‌جای ارزشیابی هدف‌محور استفاده می‌کند. | ۹۵ | ۲/۵۸ | ۳۷/۰۹ | ۹۴ | ۰/۰۱۳ |
| ۳ | معلّم با توجّه به تفاوت‌های فردی و اصول روان‌شناختی دانش‌آموزان از روش‌های مختلف ارزشیابی استفاده می‌کند. | ۹۵ | ۲/۴۵ | ۳۸/۸۷ | ۹۴ | ۰/۰۰۲ |
| ۴ | مجموع اصول | ۹۵ | ۲/۵۸ | ۴۳/۹۸ | ۹۴ | ۰/۰۰۱ |

با توجّه به نتایج جدول شمارهٔ ۳، میانگین نمرهٔ مشاهده‌گران در به‌کارگیری اصول علمی قصدشده در ارزشیابی کتاب تفکر و پژوهش، ۲/۵۸ از ۵ بوده که این نمره از میانگین فرضی ۳ کوچک‌تر است. طبق نتایج آزمون T تک متغیره ($p < ۰/۰۵$) این تفاوت معنادار بود. به‌عبارت‌دیگر بر اساس نگرش مشاهده‌گران، به‌کارگیری اصول علمی قصدشده در عنصر ارزشیابی از فرایند یاددهی و یادگیری درس تفکر و پژوهش در حدّ کمتر از متوسط بوده است.

داده‌ها نشان داد که از نظر مشاهده‌گران، اصول علمی قصدشده در عنصر ارزشیابی، شامل استفادهٔ معلّم در ارزشیابی از سطوح شش‌گانه حیطهٔ شناختی ($\overline{X}$ =۲/۷۳) استفادهٔ معلّم از انواع روش‌های ارزشیابی فرایند- محور، مشارکتی و گروهی، به‌جای ارزشیابی هدف محور ($\overline{X}$ =۲/۵۸)، استفادهٔ معلّم از روش‌های مختلف ارزشیابی با توجّه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و اصول روان‌شناختی ($\overline{X}$ =۲/۴۵) و مجموع اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به ارزشیابی ($\overline{X}$ =۲/۵۸) در درس تفکر و پژوهش، در حد کمتر از متوسط رعایت شده است.

● **سؤال سوم:** ***با توجّه به نتایج مصاحبه، ارزیابی معلّمان، مدرّسان و کارشناسان، از رعایت اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی در درس تفکر و پژوهش چیست؟***

**جدول ۴.** طبقات اصلی و فرعی استخراج شده از پاسخ مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته نسبت به سؤال به‌کارگیری اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی درس تفکر و پژوهش پایه ششم

| طبقهٔ اصلی | زیر طبقه (طبقات فرعی) | فراوانی | درصد |
|---|---|---|---|
| مسائل اداری و ساختاری مؤثر در ارزشیابی (برنامهٔ درسی اجراشده) | کمبود زمان جهت ارزیابی فعالیت‌های دانش‌آموزان | ۱۰۰ | ۵۵/۵ |
| | وجود دیدگاه سنتی در ارزشیابی و درخواست آزمون‌های ارتقا (هدف محور) و اعتقاد معلّمان و خانواده‌ها به لزوم استفاده از ارزشیابی پایانی | ۵۰ | ۲۷/۷ |
| | ابهام داشتن برخی سؤالات ارزشیابی و سردرگم شدن دانش‌آموزان | ۴۰ | ۲۲/۲ |
| | بی‌توجهی به درس تفکر و پژوهش به علت نوع ارزشیابی درس | ۵۱ | ۲۸/۳ |
| | عدم توانایی تدوین چک‌لیست (سیاهه مشاهده) مربوط به ارزشیابی توسط برخی از معلّمان | ۲۰ | ۱۱/۱ |
| | عدم شناخت کافی معلّمان از اصول علمی ارزشیابی | ۶۰ | ۳۳/۳ |
| | سردرگم بودن برخی از معلّمان در چگونگی ارزشیابی از درس تفکر و پژوهش | ۵۰ | ۲۷/۷ |
| | عدم توجه کافی به گزارش‌های دانش‌آموزان، نوع نگارش، زیبایی نگارش و کیفیت نگارش دانش‌آموزان توسط معلّمان، به علّت نوع ارزشیابی درس | ۳۰ | ۱۶/۷ |
| | عدم ارزشیابی و یا ضعف ارزشیابی از اصول علمی مربوط به عناصر چهارگانه تدوین کتاب تفکر و پژوهش، توسط دفتر تألیف کتب درسی | ۸۰ | ۴۴/۴ |
| | عدم درک واحد معلمان، مدرسان و کارشناسان نسبت به اصول علمی ارزشیابی | ۳۲ | ۱۷/۸ |
| | عدم ثبت نتایج مشاهدات عملکرد مهارتی دانش‌آموزان در دفتر عملکرد تحصیلی، توسط درصد زیادی از معلّمان | ۴۰ | ۲۲/۲ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| توجّه به ارزشیابی فرایند محور (برنامهٔ درسی قصدشده) به‌جای ارزشیابی هدف محور و پرورش مهارت‌های مختلف تفکّر (برنامه‌ریزی قصدشده) | استفاده از روش‌های ارزشیابی مشارکتی و گروهی در فرایند یاددهی و یادگیری | ۱۲۰ | ۶۶/۷ |
| | تا حدودی توجه به مهارت‌های آفرینندگی، پرسشگری، حل مسئله، پژوهشگری | ۷۰ | ۳۸/۹ |
| توجه به بام‌های شش‌گانه حیطه شناختی (برنامه‌ریزی قصدشده) | تا حدودی توجّه ویژه به گام‌های تجزیه‌وتحلیل، ترکیب، قضاوت و ارزیابی | ۲۵ | ۱۳/۹ |
| توجه به تفاوت‌های فردی و اصول روان‌شناختی (برنامه‌ریزی قصدشده) | جلوگیری از استرس و اضطراب در فرایند یادگیری دانش‌آموزان | ۱۱۰ | ۶۱/۱ |
| | عدم درک واحد معلمان، مدرسان و کارشناسان نسبت به اصول علمی ارزشیابی | ۴۰ | ۲۲/۲ |
| | نداشتن دغدغه نمره | ۸۱ | ۴۵ |

با توجه به نتایج مصاحبه‌ها در جدول شمارهٔ ۴، تعداد ۱۸ طبقهٔ فرعی و ۴ طبقهٔ اصلی از اصول مربوط به ارزشیابی درس تفکر و پژوهش، به روش استقرایی، استخراج و مقوله‌بندی گردید. در ارزشیابی به‌عمل‌آمده مشخص گردید که در درس تفکر و پژوهش، اصول علمی قصدشده، مانند ارزشیابی فرایند محور به‌جای هدف محور (۶۶/۷ درصد)، پرورش مهارت‌های مختلف تفکّر (۳۸/۹ درصد)، توجه به بام‌های مختلف حیطهٔ شناختی یادگیری (۱۳/۹ درصد)، جلوگیری از استرس و اضطراب در فرایند یادگیری دانش‌آموزان (۶۱/۱ درصد)، رعایت تفاوت فردی در ارزشیابی از دانش‌آموزان (۲۲/۲ درصد) و نداشتن دغدغهٔ نمره (۴۵ درصد) در درس تفکر و پژوهش مورد توجه قرار گرفته است، اما برخی عوامل اداری و ساختاری موجود، تحقق اهداف درس تفکر و پژوهش را تحت تأثیر قرار داده‌اند که عبارت‌اند از: کمبود زمان (۵۵/۵ درصد)، وجود دیدگاه سنتی در ارزشیابی (۲۷/۷ درصد)، بی‌توجهی به درس تفکر و پژوهش، به علت نوع ارزشیابی درس (۲۸/۳ درصد)، عدم توانایی تدوین چک‌لیست (سیاهه مشاهده) توسط برخی از معلّمان (۱۱/۱ درصد)، عدم شناخت کافی معلّمان از اصول علمی ارزشیابی (۳۳/۳ درصد)، سردرگم بودن برخی از معلّمان در چگونگی ارزشیابی از درس تفکر و پژوهش (۲۷/۷ درصد)، عدم ارزشیابی و یا ضعف ارزشیابی از اصول علمی مربوط به عناصر چهارگانه تدوین درس تفکر و پژوهش توسط دفتر تألیف کتب درسی (۴۴/۴ درصد)، عدم ثبت نتایج مشاهدات عملکرد مهارتی دانش‌آموزان در دفتر عملکرد تحصیلی توسط معلّمان (۲۲/۲ درصد) و عدم درک واحد معلمان، مدرسان و کارشناسان نسبت به اصول علمی ارزشیابی (۱۷/۸ درصد).

## ■ بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها ■

داده‌های پرسش‌نامه و مصاحبه نشان داده است که از نظر معلّمان، مدرّسان و کارشناسان، اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به عنصر ارزشیابی در کتاب تفکر و پژوهش تا حدودی (۳/۳۴ از ۵) به‌کارگیری شده است. اما از نظر مشاهده‌گران به‌کارگیری اصول علمی قصدشده در عنصر ارزشیابی، شامل استفادهٔ معلّم از سطوح شش‌گانه حیطهٔ شناختی (دانش، درک، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) در ارزشیابی، استفاده معلّم از انواع روش‌های ارزشیابی فرایند- محور، مشارکتی و گروهی به‌جای ارزشیابی هدف محور، استفاده معلّم از روش‌های مختلف ارزشیابی با توجّه به تفاوت‌های فردی و اصول روان‌شناختی دانش‌آموزان و در مجموع اصول علمی مربوط به عنصر ارزشیابی در کتاب تفکر و پژوهش در حد کم پایین‌تر از متوسط (۲/۵۸ از ۵) به‌کارگیری شده است.

گر چه تاکنون تحقیقی به‌صورت مستقیم به بررسی و تحلیل درس تفکر و پژوهش پایهٔ ششم نپرداخته است اما تحقیقاتی وجود دارند که به ارزشیابی دروس و همچنین ارزیابی وضعیت آموزشی سایر دروس پرداخته‌اند. برای مثال آیزنر[۷] برای ارزشیابی، کارکردهای تشخیص و شناسایی مشکلات یادگیری و رفع آن‌ها، تجدیدنظر در برنامه از طریق نتایج ارزشیابی تکوینی، مقایسه برنامه‌ها و جنبه‌های مختلف آموزشی برای جایگزین‌سازی برنامه‌ها و روش‌های مطلوب، پیش‌بینی نیازهای آموزشی و تعیین میزان تحقق هدف‌های آموزشی را ذکر کرده است، (استافل بیم و شین فیلد[۸]، ۲۰۰۷ به نقل از یارمحمدیان، ۱۳۷۹). علاوه بر آن تحقیقات نشان داده است که، موفقیت برنامهٔ درسی و ارزشیابی علمی با حرفه‌ای بودن معلّمان ارتباط مستقیم دارد (گاسکی[۹]، ۲۰۰۰). توسعه حرفه‌ای موفّق و کارآمد مبتنی بر این باور اساسی است که اگر معلّمان قانع شوند که روش‌های جدید برای دانش‌آموزان مفید است، تلاش می‌کنند و آن‌ها را به‌کار می‌گیرند (لوکز هورسلی[۱۰]، استایلز[۱۱]، موندری[۱۲]، لاو[۱۳]و هیوسون[۱۴]، ۲۰۱۰؛ برگر[۱۵]، ۱۹۹۱ ؛ کاستل و بالانتن[۱۶]، ۲۰۱۰).

تحقیق حاضر نیز به این نتیجه رسید که یکی از شرایط لازم در به‌کارگیری اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به عنصر ارزشیابی، آموزش مهارت‌های لازم در معلمان است. بنابراین ملاحظه می‌شود بین نتیجهٔ به‌دست‌آمده با نتایج سایر تحقیقات همسویی وجود دارد. ارزشیابی هدف محور نمی‌تواند دانش‌آموزان را به سوی تفکّر سوق دهد، بلکه این ارزشیابی فرایند محور است که از اولویت خاصی برخوردار است. یکی از اصول ارزشیابی درس تفکر و پژوهش توجه به فرایند محور بودن آن

است. نتایج تحقیق حاضر نشان داد، علی‌رغم تأکید مؤلفان بر این اصل، در مدارس به ارزشیابی فرایندمحور توجه جدی نمی‌شود. همچنان که لفرانسوا[17] (۲۰۰۰؛ به نقل از الدر و پاول[18]، ۲۰۰۴) نتیجه گرفت که معلّمانی که روش‌های آموزشی آنان به‌وسیلهٔ سنجش‌های سطحی هدایت می‌شود یادگیرندگان سطحی تربیت می‌کنند، نتایج پژوهش حاضر نیز همسویی خود را با نتایج تحقیق ذکرشده نشان می‌دهد.

ارزشیابی مهم‌ترین فرایند مورد استفادهٔ بهبود کیفیت برنامهٔ درسی است. توجه به رعایت اصول علمی قصدشده مانند استفاده از انواع روش‌های ارزشیابی فرایند-محور، مشارکتی و گروهی به‌جای ارزشیابی هدف‌محور، سنجش میزان مهارت‌های آفرینندگی، پژوهشگری، پرسشگری و حل مسئلهٔ ایجادشده در دانش‌آموزان، استفاده متناسب از سطوح شش‌گانهٔ حیطهٔ شناختی، استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی با توجّه به تفاوت‌های فردی و اصول روان‌شناختی دانش‌آموزان، استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی متناسب با روش‌های تدریس معلّمان، امکانات و تجهیزات موجود، گروه‌بندی دانش‌آموزان در جریان تدریس می‌تواند در پرورش تفکّر دانش‌آموزان نقش‌آفرین باشد.

ترکیب نتایج استخراج‌شده، حاصل از پرسش‌نامه و مصاحبه، از دیدگاه معلمان، مدرسان و کارشناسان، مؤید این است که اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به عنصر ارزشیابی در درس تفکر و پژوهش مناسب است اما آنچه در عمل رخ می‌دهد متفاوت است که دلایلی دارد و آن هم در مصاحبه‌ها روشن شده است. نتایج مشاهدات رعایت اصول علمی را کمتر از نتایج پرسش‌نامه و مصاحبه نشان داده است که این امر ممکن است به دلیل حضور یافتن مشاهده‌گران در کلاس درس و تحت تأثیر قرار گرفتن معلمان از این بابت باشد، اگر چه سعی گردیده بود که جو کلاس درس عادی باشد. نتایج مشترک ابزارهای سه‌گانهٔ جمع‌آوری اطلاعات نشان داد که برنامهٔ درسی اجراشده با موانعی مواجه است که عبارت‌اند از: کمبود زمان، وجود دیدگاه سنتی در ارزشیابی و درخواست آزمون‌های هدف محور، اعتقاد معلّمان و خانواده‌ها به لزوم استفاده از ارزشیابی پایانی، ابهام داشتن برخی سؤالات ارزشیابی و در نتیجه سردرگم شدن دانش‌آموزان و معلمان، بی‌توجهی به درس تفکر و پژوهش به علت نوع ارزشیابی درس، عدم توانایی برخی معلمان در تدوین چک‌لیست (سیاههٔ مشاهده) مربوط به ارزشیابی، عدم شناخت کافی معلّمان از اصول علمی ارزشیابی، عدم توجه کافی معلمان به گزارش، نوع نگارش، زیبایی و کیفیت نگارش دانش‌آموزان به علّت نوع ارزشیابی درس، عدم و یا ضعف ارزشیابی از اصول علمی

مربوط به عناصر تدوین درس تفکر و پژوهش توسط دفتر تألیف کتب درسی، عدم درک مشترک معلمان، مدرسان و کارشناسان نسبت به اصول علمی قصدشده در عنصر ارزشیابی و ثبت نکردن نتایج مشاهدات عملکرد مهارتی دانش‌آموزان در دفتر عملکرد تحصیلی توسط درصد زیادی از معلّمان. تحقیقات مرتبط نشان می‌دهد بسیاری از برنامه‌های درسی به دلیل رعایت نکردن اصول علمی مرتبط با ارزشیابی به سمت برنامهٔ درسی عقیم یا پوچ سیر کرده‌اند.

به‌طورکلی ضعف در کاربرد اصول علمی مرتبط با آموزش در کلیهٔ دروس و به‌طور اخص عدم توجه به رعایت اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به عنصر ارزشیابی در برنامهٔ درسی، مانع پرورش تفکّر و خلاقیت در دانش‌آموزان شده است. از جمله تحقیقات مرتبط در این زمینه نتایج تحقیقات کیانی و همکاران (۱۳۹۱)، آخوندزاده و همکاران (۱۳۹۰)، حقانی و همکاران (۱۳۸۹)، جاویدی و عبدلی (۱۳۸۹)، مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز (۱۳۸۵)، علیپور، سیف نراقی، نادری و شریعتمداری (۱۳۹۲)، حاجی حسینی‌نژاد و بالغی‌زاده ۱۳۸۹ و پروژهٔ سنجش صلاحیت‌های پایه (ABC) توسط کیامنش و خیریه (۱۳۷۹) بوده است که نشان داد، بسیاری از دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان در جامعهٔ کنونی، فاقد مهارت‌های تفکّر بوده و قدرت تجزیه‌وتحلیل مسائل پیچیدهٔ اجتماعی را ندارند و در مواجهه با مسائل سطح بالا ناتوان‌اند. یکی از راه‌های پرورش تفکّر، توجّه جدی به علائق، سن و نیاز فراگیران است تا به‌واسطهٔ آن تقویت مهارت‌هایی چون مهارت شنیداری، تعالی، پرسش‌گری، حل مسئله و تحریک آگاهی فراشناخت و همچنین عزت‌نفس دانش‌آموزان رشد نماید. بنابراین در تبیین نتایج تحقیق می‌توان گفت که در تدوین کتاب تفکر و پژوهش به ویژگی‌هایی مانند سن، علائق و نیاز دانش‌آموزان تاحدودی توجّه شده است که این نتایج با نتایج تحقیقات (اسمیت[۱۹] (۱۹۹۹)، تیواری[۲۰]، لای، سو و ین (۲۰۰۶)، وسینگر[۲۱]، (۲۰۰۴)، ساسویل[۲۲] (۱۹۹۴)، سانتی[۲۳] (۱۹۹۳) و مونتس و ماریا[۲۴] (۲۰۰۱) در مورد توجه به نیازهای فراگیران همسویی نشان می‌دهد.

در پرورش تفکّر و رشد شناختی فراگیران، استفاده از انواع روش‌های ارزشیابی فرایند- محور، مشارکتی و گروهی، به‌جای ارزشیابی هدف‌محور، تأثیر به سزایی دارد. نتایج تحقیق نشان داد که در کتاب تفکر و پژوهش، تا حدودی این اصول توسط معلّمان به‌کار گرفته شده است که این نتیجه با نتایج (جیولیودری، لوجان و دیکارلو[۲۵]، ۲۰۰۹) همسویی نشان داده است. لذا با توجّه به نتایج تحقیق پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

الف: اصول علمی قصدشدهٔ مربوط به عنصر ارزشیابی درس تفکر و پژوهش، بر اساس الگوی مشارکت هماهنگ‌شده و متوازن، شامل گروهی از متخصّصان برنامه‌ریزی درسی، متخصّصان فلسفه تعلیم و تربیت، معلّمان صاحب‌نظر، متخصّصان یادگیری و همچنین نتایج تحقیقات انجام‌گرفته، مورد بازنگری قرار گیرد.

ب: حال که دفتر تألیف کتاب‌های درسی برای پرورش تفکر و پژوهش در دانش‌آموزان به افزایش دیسیپلین خاص (درس تفکر و پژوهش) اقدام نموده است تا اهداف مورد نظر تحقق یابد، بنابراین ضرورت دارد، معلّمانی خلّاق و علاقه‌مند برای تدریس درس تفکر و پژوهش، تربیت و سازمان‌دهی گردند. گر چه باید این مهم، مبنا و اساس همه دیسیپلین‌های برنامهٔ درسی باشد و زمینه و بستر پرورش تفکر و پژوهش به‌طور عملی توسط تمامی دروس فراهم گردد.

پ: به‌منظور تبادل تجربه و رفع ابهامات، برای معلّمان، کارشناسان، مدیران، معاونان مدارس، راهبران آموزشی و معاونان آموزشی ادارات، نشست‌های علمی و کارگاهی، گردهمایی و جلسات کارشناسی در سطح ملّی، استانی و منطقه‌ای برگزار گردد. این عمل می‌تواند زمینهٔ لازم را برای ایجاد فهم مشترک بین مسئولان، معلّمان، کارشناسان و راهبران آموزشی از اهداف، اصول و مبانی برنامهٔ درسی تفکر و پژوهش، که از ضروریات است فراهم کند.

ت: بسترهای مناسب برای اجرای موفق درس تفکر و پژوهش مانند امکانات و تجهیزات آموزشی، فضای مناسب، در نظر گرفتن زمان مناسب با محتوا، حمایت و پشتیبانی وزارت آموزش‌وپرورش از آموزش برنامه، آموزش معلّمان متفکّر و خلاق، اجرای رویکرد برنامهٔ درسی متصاعدشونده در مقابل برنامهٔ درسی مقاوم در برابر معلّم و یا وفادارانه، ایجاد زمینه برای فهم مشترک از برنامه بین معلّمان و مسئولان، تأسیس دبیرخانه دائمی در سطح وزارت آموزش‌وپرورش و ادارات آموزش‌وپرورش استان‌ها فراهم گردد.

## منابع


- آخوندزاده، کبری؛ احمدی، هدی؛ صالحی، شایسته و عابدینی، زهرا. (۱۳۹۰). تفکّر انتقادی در حوزه آموزش پرستاری ایران. *مجله ایرانی آموزش پزشکی*، ۱۱(۳)، ۲۱۰-۲۲۱.
- اداره کل آموزش‌وپرورش استان اصفهان. (۱۳۹۲). *آمارنامه سال ۱۳۹۲*. اصفهان: نویسنده
- اداره کل آموزش‌وپرورش استان چهارمحال و بختیاری. (۱۳۹۲). *آمارنامه سال ۱۳۹۲*. چهارمحال و بختیاری: نویسنده
- انتشارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۰). *برنامه درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران* (نگاشت پنجم). تهران: نویسنده
- جاویدی کلاته جعفرآبادی. طاهره، و عبدلی افسانه. (۱۳۸۹). روند تحول تفکّر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۱(۲)، ۱۰۳-۱۲۰.
- حاج حسینی نژاد، غلامرضا و بالغی زاده، سوسن. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مبتنی بر تدریس برای فهمیدن بر برنامه درسی تجربه‌شده درس تاریخ هنر. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۵(۱۷)، ۳۹-۵۶.
- حقانی، فریبا؛ امینیان، بهاره؛ کمالی، فرحناز و جمشیدیان، سپیده. (۱۳۸۹). مهارت‌های تفکّر انتقادی و ارتباط آن با هوش هیجانی در دانشجویان پزشکی دوره مقدماتی بالینی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۵)، ۹۰۶-۹۱۷.
- دانشور، میترا؛ غلامحسینی، احمد؛ اسپید کار، محبوبه؛ روشندل، علی‌اکبر و صفاری نظری، مهدخت. (۱۳۹۱). *کتاب معلم تفکر و پژوهش پایه ششم*. تهران: انتشارات اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۳). اندازه‌گیری، *سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.
- شریف، مصطفی. (۱۳۸۹). برنامه درسی، گفتمان نظریه، *پژوهش و عمل برنامه درسی پیشرفت‌گرا*. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان.
- کیانی، میترا؛ افشین جو، مهناز؛ پور معماری، محمدحسین و امینی، کوروش. (۱۳۹۱). مقایسه تفکّر انتقادی و عوامل زمینه‌ساز آن در دانشجویان پرستاری و پرستاران شاغل در بیمارستان‌های منتخب دانشگاه علوم پزشکی زنجان. *مجله علمی دانشگاه علوم پژوهشی پزشکی زنجان*، ۲۰(۷۸)، ۱۱۲-۱۲۱.
- کیامنش، علیرضا و خیریه، مریم. (۱۳۷۹). *روند تغییرات دروندادها و بروندادهای آموزش علوم بر اساس یافته‌های TIMSSD-R و TIMSS*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- علی‌پور، وحیده؛ سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت‌اله و شریعتمداری، علی. (۱۳۸۸). موانع تفکّر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه با تأکید بر مهارت‌های تجزیه‌وتحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۲(۷)، ۱۷۷-۲۰۱.
- فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۷). *روش‌ها و فنون تدریس*. تبریز: دانشگاه تبریز.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*. تهران: بال.
- لوننبرگ، فرد و ارنشتاین، آلن. (۱۳۹۰). *برنامه‌ریزی درسی تحلیل و بهسازی تدریس* (ترجمه مصطفی شریف). اصفهان: جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۸). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: آستان قدس رضوی.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۲). *مقدمات برنامه‌ریزی درسی*. تهران: سمت.
- محمد اسماعیل، الهه. (۱۳۸۵). *مقایسه عملکرد دانش‌آموزان مدارس استان‌های کشور در دروس ریاضیات و علوم تیمز ۲۰۰۳ پایهٔ چهارم ابتدایی*. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، مرکز ملّی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز.
- یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۷۹). *اصول برنامه‌ریزی درسی مبانی فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی*. تهران: مؤسسه یادواره کتاب.
- Berger, S. (1991). *Differentiating Curriculum for Gifted Students*. Retrieved from ERIC database. (ERIC Digest #E510).
- Casteel, C. J., & Ballantyne, K. G. (Eds.). (2010). *Professional development in action: Improving teaching for English learners.* Washington, DC: National clearinghouse for english language acquisition. Retrieved from http://www.ncela.gwu.edu/ files/ uploads/3/PD_in_Action.pdf.
- De Bono, E. (1991). *Learning to think; Thinking to Learn*. OECD, Program press.
- Elder, L. & Paul, R. (2004). *Strategic Thinking: The Foundation for Critical Thinking. Santa Rosa,* CA: Foundation for critical thinking. New York: Prometheus Books.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development:* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Giuliodori, M. J., Lujan, H. L., & Dicarlo, S. E. (2009). Student interaction characteristics during collaborative

group testing. *Adv Physiological Educ*, *33*(1), 24-29.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S. E., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). *Designing Professional development for teachers of science and mathematics* (3ed.). Thousand Oask, CA: Corwin Press.
- Montes, S., & Maria, E. (2001). *Juchitan de Los ninos: Habilidades cognitivas en el aula*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornestien, A., & Hunkins, F. (1997). *Curriculum: Foundation, Principles and Issues*. New York: Prentice.
- Sasseville, M. (1994). Self Esteem, Logical Skills and Philosophy for Children. *Thinking*, *11*(2), 30-33.
- Santi, M. (1993). Philosophizing and learning to think: Some proposals for a qualitative evaluation. *Thinking, 10*(3), 15-23.
- Smit, G. (1999). Review of philosophy Gym: 25 short adventures in thinking. By Stephen Law. *Critical and Creative Thinking, 1*(12), 46-47.
- Tiwari, A., Lai, p., So, M., & Yuen, K. (2006). A Comparison of the Effect of Problem Based Learning and Lecturing on the Development of Student Critical Thinking. *Medical Education,* (40), 547-554.
- Weissinger, P. A. (2004).Critical Thinking, Meta Cognition and Problem-Based Learning. In tan, O. S. (ed.). Enhancing thinking through problem– based learning approaches: *International perspectives* (pp.39-62). Singapor: Thomson Learning.

## پی‌نوشت‌ها

1. Dewey
2. Third International Mathematice Science Study (TIMMS)
3. Progress International Reading Literacy Study (PIRLS)
4. De Buno
5. Mixed Method
6. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)
7. Eisner
8. Stufflebeam & Shinkfield
9. Guskey
10. Louks-Horsley
11. Stiles
12. Mundry
13. Love
14. Hewson
15. Berger
16. Castell & Ballantyne
17. Lefrrancois
18. Elder, Paul
19. Smit
20. Tiwary, Lai, So & Yuen
21. Wesinger
22. Sasseville
23. Santi
24. Montes & Maria
25. Giuliodori, Lujan, & Dicarlo

# ساخت‌شکنی رابطهٔ سلسله‌مراتبی معلم و دانش‌آموز با توجه به اندیشه‌های ژاک دریدا

■ مهدی یوسفی*
■ سعید ضرغامی‌همراه**
■ یحیی قائدی***
■ علیرضا محمودنیا****

**چکیده:**

**ساخت‌شکنی رویکردی است که ژاک دریدا آن را به‌صورت نظام‌مندی درآورده و در حوزه‌های گوناگون مورد استفاده قرار گرفته است. بر اساس این رویکرد، هر «متن» دارای قطب‌های متضادی است که یکی از آن‌ها دیگری را در زیر سلطهٔ خویش قرار می‌دهد و بدین ترتیب، روابط سلسله‌مراتبی یا مرکز/ پیرامون بین قطب‌ها شکل می‌گیرد. این رویکرد در تعلیم‌وتربیت هم مورد استفاده قرار گرفته و می‌توان آن را در مورد رابطه معلم و دانش‌آموز که ارتباطی سلسله‌مراتبی دارند، به‌کار برد و این رابطه را ساخت‌شکنی کرد تا ارتباطی متعادل میان معلم و دانش‌آموز برقرار شود. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که هم اکنون رابطهٔ مرکز/ پیرامون بین معلم و دانش‌آموز در جریان است، طوری که معلم در قطب غالب و دانش‌آموز در قطب مغلوب قرار می‌گیرد. لذا باید با ساخت‌شکنی، آلایش میان آن‌ها را نشان داد و دانش‌آموز را از قطب مغلوب خارج ساخت و به باز تعریف نقش معلم و دانش‌آموز با توجه به این جابه‌جایی اقدام کرد تا راه برای ارتباط عادلانه و موازنه‌ای میان این دو فراهم شود. توجه به مباحثی همچون راهنمایی و همیاری معلم در فرایند یادگیری و آسان‌سازی این فرایند توسط وی، یاددهی روش یادگیری چیزها به جای یاددهی خود آن‌ها، یادگیری معلم از دانش‌آموز و نقش‌آفرینی پررنگ‌تر دانش‌آموزان در سر کلاس‌های درس بیانگر رابطه متعادل معلم و دانش‌آموز است.**

**کلید واژه‌ها:** **دریدا، ساخت‌شکنی، تعلیم‌وتربیت، دانش‌آموز، معلم.**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۷/۲۷ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۰/۲۸ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۳/۲۵

* دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم‌وتربیت دانشگاه خوارزمی تهران ..... Mehdy.u@gmail.com
** عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی تهران ..... Zarghamii2005@yahoo.com
*** عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی تهران ..... yahyaghaedy@yahoo.com
**** عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی تهران ..... alirezamahmmudnia@yahoo.com

## مقدمه

ساخت‌شکنی[1] رویکردی است که بیش از هر کس دیگر با نام ژاک دریدا[2] (۲۰۰۴- ۱۹۳۰) فیلسوف الجزایری تبار و یهودی فرانسوی گره خورده است و این اندیشمند بیشترین نقش را در پیکربندی این رویکرد داشته است. و این رویکرد فلسفی- انتقادی بیش از ۴۵ سال مورد واکاوی‌های فراوان قرار گرفته است (رس[3]، ۲۰۱۱). دریدا که در کنار کسانی چون لیوتار[4]، فوکو[5] و نیچه[6] از فیلسوفان پسامدرن[7] محسوب می‌شود، فلسفه‌ای را بنا نهاد که در مخالفت با ساخت‌گرایی[8] شکل گرفت، زیرا به جای آنکه همچون ساخت‌گرایی به تمرکز بر درون متن بپردازد، به حواشی و نقاط پیرامونی متن توجه نشان داد و به رویکرد پساساختارگرایی نزدیک شد. رویکرد پساساختارگرایی که همواره به بیان امور آشنا در قالبی نوین می‌پردازد، نقد تقابل‌های دو تایی همچون ما/ آن‌ها، شهروند/ غیرشهروند و قانونی/ غیرقانونی را مورد توجه قرار داده و نشان می‌دهد که چگونه این تقابل‌ها، ارزش‌های سلسله‌مراتبی و ساختگی به‌وجود می‌آورند (پیترز[9]و بوربلز[10]، ۲۰۰۴، ص. ۱۷). بر چنین مبنایی، دریدا هم که در اندیشه‌های پساساختارگرایانه و پست‌مدرن خود تحت تأثیر کسانی چون هایدگر[11]، نیچه، هوسرل[12] و فروید قرار گرفته بود، با مطرح ساختن نقدهایی بر متافیزیک حضور افلاطونی و رویکرد حضور/گفتار محور در اندیشهٔ فلسفی غرب، به نقد آثار فیلسوفان پیشین خود پرداخت و نقدهایی بنیان‌کن بر افلاطون، روسو، دکارت، هگل، سوسور و ... بیان داشت و در مقابل، با ارائه رویکرد ساخت‌شکنی به دگرگون کردن روابط سلسله‌مراتبی و مرکز/ پیرامون پیشینیان پرداخت و توجه خود را معطوف به حواشی امور کرد. از این روی، چنین به نظر می‌آید که یکی از مهم‌ترین رویکردهایی که برای بر هم زدن ارتباط‌های یک‌سویه و به وجود آوردن شکل نوینی از روابط و نقش‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد، رویکرد ساخت‌شکنی است و می‌توان با استفاده از آن، به بر هم زدن روابط سلسله‌مراتبی اقدام کرد (بیستا[13]، ۲۰۰۱a؛ کاهن[14]، ۲۰۰۱؛ ضرغامی، ۲۰۱۱؛ گریسون[15]، ۲۰۰۳؛ تریفوناس[16]، ۲۰۰۰). در این راستا، پژوهش‌های کسانی چون بیستا (۲۰۰۴ و ۲۰۱۱)، باقری و خسروی (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) و... بیانگر امکان کاربرد این رویکرد در عرصه تربیتی چون روابط معلم و دانش‌آموز، آموزش دینی، مطالعات بین رشته‌ای و ضرورت بر هم زدن روابط مرکز/ پیرامون بین رخدادهای گوناگون است.

با عطف توجه به اینکه ارتباط سلسله‌مراتبی را می‌توان در ارتباط معلم و دانش‌آموز هم مشاهده کرد، به نظر می‌آید می‌توان با توجه به رویکرد دریدا دست به ساخت‌شکنی این ارتباط زد و به ترسیم ارتباطی نوین پرداخت. با توجه به نقش اساسی معلم و دانش‌آموز در پیروزی و یا شکست نظام‌های تربیتی، هم اکنون شاهد آن هستیم که جایگاه آن‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری دارای مشکلات فراوانی است و گونه‌ای از روابط یکنواخت و غیرمنعطف بین آن‌ها در جریان است (تریفوناس، ۲۰۰۰؛ اولمر[17]، ۱۹۸۵؛ میرز[18] و رینگ[19]، ۲۰۰۲) که همین امر، باعث کاهش کارآیی و عدم پویایی معلم و دانش‌آموز می‌شود. از این منظر است که تریفوناس (۲۰۰۰) می‌گوید دریدا مخالف تعاریف سنتی و یک‌طرفه از

نقش معلم و دانش‌آموز در فرایند تدریس بود و به همین جهت ضرورت ایجاد تغییر در نقش و جایگاه این دو را مورد تأکید قرار داد. پس روشن است که رویکرد ساخت‌شکنی در ضمن مخالفت با روابط سلسله‌مراتبی و مرکز/ پیرامون معلم و دانش‌آموز، در پی آن است که چگونگی آزادسازی قطب‌های تضاد و روابط یکنواخت را نشان دهد و در راستای رفع این تعارض‌ها اقدام کند. در ادامه این نوشتار بدین امر اشاره خواهیم کرد.

## روش پژوهش

روش یا به عبارت بهتر، شبه روش مورد استفاده در این نوشتار، همان ساخت‌شکنی است. بیشتر صاحب‌نظران در موضوع ساخت‌شکنی، بدین مطلب اشاره دارند که نمی‌توان ساخت‌شکنی را به‌عنوان یک روش پژوهشی، به معنای ساخت‌مند و متدولوژیکی آن، مورد استفاده قرار داد؛ بلکه باید آن را به عنوان شبه‌روش و یا رهنمودی کلی برای شکستن ساخت متن به‌کار گرفت که به خودی خود و بدون برنامه‌ریزی رخ می‌دهد (بیستا، ۲۰۰۴). در این راستا، دریدا (۱۹۹۱) که به‌دنبال آن بود تا از برداشت روش‌گونه از ساخت‌شکنی جلوگیری به عمل آورد، اشاره دارد که نباید ساخت‌شکنی را روشی ساخت‌گونه و چارچوب‌مند در نظر آورد، بلکه ساخت‌شکنی رهنمودی کلی برای تحلیل انتقادی متن است تا روابط سلسله‌مراتبی و ناعادلانه آن را به نمایش گذارد. وی در ادامه می‌افزاید که ساخت‌شکنی، رویکردی شیوه‌محور و یا گفتمان‌محور هم نیست و نمی‌توان آن را دارای چارچوبی مشخص و همچون «تئوری» نگریست؛ از این روی، این مطلب را یادآور می‌شود که هیچگاه نمی‌توان ساخت‌شکنی را محدود به حدود مشخصی کرد و ساخت‌شکنی از تعیین حدود گریزان است. بر چنین مبنایی است که وی (۱۹۹۱ ص ۲۷۵) در جمله‌ای کوتاه می‌نویسد «ساخت‌شکنی به صورت همزمان، همه چیز هست و هیچ چیز نیست» زیرا به شیوه، شکل و یا سبکی خاص محدود نمی‌شود. حتی او در گامی فراتر اشاره دارد که همین عدم تعیّن و شکل‌ناپذیری را نیز نمی‌توان به عنوان ویژگی اساسی ساخت‌شکنی در نظر گرفت، زیرا در چنین صورتی باز هم برای آن، ماهیتی در نظر گرفته‌ایم، و این بر خلاف ساخت‌شکنی است. همچنین لوسی[۲۰] (۲۰۰۴) اشاره دارد که اگر بخواهیم بگوییم ساخت‌شکنی فلان چیز است و آن را در چارچوبی محصور گردانیم، دیدگاه دریدا را زیر پا گذاشته و ساخت‌شکنی را نقض کرده‌ایم؛ زیرا این دیدگاه ساخت‌مند و روش‌گونه نمی‌شود و از این امر گریزان است.

شاید بتوان گفت که گشه[۲۱] یکی از متفکرانی بوده است که بیش از هر کس دیگر ساخت‌شکنی را به عنوان «روش» مورد بحث قرار داده است (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ص. ۳۹۱). این در حالی است که در مبحث روش‌مند بودن ساخت‌شکنی اختلاف نظرها فراوان است و دیدگاهی یکسان، پیرامون چیستی روش ساخت‌شکنی وجود ندارد. باقری و خسروی (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) به دو گونهٔ متفاوت از ساخت‌شکنی اشاره دارند. آن‌ها با تقسیم ساخت‌شکنی به دو گونهٔ درونی و بیرونی،

می گویند با مروری بر آثار دریدا مشخص می‌شود که ساخت‌شکنی درونی حاکی از فرایندی است که به خودی خود رخ می‌دهد و بیشتر ناظر بر رسیدن به حقیقت می‌باشد. اما در ساخت‌شکنی بیرونی مبحث عدالت مورد توجه بیشتری قرار می‌گیرد و مفاهیمی چون تفاوت[۲۲] و دیگری[۲۳] در کانون توجه ساخت‌شکنی قرار می‌گیرند و لذا در اینجا، گشودگی و همچنین «عدالت» در نسبت به «دیگری» مورد تأکید قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که هر دوگونه خوانش ساخت‌شکنی، اعم از درونی و یا بیرونی، معتبر خواهند بود و بسته به درونی و یا بیرونی بودن ساخت‌شکنی، هدف از آن‌ها دگرگون می‌شود و روی مباحث حقیقت و یا عدالت توجه بیشتری می‌شود. برخی از متفکرانی که ساخت‌شکنی را به عنوان روش پژوهش مورد بحث قرار داده‌اند، بر این نکته پافشاری می‌کنند که نمی‌توان ساخت‌شکنی را به عنوان یک روش مستقل[۲۴] پژوهشی در نظر گرفت و اصولاً نمی‌توان نام روش را بر آن نهاد، بلکه ساخت‌شکنی رخدادی[۲۵] است که در درون متن رخ می‌دهد و مشخص‌کننده آن چیزی است که در درون متن جریان دارد و مرکزیت متن و کلی‌گرایی آن را از بین می‌برد (بیستا، ۲۰۰۱b؛ لوسی، ۲۰۰۴؛ کاهن، ۲۰۰۱). به عنوان مثال بیستا (۲۰۰۴) سخن از «خود ساخت‌شکنی[۲۶]» به میان می‌آورد که بیانگر آن است که ساخت‌شکنی نیازمند به برنامه‌ریزی و آمادگی پیدا کردن برای انجام آن نیست، بلکه این امر خودش به وقوع می‌پیوندد و متن‌های گوناگون، ساخت خود را به‌صورت خودکار می‌شکنند و نیازی به اقدام کنشی و فرایندی پژوهشگر ندارد. شاهد این افراد بر مدعای خود، مبنی بر روش‌مند نبودن ساخت‌شکنی، نبود هیچ‌گونه فرایند مرحله‌ای در آثار دریداست. در واقع مروری بر آثار دریدا در زمینه ساخت‌شکنی نیز بیانگر آن است که وی، حداقل، ساخت‌شکنی را همچون روشی پژوهشی نام نبرده و بر این باور است که ساخت‌شکنی در درون متن اتفاق می‌افتد و نیازی بدان نیست که برای رخ دادن آن، از قبل برنامه‌ریزی صورت گیرد. در این راستا دریدا (۱۹۹۱) می‌گوید که نمی‌توان به ساخت‌شکنی نام روش نهاد و آن را همچون یک روش پژوهش به کار گرفت و شاید بهتر آن باشد که ساخت‌شکنی را چون بینشی انتقادی در مورد چگونگی روبه‌رو شدن با انواع متون لحاظ کرد. بر چنین مبنایی وی بیان می‌دارد که ساخت‌شکنی همچون گونه‌ای رویکرد و خوانش بوده و نظریهٔ خاص فلسفی نیست و از پذیرش هرگونه چارچوب روش‌مند و ثابت پرهیز دارد و از این روی، نمی‌توان عنوان روش بر آن نهاد.

از این روی، ضمن پذیرش روش‌مند نبودن ساخت‌شکنی و مخالفت دریدا با برداشت روش‌گونه از آن، مراجعه به آثار دریدا نشان دهندهٔ آن است که وی، با استفاده از رهنمودهایی کلی، به ساخت‌شکنی تقابل‌های مطرح در نوشته‌های روسو و کانت[۲۷] و ... پرداخته است (سجویک[۲۸]، ۲۰۰۱؛ باقری و همکاران، ۱۳۸۹). لذا در ادامه این نوشتار هم با اشاره به رهنمودهای کلی به‌کار رفته در آثار وی که توسط اندیشمندان اصلی این حوزه همچون پیترز، بیستا، باقری و... مطرح شده‌اند، به بررسی رابطهٔ تک‌سویه معلم و شاگرد می‌پردازیم.

## ■ ساخت‌شکنی ارتباط سلسله‌مراتبی معلم و دانش‌آموز

به نظر می‌رسد یکی از مناسب‌ترین حوزه‌های کاربرد ساخت‌شکنی در مسائل تربیتی، مبحث روابط سلسله‌مراتبی و مرکز/پیرامون معلم و دانش‌آموز است، هنگامی که در آن معلم در جایگاهی غالب و دانش‌آموز در جایگاه مغلوب قرار می‌گیرد و رابطهٔ متعادل آن‌ها برهم می‌ریزد. در این‌گونه روابط، معلم جریان یاددهی - یادگیری را بر اساس میل، علایق و صلاح‌دید خود تعیین می‌کند و توجه خاصی به نیاز و خواست دانش‌آموزان ندارد و همچنین، احساس اطاعت از معلم و فرمان‌پذیری از وی تشویق می‌شود (قائدی، ۱۳۸۸). به عبارت دیگر، رابطه معلم و دانش‌آموز، رابطه‌ای یک‌طرفه و حاکی از تسلط معلم است که در این ارتباط تحکمی، دانش‌آموز باید خود را با خواست و نیاز معلم تطبیق دهد و مطالب بیان‌شده توسط وی را به خاطر بسپارد و جای هیچ چون و چرایی در مطالب بیان‌شده از سوی وی وجود ندارد. با این حال و در شرایط امروزی نظام‌های تربیتی، شاهد آنیم که با توجه به ورود فناوری‌های نوین همچون رایانه، اینترنت، وسایل آموزشی و تأثیر آن در به‌هم ریختن رابطه متقابل استاد و دانشجو (دریفوس[۲۹]، ۲۰۰۹) هم اکنون ضرورت تغییر در این شرایط احساس می‌شود و باید فضایی را ایجاد کرد که نظام آموزشی معلم‌محور به نظام آموزشی مبتنی بر همکاری بین معلم و دانش‌آموز دگرگون شود. در این راستا، گیبسون[۳۰] (۲۰۰۶) اشاره به نقش‌های نوینی دارد که در آن، مسئولیت معلم از انتقال بی‌کم‌وکاست اطلاعات به ذهن دانش‌آموز، به راهنمایی او و همیاری با او در امر یادگیری بدل می‌شود. در اینجا معلم مطلوب آن کسی است که صرفاً بر بیان مطالب و انتقال آن‌ها به ذهن دانش‌آموز پافشاری نداشته باشد، بلکه همچون خود دانش‌آموز در یادگیری مشارکت کند و دوشادوش آن‌ها به فراگیری بپردازد. طبق نتایج پژوهش‌های صورت گرفته، هم اکنون چنین فضایی در برخی از کشورها فراهم شده است و فضای کلاس به سوی استفادهٔ بیشتر از فناوری‌های نوین در جهت افزایش نقش دانش‌آموزان، تسهیل فرایند آموزش و کاهش نقش معلمان سیر می‌کند (گالانولی[۳۱]، مورفی[۳۲] و گاردنر[۳۳]، ۲۰۰۴؛ کایرک وود[۳۴] و پرایس[۳۵]، ۲۰۰۵؛ پسی[۳۶]، ۲۰۰۶ و وانگ[۳۷]، ۲۰۰۸)، اما در کشور ایران به نظر می‌آید هنوز چنین شرایطی به‌صورت کامل محقق نشده است و لذا ضرورت بازنگری در نظام‌های آموزشی و جایگاه معلم و دانش‌آموزاحساس می‌شود (مهرمحمدی، ۲۰۰۶). هم اکنون که ضرورت دگرگون کردن این شکل از کنش بین معلم و دانش‌آموزخاطر نشان شد، می‌توان با استفاده از ساخت‌شکنی به برهم زدن آن پرداخت. در این راستا، پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) که رهنمودهایی کلی برای به‌کارگیری ساخت‌شکنی مطرح کرده‌اند، سخن از سه رهنمود کلی در کاربرد ساخت‌شکنی به میان می‌آورند که می‌توان آن را در ارتباط معلم و دانش‌آموز هم به کار گرفت. بنابراین در این قسمت سعی می‌کنیم، با استفاده از این سه رهنمود، به چگونگی ساخت‌شکنی شکل کنونی روابط بین معلم و دانش‌آموز بپردازیم.

### ۱. یافتن دوگانگی‌ها

پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) اشاره دارند که در طول تاریخ تفکر بشری، سلسله‌مراتب‌هایی ارزشی شکل گرفته‌اند که موجب برتری بخشیدن به دسته‌ای از مفاهیم در مقابل مفاهیم مقابل آن‌ها پرداخته‌اند که از آن جمله، می‌توان به سلسله‌مراتب ارزشی میان مرکز/ پیرامون، فلسفه/ ادبیات، مرد/ زن، گفتار/ نوشتار و.. اشاره کرد. آن‌ها می‌گویند، در عصر حاضر، در مقابل این بی‌عدالتی نهادینه‌شده در تاریخ تفکر بشری، همواره کسانی بوده‌اند که به مقابله با این شرایط پرداخته و زمینه‌های نفی برتری مذکور را فراهم ساخته‌اند که از آن جمله می‌توان به نیچه، هایدگر و دریدا اشاره کرد. آن‌ها ضمن اشاره به دو فضای ساختارگرایی و پساساختارگرایی، می‌گویند که ساختارگرایی، همان تقابل‌های دوتایی و سلسله‌مراتبی گذشته را تکرار کرده و بر آن پای فشرده است، ولی پساساختارگرایی که نمایندگانی همچون لیوتار، فوکو، دریدا و... دارد، به مقابله با این شرایط پرداخته است. بر چنین اساسی، در دوران پساساختارگرایی شرایطی پیش آمد که نفی تضادهای سلسله‌مراتبی را مورد توجه قرار داد. آن‌ها با اشاره به پیشگامی دریدا در این حوزه، نخستین رهنمود در از بین بردن روابط سلسله‌مراتبی در آرای وی را یافتن دوگانگی‌ها و آشکار ساختن تقابل‌ها می‌دانند.

در این رهنمود کلی، ساخت‌شکنی همچون چشم تیزبینی است که روابط سلسله‌مراتبی را مورد کاوش خود قرار می‌دهد و پس از به دام انداختن و کشف این روابط که پنهانی و در لفافه پیچیده هستند، آن را آشکار ساخته و بر همگان می‌نمایاند. مروری بر آثار دریدا در خوانش وی از آثار فیلسوفان پیشین خود همچون افلاطون، روسو و هگل گرفته تا دو سوسور و لوی اشتراوس همگی بیانگر کشف و آشکارسازی تقابل‌های دو سویه‌ای مثل گفتار و نوشتار، طبیعت و فرهنگ، خود و دیگری (گریسون، ۲۰۰۳)، ارباب و بنده، درون و بیرون (دریدا، ۲۰۰۸) و مانند این‌ها در آثار متفکران نامبرده می‌باشد. بر این اساس، تاریخ تفکر فلسفی غرب همواره بر بنیان تقابل‌ها و سلسله‌مراتب شکل‌گرفته که از جمله می‌توان به تقابل‌هایی بین گفتار و نوشتار، مرد و زن، فیزیک و متافیزیک و مانند این‌ها در آثار فیلسوفان آغازین یونان و از جمله افلاطون اشاره کرد. تقابل دو قطبی در آرای دکارت هم در قالبی دیگر خودنمایی کرده و آن تقابل بین سوژه و ابژه و یا ذهن و عین در آرای فلسفی اوست. روسو هم با توجه نشان دادن به تقابل بین طبیعت و فرهنگ و اهمیت دادن به طبیعت در مقابل فرهنگ، بار دیگر این نگاه دو قطبی و مرکز و پیرامون را به منصهٔ ظهور رساند. هگل دیگر فیلسوف بزرگی بود که بین ارباب و بنده و روح و ماده تفاوت یا تقابل قائل شد و یکی را نسبت به دیگری مهم‌تر انگاشت. حتی امروزه و در دنیای مدرن هم می‌توان به نمونه‌هایی از این نگاه‌های سلسله‌مراتبی اشاره داشت. مثال‌هایی همچون شهروند و غیرشهروند، غربی و غیرغربی، جهانی و محلی، خود و دیگری و مانند این‌ها مثال‌هایی امروزین از تقابل سلسله‌مراتبی هستند. بنابراین، در گام نخست، ساخت‌شکنی ناظر بر آن است که نشان دهد در عرصه‌های گوناگون روابطی شکل می‌گیرند که در آن، نوعی ارتباط سلسله‌مراتبی مطرح می‌شود

که سبب می‌شود در آن، دوگانگی‌هایی ایجاد شود که یکی از سویه‌ها خود را بر سویه دیگر تحمیل کند.

در زمینهٔ موضوع پیش روی این پژوهش، می‌دانیم که ارتباط یک‌سویه بین معلم و دانش‌آموز پیشینه‌ای طولانی دارد و از گذشته‌های دور مورد توجه بوده است. مثلاً می‌توان به روش‌هایی همچون سخنرانی اشاره کرد که در آن، فرد سخنران با هدف انتقال اطلاعات و دانش خود به ایراد سخنرانی می‌پردازد و هر آنچه را که می‌داند، به طرف مقابل خود انتقال می‌دهد و طرف مقابل هم ناچار است مطالب بیان شده را همچون اطلاعاتی ارزشمند و بی‌بدیل به خاطر بسپارد. میرز و رینگ (۲۰۰۲) با اشاره به رابطهٔ معلم و دانش‌آموز و شیوه‌های سنتی حاکم بر آموزش و یادگیری در قرن‌های ۱۸ و ۱۹ میلادی، می‌گویند که در آن دوره به یادگیری همچون فرایندی نگریسته می‌شد که چیزی جز انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز نبود. آن‌ها با اشاره به انواع مدل‌های تربیتی و تدریسی در دوره‌های گذشته، به مدلی با عنوان «مدل دیسیپلینی» اشاره دارند که همان انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز است. در مدل نامبرده، معلم در جایگاهی بالاتر و برتر از دانش‌آموز نگریسته می‌شود. نکتهٔ مهم در مدل دیسیپلینی آن است که این ارتباط متقابل، نه ارتباطی دوسویه بلکه ارتباطی یک‌سویه و سلسله‌مراتبی را شکل دهد.

علاوه بر آن، می‌توان به تقسیم‌بندی گیبسون از مدل‌های تدریسی مورد استفاده معلمان اشاره کرد که بسته به میزان نقش‌آفرینی معلمان در آن، این مدل‌ها به مدل‌هایی معلم‌محور بدل می‌شوند. وی در ضمن اشاره به گونه‌های تدریس، از مدلی تحت عنوان مدل «معلم‌محوری» یا انتقال دانش سخن می‌گوید که در آن، ارائهٔ مجموعه‌ای از دانش با استفاده از روش‌هایی مانند سخنرانی و ارائه تمرین‌های گروهی و تکرار مهم است و فرایند یادگیری برای معلم کاملاً قابل پیش‌بینی و کنترل‌پذیر است (گیبسون، ۲۰۰۶).

در این راستا، فوکو نیز، که هم داستان با دریدا به سلسله‌مراتب‌های گوناگون و شکل‌گیری روابط غالب و مغلوب توجه نشان می‌دهد، این روابط غالب و مغلوب را در جامهٔ «روابط قدرت» مورد توجه قرار داده است که در آن، یک سوی ارتباط از قدرتی فراوان برخوردار است و سوی دیگر ارتباط از ابزارهای به‌کارگیری قدرت بی‌بهره می‌ماند. هینز (۱۹۹۱، به نقل از باقری و همکاران، ۱۳۸۹) با الگوبرداری از روش فوکو در بررسی روابط حاکی از قدرت، به انواع تفکر نقاد بر اساس نوع ارتباط قدرتی بین معلم و دانش‌آموز اشاره می‌کند و می‌گوید که در برخی از انواع ارتباط قدرتی، سلسله‌مراتب قدرت بین معلمان و دانش‌آموزان به قوت خود باقی می‌ماند و روابط غالب و مغلوب حفظ می‌شود. به عبارت دیگر، ارتباط‌هایی بین معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد که قدرت انتشار یافته بین معلم و دانش‌آموز در آن، نقش هر یک از این دو مؤلفه را تعیین می‌کند. در این ارتباط قدرتی، باز هم این معلم است که دارای قدرت فراوانی است و آن به دلیل جایگاه برتر و مرکزی وی می‌باشد، به همان نسبت هم دانش‌آموز، به دلیل آن که در مراتب پایینی از قدرت قرار می‌گیرد، دارای قدرت چندانی نیست و ناچار است به ارتباطی غالب و مغلوب تن در دهد که وی در آن مغلوب و بدون قدرت است. پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) هم ضمن اشاره به اینکه فوکو یکی از بانیان اصلاحات آموزشی فرانسه بوده است،

می‌گویند که وی بود که به روابط قدرت و ابزارهای کنترل و نظارت در مدارس می‌پرداخت و گفت در چنین محیطی دانش‌آموز مجبور است دانش و خودش را به‌عنوان دانندهٔ آن باز تولید کند و از این روی، روابط قدرت همچنان به قوت خود باقی مانده و دست نخورده می‌ماند.

براساس آنچه در این قسمت بیان شد، آشکار می‌شود که هم اکنون نیز ارتباط سلسله‌مراتبی بین معلم و دانش‌آموز در جریان است که در یک سوی این ارتباط، معلم قرار دارد با قدرتی فراوان که می‌تواند سمت و سوی فرایند تدریس را تعیین کند و در سوی دیگر دانش‌آموز قرار دارد که باید گوش به فرمان معلم باشد و از جایگاه یک مغلوب، نکته‌ها و مطالب بیان‌شده توسط معلم را پذیرا باشد.

### ۲. زدودن برتری

پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) اشاره دارند که پس از یافتن روابط مرکز/پیرامون و برتری یکی بر دیگری، ساخت‌شکنی در پی آن است که این برتری را بر هم زده و از بین ببرد و جایی برای باقی ماندن سلسله‌مراتب پیشین باقی نگذارد. پیش از این اشاره کردیم که ساخت‌شکنی رویکردی انتقادی است که با استفاده از چشمی تیزبین به شناسایی و کشف تضادها و سلسله‌مراتب ارزش‌ها می‌پردازد. هر چند برخی از متفکران بر آن‌اند که ساخت‌شکنی به خودی خود رخ می‌دهد و لزوماً نیاز به اقدامی در رفع تناقض‌ها به معنای روش‌مند آن نیست و صرفاً به شناسایی و آشکارسازی آن می‌پردازد (بیستا و میدما[۳۸]، ۲۰۱۱؛ کاهن، ۲۰۰۱؛ لوسی، ۲۰۰۴) ولی نوع نگاه ساخت‌شکنانه به انتقادی اندیشی بیانگر آن است که یکی از تفاوت‌ها و برتری‌های رویکرد ساخت‌شکنانه بر دیگر رویکردهای انتقادی در این مطلب نهفته است که ساخت‌شکنی تنها به کشف تضادها و روابط بالا و پایین اکتفا نمی‌کند، بلکه پس از کشف این‌گونه ارتباط‌های تقابلی در پی نفی آن هم بر می‌آید. بنابراین ساخت‌شکنی ارتباطی عمیق با مبحث عدالت دارد. پیوند بین ساخت‌شکنی و عدالت تا بدان‌جاست که شاید بتوان سخن از همسانی عدالت و ساخت‌شکنی به میان آورده و یکی از آشکارترین جنبه‌های ساخت‌شکنی را همان داشتن نگاه عدالت‌جویانه آن دانست.

با توجه به نگاه عدالت محورانهٔ این رویکرد، ساخت‌شکنی در پی آن است که ارتباط نامتعادل معلم/ دانش‌آموز را بر هم زند و زمینه ارتباط متقابل/ متعادل را فراهم سازد. لذا ساخت‌شکنی در مقام نفی برتری یک‌سویه قطب بر سویه دیگر آن بر می‌آید و ارتباط سلسله‌مراتبی را بر هم می‌زند. اشارهٔ تریفوناس به اینکه دریدا مخالف انتقال دانش از معلم ماهر به دانش‌آموز مطیع و فرمانبردار بوده است، در همین راستا قابل ارزیابی است (تریفوناس، ۲۰۰۰). همچنین توجه ادگوس به ارتباط یک سویهٔ معلم و دانش‌آموز و ضرورت بر هم زدن آن در این راستا مورد توجه می‌باشد و لزوم آن را آشکار می‌سازد که این رابطه باید بر هم ریزد. بر چنین مبنایی، سخن از ضرورت پذیرش دانش‌آموز به عنوان عنصر «دیگری» و مغفول ماندهٔ فرایند تربیت به میان آید و لزوم توجه بیشتر به وی مطرح می‌شود (ادگوس[۳۹]،

۲۰۰۱). باز، بر چنین مبنایی است که اولمر (۱۹۸۵) معتقد است که یکی از مشخصه‌های اندیشه دریدا توجه وی به آلایش[۴۰] و غلاف‌شدگی[۴۱] مفاهیم است، به این معنا که مفاهیمی که در ظاهر دوسویه و سلسله‌مراتبی به نظر می‌آیند، دارای ارتباطی متعادل و متقابل هستند و بر روی هم تأثیر می‌گذارند و همدیگر را تعیین می‌کنند. لذا معلم و دانش‌آموز هم در جریانی متعادل با هم قرار دارند که بر روی هم مؤثرند؛ نه آنکه معلم را در جایگاهی برتر ببینیم و دانش‌آموز را متأثر از وی بنگریم.

از سوی دیگر، شاید بتوان گفت که بازنگری در رابطه معلم و دانش‌آموز، نه تنها ضرورتی ساخت‌شکنانه است بلکه یکی از ضرورت‌های جهان کنونی و متأثر از فناوری‌های نوین می‌باشد. هم اکنون و با توجه به توانایی بالای دانش‌آموزان در استفاده از فناوری‌های نوین و حتی گاهی پیش‌تر بودن آن‌ها، در این زمینه، از معلمان خود، دیگر منبع یادگیری دانش‌آموز صرفاً به معلم محدود نیست، بلکه دانش‌آموز در کنار معلم از مزیت‌های دیگر منابع یادگیری هم استفاده می‌کند و فرایند تربیتی وی، حتی بیشتر از آنکه در کلاس درس شکل گیرد، بیرون از کلاس و در فضای مجازی شکل می‌گیرد. بر چنین مبنایی است که میرز و همکاران اشاره دارند که معلم نباید از جایگاه اقتدار و قدرت با دانش‌آموزبرخورد کند، بلکه باید برتری معلم بر دانش‌آموز زدوده شود و ضمن برقراری ارتباطی متعادل دانش‌آموز به نقش‌آفرینی بیشتری بپردازد (میرز و رینگ، ۲۰۰۲).

### ۳. وارونه ساختن سلسله‌مراتب ارزشی

همان‌گونه که پیش از این هم بیان شد، یکی از ویژگی‌های رویکرد ساخت‌شکنانه آن است که به بیان مفاهیم آشنا در قالبی نوین می‌پردازد و امور آشنا را به اموری ناآشنا بدل می‌سازد. تلاش دریدا برای آشکارسازی تقابل گفتار/ نوشتار، خود/ دیگری، همسانی/ تفاوت، حضور/ غیاب و مانند این‌ها و از بین بردن این تقابل‌ها، بیانگر آن است که وی پس از کشف و آشکارسازی تقابل، قطب غالب را به زیر کشیده و به مطرح کردن قطب مغلوب در جامه‌ای نوین پرداخته است تا زمینهٔ ارتباطی متعادل فراهم شود. به‌عنوان مثال، دریدا (۲۰۰۸) اشاره می‌کند که ایجاد تقابل بین بیرون و درون و مرکز انگاشتن درون در مقابل حاشیه‌ای بودن بیرون، قابل‌پذیرش نیست و این دو امر در کنار هم معنا می‌شوند و اگر یکی از آن‌ها وجود نداشته باشد دیگری هم معنای خود را از دست می‌دهد. به عبارت دیگر می‌گوید اگر چیزی را نتوان به‌عنوان درون در نظر گرفت دیگر بیرونی هم وجود ندارد، و به همین نسبت هم اگر چیزی به عنوان بیرون و حاشیه مطرح نباشد صحبت از درون و مرکز بیهوده می‌نماید. بنابراین پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) اشاره دارند که رویکرد ساخت‌شکنانه به دنبال وارونه‌سازی برمی‌آید و قطب پیرامونی را از جایگاهی حاشیه‌ای بیرون آورده و آن را در مفهومی نوین، به مرکز می‌برد تا ارتباطی متعادل برقرار شود.

در مورد موضوع این پژوهش و با توجه به زدودن برتری معلم نسبت به دانش‌آموز، نیازمند آن هستیم که با دست زدن به مفهوم و پردازی نوین، روابط پیشین را که دیگر وجود ندارند در شکل مفاهیم

و واژگان تازه‌ای مطرح سازیم. در نتیجهٔ کاربست ساخت‌شکنی در روابط معلم و دانش‌آموز، دانش‌آموز که عنصر مغفول مانده و حاشیه‌ای فرایند تربیتی بود و «دیگری» به حساب می‌آمد و کنش بین معلم و دانش‌آموز را تشکیل می‌داد اکنون از حاشیه به متن می‌آید تا زمینهٔ رابطه‌ای متعادل‌تر را فراهم سازد. در نتیجهٔ این تغییر نگاه، هم اکنون زمینهٔ نقش‌آفرینی بیشتر دانش‌آموز فراهم می‌شود و از این پس این دانش‌آموز است که با راهنمایی معلم، مسئولیت یادگیری خویش را به دست می‌گیرد. در این راستا، گیبسون (۲۰۰۶) و میرز و رینگ (۲۰۰۲) اشاره دارند که در دنیای کنونی و با توجه به آنکه انتقال اطلاعات از جانب بزرگ‌سالان به افراد کوچک‌تر رنگ باخته است، دگرگونی‌هایی در نقش‌ها و هنجارها پیش آمده که ضرورت عملکرد مستقل کوچک‌ترها را در کسب اطلاعات و نقش‌آفرینی آن‌ها را در این زمینه خاطرنشان می‌سازد. الگوی انتقال دانش که در گذشته‌های نه چندان دور مطرح بود جای خود را به الگوی ساخت دانش[۴۲] داده است و این امر باعث شده که افراد به صورت مستقلانه به تولید دانش بپردازند. از همین روی، برخی پژوهشگران سخن از «جامعهٔ دانشی[۴۳]» به میان آورده‌اند که در آن هر کسی از توانایی تولید علم برخوردار است و می‌تواند به تنهایی و با استفاده از فناوری‌های نوین به تولید دانش بپردازد (بارنت[۴۴] و استندیش[۴۵]، ۲۰۰۲). گیبسون (۲۰۰۶) در ادامه و با ارتباط برقرار ساختن بین الگوی ساخت دانش و شرایط امروزین، می‌افزاید که با توجه به جابه‌جایی لازم بین معلم و دانش‌آموز برای رسیدن به تعادل، بسیاری ضرورت تغییر نقش معلم را از فرد «دانای در صحنه» به «راهنمای کنار صحنه» خاطرنشان کرده و معتقدند که از این پس معلم باید به عنوان آسان‌ساز فرایند یادگیری، مربی‌گری و پژوهش‌گری عمل کند؛ که نقشی با راهنمایی‌کردن‌های بهنگام دانش‌آموزان، آن‌ها را از سرگردانی می‌رهاند و زمینه نقش‌آفرینی بیشتر آن‌ها را فراهم می‌سازد. در این راستا می‌توان به ترسیمی نوین از نقش معلم و چگونگی کنش وی پرداخت. بارت (به نقل از پیترز و بوربلز، ۲۰۰۴) به معلمانی اشاره دارد که ساکت می‌مانند، از صحبت در کلاس می‌کاهند و رو به سوی نوشتار می‌آورند، الگوهای قالبی و باورهای کلیشه‌ای را از بین می‌برند، مباحثهٔ آزاد کلاسی را ترویج می‌دهند و سیاستی ضد اقتدارگرایانه را در کلاس به اجرا می‌گذارند. چنین تدریسی، میل به سوی تدریس ساخت‌شکنانه دارد و زمینهٔ نقش‌آفرینی بیشتر دانش‌آموز و راهنمایی معلم را فراهم می‌سازد. برای مثال گونهٔ «سقراطی» یکی از موارد مطرح در این زمینه است که در آن، دیالوگ بین معلم و دانش‌آموز مطرح است و دانش‌آموز خود باید به دنبال یافتن اطلاعات و دانستنی‌ها برود و به ساخت آن‌ها بپردازد (فیشر و همکاران، ۱۹۸۱، ص. ۶۶۳؛ به نقل از کوهن[۴۶] و بیستا، ۲۰۰۱). در این رویکرد، که رویکردی مشارکتی و دو سویه است، دانش‌آموز به کنش خواهد پرداخت و دیگر آن عنصر مغفول مانده و منفعل رویکردهای پیشین نخواهد بود که صرفاً به گفته‌ها و نوشته‌های معلم گوش می‌داد و آن‌ها را بدون دستکاری به ذهن خود می‌سپرد و بر زبان خود جاری می‌کرد و در رفتار خود آشکار می‌ساخت. بر چنین بنیانی، رهنمود مورد اشارهٔ پیترز و همکاران در راستای برقراری تعادل ارتباطی میان معلم و دانش‌آموز فراهم می‌شود.

## ■ نتیجه گیری ■

ساخت‌شکنی بر آن است که زدودن روابط سلسله‌مراتبی و ارزشی بین امور، لازمه رسیدن به عدالت میان این مفاهیم است. دریدا (۲۰۰۸) با رد قطبی‌اندیشی و دو انگاری، بر این نکته پافشاری می‌کند که اموری چون بیرون و درون، مرکز و پیرامون، گفتار و نوشتار و... در کنار هم معنا می‌شوند. وی که با تأثیرپذیری از ساختگرایی به دنبال یافتن تضادهای دو قطبی بود، پا را از ساختگرایان فراتر گذاشت و علاوه بر یافتن این تضادهای دو قطبی به دنبال ویران کردن و واژگونی این سلسله‌مراتب هم برآمد. بر چنین اساسی، دریدا ضمن یافتن تضادهایی همچون نوشتار/ گفتار، درون/ بیرون، کلی/ جزیی و ... واژگون ساختن این تضادها را هم پیشه خود ساخت که حاصل آن در مطرح شدن مفاهیمی همچون نوشتارشناسی به جای نشانه‌شناسی، متافیزیک تفاوت به جای متافیزیک حضور و... آشکار شد. وی که به مسائل تربیتی هم توجه نشان می‌داد بر آن بود که در عرصهٔ تربیت همان مفاهیم دو قطبی میان معلم و دانش‌آموز وجود دارد و معلم به عنوان نمایانگر حقیقت در مقابل دانش‌آموز به عنوان بازتاب‌دهنده و پذیرنده آن رخ می‌نماید. چنین ارتباطی، دارای ضعف‌های فراوان از جمله پذیرا بودن دانش‌آموز، عدم خلاقیت وی، توجه نشدن به خواست‌ها و نیازهای او، یکنواختی فرایند تربیت و مسائلی مرتبط است که در کنار هم شرایطی را پیش می‌آورند که زمینهٔ فراموشی دانش‌آموز را فراهم می‌سازد و وی به عنصری حاشیه‌ای، پیرامونی و یا همان عنصر «دیگری» فرایند تربیتی بدل می‌کند. دگرگونی‌های رخ داده در دنیای کنونی بیانگر آن است که نظام‌های تربیتی همچون دیگر نهادهای موجود در هر جامعه، نیازمند تغییر و دگرگونی هستند و اگر بنا باشد بر مبنای همان روابط پیشین به مسیر خود ادامه دهند، دیر یا زود به بن بست خواهند رسید. امروزه با توجه به وجود رایانه و اینترنت و دیگر فناوری‌های نوین که نوآوری‌های فراوانی در زمینه یادگیری ایجاد کرده‌اند، دیگر نمی‌توان یادگیری را به چاردیواری کلاس‌های مدارس محدود نمود، بلکه شاید بتوان گفت چیزی که دانش‌آموزان در سر کلاس‌های درس می‌آموزند، محدودتر از آن چیزی است که بیرون از سر کلاس‌های درس می‌آموزند. چنین شرایطی باعث شده دانش‌آموزان در برخی موارد، آگاهی بیشتری نسبت به معلمان خود داشته باشند و از آن‌ها جلوتر باشند. بر چنین اساسی، تقابل معلم و دانش‌آموز باید برکنده شود و روابطی متعادل و دوسویه میان آن‌ها رخ نماید. شاید بتوان گفت این گرایش دریدا در متعادل‌سازی ارتباط معلم و دانش‌آموز، در توجه وی به مفهومی تحت

عنوان «دیگری و دیگری تربیت» رخ می‌نماید که در آن، دانش‌آموز به‌عنوان عنصر مغفول‌ماندهٔ فرایند تربیت باید مورد توجه دوباره قرار گرفته و در جایگاهی متعادل قرار گیرد، زیرا پیش از این دانش‌آموز به دست فراموشی سپرده شده بود و معلم بود که به خودنمایی می‌پرداخت. بر چنین اساسی است که می‌توان با واژگون‌سازی نقش‌پذیرندگی دانش‌آموز و انتقال‌دهندگی معلم، نقش‌هایی نوین همچون فعالیت و خودانگیختگی دانش‌آموز در فرایند تربیت را در نظر گرفت و از سوی مقابل، معلم به ایفای نقش‌های نوینی همچون راهنما، همیار، آسان‌ساز و فراهم‌کنندهٔ زمینه‌های لازم برای یادگیری بپردازد و ضمن ارتباطی متعادل، زمینهٔ لازم را برای شکل‌گیری جامعهٔ دانشی و ساخت دانش توسط دانش‌آموز فراهم سازد. در جامعه‌ای که مرز بین دانش‌های گوناگون برداشته شده و دانستنی‌ها به راحتی در اختیار همگان قرار دارد، دیگر نمی‌توان از دانش‌آموز انتظار پذیرندگی صرف و محدود ساختن منبع اطلاعاتی خود به معلم را داشت.

## منابع

■ باقری، خسرو. سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم‌وتربیت*. تهران: انتشارات آگاه.
■ قائدی، یحیی. (۱۳۸۸). بررسی فلسفهٔ معلمی و اشارات آن برای برنامهٔ درسی فلسفهٔ تربیت معلم. *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی*، ۴(۱۴-۱۳)، ۸۱-۶۳.

■ Bagheri Noaparast, K & Khosravi, Z. (2011). Deconstructive Religious Education. *Religious Education, 106*(1), 82-104.
■ Bagheri Noaparast, K & Khosravi, Z. (2012). Which Interpretation of Deconstruction? Reply to Biesta and Miedema in Religious Education, Issue 106.1. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association, 107*(5), 476-480.
■ Barnett, R. & Standish, P. (2002). Higher Education and the University. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds), *The Blackwell Guide to the philosophy of education* (pp. 205–222). USA: Wiley-Blackwell.
■ Biesta, G. (2001a). How can philosophy of education be critical? How critical can philosophy of education be? Decostruction reflections on childrens rights. In F. Heyting, D. Lenzen, and J. white (Eds), *Methods in philosophy of education* (PP. 125 -143). London: Routledge.
■ Biesta, G. J. J. (2001b). Preparing for the incalculable Deconstruction, Justice, and the question of education. In G. J. J. Biesta & D. E. Kuhne (Eds), *Derrida & Education*. (pp. 32–54). New York: St Edmundsbury Press.
■ Biesta, G. (2004). Education after deconstruction. In J. D. Marshall (Ed). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy* (pp. 27–42). New York: Kluwer Academic Publishers.
■ Biesta, G. J. J. & Miedema, S. (2011). What kind of deconstruction for deconstructive religious education?Response to Noaparast and Khosravi. *Religious Edication, 106*(1), 105-108.
■ Cahen, D. (2001). Derrida and the question of education: A new space for philosophy. In G. J. J. Biesta & D. E. Kuhne (Eds), *Derrida & Education*. (pp. 32–54). New York: St Edmundsbury Press.
■ Derrida, J. (2008). *The Animal That Therefore I Am*. Edited by Marie-Louise Mallet (Translated by Davis Wills). New York: Fordham University Press.
■ Derrida, J. (1991). Letter to a Japanese Friend. (Translated by David Wood and Andrew Benjamin). In P. Kamuf (ed.), *A Derrida Reader: Between the Blinds* (pp. 270-276). New York: Columbia University Press.
■ Dreyfus, Hubert. L. (2009). *On the Internet* (second edition). New York: Routledge Publisher.
Edgoose, J. (2001). Just decide! Derrida and the ethical aporias of education. In G. J. J. Biesta & D. E. Kuhne (Eds), *Derrida & Education* (pp. 114–133). New York: St Edmundsbury Press.
■ Galanouli, D. Murphy, C. & Gardner, J (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *The Journal of Computers and education*, *43*, 63-79.
■ Garrison, J. (2003). Dewey, Derrida, and 'the Double Bind'. *Educational Philosophy and Theory, 39*(3), 394-399.
■ Gibson, W.L (2006). At the intersection of technology and pedagogy: considering styles of learning and teaching. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, *10*(1-2), 37-61.
■ Kirkwood, A & Price, L. (2005). Learners and learning in the twenty-first Century: what do we know about students attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses. *Studies in Higher Education*, *30*(3), 257-274.
■ Kuehne, D. E. & Biesta. G. J. J (2001). Opening. In G. J. J. Biesta & D. E. Kuhne (Eds.), *Derrida and Education* (pp. 114–133). New York: St Edmundsbury Press .
■ Lucy, N. (2004). *A Derrida Dictionary*. MA: Blackwell publishing.
■ Mehrmohammadi, M. (2006). *Curriculum and ICT Dilemma: Realization of Deschooling or Initiation of Reschooling?* Paper presented at the Second World Curriculum Studies Conference. 21-24 May. Tampere, Finland.
■ Passey, D. (2006). Technology enhancing learning: analyzing use of information and communication technology by primary and secondary school pupils with learner's frameworks. *The curriculum Journal*, *16*(2), 139-166.
■ Peters, M, A. & Burbules, N, C. (2004). *Post structuralism and educational research*. USA: Rowman &

Littlefield Publishers.
- Rees, Emma. L.E. (2011). Derrida and the writing of the body, by Jones Irwin. *Psychology & Sexuality*, *2*(3), 265-268.
- Sedgwick, P. (2001). *Descartes to Derrida: An Introduction to European Philosophy*. USA: Wiley-Blackwell.
- Smyers, P. & Wringe, C. (2002). Adults and Children. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds) *The Blackwell Guide to the philosophy of education* (pp. 294–307). USA: Wiley-Blackwell.
- Ulmer, G. (1985). *Applied Grammatology*. USA: The Johns Hopkins University press
- Trifonas, P. (2000). Jacques Derrida as a Philosopher of Education. *Educational Philosophy and Theory*, *32*(3), 271-281.
- Wang, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT in to teaching and learning. *Innovation Education and Teaching International, 45*(4), 411-419.
- Zarghami Hamrah, S. (2011). Deconstruction of Knowledge Nature in the Views of Derrida and Feyerabend: The Possibility and Necessity of Interdisciplinary Studies in Higher Education. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, *5*(9), 481-490.

## پی‌نوشت‌ها

1. Deconstruction
2. Derrida
3. Rees
4.Lyotard
5.Foucault
6.Nietzsche
7.Postmodernism
8.Structuralism
9. Peters
10. Burbules
11. Heidegger
12. Husserl
13. Biesta
14. Cahen
15. Garrison
16. Trifonas
17. Ulmer
18. Smeyers
19. Wringe
20. Lucy
21. Gashe
22. Difference
23. Other
24. Independent
25. Event
26. Auto-Deconstruction
27. Kant
28. Sedgwick
29. Dreyfus
30. Gibson
31. Galanouli
32. Murphy
33. Gardner
34. Kirkwood
35. Price
36. Passey
37. Wang
38. Miedema
39. Edgoose
40. Contamination
41. Invagination
42. KnowledgeConstruction
43. KnowledgeSociety
44. Barnett
45. Standish
46. Kuhne

# بررسی پایایی و روایی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم (CTEBS) در مدارس ابتدایی شهر گناباد

■ عزت اله قدم‌پور*
■ محمدرضا متقی‌نیا**
■ هوشنگ گراوند***

**چکیده:**

**پژوهش حاضر با هدف بررسی ثبات درونی و روایی عاملی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم شان-موران‌وبار (۲۰۰۴) در بین معلمان گناباد انجام شد. در این پژوهش، ۲۹۰ معلم از مدارس ابتدایی شهر گناباد و حومه با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. ثبات درونی مقیاس به کمک آلفای کرونباخ و ساختار عاملی آن با تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که آلفای کرونباخ برای مقیاس مذکور، ۰/۹۲ است و گویه‌ها همبستگی بالایی با کل مقیاس دارند. همچنین تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی، یک عامل را نمایان ساخت که ۵۴/۹۵ درصد واریانس را تبیین می‌کند. نتایج گویای آن است که مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در کشورمان، مشابه با کشورهای توسعه‌یافته، از ثبات بالایی برخوردار است، لیکن برخلاف ساختار دو عاملی مشخص‌شده در این کشورها، در ایران احتمالاً ساختاری تک عاملی دارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مقیاس مذکور ابزاری مناسب جهت اندازه‌گیری خودکارآمدی جمعی معلمان ایرانی در پژوهش‌های مختلف است.**

**کلید واژه‌ها:** **مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم، پایایی، روایی، ساختار عاملی.**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۴/۸ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۷/۲۷ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۴/۳۱

* استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان..... eghadampour92@yahoo.com
** دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان..... mr.mottaghinia@yahoo.com
*** دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان..... hoshanggaravand@gmail.com

## مقدمه

در یک مدرسه ـ علی‌رغم اینکه معلمان در امر تدریس به‌طور انفرادی عمل می‌کنند لیکن همگی به‌مثابه یک گروه‌اند، لذا باورهای شخصی آنان ممکن است تحت‌تأثیر باورهای مشترک‌شان قرار گیرد. «کارآمدی جمعی معلم[1]»، مهم‌ترین باور مشترکی است که عملکرد گروه معلمان یک مدرسه را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (علوی و مک‌کورمیک[2]، ۲۰۰۸). خودکارآمدی جمعی معلم، «باور معلمان یک مدرسه در مورد ظرفیت گروهی‌شان به‌عنوان یک مجموعهٔ واحد، برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله از اعمال خاص، جهت تأثیر مثبت بر دانش‌آموزان» است (درینگتون و آنجلی[3]، ۲۰۱۳؛ گدارد، هوی و ولفولک هوی[4]، ۲۰۰۴، ص.۴). به باور بندورا[5](۲۰۰۶)، خودکارآمدی جمعی معلم، یکی از سه گذرگاه اصلی تأثیر باورهای خودکارآمدی در رشد شناختی است که حاصل مطرح‌شدن سازهٔ خودکارآمدی جمعی در محیط‌های آموزشی و نمایانگر باورهای افراد مجموعهٔ آموزشی در مورد توانایی‌های گروهی معلمان مدرسه است. «خودکارآمدی جمعی معلم»، سازه‌ای نزدیک به «کارآمدی شخصی معلم[6]» است که تا به امروز در زمینهٔ تدریس، کمتر مورد توجه قرار گرفته است (بندورا، ۱۹۹۷، به نقل از ویر و کیتسانتاس[7]، ۲۰۰۷)؛ از این رو سازهٔ مذکور از سوی یکی از محققان پیشگام در این زمینه (گدارد)، «سازهٔ فراموش‌شده[8]» نامیده شده است (کلاسن، یوشر و بونگ[9]، ۲۰۱۰). به نظر گدارد، هوی و ولفولک هوی (۲۰۰۰)، عاملیت انسانی مطرح‌شده در نظریهٔ شناختی- اجتماعی را مشابهاً می‌توان به «عاملیت سازمانی[10]» گسترش داد. همان‌طور که عاملیت انسانی به پیگیری عامدانهٔ کارها توسط انسان‌ها اشاره دارد، می‌توان تصور نمود که مدارس نیز به‌طور هدفمند، اهداف آموزشی خود را پیگیری کنند. مثلاً هدف یک مدرسه می‌تواند افزایش نمرات دانش‌آموزان باشد درحالی‌که مدرسهٔ دیگر افزایش میزان و کیفیت مشارکت والدین را پیگیری نماید.

مدارس با خودکارآمدی جمعی بالا، دارای خصوصیاتی هستند که آن‌ها را از مدارس مشابه ولی با خودکارآمدی جمعی پایین، متمایز می‌سازد. معلمان این مدارس مسئولیت‌پذیری بیشتری در برابر پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان دارند، دانش‌آموزان را با اهداف چالش‌انگیز محک می‌زنند، آموزش ماهرانه‌ای را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند، مشارکت فعالانه‌ای با یکدیگر دارند و والدین را برای کمک به فرزندانشان در امور تحصیلی، مورد حمایت قرار می‌دهند. مدیران مدارس با خودکارآمدی جمعی بالا نیز، نه‌تنها رهبری بهتری را به نمایش می‌گذارند بلکه رهبران آموزشی‌ای هستند که روش‌هایی نوآورانه برای بهبود آموزش دانش‌آموزان خلق می‌کنند، به صحبت‌های معلمان گوش می‌دهند و در مواجهه با چالش‌ها، استقامت بالایی از خود نشان می‌دهند. خودکارآمدی جمعی بالای مدرسه با تحکیم اخلاق در دانش‌آموزان، فراوانی و تنوع ارتباط بین خانه و مدرسه، کاهش نظارت بر رفتار معلمان و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (استفان، گکاوراس و دولکریندو[11]، ۲۰۱۳؛ شان- موران و بار[12]، ۲۰۰۴).

به باور گدارد و همکاران (۲۰۰۰)، باورهای خودکارآمدی جمعی احتمالاً به‌وسیلهٔ منابعی که بندورا برای اثرگذاری بر خودکارآمدی شخصی مطرح کرده است، تغذیه می‌شوند. این منابع به شرح زیر می‌باشند:

- **تجارب ماهرانه:** تجارب ماهرانهٔ مدرسه از موفقیت‌ها و شکست‌های معلمان آن نشئت می‌گیرد (گدارد و همکاران، ۲۰۰۰). مطابق با دیدگاه شناختی- اجتماعی، تجارب ماهرانه‌ای که از طریق پیشرفت قبلی دانش‌آموزان یک مدرسه و عملکرد بعدی آنان به دست می‌آید، کراراً مهم‌ترین منبع شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی جمعی معلم شناخته شده است (هولاندارامو‌س، کاستا سیلوا، راموس پونتس، فرناندز و فوراتادو نینا[۱۳]، ۲۰۱۴؛ بندورا، ۱۹۹۷: به نقل از چانگ، هووان، کلاسن، وونگ و کاتیس[۱۴]، ۲۰۱۰؛ گدارد و گدارد، ۲۰۰۱).
- **تجارب جانشین:** معلمان برای شکل‌دهی باورهای خودکارآمدی جمعی، فقط از تجربهٔ مستقیم خود استفاده نمی‌کنند، بلکه به صحبت‌های همکارانشان در خصوص موفقیت مدارس دیگر نیز توجه می‌کنند. مشابه با تأثیرپذیری افراد از الگوها، مدارس نیز از مشاهدهٔ موفقیت‌ها و شکست‌های مدارس دیگر تجربه کسب می‌کنند (هولاندارامو‌س و همکاران، ۲۰۱۴؛ گدارد و همکاران، ۲۰۰۰).
- **ترغیب اجتماعی:** صحبت‌ها و بازخوردهای مدیر، مشاور و سایر همکاران در مورد پیشرفت مدرسه، می‌تواند بر معلمان مدرسه اثر بگذارد. هر چند که تشویق کلامی به‌تنهایی عامل نیرومندی برای تغییر به شمار نمی‌رود، اما همراهی آن با مدل‌های موفق و تجارب مستقیم می‌تواند بر کارآمدی جمعی معلمان مدرسه اثرگذار باشد (گدارد و همکاران، ۲۰۰۰). تشویق مدارس از جانب افراد ذی‌نفوذ و قدرتمند (مانند مدیران بالاتر)، می‌تواند بر کارآمدی جمعی مدرسه اثرگذار باشد (گدارد و گدارد، ۲۰۰۱).
- **حالات هیجانی:** حالات عاطفی مدرسه از موفقیت‌ها و تراژدی‌هایی که برای مدرسه پیش می‌آید، تأثیر می‌پذیرد (گدارد و گدارد، ۲۰۰۱). سازمان‌هایی از قبیل مدارس نیز حالات هیجانی دارند و همان‌طور که افراد به تنیدگی واکنش می‌دهند، آن‌ها نیز از تنیدگی تأثیر می‌پذیرند. وجود سطح متوسطی از تنیدگی در یک مدرسه موجب چالش‌انگیز شدن اهداف، تمرکز بر وظایف و انجام بهتر امور می‌شود درحالی‌که سطح بالای تنیدگی ممکن است عملکرد معلمان را تضعیف نماید و موجب کاهش اعتمادبه‌نفس و عملکرد آنان گردد (هولاندارامو‌س و همکاران، ۲۰۱۴؛ گدارد و همکاران، ۲۰۰۰).

یکی از چالش‌های عمده در خصوص سازهٔ خودکارآمدی جمعی، موضوع اندازه‌گیری سازهٔ مذکور است. بندورا (۲۰۰۶) دو روش اصلی را برای اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی جمعی معرفی نموده است. اولین روش عبارت است از میانگین ارزیابی‌های تک‌تک افراد از خودکارآمدی شخصی‌شان. در این روش برای محاسبهٔ خودکارآمدی جمعی معلمان، از میانگین باورهای اندازه‌گیری شدهٔ خودکارآمدی

شخصی آنان استفاده می‌شود. پاسخ‌های هر معلم به هر سؤال مقیاس خودکارآمدی شخصی معلم (که در همهٔ سؤال‌ها با اِسناد یا واژهٔ «من» شروع می‌شود)، محاسبه و در نهایت میانگین پاسخ‌های همهٔ معلمان برای آن سؤال، به‌عنوان باور خودکارآمدی جمعی معلمان آن مدرسه در آن سؤال، قلمداد می‌شود (گدارد و همکاران، ۲۰۰۴).

روش دوم، میانگین ارزیابی‌های هر یک از اعضا در خصوص توانایی کل گروه است. همانند روش اول، در این روش نیز مجموع پاسخ‌های معلمان مدرسه به هر سؤال مقیاس، محاسبه و به‌عنوان باور کارآمدی جمعی معلمان در آن سؤال تلقی می‌شود. تفاوت این روش با روش دوم، به سؤالات مقیاس برمی‌گردد. در روش دوم، سؤالات مقیاس باید با اِسناد یا واژهٔ "ما" شروع شوند تا نمایانگر توانایی‌های کل گروه باشند؛ درحالی‌که در روش اول، سؤالات مقیاس‌های خودکارآمدی شخصی با اِسناد یا واژهٔ "من" شروع می‌شوند که نشانگر ارزیابی فرد از توانایی‌های خودش است (گدارد و همکاران، ۲۰۰۴). بندورا (۲۰۰۶) بر این باور است که روش دوم یا همان تصور اعضا در مورد توانایی‌های کل گروه، برای اندازه‌گیری خودکارآمدی جمعی، مناسب‌تر است زیرا خودکارآمدی جمعی یک پدیدهٔ گروهی است و باورهای اعضای گروه را نمی‌توان از همدیگر جدا نمود. در پژوهشی که به‌منظور بررسی دو روش فوق‌الذکر، انجام شد وایتک[۱۵] و همکاران (۲۰۰۴، به نقل از علوی و مک‌کورمیک، ۲۰۰۸) دریافتند مجموع ارزیابی‌های افراد از توانایی‌های شخصی‌شان (روش اول)، راه‌حل مناسبی برای اندازه‌گیری خودکارآمدی جمعی نیست، زیرا این روش به قابلیت‌های گروه به‌عنوان یک کل واحد اشاره ندارد. به باور بندورا (۲۰۰۰) هر چند که روش اول و دوم در وزن نسبی‌ای که به عوامل فردی می‌دهند و نیز در تعاملاتی که بین آن‌ها وجود دارد، متفاوت‌اند لیکن آن‌گونه که به نظر می‌رسد متمایز نیستند. در واقع قضاوت‌های افراد در مورد کارآمدی شخصی‌شان از توانایی‌های دیگر اعضا قابل جدا شدن نیست؛ افراد توانایی‌های خود را در قابلیت‌های سایر افراد گروه می‌بینند. بنابراین دو روش مذکور ماهیتاً با هم همپوشانی دارند.

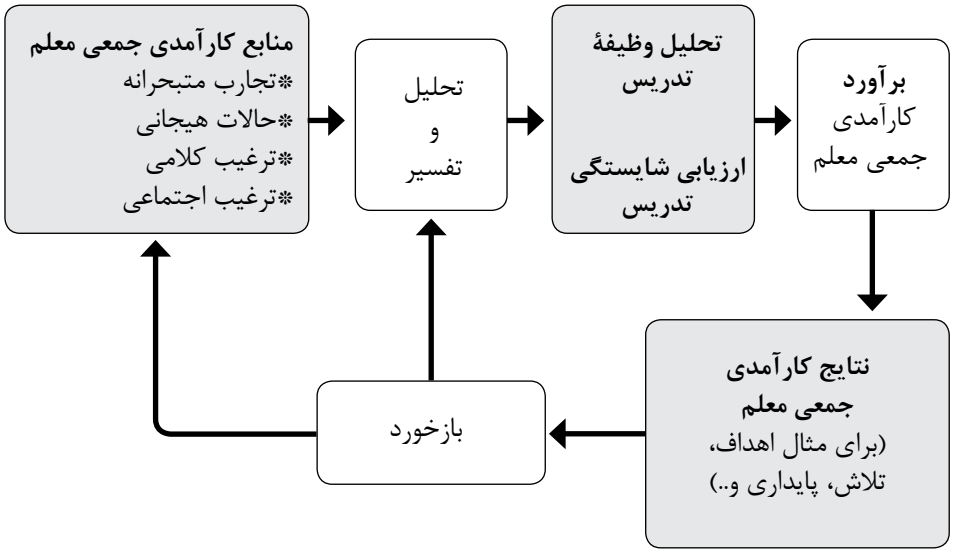
محققان علاوه بر دو روش فوق، روش سومی را نیز برای اندازه‌گیری خودکارآمدی جمعی مطرح کرده‌اند و آن به توافق رسیدن اعضا در مورد یک قضاوت برای ارزیابی کارآمدیِ گروهی‌شان است (گدارد و همکاران، ۲۰۰۴). گیبسون[۱۶] (۲۰۰۱، به نقل از علوی و مک‌کورمیک، ۲۰۰۸) ادعا می‌کند که درخواست از اعضای گروه برای رسیدن به توافق دربارهٔ توانایی‌های کل گروه، که کارآمدی گروهی نامیده می‌شود به مفهوم‌سازی انجام‌شده در خصوص خودکارآمدی جمعی توسط بندورا نزدیک‌تر است، زیرا این باور مشترک به‌واسطهٔ یک توافق واقعی حاصل شده است. گیبسون و همکاران (۲۰۰۰، به نقل از علوی و مک‌کورمیک، ۲۰۰۸) دریافتند که هم مجموع ارزیابی تک‌تک افراد گروه در خصوص توانایی‌های گروه و هم رویکرد توافق، متغیر یکسانی را اندازه می‌گیرند. البته به باور بندورا (۲۰۰۶)، توافق اعضا در خصوص یک باور دربارهٔ میزان توانایی گروهی‌شان، با محدودیت‌هایی مواجه است؛

از جملــه آنکه این باور ممکن اســت تحت‌تأثیر نفوذ لحظه‌ای افراد قدرتمنــد گروه قرار گیرد یا اینکه به‌واســطهٔ انواع دیگری از فشــارهای گروهی از جمله هم‌رنگ شــدن با جماعت منحرف شود. به نظر بندورا (۲۰۰۶) خودکارآمدی جمعی، اساســاً باورهای کارآمدی شــخصی افراد توانمند گروه- نه افراد زیردست و ناتوان- را نمایان می‌سازد و باورهای خودکارآمدی جمعی به مقدار زیادی متأثر از این افراد اســت. مشکل دیگر در این روش آن اســت که گاهی باورهای افراد دربارهٔ کارآمدی جمعی گروهشان بســیار بــا یکدیگر تفاوت دارد و لذا به توافق رســیدن آنان در مورد یک قضــاوت واحد را غیرعملی می‌سازد (گدارد و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین در استفاده از این روش باید مراقب توافق‌های ساختگی بود؛ «توافق اجباری در خصوص یک قضاوت واحد، نقاب یک دستگی گذاشتن بر اختلافات موجود در یک سیستم اجتماعی و به غلط جلوه دادن این باورهاست» (بندورا، ۲۰۰۶، ص.۳۱۷).

چهارمیــن روش در اندازه‌گیــری باورهای خودکارآمدی جمعی آن اســت که بــر میزان توافقی که اعضای گروه در خصوص تصورات فردی‌شان از باورهای کارآمدی جمعی گروه دارند، متمرکز شویم. در ایــن روش، علاوه بر اســتفاده از میانگین نمرات گروه، محققان باید میــزان توافق معلمان در مورد ارزیابی باورهای کارآمدی جمعی گروه را مورد توجه قرار دهند. لازم به ذکر اســت که تاکنون ســاخت مقیاس‌ها عموماً بر مبنای روش دوم انجام شده است. این روش ممکن است به‌واسطهٔ سهولت اجرا یا رها شدن از دردسرهای روش‌های دیگر انتخاب شده باشد (گدارد و همکاران، ۲۰۰۴).

به علت عدم وجود ابزار برای اندازه‌گیری سازهٔ خودکارآمدی جمعی معلم، تا سال‌ها، پژوهشی در این خصوص انجام نشــد (بندورا، ۱۹۹۷، به نقل از گدارد و گدارد، ۲۰۰۱) تا اینکه گدارد و همکاران (۲۰۰۰)، بــر مبنای فرمول‌بندی بندورا (۱۹۷۷) با اســتفاده از خودکارآمدی جمعی و نیز بر مبنای مدل خودکارآمدی معلم شــان- مــوران، ولفولک هوی و هوی (۱۹۹۸)، اقدام بــه صورت‌بندی مدلی برای خودکارآمدی جمعی معلم نمودند (تصویر ۱). مدل آنان، مشتمل بر دو بعد است: تحلیل وظیفهٔ تدریس و ارزیابی شایستگی برای تدریس.

تحلیل وظیفهٔ تدریس فرایندی است که معلمان آنچه را که برای درگیر شدن در تدریس لازم است، می‌ســنجند. آنان به تحلیل عوامل تدریس موفق در مدرســه، محدودیت‌ها و موانع و نیز منابع موجود جهت نائل شدن به موفقیت می‌پردازند. این تحلیل در سطح مدرسه و فرد انجام می‌پذیرد. در ارزیابی شایستگی تدریس، معلمان قضاوت در خصوص شایستگی تدریس همکارانشان را در ارتباط با تحلیل وظایف تدریس، انجام می‌دهند. تحلیل شایستگی تدریس در سطح مدرسه شامل استنباط‌هایی در مورد مهارت‌ها، روش‌ها، آموزش و خبرگی در تدریس کارکنان، می‌باشــند. لازم به ذکر اســت از آنجایی‌که تحلیــل وظایف و شایســتگی در تدریس به‌طور همزمان صورت می‌گیرنــد، جدا نمودن این دو بعد از یکدیگر امری دشوار است. در واقع تعامل این دو، منجر به شکل‌گیری باور خودکارآمدی جمعی معلم می‌شود (گدارد و همکاران، ۲۰۰۰).




**تصویر ۱.** مدل ساده‌شده‌ای از خودکارآمدی جمعی معلم (برگرفته از گدارد و همکاران، ۲۰۰۰).

گدارد و همکاران (۲۰۰۰)، به‌تبع از مدلشان، اقدام به ساخت ابزاری به نام «مقیاس کارآمدی جمعی معلمان» نمودند که خودکارآمدی جمعی معلم را در دو بعد شایستگی کلی و تحلیل وظیفه اندازه می‌گیرد. گویه‌هایی که در بعد شایستگی عمومی قرار دارند روی‌هم‌رفته اثربخشی تدریس کارکنان مدرسه را نشان می‌دهند و بعد تحلیل وظیفه شامل گویه‌هایی است که برخی عوامل مؤثر بر تدریس مانند تسهیل‌کننده‌های مدرسه، حمایت اجتماعی، و مدیریت کلاسی را در بر می‌گیرد.

علی‌رغم آنکه ساخت مقیاس خودکارآمدی جمعی گدارد و همکاران، گام مهمی در اندازه‌گیری سازهٔ مذکور بود و با وجود آنکه پایایی مقیاس مذکور توسط سازندگان (گدارد و همکاران، ۲۰۰۰) بالا ($\alpha$=۰/۹۶) گزارش شده است، لیکن با نواقصی مواجه است، از جمله «آشفتگی‌های مفهومی در گویه‌هایی که تصورات معلم را از عوامل محیطی مؤثر بر عملکرد دانش‌آموز اندازه می‌گیرد (مانند گویهٔ: در اینجا زندگی خانوادگی مزیت‌های بی‌شماری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که برای یادگیری تعیین‌کننده‌اند) و نیز گویه‌هایی که در مقایسه با قابلیت‌های ناظر به آینده، بر توانایی‌های کنونی متمرکز است» (کلاسن، ۲۰۱۰، ص.۳۴۴). علاوه بر این برخی پژوهشگران (مانند شان- موران و همکاران، ۲۰۰۱؛ گدارد، ۲۰۰۲، به نقل از راس، هوگابوما و گرای[۱۷]، ۲۰۰۳) گزارش کرده‌اند که ۲۱ گویهٔ مقیاس کارآمدی جمعی معلمان گدارد و همکاران (۲۰۰۰)، به‌طور نامتعادل بر روی دو عامل مطرح‌شده در این مقیاس، بارگذاری می‌شوند؛ حتی همبستگی دو عامل مذکور به‌قدری بالاست که می‌توان آن‌ها را یک عامل در نظر گرفت.

محدودیت‌های مقیاس طراحی‌شده توسط گدارد و همکاران، شان- موران و بار (۲۰۰۴) را بر آن داشت تا مقیاسی را برای سنجش خودکارآمدی جمعی معلم بسازند که مشکلات مقیاس گدارد را نداشته باشد. به‌این‌ترتیب، مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم (CTEBS) توسط این دو محقق ساخته شد (پیوست). مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم دارای دو خرده مقیاس است: کارآمدی جمعی معلم برای آموزش و کارآمدی جمعی معلم برای انضباط دانش‌آموز. این مقیاس دارای ۱۲ گویه است که گویه‌های شمارهٔ ۱، ۲، ۵، ۶، ۹ و ۱۱ به خرده مقیاس راهبردهای آموزشی و گویه‌های شمارهٔ ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۰ و ۱۲ به خرده مقیاس انضباط دانش‌آموز اشاره دارند.

آلفای کرونباخ مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در پژوهش شان- موران و بار (۲۰۰۴)، ۰/۹۷ به دست آمد. در پژوهش مذکور، آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس راهبردهای آموزشی، ۰/۹۶ و خرده‌مقیاس انضباط دانش‌آموز، ۰/۹۴ بود. در پژوهشی که با هدف بررسی روایی و پایایی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در یک جامعهٔ غیر غربی انجام شد اسکِکتر[۱۸] و شان-موران (۲۰۰۶) با اجرای مقیاس در ۶۶ مدرسهٔ نواحی مرکزی فلسطین اشغالی، آلفای کرونباخ ۰/۹۱ را برای کل مقیاس به دست آوردند. در این پژوهش، آلفای کرونباخ مؤلفه‌های راهبردهای آموزشی و انضباط دانش‌آموز به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۲ بود. کلاسن (۲۰۱۰) در پژوهش خود در مورد معلمان کانادایی، مقدار آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های راهبردهای آموزشی و انضباط دانش‌آموز را به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۸ گزارش نموده است. در پژوهشی دیگر کلاسن و همکاران (۲۰۱۰) با اجرای مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در بین معلمان آمریکا، کانادا و کره جنوبی، مقدار آلفای کرونباخ برای دو خرده‌مقیاس مذکور را به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۴ برای معلمان کانادا، ۰/۸۵ و ۰/۷۹ برای معلمان امریکا و ۰/۸۷ و ۰/۸۵ برای معلمان کره‌ای محاسبه نمودند. چانگ و همکاران (۲۰۱۰) با اجرای مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در سنگاپور، مقدار آلفای کرونباخ را برای هر دو خرده مقیاس، ۰/۹۱ به دست آوردند. آلفای کرونباخ برای کل مقیاس نیز ۰/۹۵ بود.

تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس که توسط شان- موران و بار (۲۰۰۴) بر روی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم انجام شد، دو خرده مقیاس را نمایان ساخت. بار عاملی گویه‌های خرده مقیاس راهبردهای آموزشی از ۰/۷۸ تا ۰/۶۷ و بارهای عاملی گویه‌های خرده‌مقیاس انضباط دانش‌آموز از ۰/۷۸ تا ۰/۶۴ قرار داشتند. در پژوهش اسکِکتر و شان – موران (۲۰۰۶)، انجام تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس بر روی نسخهٔ عبری مقیاس مذکور، دو عامل را به دست آورده است که عامل اول، ۵۹/۳۵ درصد و عامل دوم ۸/۷۵ درصد واریانس را تبیین می‌کرد. در پژوهش کلاسن (۲۰۱۰) که به‌منظور بررسی ساختار عاملی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در کانادا انجام شده بود، استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مقیاس مذکور نه‌تنها از دو خرده مقیاس مجزا تشکیل شده است بلکه ساختار

عاملی مستحکمی شبیه به چارچوب ارائه‌شده توسطشان- موران و بار (۲۰۰۴)، دارد. پژوهش‌های چانگ و همکاران (۲۰۱۰) در سنگاپور و تحقیق میان فرهنگی کلاسن و همکاران (۲۰۱۰) نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، این ساختار دو عاملی را تأیید نموده‌اند.

مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم به‌منظور نمایاندن تصورات فردی معلمان دربارهٔ قابلیت‌های جمعی مدرسه‌شان برای تأثیر گذاشتن بر پیشرفت دانش‌آموز و نیز بر مبنای تحلیل معلمان از قابلیت‌های تدریس اثربخش ساخته شده است. مزیت مقیاس مذکور آن است که به‌واسطهٔ تمرکز بر باورهای معلمان در خصوص قابلیت‌های جمعی‌آن‌ها در تأثیرگذاری بر پیشرفت دانش‌آموزان، مفهوم‌سازی مطمئنی را از کارآمدی جمعی معلم پیشنهاد می‌کند. این مقیاس بر مبنای این پیش‌فرض ساخته شده است که گرچه باورهای جمعی ممکن است باورهای مشترکی باشند، اما آن‌ها به‌وسیلهٔ اعضایی منعقد یا نهادینه می‌شوند که ممکن است تصورات مختلفی از کارآمدی جمعی مدرسه‌شان داشته باشند (کلاسن، ۲۰۱۰). چنین ادعا شده است که مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم از نظر مفهومی نسبت به مقیاس‌های قبلی (از جمله مقیاس گدارد و همکاران) برتری دارد زیرا این مقیاس در مقایسه با عوامل بیرونی اثرگذار بر پیشرفت دانش‌آموز، باورهای معلمان در خصوص قابلیت‌های جمعی‌شان را می‌سنجد. اعتباریابی مقیاس نیز نشان‌دهندهٔ پایایی بالای ($\alpha$=۰/۹۷) آن است. مقیاس در جوامع غیر غربی نیز روایی و پایایی مقبولی را نشان داده است (کلاسن و همکاران، ۲۰۱۰).

مرور تحقیقات داخلی انجام شده در خصوص خودکارآمدی جمعی معلمان (برای مثال حجازی، صادقی و خاکی، ۱۳۹۱؛ عبدلی سلطان احمدی، عیسی‌زادگان، غلامی، محمودی و امانی، ۱۳۹۱)، حاکی از آن است که محققان کشورمان برای اندازه‌گیری خودکارآمدی جمعی معلمان عموماً از مقیاس کارآمدی جمعی گدارد و همکاران (۲۰۰۰) استفاده نموده‌اند. با توجه به وجود پاره‌ای مشکلات در مقیاس کارآمدی جمعی گدارد و همکاران (۲۰۰۰) و نیز برتری مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم شان ـ موران و بار (۲۰۰۴) نسبت به مقیاس مذکور (کلاسن، ۲۰۱۰؛ راس و همکاران، ۲۰۰۳؛ چانگ و همکاران، ۲۰۱۰)، اطمینان از ثبات و روایی مقیاس باور کارآمدی جمعی در بین معلمان ایرانی ضروری است. لازم به ذکر است که اندازه‌گیری باورهای کارآمدی جمعی در مدارس ابتدایی نسبت به سایر مقاطع بسیار دقیق‌تر و منطقی‌تر است، زیرا معلمان دوره‌های راهنمایی و دبیرستان، به دلیل عدم حضور تمام‌وقت در یک مدرسه و تدریس در مدارس مختلف، کمتر از باورهای سایر معلمان مدرسه در خصوص کارآمدی جمعی مدرسه‌شان اطلاع دارند (اسکِکتر و شان ـ موران، ۲۰۰۶). به همین دلیل در پژوهش حاضر، معلمان مدارس ابتدایی به‌عنوان جامعهٔ آماری پژوهش برگزیده شده‌اند.

هدف پژوهش حاضر بررسی روایی عاملی و پایایی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم جهت استفاده در پژوهش‌های روان‌شناختی در ایران بوده است زیرا چون این مقیاس در فرهنگ متفاوتی

ساخته شده است و برای اطمینان از کاربرد آن در پژوهش‌های داخلی، این مطالعه ضرورت دارد. پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤالات بوده است:

**۱. آیا مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم شان- موران و بار (۲۰۰۴) از ثبات درونی برخوردار است؟**

**۲. ساختار عاملی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم شان- موران و بار (۲۰۰۴)، چگونه است؟**

## روش

جامعهٔ آماری این پژوهش کلیهٔ معلمانی بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ در مدارس ابتدایی شهرستان گناباد مشغول به کار بودند. در این پژوهش ابتدا همهٔ مدارس ابتدایی مرکز و حومهٔ شهر انتخاب شدند. از این تعداد، ۵۴ مدرسه در مرکز شهر و ۴ مدرسه در حاشیهٔ شهر (۵ تا ۱۵ کیلومتری) قرار داشتند. سپس به دلیل تفاوت بین پایه‌های مختلف، با در نظر گرفتن هر پایه به‌عنوان یک طبقه، از پایه‌های اول تا پنجم هر مدرسه، پنج معلم ـ از هر پایه یک نفر- به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب گردید (در مدارسی که در یک پایه، بیش از یک کلاس وجود داشت یک کلاس به‌طور تصادفی برگزیده شد). در مجموع، تعداد معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، ۲۹۰ نفر بود. مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم شان-موران و بار (۲۰۰۴)، بعد از ترجمه به فارسی، برگردان ترجمهٔ فارسی به انگلیسی و مطابقت ترجمه‌ها با یکدیگر، به‌منظور بررسی جمله‌بندی و درک گویه‌ها، در اختیار تعدادی از معلمان قرار گرفت. پس از اجرای مقدماتی، تغییرات لازم در گویه‌های مبهم اعمال گردید. با آماده شدن مقیاس نهایی، توزیع آن در ساعات استراحت در بین معلمان مدارس انجام شد. بعد از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، داده‌ها توسط بستهٔ نرم‌افزار آماری در علوم اجتماعی (نسخهٔ ۱۹)، تحلیل شدند. برای بررسی ثبات درونی مقیاس باور کارآمدی معلم از روش آلفای کرونباخ و جهت بررسی روایی عاملی مقیاس از تحلیل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی (با چرخش واریماکس) استفاده شد.

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم (CTEBS) است که توسط شان-موران و بار (۲۰۰۴) ساخته شده است. در این مقیاس، از معلمان خواسته می‌شود تا با در نظر گرفتن توانایی‌ها، منابع و فرصت‌های فعلی خویش و نیز با توجه به شرایط کنونی خود، به سؤالات پاسخ دهند. مقیاس دارای ۱۲ گویه است و پاسخ‌ها در دامنه‌ای از ۱ (اصلاً) تا ۹ (به میزان زیاد)، قرار می‌گیرند. در این مقیاس، پاسخ‌های هر گویه از ۱ تا ۹ نمره‌گذاری می‌شوند و در نهایت از جمع نمرات افراد در گویه‌های مقیاس، میانگین محاسبه می‌شود.

## یافته‌ها

جداول ۱ و ۲ به توصیف جنسیت و سابقهٔ تدریس معلمان شرکت‌کننده در پژوهش پرداخته است.

**جدول ۱.** فراوانی و درصد جنسیت در نمونهٔ معلمان

| جنسیت | فراوانی | درصد | درصد معتبر | درصد تراکمی |
|---|---|---|---|---|
| مرد | ۱۲۱ | ۴۱/۷ | ۴۱/۷ | ۴۱/۷ |
| زن | ۱۶۹ | ۵۸/۳ | ۵۸/۳ | ۱۰۰ |
| کل | ۲۹۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | |

جدول ۱ نشان می‌دهد که در نمونهٔ معلمان مورد بررسی، تعداد معلمان زن، حدود ۱۶ درصد بیشتر از معلمان مرد بوده است.

**جدول ۲.** فراوانی و درصد سابقهٔ خدمت در نمونهٔ معلمان

| سنوات خدمت | فراوانی | درصد | درصد معتبر | درصد تراکمی |
|---|---|---|---|---|
| ۱ تا ۵ سال | ۱۵ | ۵/۲ | ۵/۲ | ۵/۲ |
| ۶ تا ۱۰ سال | ۲۲ | ۷/۶ | ۷/۷ | ۱۲/۹ |
| ۱۱ تا ۱۵ سال | ۴۴ | ۱۵/۲ | ۱۵/۴ | ۲۸/۳ |
| ۱۶ تا ۱۵ سال | ۱۲۳ | ۴۲/۴ | ۴۳ | ۷۱/۳ |
| ۲۱ تا ۲۵ سال | ۶۲ | ۲۱/۴ | ۲۱/۷ | ۹۳ |
| ۲۶ تا ۳۰ سال | ۱۵ | ۵/۲ | ۵/۲ | ۹۳/۳ |
| ۳۱ تا ۳۵ | ۵ | ۱/۷ | ۱/۷ | ۱۰۰ |
| محاسبه نشده | ۴ | ۱/۴ | | |
| کل | ۲۹۰ | ۱۰۰ | | |

جدول ۲ فراوانی و درصد سابقهٔ خدمت معلمان را نشان می‌دهد. مطابق با این جدول، بیشتر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش دارای سنوات خدمت ۱۶ تا ۲۰ سال بودند که ۴۳ درصد معلمان را تشکیل می‌دادند.

در جدول ۳ شاخص‌های گرایش مرکزی و نیز شاخص‌های پراکندگی نمرات حاصل از اجرای مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در گروه نمونه توصیف شده است.

**جدول ۳.** شاخص‌های توصیفی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در گروه نمونه

| نام مقیاس | تعداد پاسخ‌دهنده | بیشینه | کمینه | شاخص گرایش مرکزی | شاخص‌های پراکندگی | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| باور کارآمدی جمعی معلم | ۲۹۰ | ۹ | ۴/۴۲ | میانگین | دامنه | انحراف استاندارد |
| | | | | ۷/۶۸ | ۴/۵۸ | ۰/۹۴ |

برای محاسبهٔ همسانی درونی ۱۲ گویهٔ مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. در این پژوهش، مقدار آلفای کرونباخ مقیاس، ۰/۹۲ به دست آمد که نشان‌دهندهٔ ثبات درونی بالای آن است. لازم به ذکر است که از تعداد ۲۹۰ آزمودنی، اطلاعات ۸ آزمودنی، به دلیل ناقص بودن پرسش‌نامه‌ها توسط SPSS ۱۹، مورد تحلیل قرار نگرفته است.

در جدول ۴، میانگین و انحراف معیار گویه‌های مقیاس، همبستگی هر گویه با کل مقیاس و نیز آلفای کرونباخ، با حذف هر گویه، نشان داده شده است.

**جدول ۴.** جدول ۴. شاخص‌های توصیفی مربوط به گویه‌های مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم

| شماره گویه | میانگین | انحراف استاندارد | همبستگی با کل مقیاس | آلفای کرونباخ با حذف گویه |
|---|---|---|---|---|
| ۱ | ۷/۵۹ | ۱/۳۴ | ۰/۶۵ | ۰/۹۲ |
| ۲ | ۷/۶۳ | ۱/۳۲ | ۰/۷۲ | ۰/۹۱ |
| ۳ | ۷/۷۹ | ۱/۱۳ | ۰/۶۴ | ۰/۹۲ |
| ۴ | ۷/۵۷ | ۱/۳۲ | ۰/۷۳ | ۰/۹۱ |
| ۵ | ۷/۷۱ | ۱/۲۸ | ۰/۷۰ | ۰/۹۱ |
| ۶ | ۷/۶۴ | ۱/۱۷ | ۰/۶۹ | ۰/۹۱ |
| ۷ | ۷/۵۸ | ۱/۲۵ | ۰/۶۶ | ۰/۹۱ |
| ۸ | ۷/۸۱ | ۱/۲۸ | ۰/۶۶ | ۰/۹۱ |
| ۹ | ۷/۳۷ | ۱/۳۵ | ۰/۷۱ | ۰/۹۱ |
| ۱۰ | ۷/۷۴ | ۱/۴۱ | ۰/۷۲ | ۰/۹۱ |
| ۱۱ | ۷/۴۵ | ۱/۳۸ | ۰/۶۵ | ۰/۹۲ |
| ۱۲ | ۷/۲۵ | ۱/۱۵ | ۰/۶۱ | ۰/۹۲ |
| کل | ۷/۶۸ | ۱/۲۸ | | |

همان‌طور که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار کل گویه‌های مقیاس ۷/۶۸ و ۱/۲۸ است و گویه‌های شمارهٔ ۸ و ۱۲ به ترتیب از بیشترین و کمترین میانگین (۷/۸۱ و ۷/۲۵) برخوردارند. همچنین مطابق با این جدول، همبستگی کافی و مناسب بین هر گویه با کل مقیاس وجود داشته که در دامنه‌ای از ۰/۶۱ تا ۰/۷۳ (p <۰/۰۱) قرار می‌گیرند. مطابق با جدول مذکور، برای افزایش پایایی، نیاز به حذف هیچ گویه‌ای نیست، زیرا با حذف گویه‌ها، آلفای کرونباخ مقیاس کاهش می‌یابد و یا تغییر نمی‌کند.

بررسی روایی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم با تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی انجام شد. اندازهٔ شاخص کفایت نمونه‌برداری (۰/۹۲)، معناداری آزمون کرویت بارتلت (۱۸۹۰/۹۸؛ p <۰/۰۰۱) و نیز دترمینانت غیر صفر (۰/۰۰۱)، بیانگر کفایت شواهد برای انجام تحلیل عاملی بر روی مقیاس بود. مقادیر ویژهٔ اولیه نشان داد که مقیاس از ۱۲ مؤلفه اشباع شده است. مقادیر استخراج‌شده نیز حاکی از آن بود که یک عامل، با مقادیر ویژهٔ بزرگ‌تر از یک، وجود دارد که ۵۴/۹۵ درصد از واریانس را تبیین می‌کند (جدول ۵).

**جدول ۵.** مقادیر ویژهٔ اولیه و درصد واریانس‌های تبیین‌شده

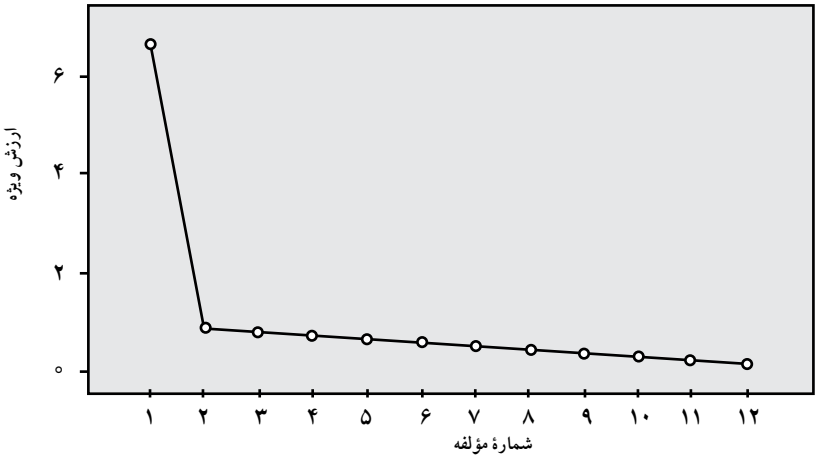
| مقادیر ویژهٔ اولیه | | | مقادیر استخراج شده | |
|---|---|---|---|---|
| مؤلفه | کل | درصد | کل | درصد |
| | | واریانس | | واریانس |
| ۱ | ۶/۵۹ | ۵۴/۹۵ | ۶/۵۹ | ۵۴/۹۵ |
| ۲ | ۰/۸۶ | ۷/۱۶ | | |
| ۳ | ۰/۷۶ | ۶/۳۷ | | |
| ۴ | ۰/۶۷ | ۵/۵۸ | | |
| ۵ | ۰/۵۵ | ۴/۵۹ | | |
| ۶ | ۰/۵۵ | ۴/۵۸ | | |
| ۷ | ۰/۴۴ | ۳/۶۹ | | |
| ۸ | ۰/۳۸ | ۳/۲۴ | | |
| ۹ | ۰/۳۵ | ۲/۹۱ | | |
| ۱۰ | ۰/۳۳ | ۰/۷۴ | | |
| ۱۱ | ۰/۲۷ | ۲/۳۲ | | |
| ۱۲ | ۰/۲۱ | ۱/۸۰ | | |

اطلاعات جدول ۶ نشان می‌دهد بار عاملی گویه‌ها بر روی عامل استخراج‌شده در گستره‌ای از ۰/۶۷ تا ۰/۷۷ قرار دارند.

**جدول ۶.** بارهای عامل استخراج‌شده

| شماره گویه | گویه‌ها | بار عاملی |
|---|---|---|
| ۱ | معلمان مدرسهٔ شما تا چه حد می‌توانند یادگیری معناداری را به دانش‌آموزان ارائه کنند؟ | ۰/۷۱ |
| ۲ | مدرسهٔ شما تا چه حد می‌تواند دانش‌آموزان را به این خودباوری برساند که قادرند در امور درسی به‌خوبی عمل کنند؟ | ۰/۷۷ |
| ۳ | معلمان مدرسهٔ شما تا چه حد می‌توانند انتظارات خود را از رفتار مناسب دانش‌آموزان، به‌روشنی بیان کنند؟ | ۰/۷۰ |
| ۴ | کارکنان مدرسهٔ شما تا چه حد می‌توانند به‌منظور تسهیل روند یادگیری، قواعد و قوانینی را وضع کنند؟ | ۰/۷۸ |
| ۵ | معلمان مدرسهٔ شما تا چه حد می‌توانند دانش‌آموزان را در تسلط بر مطالب پیچیدهٔ درسی یاری دهند؟ | ۰/۷۶ |
| ۶ | معلمان مدرسهٔ شما تا چه حد می‌توانند درک عمیق از مفاهیم آموزشی را در دانش‌آموزان افزایش دهند؟ | ۰/۷۵ |
| ۷ | معلمان مدرسهٔ شما تا چه حد می‌توانند در برابر دانش‌آموزان سرکش، واکنش مناسبی از خود نشان دهند؟ | ۰/۷۲ |
| ۸ | کارکنان مدرسهٔ شما تا چه حد می‌توانند رفتار برهم زنندهٔ نظم کلاس را کنترل کنند؟ | ۰/۷۲ |
| ۹ | معلمان مدرسهٔ شما تا چه حد می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا منتقدانه بیندیشند؟ | ۰/۷۷ |
| ۱۰ | به چه میزان کارکنان مدرسهٔ شما می‌توانند دانش‌آموزان را به پیروی از قوانین مدرسه مجاب کنند؟ | ۰/۷۷ |
| ۱۱ | مدرسهٔ شما تا چه حد می‌تواند خلاقیت را در دانش‌آموزان بارور سازد؟ | ۰/۷۱ |
| ۱۲ | مدرسهٔ شما تا چه حد می‌تواند در دانش‌آموزان مادامی‌که در مدرسه حضور دارند، احساس امنیت ایجاد کند؟ | ۰/۶۷ |

تفسیر نمودار سنگریزه (تصویر ۲) نیز حاکی از آن است که مقیاس مذکور از یک عامل تشکیل شده است.




**تصویر ۲.** نمودار سنگریزه برای مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم

## بحث

بررسی ثبات درونی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم نشان داد که مقدار آلفای کرونباخ مقیاس بالاست (۰/۹۲). همچنین این پژوهش نشان داد بین تک‌تک گویه‌ها و کل مقیاس، همبستگی بالایی وجود دارد و برای افزایش پایایی، نیاز به حذف هیچ گویه‌ای از مقیاس نیست. شان- موران و بار (۲۰۰۴) در پژوهش اولیه‌شان برای ساخت مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم، مقدار آلفای کرونباخ مقیاس مذکور را ۰/۹۷ به دست آوردند. در پژوهش چانگ و همکاران (۲۰۱۰)، مقدار آلفای کرونباخ مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در نمونه‌ای از معلمان سنگاپور، ۰/۹۵ به دست آمد. نتیجهٔ پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در ایران نیز، همانند سایر جوامع و فرهنگ‌های مختلف، از ثبات درونی بالایی برخوردار است و این یافته با نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش شان- موران و بار (۲۰۰۴) و چانگ و همکاران (۲۰۱۰)، همخوان است. در توضیح این یافته باید گفت بالا بودن آلفای کرونباخ می‌تواند یا ناشی از تعداد زیاد سؤالات و یا همبستگی زیاد سؤالات با همدیگر باشد (سیف، ۱۳۸۸). ازآنجایی‌که تعداد سؤالات مقیاس زیاد نیست (۱۲ گویه) به نظر می‌رسد همبستگی سؤالات با یکدیگر بالا باشد.

در بررسی روایی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم، پژوهش حاضر با به‌کارگیری

تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی مشخص ساخت که مقیاس مذکور ساختاری یک عاملی دارد؛ این یافته برخلاف نتایج پژوهش‌های شان-موران و بار (۲۰۰۴)، اسکِکتر و شان- موران (۲۰۰۶)، کلاسن (۲۰۱۰)، چانگ و همکاران (۲۰۱۰) و نیز کلاسن و همکاران (۲۰۱۰) است که همگی ساختاری دو عاملی را برای مقیاس مذکور برشمرده‌اند. در توضیح مغایرت ساختار عاملی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در پژوهش‌های مذکور با پژوهش حاضر باید به چند نکته توجه نمود. نخست آنکه پژوهش‌های کلاسن (۲۰۱۰)، چانگ و همکاران (۲۰۱۰) و نیز کلاسن و همکاران (۲۰۱۰) همگی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی به ساختار دو عاملی برای مقیاس دست یافته‌اند، از این رو معلوم نیست که با انجام تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس ـ روشی که سازندگان مقیاس مورد استفاده قرار داده‌اند- بتوان به یک ساختار دو عاملی دست پیدا کرد. از طرف دیگر در پژوهش اسکِکتر و شان- موران (۲۰۰۶)، ۵۹/۳۵ درصد واریانس توسط عامل اول و فقط ۸/۷۵ درصد واریانس توسط عامل دوم تبیین می‌شود. از این رو سهم عامل دوم در تبیین واریانس بسیار پایین است.

مسئلهٔ دیگر آن است که جوهر و بدراساوی[19] (۲۰۰۸) معتقدند خودکارآمدی معلم -و به‌تبع آن خودکارآمدی جمعی معلم- سازه‌ای غربی است. به باور آنان، وجود تفاوت‌های زیاد بین آموزش‌وپرورش کشورهای توسعه‌یافتهٔ غربی با کشورهای درحال‌توسعهٔ آسیایی، مقتضیات و شرایط خاصی را برای معلمان هر یک از این کشورها پدید می‌آورد که می‌تواند بر ساختار عاملی مقیاس‌های خودکارآمدی معلم در کشورهای توسعه‌یافته با کشورهای درحال‌توسعه اثرگذار باشد. هو و هاو[20] (۲۰۰۴، به نقل از کلاسن و همکاران، ۲۰۰۹) نیز معتقدند «در گسترهٔ کشورهای مختلف جهان، وظایف و شرایط تدریس به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای در تغییر است؛ این تغییر در اَعمال و محیط‌های تدریس ممکن است بر باورهای معلمان در خصوص نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان برای تدریس اثرگذار باشد؛ (ص. ۶۸). از این رو شاید تفاوت ساختار عاملی این مقیاس در کشورهای توسعه‌یافته و ایران، احتمالاً به‌واسطهٔ تفاوت نظام‌های آموزش‌وپرورش این کشورها و ایران باشد. لازم به ذکر است تنها پژوهشی که در خصوص اعتباریابی مقیاس باور کارآمدی معلم در خاورمیانه انجام شده است پژوهش اسکِکتر و شان- موران (۲۰۰۶) است که در بافت چند فرهنگی معلمان فلسطین اشغالی انجام شده است. به دلیل غربی بودن بافت فرهنگی این مناطق، نمی‌توان جامعهٔ پژوهش مذکور را به‌عنوان بافت معلمان خاورمیانه در نظر گرفت.

نکتهٔ دیگری که اهمیت دارد این است که به نظر می‌رسد ساختار مدارس ابتدایی، از

لحاظ اهمیت برقراری انضباط، با مدارس راهنمایی و متوسطه متفاوت است، به‌گونه‌ای که مسائلی مانند سرکشی دانش‌آموزان در مدرسه و توانایی مدرسه در کنترل این دانش‌آموزان ـ گویه‌های مربوط به مؤلفهٔ انضباط دانش‌آموز ـ در بین معلمان دوره‌های راهنمایی و دبیرستان، نسبت به دورهٔ ابتدایی، بیشتر احساس می‌شود. بنابراین احتمال دارد که معلمان راهنمایی و دبیرستان، مؤلفهٔ انضباط دانش‌آموز را عاملی اساسی برای کارآمدی جمعی مدرسه به حساب آورند و گویه‌های انضباط در مقیاس برای این معلمان برجسته‌تر و مهم‌تر به نظر برسد ـ و در نهایت مقیاس، دو مؤلفه‌ای شود ـ درحالی‌که برای معلمان ابتدایی این‌گونه نباشد. لازم به ذکر است که به جز پژوهش اسکِکتر و شان ـ موران (۲۰۰۶)، سایر پژوهش‌های دو مؤلفه‌ای ذکر شده، در بافت دوره‌های راهنمایی و دبیرستان انجام شده‌اند.

از مجموع مباحث فوق‌الذکر می‌توان استنباط نمود که مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم در بین معلمان کشورمان احتمالاً ساختاری یک عاملی دارد و شاید بتوان این عامل به‌دست‌آمده را «وظایف مدرسه» و یا «شایستگی مدرسه» نامید.

نتایج این پژوهش در مورد معلمان دورهٔ ابتدایی به دست آمده است. به دلیل شرایط نسبتاً متفاوت معلمان در دورهٔ ابتدایی با معلمان دوره‌های تحصیلی بالاتر (خصوصاً دبیرستان)، توصیه می‌شود اعتباریابی مقیاس در مورد معلمان این دوره‌ها نیز صورت پذیرد. علاوه بر این، با توجه به اهمیت بررسی روایی همزمان مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم، ضروری است همبستگی آن با مقیاس کارآمدی جمعی معلمان (طراحی‌شده توسط گدارد و همکاران، ۲۰۰۰) نیز مورد پژوهش قرار گیرد. در خصوص بررسی ساختار عاملی این مقیاس باید گفت ازآنجایی‌که محققان در پژوهش حاضر همانند محققان سازندهٔ مقیاس، با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به بررسی روایی عاملی مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم پرداخته‌اند، توصیه می‌شود با استفاده از تحلیل عاملی تأکیدی نیز، ساختار عاملی مقیاس مورد بررسی قرار گیرد. در پایان باید گفت پژوهش‌های مختلف، اندازه‌گیری خودکارآمدی جمعی معلم را با سنجش میانگین باورهای هر یک از اعضا در خصوص توانایی کل گروه و آن هم با استفاده از پرسش‌نامه، انجام داده‌اند (روش دوم معرفی شده در مقاله برای سنجش باورهای کارآمدی جمعی معلم). برای اطمینان از اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی جمعی، به محققان توصیه می‌شود علاوه بر میانگین باورهای هر یک از اعضا در خصوص توانایی گروه، به روش کیفی میزان توافق سایر معلمان در مورد این ارزیابی‌ها را نیز در نظر گیرند (روش چهارم معرفی شده برای سنجش باورهای کارآمدی جمعی معلم).

## منابع


- حجازی، الهه؛ صادقی، ناهید و خاکی، سکینه خاتون. (۱۳۹۱). رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعهد شغلی معلمان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۲)، ۲۹-۷.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (ویرایش پنجم)*. تهران: دوران.
- عبدلی سلطان احمدی، جواد؛ عیسی زادگان، علی؛ غلامی، محمدتقی؛ محمودی، حجت و امانی، جواد. (۱۳۹۱). رابطهٔ باورهای کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با رضایت شغلی دبیران مرد دوره متوسطه شهر قم. *فصلنامهٔ مشاورهٔ شغلی و سازمانی*، ۴(۱۰)، ۱۲۴-۱۰۵.
- Alavi, S. B. & McCormick, J. (2008). The roles of perceived task interdependence and group members' interdependence in the development of collective efficacy in university student group contexts. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 375–393.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 2*, 191-195.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science, 3*, 75-78.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective.In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1–43). Greenwich, CT: Information Age.
- Chong, W. H., Huan, V. S., Klassen, R. M., Wong, I. & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The journal of educational research, 103*, 183-190.
- Derrington, M. L. & Angelle, P. S. (2013). Teacher Leadership and Collective Efficacy: Connections and Links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1), 1-13.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk, H. A. (2000). Collective teacher efficacy: It's meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37,* 479–507.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17*, 807–818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*, 3–13.
- Holanda Ramos, M. F., Costa e Silva, S. S., Ramos Pontes, F. A., Fernandez, A. P. & Furtado Nina, K. C. (2014). Collective teacher efficacy beliefs: a critical review of the literature. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(7), 79-88.
- Johar, E. M. & Badrasawi, K. J. I. (2008). The construct validation of the teachers' efficacy scale in the *Malaysian context. Psycho-behavioral science and quality of life, 6*, 98-108.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H.; Huan, V. S., Wong, I. Y. F., et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 67–76.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, *103*, 342–350.
- Klassen, R. M., Usher, E. L. & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education, 78*, 464–486.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. & Gray, P. (2003, April). *The Contribution of prior student achievement and school processes to collective teacher efficacy in elementary schools.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Schechter, C. & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management, 20*, 80-89.
- Stephanou, G., Gkavras, G. & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Scientific research psychology, 4* (3), 68-78.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3*, 187–207.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure.

*Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research, 5*, 303-309.

## پیوست: مقیاس باور کارآمدی جمعی معلم

- How much can teachers in your school do to produce meaningful student learning?
- How much can your school do to get students to believe they can do well in schoolwork?
- To what extent can teachers in your school make expectations clear about appropriate student behavior?
- To what extent can school personnel in your school establish rules and procedures that facilitate learning?
- How much can teachers in your school do to help student's master complex content?
- How much can teachers in your school do to promote deep understanding of academic concepts?
- How well can teachers in your school respond to defiant students?
- How much can school personnel in your school do to control disruptive behavior?
- How much can teachers in your school do to help students think critically?
- How well can adults in your school get students to follow school rules?
- How much can your school do to foster student creativity?
- How much can your school do to help students feel safe while they are at school?

## پی‌نوشت‌ها

1. collective teacher efficacy
2. Alavi & McCormick
3. Derrington & Angelle
4. Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy
5. Bandura
6. personal teacher efficacy
7. Ware & Kitsantas
8. neglected construct
9. Klassen, Usher & Bong
10. organizational agency
11. Stephanou, Gkavras & Doulkeridou
12. Tschannen-Moran & Barr
13. Holanda Ramos, Costa e Silva, Ramos Pontes, Fernandez & Furtado Nina
14. Chong, Huan, Klassen, Wong & Kates
15. Whiteoak
16. Gibson
17. Ross, Hogaboam & Gray
18. Schechter
19. Johar & Badrasawi
20. Ho & Hau

# دستاورد تحصیلی از راه کیفیت آموزشی، درگیری تحصیلی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی (یک مطالعهٔ دو سطحی)

■ سیده‌ماهرخ موسوی*
■ علیرضا کیامنش**
■ مهناز اخوان تفتی***

**چکیده:**

**این مطالعه با هدفِ یافتن نقش عوامل سطح دانش‌آموزی و سطح کادر مدرسه بر دستاورد تحصیلی انجام گرفته است. جامعهٔ پژوهشی شامل تمامی هنرجویان، مدیران، معاونان آموزشی و فنی، و مشاوران تحصیلی در سال تحصیلی ۱۳۹۲ بود. از بین نواحی پنج‌گانهٔ شهر تهران ۱۰ منطقه و از هر منطقه ۲ هنرستان، و در مجموع ۹۰۶ دانش‌آموز پایه سوم از ۱۹ هنرستان و ۳۹ کلاس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. همچنین ۵۹ نفر از کادر همان هنرستان‌ها در نمونه حضور داشتند. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه‌های استاندارد انگیزش تحصیلی AMS و درگیری تحصیلی MSLQ؛ و پرسش‌نامه‌های پژوهشگر ساختهٔ یادگیری به کمک همسالان و کیفیت آموزشی هنرجویان و کادر مدرسه، همراه با مشاهده، اسناد و مدارک موجود در هنرستان‌ها جمع‌آوری شد. روایی پرسش‌نامه‌ها از طریق روایی محتوا و سازه و پایایی با آلفای کرانباخ به‌دست آمد. دستاورد تحصیلی نیز از طریق میانگین ۳ نمره محاسبه شد. برای پردازش داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی، ماتریس همبستگی و تحلیل دوسطحی استفاده شد.**

**اینک یافته‌ها نشان می‌دهد که در سطح مدرسه؛ متوسط دستاورد تحصیلی هنرجویان هنرستان‌های مختلف به‌طور معناداری با هم تفاوت دارد و ۶/۳۱ درصد از واریانس دستاورد تحصیلی در سطح دانش‌آموز و ۱۲/۰۵درصد از واریانس در سطح کادر مدرسه تبیین می‌شود. در مجموع، ۱۸/۸۱ درصد از واریانس دستاورد تحصیلی را عوامل مربوط به سطح مدرسه تبیین می‌کند. یافته‌های این پژوهش اهمیت سطح مدرسه را به‌عنوان سطح بالاتر بر اثرگذاری بر متغیرهای مورد بررسی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده دستاورد تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهد.**

**کلید واژه‌ها:** **درگیری تحصیلی، کیفیت آموزشی، یادگیری به کمک همسالان، انگیزش تحصیلی، دستاورد تحصیلی، تحلیل دوسطحی.**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۸/۲۶ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۰/۲۸ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۴/۲۸

* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر..... mahmousavi81@yahoo.com
** استاد دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات تهران
*** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا

## مقدمه

یکی از تدابیر لازم برای بهینه‌سازی آموزش پرداختن به مسائل و عوامل مؤثر بر رشد و دستاورد تحصیلی[1] دانش‌آموزان است. شناخت این عوامل و تعیین سهم و نیز مشارکت هر عامل در فرایند آموزش لازم است (پورکی،۱۹۷۰؛ به نقل از کاتسولیس[2] و کمبل[3]، ۲۰۰۱). زیرا در ارتباط با ویژگی‌های آموزشگاهی و اجتماعی افراد و استفادهٔ مطلوب از آن‌ها کمک شایانی به بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌کند و زمینه‌ساز موفقیت‌های قابل‌توجه آن‌ها در فرآیند آموزش و یادگیری و مهم‌تر از همه، استمرار یادگیری می‌شود. دستاورد تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند تحت‌تأثیر متغیرهای متفاوتی قرار گیرد.

انگیزش تحصیلی[4] یک جنبهٔ مهم از آموزش و یادگیری است و به تمایلات، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب مدرک تحصیلی می‌گردد (کلارک و شروت[5]، ۲۰۱۰). نظریه‌های گوناگونی در زمینهٔ انگیزش ارائه شده که از آن جمله نظریهٔ «خودتعیین‌گری[6]» دسی و ریان[7] (۱۹۸۵) است. خودتعیین‌گری یک نظریهٔ انگیزشی است که به‌صورت نظامدار، نیازهای پویشی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطهٔ اجتماع، توضیح و تبیین می‌کند (چن و یانگ[8]، ۲۰۱۰). خودتعیین‌گری فرض می‌کند که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بر اثر بی‌توجهی تضعیف می‌گردد (دسی و ریان، ۲۰۰۱).

عامل تأثیرگذار دیگر همیاری دانش‌آموزان در این امر با یکدیگر است (سانتراک[9]، ۲۰۰۸)، یادگیری به کمک همسالان[10] اشاره به تحصیل دانش‌ها و مهارت‌ها از طریق کمک‌های فعال و پشتیبانی همسالان دارد (تاپینگ و احلی[11]، ۲۰۰۱). این مفهوم به‌خصوص یکی از مفاهیم عمده در نظریهٔ سازاگری اجتماعی[12] است که با تأکید بر زمینه‌های اجتماعی یادگیری و اینکه دانش در تعامل آموخته می‌شود (بریسون و دوروال[13]، ۲۰۰۲ به نقل از سانتراک، ۲۰۰۸) بر نقش بافت و اجتماع بر یادگیری تأکید می‌کند.

یادگیری به کمک همسالان تا حد زیادی دانش‌آموزمحور است (پترسن[14]، ۲۰۱۳). در این پژوهش، یادگیری به کمک همسالان با هدف رشد دادن روابط و توانائی‌های دانش‌آموزان از طریق روابط متقابل همسالان و بحث میان آنان، دلبستگی همسالان[15] به یکدیگر و احساس تعلق[16] به آن‌ها گروه همسال خود و نیز آموزش همتایان[17] (تدریس خصوصی دانش‌آموز به دانش‌آموز)، و کمک‌طلبی از یکدیگر در نظر گرفته شد. بر روی یادگیری به کمک همسالان، به‌عنوان یک سازهٔ مهم در سازگاری، در ایران کار نشده است و تأثیر آن و مؤلفه‌های مهم ایجاد آن در محیط‌های آموزشی با توجه به فرهنگ بومی ما بر دستاورد تحصیلی در نظر گرفته نشده است.

در سال‌های اخیر، مفهوم درگیری تحصیلی[18] از سوی پژوهشگران مختلف به‌کار برده شده است. این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی خود

می‌کنند تا به‌صورت مستقیم در دست‌یابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون، لانگ و وودلی[19]، ۲۰۰۳ به نقل از رستگار، حجازی، لواسانی و جهرمی، ۱۳۸۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که در سطوح بالایی از درگیری تحصیلی هستند بیشتر به‌دنبال یادگیری‌اند و از یادگیری بیشتر بهره می‌برند (دنین[20]، ۲۰۱۰). تعاریف و مدل‌های مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است. یکی از آن‌ها مدل، لین‌برینک و پینتریچ[21] (۲۰۰۳) است. در این مدل درگیری تحصیلی دارای سه بعد درگیری رفتاری[22]، درگیری شناختی[23] و درگیری انگیزشی[24] است.

نتایج برخی پژوهش‌ها حکایت از رابطهٔ مثبت ابعاد درگیری از جمله تلاش (دوبی رات و مارین[25] ۲۰۰۵)، و راهبردهای عمیق و فراشناختی (گرین، میلر، گروسون، دیوک و آکی[26]۲۰۰۴؛ گرین، مارتین و مارش[27]، ۲۰۰۷) با دستاورد تحصیلی دارند (یانگ، ۲۰۰۱).

کیفیت‌آموزشی[28] به‌معنی توانایی تولید نتایج با کیفیت در شناخت، مهارت و هدف است؛ بنابراین توجه و بررسی کیفیت آموزشی یکی از اصول اساسی آموزش‌وپرورش است. رویکرد سیستمی، یکی از جامع‌ترین شیوه‌ها برای بررسی این متغیر است، از نگاه رویکرد سیستمی مدرسه سیستم منسجمی از ساختارها و وظایف مرتبط به هم است که باید برای درک فرایندهای درونی آن به تعامل پویای همه زیر نظام‌ها توجه شود. در این رویکرد بر شاخص‌های ورودی[29]، فرآیندی و شاخص‌های خروجی[30] برای کیفیت آموزشی تأکید دارد، چرا که ورود به مراحل اجرایی بررسی کیفیت، بدون توجه کافی به استفاده از چارچوب و روند مناسب، می‌تواند دست کم به اندازهٔ نپرداختن به آن تأثیر سوء بر جای گذارد. لین‌تیان‌یو[31] (۱۹۹۷) کیفیت‌آموزشی را، به‌طور عام، سطح مورد نظری می‌داند که در بین عموم مردم شناخته شده و مورد انتظار است؛ به‌طور خاص نیز، کیفیت آموزشی شامل سیاست‌ها، مقررات، دولت و نظام، اهداف آموزشی، محتوای آموزشی، فرآیند آموزش و نتایج آن است (به نقل از لی[32]، ۲۰۱۰).

لی (۲۰۱۰) در پژوهشی، بر اثرات مثبت قابل‌توجه کیفیت آموزشی بر دست‌یابی به موفقیت دانش‌آموزان دست یافت، پژوهش‌های دیگری نیز نشان داده‌اند عواملی مثل امکانات مدرسه (گاتفردسون، گاتفردسون، پاینه و گاتفردسون[33]، ۲۰۰۵)، بافت و جوّ مدرسه (ویلکینسون، یانگ، نانو و ویلهلم[34]، ۲۰۰۴؛ واترز، کروس و رانی انس[35]، ۲۰۰۹)، تعداد دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس (گاتفردسون و همکاران، ۲۰۰۵؛ لیلجبرگ، فرایدنتفلد، کلوند، فرتس و برت[36]، ۲۰۱۰)، که جزو مؤلفه‌های کیفیت آموزشی هستند با دستاورد تحصیلی رابطه دارند.

در این میان اعضا و کادر مدرسه را، به‌عنوان اثرگذاران بر کیفیت آموزشی در سطح دانش‌آموزی، نمی‌توان و نباید نادیده گرفت، چرا که آنان از عناصر اساسی برای کارآمدی هر نظام آموزشی تلقی می‌گردند. در واقع، در مدارس است که بخش عمده‌ای از فرایند اجتماعی شدن دانش‌آموزان و یادگیری آنان امکان‌پذیر می‌شود. بنابراین هرگونه سرمایه‌گذاری بر نهاد آموزش‌وپرورش و اعضای آن در جهت بهبود کیفیت آموزش‌وپرورش تضمین‌کنندهٔ پیشرفت کشور است (لی، ۲۰۱۰؛ صالحی، زین‌آبادی و

کیامنش، ۱۳۸۶). به‌رغم اهمیت کیفیت آموزشی و تأکید زیاد بر آن در محافل آموزشی، متأسفانه در ایران، پژوهش‌های اندکی در ارتباط با کیفیت آموزشی مرتبط با آموزش‌وپرورش، به‌خصوص در مورد هنرستان‌ها وجود دارد و پژوهش‌هایی که در این زمینه موجود است اغلب در مورد آموزش عالی است (حسینی کاظمی‌نژاد، ۱۳۸۰؛ آقایی، ۱۳۷۸؛ قورچیان، ۱۳۷۳). بیشتر پژوهش‌هایی که در آن‌ها از کیفیت آموزشی حرفی به میان آمده است تنها به کیفیت تدریس اساتید پرداخته‌اند (سلیمانی مطلق، ۱۳۸۵) و کمتر به بررسی کیفیت آموزشی به‌عنوان مجموعه‌ای از شاخص‌های ورودی، فرآیندی و خروجی براساس رویکرد سیستمی پرداخته شده است (به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۸۶؛ ۱۳۸۸). نمونه این پژوهش از هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای انتخاب شد. دلیل این انتخاب روبه‌رشد و گسترش بودن این نظام آموزشی طی سال‌های اخیر است و پیامدهایی که تاکنون به‌دنبال خود داشته است. آموزش فنی‌وحرفه‌ای در مقایسه با آموزش عمومی بسیار گران و پرهزینه است (ساخاروپولوس[۳۷]، ۱۹۸۷؛ تسانگ[۳۸]، ۱۹۹۷، خالدی، ۱۳۸۷) و ظواهر امر نشان می‌دهد این نظام در برخی کشورها و نیز در ایران نتوانسته است به شکل مطلوبی اهداف عالی را که براساس آن بنیان نهاده شده است تحقق بخشد (لینچ[۳۹]، ۲۰۰۰؛ گوست۲۰۰۲،[۴۰]؛ بیلت۲۰۰۴،[۴۱]؛ صالحی و همکاران، ۱۳۸۶؛ به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۸۸).

متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش، همانند اکثر موضوع‌ها و متغیرهای مورد بررسی در آموزش و یادگیری ماهیتی چندسطحی دارند؛ در واقع، اگر چه متغیرهای دانش‌آموزی هستند اما تحت‌تأثیر عوامل بافتی آموزشی قرار می‌گیرند که به‌نظر می‌رسد سطوح بالاتر شرایط را برای عملکرد در سطوح پایین‌تر فراهم می‌سازد. روش‌های مدل‌یابی چندسطحی تصویر آماری دقیق‌تری از موضوع را نشان می‌دهد زیرا با استفاده از این روش‌ها می‌توان زمینهٔ دانش‌آموزی (سطح فردی) و زمینهٔ اجتماعی (سطح مدرسه) را بررسی نمود؛ لذا در این پژوهش با بررسی چندسطحی متغیرها علاوه بر تعیین میزان تبیین واریانس متغیر ملاک توسط متغیر پیش‌بین به بررسی سهم عوامل در سطوح مختلف پرداخته شده و روابط بین دستاورد تحصیلی و متغیرهای انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی، کیفیت‌آموزشی و یادگیری به کمک همسالان در سطح اول (دانش‌آموز) و متغیرهای جنس و کیفیت آموزشی در سطح دوم (کادر مدرسه) مورد بررسی قرار گرفته است.

## روش پژوهش

روش پژوهش حاضر همبستگی است که سهم هر سطح با روش رگرسیون دو سطحی (HLM) محاسبه شده است. تجزیه‌وتحلیل چندسطحی[۴۲] جهت پژوهش‌هایی به‌کار می‌رود که در آن دو یا سه سطح مختلف در ایجاد یک مشکل و یا یک پدیده دخالت دارند. این تأثیر به این صورت است که یک عامل یا علت از سطح بالاتر به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده در رابطه اثرگذاری دو متغیر مستقل و وابسته در

سطح پایین‌تر اثر گذاشته و موجب تشدید یا تضعیف این رابطه می‌شود (سبحانی‌فرد و اخوان خرازیان، ۱۳۹۱).

جامعه این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان و عوامل اجرایی هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای شهر تهران در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود. نمونه این پژوهش از هنرستان‌های دولتی عادی انتخاب شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ابتدا شهر تهران به ۵ خوشه جغرافیایی شمال، جنوب، مرکز، غرب و شرق براساس تقسیم‌بندی مناطق از نظر آموزش‌وپرورش تقسیم گردید، سپس از بین مناطق نوزده‌گانه شهر تهران از هر منطقه جغرافیایی ۲ منطقهٔ آموزشی به تصادف تعیین شد؛ و به دنبال آن از هر منطقه ۲ هنرستان دولتی به تصادف انتخاب گردید. در پایان از بین دانش‌آموزان پایه سوم هر هنرستان به تصادف ۲ کلاس انتخاب و در مجموع ۹۷۹ نفر (۵۱۹ دختر و ۴۶۰ پسر)، در ۱۹ هنرستان (۱۰ هنرستان دخترانه و ۹ هنرستان پسرانه) و ۳۹ کلاس به پرسش‌نامه‌های بخش دانش‌آموزی پاسخ دادند. پس از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص، داده‌های ۹۰۶ دانش آموز (۴۴۷ دختر و ۴۵۹ پسر) مورد بررسی قرار گرفت.

هر، بلک، بابین و آندرسون[۴۳]، (۲۰۰۹)؛ حداقل حجم نمونه ۵۰۰ را برای مدل‌هایی با تعداد سازه‌های زیاد، که برخی از آن‌ها میزان همبستگی پایینی دارند، مناسب می‌داند. همچنین در تحلیل خطی چندسطحی که از روش برآورد پیشینه احتمال استفاده می‌شود، حجم نمونه در سطح اول زیاد و در سطح دوم محدودتر از سطح اول است (ماس و هاکس[۴۴]، ۲۰۰۴)

در سطح مدرسه، نمونه متشکل از ۵۹ نفر از مدیران، معاونان آموزشی، معاونان فنی، مشاوران تحصیلی مدارس و دانش‌آموزان سطح یک بودند. گردآوری اطلاعات و داده‌ها از این سطح نمونه هم از طریق پرسش‌نامه صورت گرفت.

## روش گردآوری اطلاعات و داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه، مشاهده، اسناد و مدارک موجود در هنرستان‌ها استفاده شد. در تأمین روایی[۴۵] پرسش‌نامه‌ها، از روایی محتوا[۴۶] و روایی سازه[۴۷] (تحلیل عامل اکتشافی[۴۸]) استفاده شد و برای برآورد پایایی[۴۹]، روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) به‌کار گرفته شد.

مقیاس انگیزش تحصیلی «AMS» والرند و همکاران (۱۹۹۲)، دلایل ادامهٔ تحصیل دانش‌آموزان را مورد سنجش قرار می‌دهد و شامل سه بعد «انگیزش درونی»، «انگیزش بیرونی» و «بی‌انگیزشی» است. این آزمون یک ابزار خودگزارشی با ۲۸ گویه، در مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (از اصلاً=۱ تا کاملاً=۷) است، والرند و همکاران، ضرایب آلفای کرونباخ را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ذکر شده به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۲ و ۰/۷۹ به‌دست آمد.

دستاورد تحصیلی دانش‌آموزان از طریق میانگین‌های **الف**؛ معدل کل سال قبل دانش‌آموزان **ب**؛

معدل نمره‌های آنان در ۳ درس اصلی تخصصی، و **ج**؛ معدل نمره‌های کار عملی دانش‌آموزان در همان درس‌ها که توسط معلمان آن درس‌ها به دستاوردهای عملی دانش‌آموزان داده شد، به‌دست آمد. دلیل انتخاب نیم‌سال دوم این است که آزمون‌های نهایی و سراسری مدارس در این نیم‌سال برگزار می‌شود. دلیل به‌کارگیری سه دسته نمره این است که تأثیر تمامی نمرات بر دستاورد تحصیلی در نظر گرفته شود، اعم از میانگین درس‌های اصلی تخصصی و درس‌های عملی که در مدارس فنی‌وحرفه‌ای نسبت به مدارس نظری بیشتر مورد توجه است و زمان زیادی از وقت کلاس به آن‌ها اختصاص دارد.

پرسش‌نامهٔ درگیری تحصیلی در ابعاد عاطفی، شناختی و رفتاری: برای اندازه‌گیری این ابعاد سه‌گانه، از پرسش‌نامهٔ «MSLQ» پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۴) استفاده شد. سؤال‌های این سه خرده‌مقیاس بر روی یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری شدند. پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۴) همسانی درونی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۲ و ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ذکر شده به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۴ و ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسش‌نامهٔ کیفیت‌آموزشی: این پرسش‌نامه به سه بخش، با توجه به شیوهٔ پاسخدهی آن‌ها، تقسیم و براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شد. در این پرسش‌نامه آن دسته از شاخص‌های ورودی، فرآیندی و خروجی کیفیت آموزشی که دانش‌آموزان توانایی پاسخگویی به آن‌ها را دارند سنجش شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ویژگی‌های رفتار حرفه‌ای معلمان ۰/۹۱، امکانات و برنامه‌های آموزشی ۰/۸۹، استعداد کلی و رغبت‌سنجی ۰/۵۶ و شاخص‌های خروجی ۰/۷۵ محاسبه گردید. همچنین روایی محتوایی برای این پرسش‌نامه CVR=۰/۶۰ به دست آمد.

پرسش‌نامهٔ یادگیری به کمک همسالان: از پرسش‌نامه‌ای ۲۵ پرسشی و پژوهشگر ساخته استفاده و براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت طراحی شد. در ساخت آن نیز بر هر سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری توجه گردید. روایی محتوایی این پرسش‌نامه CVR=/۰۷۳ به‌دست آمد. آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های آموزش به کمک همسالان ۰/۸۷، ارتباط با همسالان، ۰/۷۸ و احساس تعلق به گروه همسال ۰/۶۷ محاسبه شد.

از پرسش‌نامه‌ای ۴۰ پرسشی، عباراتی برای بررسی خرده‌مقیاس‌هایی چون ویژگی‌های معلم، رضایت شغلی، تعامل با همکاران، امکانات و فضای آموزشی و شاخص‌های خروجی دانش‌آموختگان از نظر کادر مدرسه، به‌عنوان عوامل تأثیرگذار در سطح مدیران (سطح دوم) بر کیفیت آموزشی دانش‌آموزان گنجانده شد. پاسخ‌های این پرسش‌نامه براساس مقیاس لیکرت از یک (خیلی کم)، تا ۵ (خیلی زیاد)، تنظیم شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه CVR=۰/۶۰ محاسبه شد. برای برآورد پایایی پرسش‌نامه مذکور، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد؛ که میزان آن برای خرده‌مقیاس‌های ذکر شده به ترتیب معادل با؛ ۰/۷۳، ۰/۶۷، ۰/۷۱، ۰/۸۳ و ۰/۷۸ برآورد شد.

## روش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

در این پژوهش پس از تهیهٔ ماتریس همبستگی[۵۰]، از تحلیل چندسطحی[۵۱] استفاده شد. بدین منظور نرم‌افزارهای SPSS[۵۲] و روش آماری مدل‌سازی خطی سلسله‌مراتبی[۵۳] (HLM) به‌کار گرفته شد و بر حسب ضرورت برای مدل پیشنهادی از روش‌های مختلف برازش استفاده شد.

## یافته‌های پژوهش

**جدول ۱.** شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| سطح | متغیر | میانگین | انحراف معیار | حداقل | حداکثر | کجی | کشیدگی |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| هنرجو | درگیری تحصیلی | ۳۸/۲۵ | ۵/۸۹ | ۱۰/۰۰ | ۵۰/۰۰ | −۰/۶۱ | ۱/۵۰ |
| | کیفیت آموزشی | ۳۰/۷۷ | ۵/۹۷ | ۱۱/۷۵ | ۵۰/۲۵ | ۰/۱۹ | −۰/۱۶ |
| | یادگیری به کمک همسالان | ۲۷/۳۶ | ۴/۹۳ | ۸/۰۰ | ۳۸/۳۳ | −۰/۳۳ | −۰/۵ |
| | انگیزش تحصیلی | ۴۱/۹۳ | ۱۰/۵۰ | ۹/۳۳ | ۳۳/۶۵ | −۰/۳۴ | −۰/۱۹ |
| | دستاورد تحصیلی | ۱۵/۴۶ | ۲/۱۶ | ۸/۶۵ | ۲۰/۰۰ | −۰/۳۵ | −۰/۱۳ |
| کادر مدرسه | کیفیت آموزشی | ۳/۷۴ | ۰/۶۲ | ۲/۴۲ | ۵/۴۸ | −۰/۱۳ | ۰/۶۸ |

● **پرسش ۱.** *آیا در مدل دو سطحی دانش‌آموز- مدرسه دستاورد تحصیلی هنرجویان در بین مدارس متفاوت است؟*

تحلیل چندسطحی در سطح مدرسه با مدل صفر یا غیرشرطی شروع شد. در این مدل هیچ متغیری در سطح اول و دوم وارد مدل نمی‌شود. مدل غیرشرطی اساس و پایه‌ای برای محاسبه نسبت کاهش واریانس در مدل‌های بعدی قرار می‌گیرد. این مدل برآوردی از نسبت واریانس بین مدارس در دستاورد تحصیلی را فراهم می‌آورد که همان ضریب همبستگی بین مدارس (ICC) است.

تحلیل واریانس یک‌عاملی، با تأثیرات تصادفی، اطلاعات مفیدی را راجع به چگونگی تغییرات در پیامدهای نهفته در بین مدارس و اعتبار هر یک از میانگین نمونه مدارس را به‌صورت برآوردی از میانگین جمعیت آن ارائه می‌دهد.

**جدول ۲.** مدل غیرشرطی یا مدل تحلیل واریانس اثرات تصادفی یک‌عاملی

| | | |
|---|---|---|
| پارامتر اثرات ثابت | | |
| عرض از مبدأ | | ۱۳/۵۰ ** |
| انحراف استاندارد | | ۰/۸۸ |
| t-ratio | | ۱۵/۳۱ |
| سطح معناداری | | ۰/۰۱ |
| اثرات تصادفی | | |
| واریانس سطح مدرسه | | ۱۱/۵۴ |
| واریانس سطح دانش‌آموز | | ۵/۷۶ |
| خی‌دو | | ۱۰۴۸/۶۸ |
| درجه آزادی | | ۱۴ |
| همبستگی بین کلاس (ICC) | | ۰/۶۷ |

ضریب همبستگی بین مدارس نشان می‌دهد که: ۰/۶۷= (۵/۷۶ + ۱۱/۵۴) / (۱۱/۵۴)؛ یعنی ۶۷ درصد از واریانس دستاورد تحصیلی توسط عوامل سطح کادر مدرسه و ۰/۳۳ درصد توسط عوامل سطح دانش‌آموز تبیین می‌شود. فرضیه صفر در ارتباط با مدل غیرشرطی در سطح مدارس معنادار است می‌توان گفت متوسط دستاورد تحصیلی هنرجویان هنرستان‌های مختلف به‌طور معناداری با فاصله اطمینان ۹۵ درصد با هم تفاوت دارد. تغییر در کلیه مدرسه‌ها سبب گوناگونی در مقدار نمونه‌های کلاس‌ها است. با این حال یک اندازه‌گیری کلی از اعتبار به‌وسیله میانگین برآورد متعلق به کلاس‌ها ارزیابی شد. مقدار پایایی دست آمده ۰/۹۸ نشان می‌دهد که میانگین نمونه مورد نظر معتبر بوده و می‌تواند به‌عنوان شاخصی از میانگین‌های مدرسه‌های واقعی باشد.

● **پرسش ۲.** *چه مقدار از واریانس دستاورد تحصیلی هنرجویان مربوط به عوامل سطح دانش‌آموز شامل درگیری تحصیلی، کیفیت آموزشی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی است؟*

با مدل انکوای یک عاملی، با عرض از مبداء تصادفی با متغیرهای سطح دانش‌آموز، به این سئوال پاسخ داده می‌شود. از آنجا که هیچ فرض قبلی دربارهٔ تفاوت بین مدرسه‌ها و متغیرهای پیش‌بین در این مطالعه وجود ندارد، بخش تصادفی از شیب‌ها وابسته نیست. به عبارت دیگر فقط عرض از مبدأ در کلیه مدرسه‌ها متفاوت است. نتایج مدل ۱ در جدول ۳ آورده شده است.

**جدول ۳.** مدل عرض از مبدأ تصادفی تحلیل کواریانس یک راهه با متغیرهای سطح دانش‌آموز و مدل میانگین‌ها به‌عنوان پیامدها با توجه به عوامل کادر مدرسه

| مدل عرض از مبدأ تصادفی | | | | | | | | مدل میانگین به‌عنوان پیامدها | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اثرات ثابت | | | b | انحراف استاندارد | سطح معناداری | | | b | انحراف استاندارد | سطح معناداری |
| سطح ۱ | | | | | | | | | | |
| درگیری تحصیلی | | | ۰/۲۷ | ۰/۱۴ | ۰/۰۰۱ | | | | | |
| کیفیت آموزشی | | | ۰/۷۴ | ۰/۲۳ | ۰/۰۰۲ | | | | | |
| یادگیری به کمک همسالان | | | -۰/۰۹ | ۰/۱۴ | ۰/۵۲۰ | | | | | |
| انگیزش تحصیلی | | | ۰/۱۱ | ۰/۰۹ | ۰/۰۱۵ | | | | | |
| سطح ۲ | | | | | | | | | | |
| جنس $\gamma_{.1}$ | | | | | | | | ۰/۳۹ | ۱/۵۴ | ۰/۸۰ |
| کیفیت آموزشی $\gamma_{.2}$ | | | | | | | | ۲/۷۷ | ۱/۰۷ | ۰/۰۲ |
| اثر تصادفی | مؤلفه واریانس | درجه آزادی | خی‌دو | سطح معناداری | مؤلفه واریانس | درجه آزادی | خی‌دو | سطح معناداری | | |
| واریانس سطح مدرسه | ۱۲/۵۱ | | | | ۹/۹۳ | ۱۲ | ۳۴۷۵/۵۹ | ۰/۰۰۱ | | |
| واریانس سطح دانش‌آموز | ۵/۴۰ | ۱۴ | ۱۲۶۹/۳۴ | ۰/۰۰۲ | ۰/۰۶ | | | | | |
| درصد واریانس تبیین شده سطح دانش‌آموز | | | | ۶/۳۱ | ICC همبستگی بین مدارس | | | ۰/۶۳ | | |

با اضافه شـدن عوامل پیش‌بین درگیری تحصیلی، کیفیت آموزشـی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی در سـطح دانش‌آموز، مؤلفه‌های واریانس در هر دو سـطح دانش‌آموز و مدرسه کاهش یافته اسـت. نسـبت کاهش واریانس در سـطح دانش‌آموز ۰/۰۶۳۱= (۵/۷۶) / (۵/۷۶ –۵/۴) اسـت که نشان می‌دهد که ۶/۳۱ درصد از واریانس کل دستاورد تحصیلی در سطح دانش‌آموز توسط متغیرهای درگیری تحصیلی، کیفیت آموزشـی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی تبیین می‌شود. به لحاظ نظری امکان دارد که عواملِ سطحِ دانش‌آموز، واریانس سطح مدرسه را تبیین کنند ولی بر عکس آن امکان ندارد. مدل ۱ بیان‌کننده نسبت واریانس مدارس هم هست.

اثر درگیری تحصیلی بر دسـتاورد تحصیلی (p=۰/۰۴۳، β=۰/۲۷) و اثر کیفیت آموزشـی بر دستاورد تحصیلی (p=۰/۰۱۲، β=۰/۷۴)مثبت و معنادار اسـت و نشـان می‌دهد که متغیرهای مذکور بر دستاورد تحصیلی تأثیر داشـته‌اند. همچنین اثر یادگیری به کمک همسـالان بر دسـتاورد تحصیلی (p=۰/۰۱۵، β=۰/۱۱) منفی و غیرمعنادار است و اثر انگیزش تحصیلی بر دستاورد تحصیلی (p=۰/۰۱۵، β=۰/۱۱) نیز مثبت و معناداراست.

● **پرسش ۳**. *در مدل دو سطحی دانش‌آموز- مدرسه چه مقدار از واریانس دستاورد تحصیلی مربوط به عوامل جنس و کیفیت آموزشی کادر مدرسه است؟*

برای بررسی این مدل (مدل ۲) متغیرهای کادر مدرسه، شامل جنس و کیفیت آموزشی کادر مدرسه وارد مدل شدند و رابطه بین این متغیرها با دستاورد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۳ ارائه‌دهنده نتایج مدل ۲ برای هنرجویان است. نسبت واریانس تبیین‌شده در مدل ۲ در سطح کادر مدرسـه ۰/۱۴ به‌دسـت آمد. در واقع ۱۴ درصد از واریانس دستاورد تحصیلی، به‌وسیله متغیرهای جنس و کیفیت آموزشـی در سـطح دوم تبیین می‌شـود. اثر جنس بر دسـتاورد تحصیلی (p=۰/۸۰۰، $\gamma_{۰۳}$=۰/۳۹) مثبـت اما غیرمعنادار اسـت، اما اثر کیفیت آموزشـی بر دسـتاورد تحصیلـی (p=۰/۰۲۵، $\gamma_{۰۳}$=۲/۷۷) مثبت و معنادار است.

مدل کامل یا عرض از مبدأ و شیب‌ها به‌عنوان پیامد، برای بررسی دستاورد تحصیلی هنرجویان، همه عوامل سطح دانش‌آموز و کادر مدرسه به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده وارد مدل شدند. نتایج مدل کامل (مدل۳) در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴ ارائه‌دهنده نتایج مدل کامل برای هنرجویان است. در مدل کامل ۶/۳۱ درصد از واریانس دسـتاورد تحصیلی در سـطح دانش‌آموز و ۱۲/۰۵درصد از واریانس دستاورد تحصیلی در سطح مدیر و معاونان تبیین می‌شـود. در مجموع،۱۸/۸۱ درصد از واریانس دستاورد تحصیلی را عوامل مربوط به سـطح مدرسه (کادر مدرسه) تبیین می‌کنند. در مقایسهٔ ضریب همبستگی بین کلاسی مدل کامل و مدل غیرشـرطی در هر سـطح مقدار این ضریب در سطح کادر مدرسه کاهش یافته است که این نشان‌دهنده

این اســت که پیش‌بینی‌کننده‌های سطح مدیر و معاونان (کادر مدرسه) تغییرپذیری بیشتری را نسبت به پیش‌بینی‌کننده‌های سطح دانش‌آموز تبیین می‌کنند.

**جدول ۴.** مدل عرض از مبدأ و شیب‌ها به‌عنوان پیامد کادر مدرسه

| اثرات تصادفی | ضرایب | انحراف استاندارد | T-ratio | سطح معناداری |
|---|---|---|---|---|
| عرض از مبدأ | ۱۴/۱۸ | ۲/۸۳ | ۵/۰۰ | ۰/۰۰۱ |
| سطح ۱ | | | | |
| درگیری تحصیلی | ۰/۲۸ | ۰/۱۴ | ۱/۹۷ | ۰/۰۴۹ |
| کیفیت آموزشی | ۰/۷۴ | ۰/۲۳ | ۳/۱۳ | ۰/۰۰۲ |
| یادگیری به کمک همسالان | -۰/۰۹ | ۰/۱۴ | -۰/۶۴ | ۰/۵۱۷ |
| انگیزش تحصیلی | ۰/۱۱ | ۰/۰۹ | ۱/۱۴ | ۰/۰۱۵ |
| سطح ۲ (مدیر و معاونان) | | | | |
| جنس | ۰/۶۸ | ۱/۵۲ | ۰/۴۵ | ۰/۶۵۹ |
| کیفیت آموزشی | ۳/۰۲ | ۱/۱۴ | ۲/۶۵ | ۰/۰۲۱ |
| اثرات تصادفی | | تفاوت استاندارد | | |
| واریانس سطح مدرسه $\tau_{..}$ | ۱۰/۱۵ | ۳/۱ | | |
| واریانس تبیین شده سطح مدرسه | ۰/۱۲۵ | | | |
| واریانس سطح دانش‌آموز $\sigma^2$ | ۵/۴۰ | ۲/۳۲ | | |
| واریانس تبیین شده سطح دانش‌آموز | ۰/۰۶۳۱ | | | |
| خی۲ | | | | ۷۶۱/۰۶ |
| درجهٔ آزادی | | | | ۱۲ |
| سطح معناداری | | | | ۰/۰۰۱ |
| مجمــوع متغیرهای ســطح دانش‌آموز و کادر مدرسه | | ٪۱۸/۸۱ | | |

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

**پرسش ۱.** یافته‌های این پژوهش نشان داد که تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای در میانگین دستاورد تحصیلی هنرجویان در هنرستان‌های مختلف وجود دارد و این شاهدی بر تأثیر مدرسه بر روی متغیرهای دانش‌آموزی است. براساس دیدگاه **سازاگری** در یک محیط آموزشی (در این پژوهش هنرستان‌ها) برای بررسی مسائل یادگیری و عملکرد تحصیلی هنرجویان باید به ویژگی‌های فردی آن‌ها در کنار عوامل بافتی، محیطی و فرهنگی به‌عنوان جزئی از یک کلیت واحد توجه شود تا از پدیدهٔ مورد نظر اطلاعات کافی به‌دست آید. در این میان کادر هنرستان به‌عنوان عناصر تسهیل‌کننده، برنامه‌ریز و سازمان‌دهنده مهم و تأثیرگذارند و خود تابع عوامل و شرایط گوناگونی قرار می‌گیرند. تأثیر محیط هنرستان و کادر هنرستان را در یادگیری هنرجویان نباید و نمی‌توان نادیده گرفت.

نقش و تأثیر مدرسه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برای سال‌ها موضوعی چالش‌برانگیز بوده و پژوهش‌های بسیاری در زمینه تأثیر مدرسه بر عملکرد دانش‌آموزان انجام شده است (فولارتون، ۲۰۰۴؛ هووی، ۲۰۰۶؛ پارک و پارک، ۲۰۰۶ و چپت، ۲۰۰۸ به نقل از نقش، ۱۳۹۲). آگاهی از عوامل اثرگذار بر افزایش کیفیت آموزشی هنرستان‌ها می‌تواند در یادگیری هنرجویان و ارتقا و توانمند ساختن آن‌ها در سطوح بالاتر کمک کند، و ضمانت برخورداری از نظام آموزشی سالم و با بهره‌وری بالا را در این حوزه فراهم سازد.

**پرسش ۲.** این پرسش در پی آن است تا تبیین کند چه مقدار از واریانس دستاورد تحصیلی هنرجویان مربوط به عوامل انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی، کیفیت آموزشی و یادگیری به کمک همسالان سطح دانش‌آموز است. نتایج نشان داد که اثر درگیری تحصیلی، کیفیت آموزشی و انگیزش تحصیلی بر دستاورد تحصیلی مثبت و معنادار است. این یافته‌ها به آن معناست که درصدی از واریانس دستاورد تحصیلی هنرجویان در سطح مدرسه توسط عوامل فردی خود هنرجو تبیین می‌شود. همچنین اثر یادگیری به کمک همسالان بر دستاورد تحصیلی سطح دانش‌آموزی در سطح مدرسه منفی و غیرمعنادار است.

وجود رابطه بین انگیزش تحصیلی و دستاورد تحصیلی همسو با پژوهش‌های مک‌درموت، موردل، استولتزفاس،(۲۰۰۱، به نقل از مورینو[۵۴]، ۲۰۱۰)، لی (۲۰۱۰)، گینزبرگ بلوک، روهربک، لوین و فانتوزو[۵۵] (۲۰۰۸)، وورمینگتون، هیندرلونگ و آندرسون[۵۶]، (۲۰۱۱)، آراپتامانیل[۵۷]، (۲۰۱۱)، پاغنده (۱۳۹۱)، یوسفی، قاسمی و فیروزنیا (۱۳۸۸) است. همچنین اثر درگیری تحصیلی با دستاورد تحصیلی هنرجویان مثبت و

معنادار بود، و همسو با پژوهش‌های لی (۲۰۱۰)؛ آرپتامانیل (۲۰۱۱)؛ اسکینر و پیتزر[۵۸] (۲۰۱۲)؛ دینین (۲۰۱۰)؛ و رستگار و همکاران (۱۳۸۷) است. مک‌اینرنی (۲۰۰۵) اشاره دارد به دانش‌آموزانی که چون به فعالیت آموزشی خاصی بی‌علاقه‌اند خود را درگیر تکلیف نمی‌کنند و برای‌شان نیز ارزشی ندارد، اهداف شخصی‌شان بسیار کوچک است و برای بالا بردن عملکرد تحصیلی خود نیز تلاش نمی‌کنند. دلیل عدم درگیری دانش‌آموزان نداشتن انگیزه است که در عملکرد تحصیلی آنان ظاهر می‌شود. اما وقتی انگیزش تحصیلی آن‌ها بالا باشد برای غلبه بر مشکلات یادگیری از مهارت‌هایی همچون پرسش از معلمان، والدین و هم‌کلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله استفاده می‌کنند. این دانش‌آموزان به‌صورت بسیار فعال از نظر فعالیت‌های کلاسی درگیر می‌شوند و مشکلات تحصیلی آنان کاهش می‌یابد (کارابنیگ[۵۹]، ۲۰۰۳). اشتیاق این دانش‌آموزان برای فعالیت‌های کلاسی و مشارکت در کلاس افزایش می‌یابد. محیط کلاسی را یک محیط امن برای یادگیری تصور می‌کنند.

همسالان نیز یکی از مؤلفه‌های بافت مدرسه است، پژوهش‌های زیادی از جمله؛ لی (۲۰۱۰)، گینزبرگ بلوک و همکاران(۲۰۱۲)، کپستیک و فلمینگ[۶۰] (۲۰۰۲)، هنینگ، وایدنر و مارتی[۶۱] (۲۰۰۸) از اثربخشی یادگیری به کمک همسالان بر دستاورد تحصیلی حمایت می‌کنند. اما ارتباط بین یادگیری به کمک همسالان و دستاورد تحصیلی در این پژوهش معنادار نبود. یافته‌ها نشان می‌دهد که این راهبرد زیاد در مدارس فنی توسط هنرجویان به‌کار نمی‌رود. این یافته با مبانی نظری و پژوهش‌های زیربنای این پژوهش همسو نیست. شاید بتوان، در ریشه‌یابی علت این بخش از یافته پژوهشی ردپای عوامل فرهنگی و عوامل فردی و اجتماعی امروزی جامعه خود را یافت، و آن این است که فرهنگ آموزشی رایج در مدارس ما به رشد نمره‌محوری و روحیه رقابت‌طلبی کمک می‌کند، به‌طوری‌که فرهنگ شرقی و جمع‌گرای ما به سمت فردگرایی متمایل است و لذا دانش‌آموزان و معلمان ما زیاد از کارهای تیمی و گروهی استقبال نمی‌کنند.

وجود رابطه بین کیفیت آموزشی و دستاورد تحصیلی با پژوهش‌های لی (۲۰۱۰)، لین شین، ۱۹۹۷ و لین‌تیان‌یو، ۱۹۹۷ (به نقل از لی، ۲۰۱۰)، گاتفردسون و همکاران (۲۰۰۵)، ویلکینسون و همکاران (۲۰۰۴)، واترز و همکاران (۲۰۰۹)، لیلجبرگ و همکاران (۲۰۱۰)، صالحی و همکاران (۱۳۸۶، ۱۳۸۸) و خالدی (۱۳۸۷) همسوست. در این پژوهش براساس دیدگاه سیستمی به کیفیت آموزشی نگریسته شد. استفاده از رویکردهای سیستمی در ارزشیابی کیفیت آموزشی، می‌تواند ضمن کمک به داشتن شناخت جامع و دقیق از موقعیت موجود، از تبعات منفی، که از نگاه تک بعدی به عناصر سازمان یا برنامه هدف

ناشی می‌شود، جلوگیری کرده و موجبات طرح برنامه‌های صحیح با نگاهی جامع به همهٔ عناصر سازمانی و ارائه راهکارهای منسجم در بهبود کیفیت برای جامعه هدف را فراهم آورد.

**پرسش ۳.** پژوهش به بررسی میزان واریانس دستاورد تحصیلی دانش‌آموزان توسط متغیرهای سطح کادر مدرسه می‌پردازد. براساس یافته‌ها جنسیت اعضا و کادر مدرسه تأثیری بر دستاورد تحصیلی هنرآموزان نداشته است که خود نشان‌دهندهٔ عدم تفاوت بین کادر مدرسهٔ زن و مرد بر تبیین واریانس دستاورد تحصیلی هنرجویان دارد.

رابطهٔ بین کیفیت آموزشی و دستاورد تحصیلی در سطح مدرسه (کادر مدرسه) معنادار بود. پژوهش‌هایی بر نقش تجارب آموزشی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در فضای یادگیری و کیفیت مدارس تأکید داشته‌اند (دارلینگ و هاموند[۶۲]، ۱۹۹۸؛ گولدهابر و برور[۶۳]، ۱۹۹۷، لویس، پارساد، کری، بارتفای، فریس و اسمردون[۶۴]، ۱۹۹۹ به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۸۸). از این‌رو ضرورت دارد با اتخاذ تصمیم‌های صحیح به پرورش صلاحیت‌های حرفه‌ای کادر مدرسه اهتمام ورزید.

پین و همکاران (۲۰۰۳) نشان دادند که روابط بین کارکنان آموزشی و دانش‌آموزان و هماهنگی آن‌ها در جلب توجه و موفقیت دانش‌آموزان اثرگذار است. مدیر و سایر کادر مدرسه بخشی از درونداد هستند که می‌توانند نقطهٔ قوت و یا ضعف در هنرستان‌ها باشند. فعالیت‌های مدیر هنرستان در قالب برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، کنترل و نظارت همه‌جانبه بر امور هنرستان، نقش مهمی بر ارتقای کیفیت هنرستان‌ها دارد (به نقل از رضایی شریف، ۱۳۹۱). هوی و میسکل[۶۵] (۲۰۰۵) مطرح می‌کنند که توجه به نقش مدیر مدرسه، که هماهنگ‌کننده و تسهیل‌گر عملکرد بهینه در سایر عوامل و فرآیندهای مدرسه به‌شمار می‌آید، حساسیتی دو چندان دارد. برخی از مدیران به‌خصوص در مدارس فنی‌وحرفه‌ای که هزینه‌های آن چندین برابر مدارس نظری است و سرانه‌های دولتی به این مدارس نیز اندک است و جوابگوی نیازهای آن مدارس نیست، چنان درگیر مسائل مالی و اداری و جواب‌گویی به نامه‌های ارسالی و فرم‌های آماری هستند که می‌توان گفت وقت اندکی برای توجه به مسائل یادگیری دانش‌آموزان و کمک به حل مشکلات آنان دارند و طبعاً توجه اندکی هم به نیازها و خواسته‌های معلمان و کیفیت آموزشی آن‌ها دارند.

مدارسی که در برنامه‌ریزی‌های آموزشی خود بر مقایسه، دسته‌بندی و رقابت بین دانش‌آموزان تأکید می‌کنند، شانس اندکی را برای دانش‌آموزان خود فراهم می‌سازند تا بتوانند با سایر دانش‌آموزان همکاری کرده و تأثیرپذیری متقابل داشته باشند. در مقابل، مدارسی که بر مهارت‌های اجتماعی تأکید دارند فرصت‌هایی را برای تعامل و همکاری

در گروه همســالان به وجود می‌آورند. دانش‌آموزان در این مدارس طبق علایق و نیازها دسته‌بندی می‌شوند و موفقیت برحسب تلاش جمعی تعریف می‌شود و بر ارزش و علاقه به یادگیری تأکید می‌شــود. در این شــرایط دانش‌آموزان انگیزهٔ بالایی دارند و برای خود اهداف چالش‌برانگیز در نظر می‌گیرند و به‌خاطر منافعی که نصیبشان می‌شود بر یادگیری اصرار می‌ورزند (مک‌اینرنی[۶۶]، ۲۰۰۵).

اظهارات دانش‌آموزان در پژوهش رضایی شریف (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که ایرادهای زیادی به مدارس، از جهت ارتباط کادر مدرسه با دانش‌آموزان، وارد است. دانش‌آموزان بر ضعف مهارت‌های ارتباطی کارکنان، قضاوت‌های نادرست مدیران و معاونان، تبعیض گذاشــتن بین دانش‌آموزان، تنبیه دانش‌آموزان، ســوگیری نسبت به دانش‌آموزان، بدقولی کارکنان و مجبور کردن دانش‌آموزان به شرکت در مراسم‌های خاص تأکید داشتند. به همین دلیل دلبستگی به کارکنان، در مقایسه با سایر مؤلفه‌های پیوند با مدرسه، کمترین مقدار را در میان دانش‌آموزان دارا است. این در حالی است که مقدار زمان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه به‌خصوص در فعالیت‌های گروهی با موفقیت‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مســتقیم دارد (ویلســون، ۲۰۰۴؛ پاینی و همکاران، ۲۰۰۳؛ پاتیستیچ و هوم، ۱۹۹۲ به نقل از رضایی شریف، ۱۳۹۱).

بنابراین می‌توان گفت تخصص و مهارت کادر هنرســتان (مدیر، معاونین آموزشــی، معاونیــن فنی و مشــاوران) به‌عنوان عوامل درونــدادی؛ و نوع عملکــرد و فعالیت‌های آن‌ها (برنامه‌ریزی، مدیریت و ســازماندهی) به‌عنوان عوامل فرآیندی هرچه در وضعیت مناســب‌تری قرار داشته باشد می‌تواند بر دســتاورد تحصیلی هنرجویان اثر مطلوب‌تری داشته باشد. چرا که منطقی است، در هنرستان‌ها، بخشی از کیفیت بروندادهای مطلوب از کیفیت فرآیندهای حاکم بر آن‌ها تأثیر بپذیرد.

با مقایسهٔ تأثیر متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش بر دستاورد تحصیلی هنرجویان، نقش و تأثیر کادر مدرسه با ۱۸/۸۱ درصد بر تبیین واریانس دستاورد تحصیلی هنرجویان اثرگذارتر است، و سپس توانایی‌های شخصی خود هنرجویان از طریق این متغیرها دستاورد تحصیلی آن‌ها را تبیین می‌نماید. دســتیابی به این نتیجه پژوهشی تا حدود زیادی منطقی اســت. متغیرهایی مثل کیفیت آموزشــی، درگیری تحصیلی و یادگیری به کمک همسالان جزو متغیرهایی هستند که تحت‌تأثیر بافت، محیط و عوامل فرهنگی قرار می‌گیرد و باید در محیط‌های آموزشی ایجاد شوند یا به آن‌ها اجازه ظهور داده شود و آموزش‌هایی در جهت کاربست آن‌ها به هنرجویان داده شود نه این‌که هنرجو آن‌ها را با خود به این محیط بیاورد.

بنابراین، این کادر مدرسه هستند که می‌توانند با ایجاد شرایط مناسب، زمینه را برای

رشد توانایی‌های موجود در هنرجویان خود فراهم آورند. اما لازمهٔ آن این است که خود چنین توانایی، تخصص و امکاناتی داشته باشند. براساس یافته‌های این پژوهش در هنرستان‌های ما، کادر مدرسه بر کاربست این متغیرها در کلاس‌ها و هنرستان‌ها تأکید ندارند بنابراین این عوامل اگر چه درصدی از واریانس دستاورد تحصیلی هنرجویان را تبیین کرده‌اند اما چندان نتوانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای دستاورد تحصیلی در هنرستان‌های ما محسوب شوند. ذکر این نکته ضروری است که اگرچه بیشتر یافته‌های این پژوهش در راستای مبانی نظری و پیشینه پژوهشی است، اما درصد کم تبیین واریانس دستاورد تحصیلی توسط متغیرهای مذکور به معنای کم اهمیت بودن متغیرهای این پژوهش در حوزه یادگیری نیست، بلکه شواهد، بیشتر بیانگر کم‌توجهی نظام آموزش‌وپرورش فنی‌وحرفه‌ای نسبت به این متغیرها در حوزهٔ یادگیری و آموزش است.

در پایان با وجود محدودیت‌های پژوهشی در ارتباط با نمونه‌گیری و کاربرد ابزارِ پژوهشیِ پرسش‌نامه‌ای، که تعمیم نتایج به دوره‌ها و رشته‌های دیگر را محدود می‌سازد، با توجه به یافته‌های به‌دست آمده به دست‌اندرکاران آموزش‌وپرورش پیشنهاد می‌شود به مدیران و کادر مدرسه‌ها توصیه کنند تا بر رشد و گسترش یادگیری به کمک همسالان و درگیری تحصیلی و انگیزش تحصیلی در مدارس خود با توجه به علایق و توانایی‌های تمامی دانش‌آموزان و متناسب با تفاوت‌های فردی آنان تأکید کنند. در این راستا به معلمان آزادی و اختیار بیشتری داده شود تا کلاس خود را به شیوهٔ مطلوب خود اداره کنند؛ مثلاً از همتایان ماهرتر به‌عنوان همکار معلم استفاده نمایند. همچنین یادگیری مشارکتی را تشویق نمایند. با توجه به تأثیر کیفیت آموزشی بر مؤلفه‌های آموزش و یادگیری، مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش‌وپرورش در جهت ارتقاء کمی و کیفی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی در تمام ابعاد دروندادها، فرآیندها و بروندادها توجه بیشتری مبذول دارند و در این توجه بر زیرساخت‌های کیفیت آموزشی تأکید شود. متغیر کیفیت آموزشی علی‌رغم اینکه مفهومی مصطلح و پرکاربرد در محیط‌های آموزشی است و یافته‌های پژوهش حاضر نیز بر اثرگذاری آن بر مؤلفه‌های آموزشی و یادگیری تأکید داشته است، اما پژوهش‌های بومی اندکی به‌ویژه در سیستم آموزش‌وپرورش در مورد آن انجام گرفته است. توصیه می‌شود در سطح کلان و خرد به پژوهش‌های بیشتر در این مورد به‌خصوص با تأکید بر رویکرد سیستمی پرداخته شود. از آنجا که پژوهش حاضر چرایی روابط خاص بین دستاورد تحصیلی و عوامل مختلف اثرگذار بر آن را تبیین نمی‌کند، انجام پژوهش‌های بیشتر برای فهم عمیق‌تر از دلایل این روابط توصیه می‌شود.

## منابع


- آقایی، عبدالله. (۱۳۷۸). *بررسی عوامل و شاخص‌های مؤثر در سنجش، ارتقا و رتبه‌بندی سطح علمی و پژوهشی دانشگاه* (طرح پژوهشی). تهران. دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی.
- پاغنده، الهام. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت و انگیزش‌تحصیلی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی قم* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علوم تحقیقات تهران.
- خالدی، محمد. (۱۳۸۷). *ارزیابی اثربخشی آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای، هنرستان‌ها و دوره‌های علمی و کاربردی به تفکیک خصوصی و دولتی بر اشتغال* (کد طرح: ۱۰۴- ۸۷۰۲- Soc). تهران. مؤسسه کار و تأمین اجتماعی.
- حسینی کاظمی‌نژاد، ناهید. (۱۳۸۰). *ارزش‌یابی کیفیت‌آموزشی گروه شهروند الکترونیک آموزش عالی، آزاد فناوران اطلاعات تهران* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). تهران. دانشگاه علامه طباطبایی.
- رستگار، احمد؛ حجازی، الهه؛ لواسانی، مسعود و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۲(۱ و ۲)، ۲۵-۱۱.
- رضایی شریف، علی. (۱۳۹۱). *بررسی عوامل مؤثر بر پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان از مقطع ابتدایی تا متوسطه، یک مطالعه آمیخته* (رساله دکتری). دانشگاه تهران.
- سبحانی فرد، یاسر؛ اخوان خرازیان، مریم. (۱۳۹۱). *تحلیل عاملی، مدل‌سازی معادلات ساختاری و چندسطحی*. تهران: انتشارات آگاه.
- سلیمانی مطلق، خدایار. (۱۳۸۵). *بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزس دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیات علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
- صالحی، کیوان؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا و پرند، کورش. (۱۳۸۸). کاربست رویکرد سیستمی در ارزشیابی هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای: موردی از ارزشیابی هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای دخترانهٔ شهر تهران. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۲۹، ۲۰۳- ۱۵۲.
- صالحی، کیوان؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۶). نگاهی تحلیلی بر عملکرد هنرستان‌های کاردانش موردی از ارزشیابی کیفیت بروندادهای هنرستان‌های کار و دانش منطقهٔ ۲ شهر تهران. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۵ (۱۶)، ۱۶۳-۱۱۹.
- قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۳). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۷ و ۸)، ۲۰-۱۱.
- نقش، زهرا. (۱۳۹۲). *مقایسه عوامل مؤثر بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی در کشورهای ایران، ترکیه، عربستان، قطر و کره: براساس داده‌های تیمز ۲۰۱۱* (رساله دکتری). دانشگاه تهران.
- یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلامرضا؛ فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش‌تحصیلی با پیشرفت‌تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۸۵-۷۹.

- Areepattamannil, S. (2011). *Academic Self-Concept, Academic Motivation, Academic Engagment, And Academic Achievement: A Mixed Methods Study of Indian Adolesents in Canada And India* (Unpublished Doctor of Philosophy). Kingston. Queen's University.
- Capstick, S. & Fleming, H. (2002) Peer Assisted Learning in an Undergraduate Hospitality Course:Second Year Students Supporting First Year Students in Group Learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education 1*(1), 69-75.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, *26*, 741–75.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Differences*, *20*, 19–24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic movitaion and self-determination in human behavior*. New York, N. Y: Plenum.
- Deci, E. l., & Ryan, R. M. (2001). The "what" and "why" of Goal Pursuits:Human needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- Deneen, L. (2010). Student *Engagement*. Retrieved from http://er.educause.edu/articles/2010/6/student-engagement.
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implict theories of intelligence, goalorientation, congnitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*,

*30*, 43 – 59.
- Ginsburg-Block, M., Rohrbeck, C., Lavigne, N., & Fantuzzo, J. W. (2008). Peer-assisted learning: An academic strategy for enhancing motivation among diverse students. In C. Hudley, & A. E. Gottfried (Eds.), *Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence* (pp. 247-273). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Green, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L, & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students, cognitive engagement and achievement:contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *20*(4), 462 – 482.
- Green, J., Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, *17*(3), 269-279.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. & Gottfrendson, . N. (2005). School climatepredictor of school disorder: *Journal of Research in Crime and Deliquency*, *42*(4), 412-444.
- Hair, J. F., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Henning, J. M., Weidner, T. G. & Marty, M. C. (2008). Peer Assisted Learning in Clinical Education: *Literature Review. Athletic Training Education Journal*, *3*(3), 84-90.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice*, (7rd. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Karabenick, A. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person –centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, *28*(1), 37 – 58.
- Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students motivation and sscience and math achievement in High School. *Structural Equation* modeling, *8*(1), 108-127.
- Lee, c. (2010). The Effect of Learning Motivation, Total Quality Teaching and Peer-Assisted Learning on Study Achievement: Empirical Analysis from Vocational Universities or Colleges' students in Taiwan. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, *6*(2), 56-73.
- Linnbrinc, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief I Student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, *19*, 119-137.
- Liljeberg, J. Freidentfelt, E., klund, J. M., Fritz, M. & Klinteberg Britt.A. (2010). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescenc*, *54*, 1-9.
- McInerney, D. M. (2005). *Helping kids achieve their best: Understanding and using motivation in theclassroom* (Revised). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Mass, C. J. M., & Hox, J. J. (2004). The influence of violations of assumptions on multilevel parameter estimates and their standard errors. *Computational Statistics& Data Analysis 46*, 427-440.
.Moreno, R. (2010). *Educational psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons .36
- Patterson, L. J. (2013). *What Are The Effects Of Peer Assissted Learniing Strategies On Reading Achievement In Elementary Students In An Urban Area* (Unpublished masters thesis). Northern Michigan University.
Pintrich, R., & DeGroot, E. (1994). Classroom and individual differences in Early adolescents motivation. .38
.*Journal of Early Adolescence*, *14*, 139-161
- Psacharopoulos, G. (1987). To Vocationalize or Not Vocationalize? Curriculum question Intenational. *Review of Educational*, *33*(2), 187-211.
- Santrock, J. W. (2008). *Educational Psychology* (3rd. ed.). New York: Mc Graw.Hill.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research in Student Engagement*. New York: Springer.
- Tasang, M. C. (1997). The Cost of Vocational Traning. *International Journal of Manpower*, *18*(1-2).63-89.
- Topping, K. J. & Ehly, S. W., (2001): Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *12*(2), 113-132.
- Vallerend, R.j., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale:A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and*

*Psychological Measurement*, *52*, 1003-1017.
- Waters., Cross & Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*, *79*, 516-524.
- Wilkinson-lee, A. M. Zhang, Q., Nuno,V. L. & Wilhelm, M. S. (2011). *Adolescent emotional distress: The role of family obligations and school connected ness. Journal of Youth Adolesence*, *40*, 221-230.
- Wormington, S., Henderlong, J. & Anderson, C. G. (2011). *A Person-Centered Investigation of Academic Motivation, Performance, and Engagement in a High School Setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

## پی‌نوشت‌ها

1. academic achievement
2. Koutsoulies
3. Cambell
4. academic motivation
5. Clark & Schroth
6. self-determination theory
7. Deci & Ryan
8. Chen & Jang
9. Santrock
10. peer-assisted learning
11. Tapping & Ehly
12. social constructivism
13. Bearison & Dorval
14. Patterson
15. attachment to peers
16. sense of belonging to peer group
17. peer education
18. academic engagement
19. Richardson, Long & Woodly
20. Deneen
21. Linnbrinc & Pintrich
22. behavioral engagement
23. cognitive engagement
24. motivational engagement
25. Dupeyrat & Marian
26. Green, Miller, Crowson, Duke & Akey
27. Martin & Marsh
28. quality teaching / quality of education
29. input indicators
30. output indicators
31. Lin Tianyou
32. Lee, c.
33. Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfrendson
34. Wilkinson, Zhang, Nuno & Wilhelm
35. Waters, Cross & Runions
36. Liljeberg, Freidentfelt, klund, Fritz& Britt
37. Psacharopoulos
38. T.sang
39. Lynch
40. Ghost
41. Billett
42. multi level
43. Hair, Black, Babin & Anderson
44. Mass & Hox
45. valdity
46. content valdity
47. construct valdity
48. explanatory factor analysis
49. reliability
50. correlation matrix
51. Multilevel analysis
52. Statistical Package for Social Scieces
53. Hierarchical Linear Modeling
54. Moreno
55. Ginsburg-Block, Rohrbeck, Lavigne.& Fantuzzo
56. Wormington, Henderlong & Anderson
57. Areepattamannil
58. Skinner & Pitzer
59. Karabenick
60. Capstick & Fleming
61. Henning, Weidner & Marty
62. Darling &Hamond
63. Goldhaber & Berwer
64. Lewis, Parsad, Carey, Bartfai, Farris & Smerdon
65. Hoy & Miskel
66. McInnerney

# تبیین «افت تحصیلی» براساس مستندات و دیدگاه اعضای شوراهای دبیران شهرستان ایذه

■ موسی پیری*
■ سعید محمودی بردزردی**

**چکیده:**

**هدف پژوهش حاضر تبیین «افت تحصیلی» براساس مستندات و دیدگاه اعضای شوراهای دبیران شهرستان ایذه است. با توجه به اینکه افت تحصیلی، سالانه هزینه‌های کلانی بر نظام آموزشی کشور تحمیل می‌کند، داشـــتن نظری جامع در این زمینه برای ارائه به کارگزاران ضروری به‌نظر می‌رســـد. جامعهٔ آماری پژوهش صورت‌جلسات شوراهای دبیران کلیهٔ ۵۶ واحد دبیرستان‌ها و هنرستان‌های دخترانه و پسرانهٔ شهرستان ایذه است. برای گردآوری داده‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۲۵ فقره از صورت‌جلسات به‌عنوان نمونهٔ آماری انتخاب شد. هم‌چنین با ۶ نفر دبیر، مدیر و معاون به‌عنوان آگاهان کلیدی مصاحبه به عمل آمد. پس از بررسی نوزده صورت‌جلســـه از صورت‌جلسات مذکور اشباع نظری حاصل شد. اما به‌منظور حصول اطمینان، تمام صورت‌جلسات جامعهٔ آماری مورد بررسی اجمالی قرار گرفت. نتایج تحلیل داده‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی حاکی از ۳۰ مقوله بود که در قالب مدل پارادایمی شـــامل: شرایط علّی؛ زمینه‌ای؛ مداخله‌ای؛ راهبردی و پیامدهاست که دیدگاه شورای معلمان پیرامون پدیده افت تحصیلی را منعکس می‌سازد.**

**کلید واژه‌ها:** **شوراهای معلمان، افت تحصیلی، آموزش متوسطه، نظریهٔ داده بنیاد.**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۶/۲۳ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۷/۲۷ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۴/۲۰

* دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان..... piri_moosa@yahoo.com
** دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز..... mahmoodi.saeid@yahoo.com

## مقدمه

فرایند تعلیم‌وتربیت هرجامعه، در چارچوب دستگاهی به نام آموزش‌وپرورش تحقق می‌یابد. یکی از بحث‌انگیزترین مسائلی که معمولاً همهٔ نظام‌های آموزشی جهانی با آن دست به گریبان‌اند افت تحصیلی[1] است که سالانه بخش قابل توجهی از بودجه، نیروی انسانی‌و امکانات را تلف می‌کند و اثرات ناخوشایندی از نظر روحی و روانی بر فراگیران وارد می‌نماید و مشکلات عدیده‌ای را نیز برای خانواده‌ها به‌وجود می‌آورد (آزادیکتا، ۱۳۹۱). نظام آموزشی کشور ما نیز همانند بسیاری از کشورهای در حال توسعه یا توسعه‌یافته با مسئلهٔ افت تحصیلی روبه‌روست (قاسمی، حسن‌وند و ولی‌زاده، ۱۳۹۳).

اگرچه برای تبیین مفهوم افت تحصیلی معمولاً از تعبیرهای شکست و اتلاف تحصیلی استفاده می‌شود، اما بیابانگرد (۱۳۹۰) اظهار می‌دارد که مفهوم افت تحصیلی صرفاً در مردودی و شرکت در امتحانات مجدد خلاصه نمی‌شود و می‌تواند شامل هر دانش‌آموزی شود که آموخته‌های آموزشگاهی و پیشرفت او کمتر از توان بالقوه و درحد انتظار اوست. از نظر امین‌فر (۱۳۶۵) اصطلاح افت یا اتلاف در آموزش‌وپرورش از زبان اقتصاددانان گرفته شده؛ او خود آموزش‌وپرورش را به صنعتی تشبیه می‌کند که بخشی از سرمایه و مواد اولیه را که باید به محصول نهایی تبدیل شود تلف می‌کند، و نتیجهٔ مطلوب و مورد انتظار را به بار نمی‌آورد. افت تحصیلی نمودهای گوناگونی دارد، به‌گونه‌ای که سازمان یونسکو مفهوم افت تحصیلی را به تکرار پایه، ترک تحصیل زودرس و کاهش کیفیت آموزشی و تحصیلی فراگیران نسبت می‌دهد (فتی، آذری، برادران و اطلسی، ۱۳۹۲).

امروزه افت کیفی و آثار روانی ـ اجتماعی و اقتصادی آن، مورد توجه و نگرانی برنامه‌ریزان توسعه و آموزش در بیشتر کشورهای جهان است. افت کیفی در آموزش‌وپرورش عبارت است از نارسایی در رسیدن به اهداف از پیش تعیین شدهٔ آموزش‌وپرورش یا عدم تحقق باشد به همین صورت بخشی از اهداف اساسی یادگیری و مهارت‌های پایه، که ممکن است به شکل‌های قبولی با تبصره، عدم یادگیری کامل و مطلوب یک پایه و مشکل دانش‌آموز در آموختن مطالب پایهٔ بعدی یا به‌صورت پیشرفت کند در تحصیل خود را نمایان سازد (هافمن و کلاهان به نقل از ماهر، ۱۳۸۲). بنابراین افت کیفی را می‌توان به گونهٔ چشمگیری در آموزش‌وپرورش مشاهده کرد. هرچند تعداد زیادی از دانش‌آموزان، دوره‌های تحصیلی را به هر شکل ممکن به پایان می‌رسانند، امّا هنوز بین پیشرفت تحصیلی ظاهری آنان و آموخته‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌های واقعی‌شان اختلاف قابل توجهی وجود دارد.

یکی دیگر از نمودهای افت تحصیلی تکرار پایه است. تکرار پایه به مفهوم تکرار تحصیل در یک کلاس برای دانش‌آموزانی است که سال تحصیلی گذشته نیز در همان کلاس و پایه تحصیل کرده‌اند. تکرار پایه پدیده‌ای است که سابقهٔ دیرینه‌ای در نظام‌های آموزشی جهان دارد.

دانش‌آموزان قبل از ترک تحصیل، تکرار پایه و مردودی، نشانه‌هایی از در مرحلهٔ خطر بودن از خود بروز می‌دهند. ویتنبرگ[۲] (۱۹۹۸) ویژگی‌های در معرض خطر بودن را چنین بر می‌شمارد: سابقهٔ تحصیلی ضعیف، سطح پایین تحصیلات والدین، نفرت از مدرسه، شرکت جزیی یا عدم شرکت در فعالیت‌های فوق برنامهٔ درسی، داشتن مسائل انضباطی، زندگی در خانه‌های درهم ریخته، موقعیت اقتصادی ـ اجتماعی ضعیف، خودپندارهٔ ضعیف، نارسایی در هدف‌ها و داشتن آرزوهای پست و ضعیف در قابلیت‌های خواندن. ویلیس[۳] (۱۹۸۶) نیز معتقد است عواملی نظیر ساختار خانوادگی، فقر و مسائل اقتصادی، نژاد و قومیت، زبان، محل سکونت و جنسیت، ارتباط نزدیکی با مخاطرهٔ آموزشی دانش‌آموزان دارد.

در حالت شدید، افت تحصیلی در کنار سایر عوامل منجر به ترک تحصیل دانش‌آموز از مدرسه می‌گردد. ترک تحصیل به مفهوم این است که دانش‌آموز قبل از رسیدن به انتهای یک دورهٔ آموزشی، آموزش را رها و آن دوره را ترک کند. این‌گونه دانش‌آموزان عمدتاً به سه گروه تقسیم می‌شوند: ۱. افرادی که ضمن سال تحصیلی و قبل از فرا رسیدن ایام ارزشیابی از آموخته‌های پایانی، مدرسه را ترک می‌کنند و از شرکت در ارزشیابی آموخته‌های پایان سال منصرف می‌شوند. ۲. افرادی که در ارزشیابی از آموخته‌های تحصیلی در پایان سال مردود و از ادامه تحصیل منصرف می‌شوند. ۳. افرادی که در ارزشیابی از آموخته‌های تحصیلی خود در پایان سال قبول می‌شوند ولی از ثبت‌نام در کلاس بالاتر خودداری می‌کنند (سلسبیلی و قاسمی، ۱۳۸۴).

از نظر فردی پدیدهٔ افت تحصیلی باعث به وجود آمدن مشکلاتی همچون شکست اقتصادی، ارتباط نامناسب با محیط پیرامون و کاهش اعتمادبه‌نفس در اجتماع را برای فراگیر در بر خواهد داشت (اُنیل[۴]، وال‌استد[۵]، ایکا[۶] و هارت‌ویجسن[۷]، ۲۰۱۱). نیکلاس[۸] (۲۰۰۹) معتقد است که دختران بیشتر از پسران علل شکست و ناکامی‌های خود را به عوامل درونی نسبت می‌دهند تا عوامل بیرونی. پژوهش‌های زیادی پیرامون عامل‌های مرتبط با افت تحصیلی انجام شده است و هریک از پژوهشگران عامل‌های متعددی را در این زمینه مؤثر دانسته‌اند (سوهین[۹] و جین‌جیو[۱۰]، ۲۰۰۶). الوارز[۱۱]، کابریرا[۱۲] و توماس[۱۳] (۲۰۱۲) در مطالعهٔ خود به عواملی نظیر عامل‌های روانی – آموزشی، خانوادگی، اقتصادی، سازمانی و اجتماعی به‌عنوان عوامل دخیل در افت تحصیلی اشاره کرده‌اند. عوامل فعالیت یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مواد و منابع‌آموزشی و زمان آموزش از نظر دبیران (ابراهیم کافوری، ملکی و خسروی بابادی، ۱۳۹۴). باسلاندی[۱۴] و مک‌کاج[۱۵] (۲۰۰۶) معتقدند که علل عدم موفقیت تحصیلی به‌طور اساسی به دو دسته عوامل درونی و بیرونی بستگی دارد. منظور از عوامل بیرونی عامل‌هایی است که منشاء آن در خارج از فرد است، مثل مسائل خانودگی واجتماعی و عوامل آموزشی. و عوامل درونی بیشتر در ارتباط با ویژگی‌های فردی است. عامل‌هایی مانند: شرایط اقتصادی، روانی- اجتماعی و مسائل خانوادگی (گاما و همکاران[۱۶]، ۱۹۸۶)، عوامل

محیطی، علمی، بقا و ادامهٔ حیات و اجتماعی (رودز[17] و مک‌میلان[18]، ۱۹۸۷)، عامل‌های دانش‌آموزی، مدرسه‌ای و اجتماعی (هندریش، مک‌میلان، بالو و هاف[19]، ۱۹۸۹)، عامل‌های مدرسه‌مدار، خانواده‌مدار و کودک‌مدار (مهران، ۱۳۷۵) و نیز عوامل درونی آموزش‌وپرورش، شرایط و مشخصات نظام، برنامه‌های آموزشی و درسی و عوامل بیرونی آموزش‌وپرورش، فرهنگی ـ اجتماعی، اقتصادی و روانی ـ جسمانی (سلسبیلی و قاسمی،۱۳۸۳) در افت تحصیلی مؤثر است. با توجه به مطالب بیان شده؛ این پژوهش درصدد پاسخگویی به سؤال زیر است:

**دیدگاه شورای دبیران دورهٔ متوسطه دربارهٔ علل افت تحصیلی، پیامدها و راهکارهای آن کدام است؟**

## روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش در زمرهٔ تحقیقات کیفی است و طی آن، به‌منظور توصیف عمیق وغنی، از دیدگاه شورای دبیران نسبت به پدیدهٔ افت تحصیلی و برای ارائه نظری جامع به کارگزاران نظام آموزشی، از راهبرد نظریهٔ داده بنیاد «اشتراوس و کوربن[20]» استفاده شد. نظریهٔ داده بنیاد روشی نظام‌مند و کیفی برای خلق نظریه‌ای است که در سطحی گسترده به تبیین فرایند، کنش یا کنش متقابل موضوعی با هویت مشخص می‌پردازد (کرس‌ول[21]، ۲۰۰۷). در فرایند کدگذاری واحد تحلیل مفهوم است (اولیری[22]، ۲۰۰۴، ص. ۱۹۸). در مرحلهٔ کدگذاری باز، مفاهیم اولیه، در مرحلهٔ کدگذاری محوری، مقوله‌های عمده همراه با «مقولهٔ هسته» استخراج می‌شوند. مقولهٔ «هسته» باید قدرت تحلیل داشته باشد و دیگر مقوله‌ها را نیز پوشش دهد (گیون[23]، ۲۰۰۸، ص.۱۳۱).

## جامعهٔ آماری

جامعهٔ آماری پژوهش، ۵۶ صورت‌جلسه از صورت‌جلسات شوراهای دبیران دبیرستان‌ها و هنرستان‌های شهرستان ایذه در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ با موضوع افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. اعضای شورا به دلیل ارتباط نزدیک و مستقیم با مسائل آموزش‌وپرورش، نسبت به افت تحصیلی در این دوره اطلاعات بسیار سودمندی در اختیار دارند. همچنین اطلاعات تکمیلی با استفاده از مصاحبهٔ عمیق نیمه ساختاریافته با شش نفر دبیر، مدیر و معاون به‌عنوان «آگاهان کلیدی» به‌منظور رفع نواقص اطلاعات صورت‌جلسات و بهره‌گیری از اطلاعات غنی و عمیق بیشتر گردآوری شد.

## نمونهٔ آماری و گردآوری داده‌ها

نمونهٔ آماری، ۲۵ صورت‌جلسه از صورت‌جلسات شوراهای معلمان است که به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. پس از بررسی ۱۹ صورت‌جلسه اشباع نظری حاصل شد. اما به‌منظور حصول

اطمینان، کلیهٔ صورت‌جلسات جامعهٔ آماری مورد بررسی اجمالی قرار گرفت و در حقیقت داده‌های مورد نیاز به‌صورت اسنادی گردآوری گردید. همچنین با ۶ نفر دبیر (۲ نفر)، مدیر (۲ نفر) و معاون (۲ نفر) مصاحبه صورت گرفت و بدین ترتیب اطلاعات تکمیلی گردآوری شد. گردش کار به این صورت بود که پس از توجیه مدیران جلسات در ارتباط با روند کار، بررسی علل مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه و پیامدهای آن به‌عنوان موضوع جلسات شورای دبیران انتخاب شد و پس از جمع‌آوری صورت‌جلسات نسبت به کدگذاری آنان اقدام گردید. سپس نواقص اطلاعات گردآوری شده تعیین و با استفاده از مصاحبه رفع گردید.

فرایند گردآوری داده‌های مورد نیاز به مدت ۳۰ روز به طول انجامید. در هنگام کدگذاریِ داده‌های همواره سؤالات زیر مدنظر بوده است.

**جدول ۱.** سؤالات اساسی جهت گردآوری داده‌ها

| هدف طرح سؤال | سؤالات پژوهش |
|---|---|
| شناسایی چالش‌ها | علل افت تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه کدامند؟ |
| شناسایی عوامل سازندهٔ چالش | چه عواملی باعث کاهش افت تحصیلی می‌شوند؟ |
| شناسایی عوامل راهبردی | راه‌کارهای پیش‌گیری از افت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه کدامند؟ |
| شناسایی پیامدها | پیامدهای به کارگیری راه‌کار ارائه‌شده برای پیش‌گیری از افت تحصیلی چیست؟ |

## تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری شده در سه مرحلهٔ کدگذاری باز، محوری و انتخابی مورد تحلیل قرار گرفت. مقوله‌ها در مقایسه با مفاهیم، انتزاعی‌تر بوده و شالودهٔ ساختن تئوری هستند (فرهی بوزنجانی، محمدی و حصیرچی، ۱۳۹۰). در مرحلهٔ کدگذاری باز، مفاهیم و مقوله‌های صورت‌جلسات و متن مصاحبه‌ها پیاده و شمارش شد و مطالب تکراری از آن‌ها حذف گردید. مفاهیم شامل کلمات و عبارت‌های کوتاهی بود که محتوای صورت‌جلسات و تجربه‌های آگاهان کلیدی را منعکس می‌ساخت. در مرحلهٔ کدگذاری محوری، مقوله‌ها از کدهای باز استخراج و کدهای محوری تشکیل گردید. در واقع در این مرحله، نظریه‌پرداز داده بنیاد، یک مقولهٔ مرحله کدگذاری باز را انتخاب می‌کند و آن را در مرکز فرایندی که در حال بررسی است (به‌عنوان پدیدهٔ مرکزی) قرار می‌دهد و سپس دیگر مقوله‌ها را به آن مرتبط می‌سازد.

مرحلهٔ پایانی، کدگذاری انتخابی است. در این مرحله نظریه‌پرداز داده بنیاد، یک نظریه از روابط فی مابین مقوله‌های موجود در مدل کدگذاری محوری را به نگارش در می‌آورد. در یک سطح اصلی، این نظریه شـــرحی انتزاعی برای فرایندی که در پژوهش مطالعه می‌شـــود ارائه می‌دهد (دانایی‌فرد و امامی، ۱۳۸۶). در مرحلهٔ کدگذاری انتخابی، با ایجاد ارتباط بین گروه‌ها، آن‌ها را یکپارچه ساخته و چارچوب اولیهٔ نظری شـــکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، این مرحله، به فرایند شـــکل‌دهی مقوله‌های اصلی و فرعی آن‌ها اشاره دارد (دانایی‌فرد و امامی، ۱۳۸۳، ص. ۱۴۸).

## ■ یافته‌های تحقیق

داده‌های تحقیق، حاصل کدگذاری صورت‌جلسه‌های شورای دبیران و متن مصاحبه با آگاهان کلیدی اســـت، که با هدف شناساییِ الگویی برای کاهش افت تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه و از طریق ابعاد علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، راهبردها و پیامدهای حاصل از کاربرد اســـتراتژی تحلیل شـــده‌اند. در مرحله کدگذاری باز با تحلیل مطالب صورت‌جلســـات و متن مصاحبه‌ها ۲۳۲ کد باز به دســـت آمد که به‌صورت گزاره‌های مفهومی اولیه مشـــخص شـــد. و پس از استخراج مقوله‌ها از کدهای باز، تعداد ۳۸ کد محوری به‌دست آمد. مقوله‌های ارائه‌شده براساس مشابهت‌های موجود بین آن‌ها به ۳۰ مقوله تبدیل گردید (جدول ۲).

**جدول ۲.** کدها، مفاهیم و مقولات

| ردیف | نوع مقاله | تعداد مقوله | تعداد مفاهیم | تعداد کد |
|---|---|---|---|---|
| ۱ | علّی | ۸ | ۱۲ | ۹۰ |
| ۲ | محوری | ۱ | ۱ | ۱ |
| ۳ | زمینه‌ای | ۲ | ۲ | ۱۷ |
| ۴ | مداخله‌ای | ۵ | ۹ | ۴۳ |
| ۵ | راهبردی | ۹ | ۹ | ۵۳ |
| ۶ | پی‌آمدی | ۵ | ۵ | ۴۸ |

بعد از بیان تعداد و نوع مقوله‌ها، از طریق فرایند کاهش‌گرایانه به روند تقلیل داده‌ها و تعداد کدهای باز، مقوله‌محوری و انتخابی پرداخته شد که نتایج حاصله در جدول شماره ۳ آمده است.

**جدول ۳.** روند کدگذاری داده‌های گردآوری‌شده

| مقولات | مفاهیم اصلی | مفاهیم اولیه | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| قوانین و مقررات | ضعف قوانین و مقررات (۹ کد) | ناهماهنگی | ناهماهنگی عوامل اجرایی با دبیران |
| | | | نبود شرح وظایف عوامل آموزشی |
| | | | تداخل وظایف |
| | | ضعف قوانین | نامناسب بودن مقررات آموزشی |
| | | | ضعف قوانین انضباطی |
| | | عدم ضمانت اجرایی | ضمانت اجرایی کم قوانین در برخورد با غیبت‌ها |
| | | عدم رعایت پیش‌نیاز درس | رعایت نکردن پیش‌نیاز دروس |
| | | | تعلیق دانش‌آموزان بین پایه‌های مختلف |
| | | عدم اطلاع‌رسانی به موقع | اعلام نکردن به موقع حذفیات |
| قانون‌مداری | قانون‌مداری و اصلاح قوانین (۳ کد) | رعایت قوانین | رعایت مقررات |
| | | اصلاح قوانین | اصلاح و تحول در مدیریت مدرسه |
| | | بردباری در انجام وظایف | بردباری در انجام وظایف |
| کمبود منابع و امکانات | ناکافی بودن تجهیزات و امکانات (۸ کد) | محدودیت فضاهای آموزشی | نامناسب‌بودن فضای آموزشی با نیازهای روانی ـ اجتماعی دانش‌آموزان |
| | | | ناکافی بودن فضا |
| | | | محدودیت دسترسی به محیط‌های آموزشی |
| | | | وجود مدارس نیمه وقت |
| | | محدودیت امکانات | کمبود تجهیزات |
| | | | ناکافی بودن امکانات |
| | | | نابرابری امکانات |

| مقولات | مفاهیم اصلی | مفاهیم اولیه | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| مسئولیت همگانی در زمینهٔ آموزش‌وپرورش | جلب حمایت سازمان‌های دیگر (۵ کد) | بازسازی فضاها | بازسازی محیط‌های آموزشی |
| | | توسعه فضاها | توسعه محیط‌های آموزشی |
| | | همکاری سایر نهادها | استفاده از امکانات محلی نهادها و سازمان‌ها |
| | | هماهنگی نهادهای دیگر | هماهنگی با نهادها و سازمان‌ها |
| مسائل جسمانی ـ روانی | مسائل روانی (۱۰ کد) | افسردگی | افسردگی |
| | | خودپندارهٔ ضعیف | خودپنداره منفی |
| | | | ضعف خودپنداره |
| | | | فقدان اعتمادبه‌نفس |
| | | کمبود استعداد | کمبود استعداد |
| | | اختلالات یادگیری | اختلالات یادگیری |
| | | اختلالات شخصیتی | اختلالات شخصیتی |
| | | کمبود محبت | کمبود محبت |
| | | تفاوت‌های فردی | تفاوت‌های فردی |
| | | استرس | استرس |
| | | اضطراب | اضطراب |
| | مسائل جسمانی (۳ کد) | بلوغ | بحران بلوغ |
| | | رشد جسمانی | رشد جسمانی |
| | | بیماری | بیماری جسمانی |
| | | خستگی | خستگی |

| مقولات | مفاهیم اصلی | مفاهیم اولیه | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| نارسایی محتوای درسی | نامناسب بودن محتوای درسی (۸ کد) | فقدان پیوستگی برنامهٔ درسی | فقدان پیوستگی محتوای برنامهٔ درسی |
| | | بی‌تناسبی برنامه درسی | بی‌تناسبی محتوای دروس با توانایی دانش‌آموزان |
| | | ناهمخوانی با نیازها | ناهمخوانی محتوای کتاب‌ها با نیازهای دانش‌آموزان |
| | | | تطبیق برنامه‌ها با نیازهای جامعه |
| | | عدم مطابقت با توانایی‌ها | سنگین بودن محتوای دروس پایهٔ اول |
| | | | عدم مطابقت برنامه با سطح شناختی دانش‌آموزان |
| | | غیرضروری بودن | دروس غیرضروری |
| | عدم تطبیق محتوای درسی با نیازها و امکانات (۷ کد) | عدم مطابقت با نیازها | عدم مطابقت محتوای دروس با مسائل جامعه |
| | | | روزآمد نبودن محتوای کتب متناسب با نیازهای جامعه |
| | | | مطابقت نداشتن رشته تحصیلی با نیازها |
| | | | مرتبط نبودن دروس با اولویت‌های جامعه |
| | | بی‌تناسبی برنامه با امکانات | متناسب نبودن امکانات آموزش‌وپرورش با محتوای برنامهٔ درسی |
| | | شناخت محیط | شناخت محیط و بستر جامعه |
| | ضعف تألیف کتب درسی (۱۱ کد) | رسم الخط | رعایت نکردن رسم الخط |
| | | تغییر مکرر | تغییر مکرر کتاب‌های درسی |
| | | ضعف تألیف | ضعف تألیف کتاب‌های درسی |
| | | ظاهر نامناسب | نامطلوب‌بودن ظاهر کتب |
| | | جذاب نبودن | جذاب نبودن دروس |
| | | عدم انعطاف‌پذیری | عدم انعطاف‌پذیری برنامه درسی |
| | | کیفیت پایین | پایین بودن کیفیت محتوای دروس |
| | | نامطلوب بودن | نامطلوب بودن محتوای دروس |
| | | متنوع نبودن | متنوع نبودن کتب تخصصی |
| | | عدم دخالت دبیران در تألیف | مشارکت نکردن دبیران در تألیف کتب |
| | | عدم کارشناسی ساعات درسی | عدم کارشناسی ساعات دروس |

| | | | |
|---|---|---|---|
| نارسایی محتوای درسی | عدم تناسب زمان اختصاصی با حجم محتوای درسی (۸ کد) | کم بودن زمان | کم‌بودن زمان تدریس دروس |
| | | | کم بودن زمان درس زبان انگلیسی |
| | | نامتناسب بودن محتوا | حجیم بودن کتب |
| | | | بی‌تناسبی حجم کتب با زمان اختصاصی |
| | | | بی‌تناسبی زمان دروس با محتوای در نظر گرفته شده |
| | | | ناتناسب بودن حجم کتب و زمان با ارزشیابی از آموخته‌ها |
| | | جدول زمان‌بندی دروس | رعایت زمان‌بندی دروس |
| | | | نحوه تنظیم ساعات تدریس |

| مقولات | مفاهیم اصلی | مفاهیم اولیه | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| توانمندسازی مدیران | پی‌گیری امور (۵ کد) | پی‌گیری مسائل تربیتی | پی‌گیری حضور و غیاب دانش‌آموزان |
| | | | پی‌گیری مسائل تربیتی |
| | | شناخت دانش‌آموزان در معرض خطر | شناسایی دانش‌آموزان در خطر |
| | | ایجاد نشاط | ایجاد نشاط در مدرسه |
| | | نظرخواهی | نظرخواهی از دانش‌آموزان درباره دبیران |
| | | هماهنگی | هماهنگی در انجام امور |
| فقدان مدیران مجرب | ضعف‌های مدیریتی (٤ کد) | ارتباط نامناسب | ارتباط ضعیف مدیران با ذی‌نفعان |
| | | جو سازمانی نامناسب | نامناسب بودن شرایط و فضای حاکم بر مدرسه |
| | | بدرفتاری | بد رفتاری عوامل اجرایی مدرسه با دانش‌آموزان |

| مقولات | مفاهیم اصلی | مفاهیم اولیه | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| ناکارآمد شیوه‌های ارزشیابی آموزشی | ناکفایتی فرایند ارزشیابی موجود از آموخته‌ها (۶ کد) | نامناسب بودن ارزشیابی | عدم استفاده صحیح از ارزشیابی مستمر |
| | | | نامناسب بودن روش‌های ارزشیابی |
| | | | نارسایی‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان |
| | | کم‌اهمیت بودن ارزشیابی مستمر | تأثیر ناچیز ارزشیابی مستمر بر ارتقاء تحصیلی |
| | | | فقدان آگاهی از اهمیت ارزشیابی مستمر |
| | | | بی‌توجهی به ارزشیابی تشخیصی |
| | نامناسب بودن قوانین ارتقاء تحصیلی (۵ کد) | حذف مردودی | حذف مردودی |
| | | کم‌اهمیت بودن امتحان نوبت اول | کم‌اهمیت جلوه دادن امتحانات نوبت اول |
| | | کم بودن نوبت امتحان | کم‌بودن نوبت امتحانات |
| | | استفاده از تبصره | استفاده متعدد از تبصره |
| | | پایین بودن ملاک ارتقا | پایین بودن سطح قابل قبول برای ارتقاء |
| | به کارگیری روش‌های ارزشیابی کارآمد (۲ کد) | دقت در طرح سؤالات | دقت در طراحی سؤالات امتحانی |
| | | اجرای ارزشیابی مستمر | ارزشیابی مستمر |
| به‌کارنبردن روش‌های فعال تدریس | بی‌توجهی به پژوهش‌های دانش‌آموزی (۵ کد) | فقدان پژوهش | انجام پژوهش کم |
| | | | فرصت نابرابر برای انجام تحقیق دانش‌آموزان |
| | | نامناسب بودن کار عملی | فقدان انجام کار عملی |
| | | | امتیاز نداشتن کارهای عملی |
| | | | وقت‌گیر بودن کارهای عملی |
| | عدم کاربرد روش‌های تدریس متناسب با محتوا (۱۰ کد) | ضعف روش تدریس | استفاده از روش‌های سنتی و حافظه مدار |
| | | | تدریس برنامه‌ریزی شده |
| | | | ملموس نبودن درس برای دانش آموزان |
| | | | به‌کار نبردن روش‌های نوین تدریس |
| | | | بی‌توجهی به آموزش ملاک محور |
| | | | ارائه دروس به صورت نظری |
| | | | متناسب نبودن روش‌ها با محتوای برنامه درسی |
| | | روش نامناسب مطالعه | فقدان فرصت مناسب برای یادگیری |
| | | | مطالعه برای کسب نمره |

| | | | |
|---|---|---|---|
| استفاده از روش‌های فعال تدریس | به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس (۱۰ کد) | فعال بودن هنگام تدریس | نوآوری در تدریس |
| | | | انجام کارگروهی توسط دانش‌آموزان |
| | | | فعال بارآوردن دانش‌آموزان |
| | | | واگذاری تکلیف به دانش‌آموزان |
| | | | انجام کارگروهی توسط دانش‌آموزان |
| | | | استفاده از روش‌های نوین تدریس |
| | | | استفاده از رسانه‌های آموزشی در تدرس |
| | | فرایند مناسب یادگیری | جبران کمبودها و افزایش فرصت یادگیری |
| | | | توجه به فرایند یادگیری به جای محصول |

| مقولات | مفاهیم اصلی | مفاهیم اولیه | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| عوامل انگیزشی | بی‌انگیزگی دانش‌آموزان (۷ کد) | بی‌انگیزه بودن | بی‌رغبتی نسبت به درس |
| | | | بی‌انگیزه بودن نسبت به تکالیف |
| | | بی‌تفاوتی | بی‌تفاوتی نسبت به تکالیف |
| | | نگرش منفی | نگرش منفی نسبت به مدرسه |
| | | غیبت | میزان غیبت |
| | | بی‌توجه به علایق | بی‌توجهی به نیازها و علایق دانش‌آموزان |
| | | | نامتناسب بودن رشته تحصیلی با علاقه دانش‌آموزان |
| | بی‌علاقگی دبیران (۲ کد) | دلمردگی | دلمردگی دبیران |
| | | بی‌انگیزه بودن | بی‌انگیزه بودن دبیران |
| | | | استفاده از روش‌های تشویق و تنبیه مناسب |
| | | | ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان |
| | | ترغیب دبیران | تشویق دبیران |
| | | | ایجاد علاقه در دبیران |
| | | | علاقه‌مند نمودن دبیران به شغل خود |
| | | | تشویق روحیه انتقادپذیری |

| | | | |
|---|---|---|---|
| مسائل اجتماعی - فرهنگی | مشکلات خانوادگی (٤ کد) | جمعیت خانواده | زیادی اعضای خانواده |
| | | فقدان والدین | فقدان یکی از والدین |
| | | تضاد | تضاد با والدین |
| | | روابط نامناسب | روابط نامناسب والدین با یکدیگر |
| | ناهنجاری‌های اجتماعی (۱۰ کد) | درهم‌ریختگی خانواده | زندگی درخانواده‌های درهم ریخته |
| | | موقعیت نامناسب خانواده | موقعیت نامناسب اجتماعی خانواده |
| | | معاشرت نامناسب | معاشرت نامناسب |
| | | طلاق | طلاق |
| | | اعتیاد | اعتیاد |
| | | انحرافات | انحرافات اجتماعی |
| | | | انحرافات اخلاقی دانش‌آموزان |
| | | | درگیری دانش‌آموزان در کارهای خلاف |
| | مسائل اجتماعی (۶ کد) | مهاجرت | مهاجرت از روستا به شهر |
| | | فقر اجتماعی | فقر اجتماعی |
| | | ارزش‌های سنتی نامناسب | ارزش‌های سنتی و رسوم کهنه |
| | | بی‌سوادی والدین | بی‌سواد یا کم‌سوادی والدین |
| | | عدم تفریح | فقدان تفریح و استراحت |
| | | عدم ارزش‌گذاری به علم | ارزش قائل نشدن به علم |
| | ارتقاء سطح فرهنگ (۳ کد) | ارتقاء فرهنگی | جبران کمبودهای فرهنگی |
| | | | رفع محرومیت فرهنگی |
| | | | توسعه فرهنگی |
| | | آموزش خانواده | گسترش آموزش خانواده و ارتباط با والدین |
| | ضعف فرهنگی (۳ کد) | شکاف فرهنگی | شکاف فرهنگی |
| | | فقر فرهنگی | فقر فرهنگی |

| مقولات | مفاهیم اصلی | مفاهیم اولیه | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| مسائل اقتصادی | مشکلات اقتصادی (٤ کد) | فقر اقتصادی | فقر اقتصادی |
| | | | مشکلات معیشتی دبیران |
| | | | سختی معیشتی دانش‌آموزان |
| | | | نیازهای دانش‌آموزان به شغل |
| | | کار در کنار تحصیل | کارکردن دانش‌آموزان به علت فقر |
| | | | نامناسب بودن شرایط حمایتی خانواده |
| روابط خانه و مدرسه | ارتباط ناصحیح مدرسه و اولیای داتش آموزان (۳ کد) | ارتباط ضعیف اولیا با مدرسه | آگاهی کم والدین از وضعیت تحصیلی فرزندان |
| | | | رسیدگی ضعیف والدین |
| | | | نرخ پایین مشارکت والدین |
| | برقراری ارتباط با خانواده‌ها | دادن بازخورد به خانواده‌ها | دادن بازخورد عملکرد دانش‌آموزان به خانواده |
| | | جلب مشارکت خانواده‌ها | جلب مشارکت اولیا و جامعه محلی در امور آموزشی |
| | | | تشکیل هیئت امنای مدرسه |
| | | ارتباط با اولیای دانش‌آموزان | ارتباط مستمر با اولیای دانش‌آموزان |
| | | | روابط انسانی مناسب با اولیا و دانش‌آموزان |
| اقدامات حمایتی اقتصادی | حمایت اقتصادی از خانواده‌های نیاز مند (٦ کد) | محرومیت‌زدایی | پرداخت کمک هزینه به خانواده‌های فقیر |
| | | | محرومیت زدایی |
| | | حمایت از موقعیت خانواده | موقعیت اقتصادی خانواده |
| | | | کاهش مشکلات خانواده‌ها |
| مسائل بهداشتی و تغذیه | بهداشت و تغذیه (۳ کد) | تغذیه | گرسنگی و کم غذایی |
| | | | بد غذایی |
| | | | سوء تغذیه |

| | | | |
|---|---|---|---|
| بهبود فرایند هدایت تحصیلی | بازنگری در مقررات انتخاب رشته تحصیلی (۳ کد) | تغییر زمان انتخاب رشته | انتقال انتخاب رشته به سال اول دوره‌های دوم متوسطه |
| | | ابزار مناسب | استفاده از آزمون‌های شغلی ـ تحصیلی مناسب برای انتخاب رشته |
| | | اصلاح دستورالعمل انتخاب رشته | بازنگری در شرایط انتخاب رشته تحصیلی |
| ناکارآمدی روش‌های هدایت تحصیلی | مشکلات مشاوره و هدایت تحصیلی (۳ کد) | نامناسب بودن زمان تعیین رشته | نامناسب بودن زمان هدایت تحصیلی |
| | | ضعف دستورالعمل انتخاب رشته | نامناسب بودن شیوه‌های هدایت تحصیلی |
| | | مشاوره نامناسب | راهنمایی و مشاوره نامناسب |
| مسائل عاطفی | ارتباط عاطفی نامناسب معلم و دانش‌آموزان (۳ کد) | ناتوانی در برقراری ارتباط عاطفی | ناتوانایی علاقه‌مند ساختن دانش‌آموزان به تحصیل |
| | | ارتباط نامناسب | ارتباط عاطفی ناصحیح معلم و دانش‌آموزان |
| | | ارتباط ناکافی | ارتباط عاطفی ناکافی دبیران و دانش‌آموزان |
| شناخت و برقراری ارتباط عاطفی با دانش آموز | برقراری ارتباط عاطفی معلم و دانش‌آموزان (۶ کد) | رعایت اصول ارتباطی | رعایت اصول تربیتی در برخورد با دانش‌آموزان |
| | | | رعایت اصول علمی در برخورد با دانش‌آموزان |
| | | | ارتباط موفق |
| | | شناخت دانش‌آموزان | کشف استعدادهای دانش‌آموزان |
| | | | شناخت دانش‌آموزان |
| | | | رعایت تفاوت‌های فردی |

| مقولات | مفاهیم اصلی | مفاهیم اولیه | کدهای باز |
|---|---|---|---|
| رعایت اخلاق و وجدان کاری | رعایت اصول اخلاقی (۱۱ کد) | تعهد به کار | رعایت نظم |
| | | | احساس مسئولیت |
| | | | احساس تعهد |
| | | | وقت‌شناسی |
| | | | وجدان کار |
| | | الگو بودن | دلسوزی |
| | | | رعایت اصول اخلاقی |
| | | | الگو بودن معلم |
| | | | ابتکار و نوآوری |
| | | | تقویت روحیه ایثار |
| نامناسب بودن وضعیت نیروی انسانی | عدم کفایت و کارآمدی نیروی انسانی (٦ کد) | کمبود نیروی انسانی | کمبود نیروی انسانی متخصص |
| | | پایین بودن صلاحیت عمومی و تخصصی | کمبود آگاهی تخصصی مدیران |
| | | | پایین بودن صلاحیت‌های شخصیتی و اجتماعی دبیر |
| | | | ضعف دانش تربیتی دبیر |
| | | | تسلط نداشتن دبیر بر محتوا |
| | | | ضعف دبیران در فرایند آموزشی |
| تأمین، تربیت و نگهداری نیروی انسانی | توانمند سازی نیروی انسانی (۱۸ کد) | توانمندی | توانایی ارائه درس |
| | | مطالعه مستمر | مطالعه مستمر دبیران |
| | | تعیین حدود انتظارات | تعیین انتظارات از دبیران |
| | | ارزیابی عملکرد | بررسی عملکرد دبیران |
| | | | ارزیابی تدریس دبیران |
| | | | ارزیابی توانایی‌های تخصصی دبیران |
| | | توانمندسازی | استقرار نظام ارزشیابی مستمر از عملکرد دبیران |
| | | | فراهم کردن شرایط ارتقاء علمی دبیران |
| | | | توانمندسازی ارتباطی دبیران |
| | | | تقویت گروه‌های آموزشی و انجمن‌های علمی و حرفه‌ای |
| | | | ارتقاء حرفه‌ای و تربیتی معلمان |
| | | | تشکیل کلاس‌های ضمن خدمت |
| | | | توانمند سازی دبیران در مدیریت کلاس |
| | | | گزینش، جذب و نگهداری دبیران متخصص |

**مرحلهٔ کدگذاری باز**: احصا ۲۳۲ کد باز از فرایند مصاحبه‌ها و صورت‌جلسات

**مرحله کدگذاری محوری**: احصا ۳۶ مقوله از کدهای باز

**شرایط علّی مؤثر بر افت تحصیلی**: نارسایی محتوای برنامه درسی (۲۹ کد)، ناکارآمدی شیوه‌های ارزشیابی آموزشی (۱۲ کد)، عدم کاربرد روش‌های فعال تدریس (۱۴ کد)، ضعف عوامل انگیزشی (۹ کد)، ناکارآمدی روش‌های هدایت تحصیلی (۳ کد)، نامناسب بودن وضعیت نیروی انسانی (۶ کد)، مسائل جسمانی و روانی (۱۳ کد)، فقدان مدیران مجرب (۴ کد)

**مقوله محوری پژوهش**: افت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه (۱ کد)

**شرایط زمینه‌ای**: ضعف قوانین و مقررات (۹ کد)، کمبود منابع و امکانات (۸ کد)

**شرایط مداخله‌ای:** عوامل و شرایط اقتصادی (۶ کد)، عوامل اجتماعی ـ فرهنگی (۲۳ کد)، مسائل عاطفی (۳ کد)، مسائل بهداشتی و تغذیه (۳ کد)، روابط خانه و مدرسه (۸ کد)

**راهبردها**: توانمند سازی مدیران (۵ کد)، تأمین، تربیت و نگهداری نیروی انسانی متخصص (۱۴ کد)، قانون‌مداری (۳ کد)، رعایت اخلاق و وجدان کاری (۱۱ کد)، شناخت و برقراری رابطه عاطفی با دانش‌آموزان (۳ کد)، بهبود فرایند هدایت تحصیلی (۳ کد)، اقدامات حمایتی اقتصادی (۲ کد)، ایجاد برانگیختگی در عوامل مدرسه (۷ کد) و استفاده از روش‌های تدریس فعال (۱ کد)

**پیامدها:** ایجاد مسئولیت همگانی در مقابل آموزش‌وپرورش (۵ کد)، تأمین رفاه اقتصادی ـ اجتماعی جامعه (۴ کد) توسعه فرهنگی جامعه (۲ کد) رشد و توسعه آموزش‌وپرورش (۹ کد) و بهسازی و نوسازی نیروی انسانی جامعه (۴ کد)

**مرحلهٔ کدگذاری انتخابی**: شش مؤلفه نظریه
شرایط علّی (۸ مقوله)، مقوله محوری (۱مقوله)، مقوله زمینه‌ای (۲ مقوله)، مقوله مداخله‌ای (۵مقوله)، راهبردها (۹مقوله)، پیامدها (۵ مقوله)

**نمودار ۱.** جریان کدگذاری و تقلیل داده‌ها در تحقیق براساس نظریهٔ داده بنیاد

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در این بخش به تبیین الگوی پارادایمی افت تحصیلی دورهٔ متوسطه براساس نظریهٔ داده بنیاد می‌پردازیم. در الگوی پارادایمی که توسط اشتراوس و کوربن (۱۳۹۰/۱۹۹۸، ص. ۱۰۱) ارائه شده است، برای تبیین بهتر نظریهٔ مطرح شده باید عناصر پنج‌گانهٔ زیر (پدیـــدهٔ مورد مطالعه، زمینهٔ تأثیرگذار، عامل‌های مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) مورد توجه قرار گیرد.

**نمودار ۲.** الگوی پارادایمی افت تحصیلی دوره متوسطه بر اساس نظریهٔ داده بنیاد

## شرایط علّی

در تحلیل‌های انجام شده، هشت مقوله به شرح زیر به‌عنوان مقوله‌های علّی شناخته شدند.

**۱. نارسایی محتوای برنامه درسی**

در کشور ما محتوای کتب درسی در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی و زیر نظر کارشناسان متخصص تدوین می‌شود. یکی از دبیران می‌گوید: ارتباط مؤلفان کتاب‌ها با عوامل درگیر با محتوای کتب، یعنی مجریان و شاگردان، ضعیف بوده و آنان نسبت به نیاز دانش‌آموز و تقاضای معلم بی‌اطلاع‌اند یا حداقل شناخت از نزدیک ندارند، لذا مطالب کتاب‌ها با درک و فهم دانش‌آموزان همخوانی ندارد.

**۲. ناکارآمدی شیوه‌های ارزشیابی آموزشی**

هدف عمده در مدرسه پی بردن به یادگیری دانش‌آموزان است. زیرا میزان و نوع یادگیری دانش‌آموزان، فعالیت‌های مدرسه را روشن می‌کند. دبیری در این باره اظهار می‌دارد: دانش‌آموزان برای دریافت نمره به حفظ کردن مطالب می‌پردازند و در نتیجه قدرت تفکر، استدلال و نوآوری آن‌ها ضعیف و موجب خستگی آن‌ها از درس و معلم می‌شود و این خود منجر به پیشرفت کم و افزایش افت تحصیلی و در نهایت ترک تحصیل دانش‌آموزان می‌گردد.

**۳. کاربردی نبودن روش‌های فعال تدریس**

تدریس کنشی است که برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌گیرد. در این کنش هر چه دانش‌آموزان از نظر مهارت‌های ذهنی و جسمی فعال‌تر باشند میزان یادگیری آنان بیشتر می‌شود. از نظر شورای دبیران کم‌توجهی به پژوهش و کارهای عملی، استفاده از روش‌های سنتی و حافظه‌مدار، تدریس برنامه‌ریزی نشده، تأکید بر ارائه دروس به‌صورت نظری، ملموس نبودن درس، متناسب نبودن روش تدریس با محتوای درس، توجه نکردن به ملاک در هنگام تدریس، ندادن فرصت یادگیری به دانش‌آموزان، کاربردی نبودن روش‌های فعال تدریس و مطالعه برای کسب نمره از جمله عواملی هستند که باعث افت تحصیلی می‌شوند.

**۴. ضعف عوامل انگیزشی**

توجه و تمرکز حواس دانش‌آموزان از عوامل مهم در فراگیری مطالب درسی است. توجه کم سبب یادگیری ضعیف در دانش‌آموزان می‌گردد. دبیری در این زمینه بیان می‌کند: معلم باید در کلاس درس، نقش یک محرک را بازی کند، گفته‌ها، رفتارهای معلم از قبیل نگاه یکسان و مخاطب قرار دادن همگان، کیفیت نوشته‌های معلم در تابلو،

تأثیر مستقیم در توجه دانش‌آموزان دارد. دبیر با استفاده از تدابیر آموزشی می‌تواند توجه دانش‌آموزان را در سطح مطلوبی حفظ نماید. از نظر شورای دبیران بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و بی‌علاقگی دبیران از مهم‌ترین عواملی هستند که باعث افت تحصیلی می‌شوند.

**۵. ناکارآمدی روش‌های هدایت تحصیلی**

هدایت تحصیلی یکی از فرایندهایی است که در موفقیت آیندهٔ تحصیلی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. از نظر شورای دبیران واحدهای آموزشی دورهٔ متوسطه انتقال انتخاب رشتهٔ تحصیلی از سال سوم دورهٔ اول متوسطه به پایان سال اول دورهٔ دوم و نبود آزمون‌های مؤثر در انتخاب رشتهٔ تحصیلی از جمله عواملی هستند که بر افت تحصیلی تأثیرگذار هستند.

**۶. نامناسب بودن وضعیت نیروی انسانی**

کمبود نیروی انسانی متخصص از جمله عواملی است که تلاش‌های سازمان را در جهت اهداف خود با مشکل جدی مواجه می‌سازد. یکی از معاونین اظهار می‌دارد که نیروی انسانی متخصص و کارآمد از مهم‌ترین عوامل پیشرفت محسوب می‌شود. پایین بودن آگاهی‌های علمی و تخصصی، ناکافی بودن صلاحیت‌های عمومی و اثرگذاری ضعیف دبیران در فرایند آموزش از علل مؤثر در افت تحصیلی است.

**۷. مسائل جسمانی و روانی**

افسردگی، خودپندارهٔ منفی، اختلالات شخصیتی، کمبود استعداد و هوش، فقدان اعتمادبه‌نفس، احساس کمبود محبت، اضطراب، استرس و در نظر نگرفتن تفاوت‌های فردی از جمله عوامل روانی هستند که باعث افت تحصیلی می‌شوند. بحران‌های بلوغ، اختلال در رشد جسمانی و بیماری‌های آن نیز بر افت تحصیلی تأثیرگذارند.

**۸. فقدان مدیران مجرب**

مدیران آموزشی در حقیقت رهبری نظام آموزشی جامعه را بر عهده دارند. نبود دقت در انتخاب و انتصاب آن‌ها بر افت کیفیت آموزشی و در نتیجه افت تحصیلی بسیار مؤثر است. دبیران شرکت‌کننده در مصاحبه اظهار داشته‌اند: ارتباط ضعیف مدیر با ذی‌نفعان، جو سازمانی نامناسب مدارس، منفی‌نگری مدیران، بدرفتاری مدیران مدارس و توجه ناکافی به شایستگی آنان، از جمله عواملی است که افت تحصیلی را تشدید می‌کند.

## مقولهٔ محوری

در مدل پارادایمی شناخت مقولهٔ کانونی (محوری) که سایر مفاهیم با آن مرتبط

هســتند و در مرکز مدل قرار دارد، از اهمیت بالایی برخوردار اســت (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی،۱۳۹۲). در این پژوهش، «افت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه» به‌عنوان مقولهٔ محوری در نظر گرفته شده است.

## شرایط زمینه‌ای

در پژوهش حاضر مقوله‌های زمینه‌ای عبارت است از:

**۱. ضعف قوانین و مقررات**

ناهماهنگی بین عوامل اجرایی و دبیران، تداخل وظایف، نامناســب بودن مقررات آموزشــی، ضعف قوانین انضباطی، عدم ضمانت اجرایی قوانین و ابلاغ نکردن بموقع آن‌ها از جمله عواملی هستند که باعث افت تحصیلی می‌شوند.

**۲. کمبود منابع و امکانات**

نامناسب و ناکافی بودن فضاهای آموزشی، کمبود امکانات و تجهیزات، نابرابری در توزیع آن‌ها و محدودیت در دسترسی به محیط‌های آموزشی از جمله عواملی هستند که به‌نظر مدیران مصاحبه‌شونده باعث افت تحصیلی می‌شوند.

## شرایط مداخله‌ای

در پژوهش حاضر مقوله‌های شرایط مداخله‌ای به شرح زیر است:

**۱. عوامل و شرایط اقتصادی**

یکی از مسائلی که هم برآموزش‌وپرورش تأثیر می‌گذارد و هم از آموزش‌وپرورش تأثیر می‌پذیرد وضعیت اقتصادی اســت و ناکارآمدی یکی از این دو مقوله، تأثیر منفی بر مقولهٔ دیگر دارد. تحلیل‌ها نشــان می‌دهد که مشکلات معیشتی خانواده‌ها، دبیران و کارکردن دانش‌آموزان در حین تحصیل از جمله عواملی است که بر افت تحصیلی مؤثر هستند.

**۲. عوامل اجتماعی و فرهنگی**

از دیدگاه شورای دبیران و مصاحبه شوندگان، مسائل اجتماعی و فرهنگی، شامل پر جمعیت بودن خانواده، فقدان یکی از والدین یا هر دوی آن‌ها، تضاد والدین و درگیری‌های خانوادگی، روابط نامناسب والدین با یکدیگر، درهم ریختگی خانواده، دوستان ناباب یا معاشرت‌های نادرســت، انحرافات اجتماعی، مهاجرت از روستا به شهر و ناآشنایی با مســائل و معضلات شهری، طلاق، اعتیاد، آداب و رســوم سنتی ناکارآمد، بی‌سوادی و کم‌سوادی والدین، فراهم نبودن امکانات رفاهی و تفریحی در افت تحصیلی مؤثرند.

**۳. مسائل عاطفی**

به‌نظر مدیران مصاحبه‌شونده، نبود ارتباط عاطفی صحیح بین دانش‌آموز و معلم، ناتوانی در جذب و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان به تحصیل و ناکافی بودن دانش ارتباطی و عاطفی دبیر از عوامل مؤثر بر افت تحصیلی هستند.

**۴. مسائل بهداشتی و تغذیه**

مراقبت از جسم و روح دانش‌آموزان از وظایف والدین آنان و مربیان است. تغذیه دانش‌آموزان در تمام طول سال بخصوص هنگام امتحانات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یکی از معاونین می‌گوید: دانش‌آموزان باید غذای مناسبی میل کنند تا از انرژی مورد نیاز برای یادگیری در کلاس برخوردار باشند. دانش‌آموزانی که غذای کافی نمی‌خورند همواره در کلاس درس خسته، افسرده و زودرنجند و کمتر یاد می‌گیرند.

**۵. روابط خانه و مدرسه**

تحلیل‌ها نشان داد که عدم آگاهی والدین از وضعیت تحصیلی و تربیتی فرزندانشان، ناتوانی در بررسی تکالیف مدرسه‌ای آنان، عدم بازخورد به موقع عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، عدم جلب مشارکت اولیای آنان و جامعهٔ محلی از جمله عوامل مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان است. در حالی که یکی از کارآمدترین راه‌های مقابله با افت تحصیلی، رابطهٔ نزدیک اولیای مدرسه با خانوادهٔ دانش‌آموز است. تبادل اطلاعات خانواده، دبیر و مسئولین مدرسه می‌تواند موجب شناخت هر چه بیشتر مشکلات و موانع موجود در تحصیل فراگیران شود.

## راهبردها

در پژوهش حاضر نه راهبرد به شرح زیر ارائه شده است:

**۱. توانمندسازی مدیران**

برنامه‌ریزی و اتخاذ تدابیر لازم برای کاهش افت تحصیلی از وظایف مدیر مدرسه است. مدیر در صورتی می‌تواند در این امر موفق باشد که از مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی لازم برخوردار باشد. بنابراین باید در انتخاب مدیران، اصل شایسته سالاری را در نظر گرفت و پس از انتصاب نیز شرایط لازم را برای آموزش و یادگیری مستمر آنان فراهم کرد.

**۲. تأمین، تربیت و نگهداری نیروی انسانی متخصص**

سرمایه، منابع و نیروی انسانی سه منبع مهم سازمانی برای فعالیت و تولید هستند.

اگر چه وجود هر سه عامل مهم و اساسی است اما سهم هر سه یکسان نیست. برخی معتقدند که نیروی انسانی مهم‌ترین عامل سازمانی است، زیرا اگر تمام شرایط فراهم باشد اما نیروی انسانی کارآمد در اختیار نباشد باعث به هدر رفتن منابع دیگر می‌شود. به‌نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش: توانمندسازی معلم، گزینش دقیق، بررسی مستمر عملکرد دبیران، استقرار نظام ارزیابی کارآمد، فراهم کردن شرایط ارتقای حرفه‌ای معلمان، تقویت گروه‌های آموزشی و انجمن‌های علمی و آشنا نمودن دبیران با الگوهای تربیتی بومی و مناسب از جمله عواملی هستند که در تأمین، تربیت و نگهداری نیروی انسانی متخصص مؤثرند.

**۳. قانون مداری**

از نظر افراد مصاحبه‌شونده یکی از مواردی که باعث افت تحصیلی می‌شود، ضعف قوانین و مقررات و عدم اجرای آن‌هاست. بنابراین باید قوانین و مقررات اصلاح شوند و عوامل آموزشی و اجرایی با صبر و بردباری رعایت قوانین را سرلوحه کار خود قرار دهند.

**۴. رعایت اخلاق و وجدان کاری**

احساس مسئولیت و تعهد در کار، رعایت اصول اخلاقی در برخورد با ذی‌نفعان، وقت‌شناسی، تقویت روحیهٔ ایثار و فداکاری، تلاش و ارائهٔ الگوی مناسب به دانش‌آموزان از جمله راهکارهایی هستند که می‌تواند بر کاهش افت تحصیلی مؤثر واقع شود.

**۵. شناخت و برقراری رابطهٔ عاطفی با دانش‌آموزان**

ارتباط عاطفی مؤثر باعث ایجاد علاقه و رغبت در دانش آموزان نسبت به تحصیل می‌شود. معلم در برقراری ارتباط عاطفی باید اصول تربیتی و علمی را رعایت کند، استعدادهای دانش‌آموزان را بشناسد و تفاوت‌های فردی آن‌ها را در نظر بگیرد.

**۶. بهبود فرایند هدایت تحصیلی**

از نظر شورای دبیران دستورالعمل هدایت تحصیلی دارای اشکالات اساسی است و باید اصلاح گردد تا دانش‌آموزان مجبور نشوند به‌خاطر کمبود ظرفیت در پذیرش و نادیده گرفتن استعدادها، علایق و توانایی‌هایشان به رشته تحصیلی خاصی هدایت شوند.

**۷. اقدامات حمایتی- اقتصادی**

یکی از مقوله‌های مداخله‌ای مؤثر بر افت تحصیلی، شرایط و عوامل اقتصادی است. بنابراین ضرورت دارد نهادهای حمایتی به حمایت از خانواده‌های نیازمند برخیزند تا تأثیر این مقوله بر افت تحصیلی فرزندانشان کاهش یابد. این مسئله از نظر مصاحبه‌شوندگان

می‌تواند به‌صورت پرداخت هزینه به خانواده‌های فقیر، محرومیت‌زدایی، حمایت از موقعیت اقتصادی خانواده، و مسائلی از این قبیل به روز کند.

**۸. ایجاد برانگیختگی در عوامل مدرسه**

عوامل مدرسه شامل دانش‌آموزان، دبیران، مدیر، معاونان و دیگر عوامل اجرایی است. یکی از معاونین در این زمینه می‌گوید که، انگیزهٔ لازم را می‌توان از طریق تشویق، مشارکت دادن در کارهای گروهی، انتقادپذیری و ایجاد فضای انتقادی، تأمین نیازهای مختلف و مسائلی از این قبیل، در عوامل مدرسه ایجاد کرد.

**۹. استفاده از روش‌های تدریس فعال**

توانایی دانش‌آموزان کشور ما در سطوح بالای یادگیری و به‌ویژه مهارت‌های عملکردی و فرایندی در مقایسه با دانش‌آموزان کشورهای دیگر بسیار کمتر است. این ضعف، بیشتر، از روش‌های نامناسب آموزشی ناشی می‌شود که عملاً دانش‌آموزان را به سوی یادگیری‌های حافظه‌پرور سوق می‌دهد. دبیران شرکت‌کننده در پژوهش بر این باورند که اگر روش‌های فعال تدریس به‌طور صحیح اجرا شود، منجر به پیشرفت تحصیلی، معنادار شدن یادگیری و نفوذ مطالب کسب‌شده در عمیق‌ترین سطوح یادگیری می‌شود و در نهایت باعث رشد توانایی‌های بالقوهٔ دانش‌آموزان می‌گردد. موفق بودن این روش‌ها مستلزم توسعهٔ فرهنگ استفاده از روش‌های فعال تدریس در بین دبیران و داشتن روحیهٔ ابتکار و خلاقیت آنان است.

## پیامدها

مقوله‌های پی‌آمدی، نتیجه و حاصل راهبردها در مقابله با پدیده یا اداره و کنترل آن است (اشتراوس و کوربن، ۱۳۹۰/۱۹۹۸، ص. ۱۰۷). در این پژوهش، پنج مقولهٔ ایجاد مسئولیت همگانی در مقابل آموزش‌وپرورش، تأمین رفاه اقتصادی جامعه، توسعه فرهنگی جامعه، رشد و توسعه آموزش‌وپرورش و بهسازی و نوسازی نیروی انسانی آن به‌عنوان مقوله‌های پی‌آمدی تشخیص داده شدند.

نتایج پژوهش نشان‌دهندهٔ ۳۰ مقولهٔ کلی است که به‌صورت مدل پارادایمی در قالب شش طبقهٔ فراگیر، پدیدهٔ افت تحصیلی را به‌طور عمیق و غنی توصیف و تبیین می‌نماید، که می‌تواند مورد استفادهٔ سیاست‌گذاران و کارگزاران نظام آموزشی قرار گیرد. این پژوهش همچنین مدلی را فراهم نموده است که از آن می‌توان به‌عنوان چارچوبی مفهومی برای مطالعهٔ پدیدهٔ افت تحصیلی و سیاست‌گذاری برای کاهش آن استفاده کرد.

## منابع


- ابراهیم‌کافوری، کیمیا؛ ملکی، حسن و خسروی بابادی، علی اکبر. (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامهٔ درسی‌کلاین در افت تحصیلی درس ریاضی سال اول دورهٔ متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه درسی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۲(۱۷)، ۶۲-۵۰.
- آزادیکتا، مهرناز. (۱۳۹۱). بررسی نقش راهبردهای مقابله‌ای و سبک اسنادی به‌عنوان پیش‌بین‌های افت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر. *فصلنامهٔ دست آوردهای روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۱۰۱-۱۰۰.
- امین فر، مرتضی. (۱۳۶۵). افت تحصیلی یا اتلاف در آموزش‌وپرورش. *فصلنامهٔ تعلیم‌وتربیت*، (۷ و ۸) ۱۲-۷.
- اشتراس، آنسلم و کوربن، جولیت. (۱۳۹۰). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها*، (ترجمه بیوک محمدی). تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۸ چاپ شده است).
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۹۰). *روش‌های مقابله با افت تحصیل*. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- دانایی‌فرد، حسن؛ امامی، سیدمجتبی. (۱۳۸۶). *استراتژی‌های پژوهش کیفی: تأملی بر نظریه‌پردازی داده بنیاد*. انتشارات اندیشه مدیریت، ۱(۲) ۹۷-۶۹.
- دانایی فرد، حسن؛ الوانی، سید مهدی و آذر، عادل. (۱۳۸۳). *روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع*. تهران: انتشارات صفار.
- سلسبیلی، نادر و قاسمی، نرجس. (۱۳۸۳). *بررسی عوامل مؤثر ناشی از برنامه درسی، آموزشی و عوامل بیرونی آموزش‌وپرورش در شکست تحصیلی دانش‌آموزان* (گزارش پژوهشی). پژوهشکده تعلیم‌وتربیت، وزارت آموزش‌وپرورش، تهران.
- سلسبیلی، نادر و قاسمی، نرجس. (۱۳۸۴). عوامل مؤثر بر شکست تحصیلی: نگاهی دوباره به عوامل درونی و بیرونی. *فصلنامه تعلیم‌وتربیت*، (۸۳)، ۳۷-۳۶.
- طاهری، مرتضی؛ محبوبه، عارفی؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۱)، ۱۷۲-۱۷۱
- فتی، لادن؛ آذری، شیدا؛ برادران، حمید و اطلسی، رشاء. (۱۳۹۲). مرور سیستماتیک بررسی علل افت تحصیلی دانشجویان پزشکی. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، (۲)، ۳۳-۳۲.
- فرهی بوزنجانی، برزو؛ محمدی، ابوالفضل و حصیرچی، امیر. (۱۳۹۰). الگوی توسعه و تعالی مدیران و فرماندهان سپاه از منظر مقام رهبری (حضرت آیت‌الله خامنه‌ای). *فصلنامهٔ پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۲(۳ و ۴)، ۲۸-۱.
- قاسمی، سیده‌فاطمه؛ حسن‌وند، شیرین و ولی زاده، فاطمه. (۱۳۹۳). بررسی فراوانی افت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی خرم‌آباد. *مجلهٔ آموزش پرستاری*، ۳(۱)، ۷۳-۷۲.
- ماهر، فرهاد. (۱۳۸۲). کم پیشرفتی تحصیلی، مفهومی فراموش شده، *فصلنامه مطالعات جوانان*، (۳ و ۴)، ۲۷-۲۵.
- مهران، گلنار. (۱۳۷۵). بررسی علل ترک تحصیل دختران در مقطع آموزش ابتدایی در منطقه خاور میانه و شمال افریقا به ویژه در ایران. *فصلنامهٔ تعلیم‌وتربیت*، (۴۶)، ۲۶-۲۱.
- Alvarez, PY., Cabrera, L & Tomas, J. (2012). The problem of university drop out. *Revista Electronica de Investigation Evaluation Educative, 12*(2), 171-203
- Baslanti, U. & McCoach, D. (2006). Factors related to the under achevement of university students. *Turkey Roeper Rev, 28*(4), 210-15.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hendrick, I. G., MacMillan, D. L., Balow, R. G. & Hough, D. L. (1989). *Early School Leaving in America: A review of the Lihterature*. California: University of Californaia Educational research Cooperative.
- Gama, E. M. P., Lucas, L., Salviato, M. L., Jesus, D. M., Carvalho, J., & Doxsey, J. (1986, April 13-17). *Teachers perceptions and opinions about education problems in Their school Systems*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) CO Csi in San Diego, California. Retrieved from ERIC database (ED422395).
- Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of Qualitative Research Method*. New South Wales, Australia: sage publications.
- Nichollas, J.G. (2009). Causal attribution and other achievement related cognition: Effects of outcome attainment value, and sex. *Journal of personality and social psychology*, *31*(3), 379-389.
- OLeary, Z. (2004). The essential Guide To doing research. New south wales, Australia: sage publications.

- ONeill, L. D., Wallstedt, B., Eika, B. & Hartvigsen, J. (2011). Factors associated with dropout in medical education: a literature review. *Medical Education*, *45*, 440-454.
- Rhodes, D. & Mc Millan, S.H. (1987). *Refocusing schools for Dropout prevention: with Implications For Teacher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Retrieved from ERIC database (ED277698).
- Suhyun, S. W. H. & Jingio, S. U. B. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. Educational research Quarterly, *29*(3), 11-20.
- Willis, H. D. (1986). *Student at Risk: a Review of conditions, circumstances, indicators, and educational implications*. Elmhurst, IL: North central Regional educational Laboratory.
- Wittenber, S. K. (1998). *Youth- at- Risk: who Are they. Why are they Leaving, and what can we do.* Michigan.U.S: ERIC, publications.


## پی‌نوشت‌ها

1. Drop-Out
2.Wittenberg
3.Willis
4. ONeill
5. Wallstedt
6. Eika
7. Hartvigsen
8. Nichollas
9. Suhyun
10. jingio
11. Alvarez
12. Cabrera
13. Gama
14. Baslanti
15. McCoach
16.Game & at al
17.Rhodes
18. Mc Millan
19.Hendrick, MacMillan, Balow, & Hough
20. Strauss & corbin
21. Creswell
22. Leary
23. Given

# تحلیل پدیدارشناسانهٔ الگوهای تدریس و تأثیر آن بر طراحی معماری کلاس درس

■ علی قربانی*

**چکیده:**

**تناسب فضای کلاس درس با الگوی تدریس نقش مهمی در موفقیت معلم در انتقال محتواهای درسی دارد. خلاقیت، اندیشیدن، کاوشگری و توانایی برقراری روابط اجتماعی از مهم‌ترین مفاهیمی است که از طریق الگوی تدریس می‌توان به دانش‌آموز یاد داد. این مقاله پژوهشی کیفی در زمینهٔ طراحی فضاهای آموزشی است که با رویکردی پدیدارشناسانه به بررسی ارتباط بین فضای کلاس درس و تأثیر آن بر امکان اجرای الگوهای تدریس مختلف می‌پردازد.**

**بررسی‌های اولیهٔ این تحقیق نشان می‌دهد که با توجه به استفاده از انواع الگوهای تدریس در مدارس، طراحی کلاس‌های درس در اکثر نقاط کشور ما غیرمنعطف و ثابت بوده و پاسخگوی ماهیت متغیر الگوهای تدریس نیست. به‌عنوان راهکاری برای حل این معضل طراحی، باید به پدیدارشناسی فضای کلاس درس از یک سو و پدیدارشناسی الگوهای تدریس از سوی دیگر پرداخت تا بتوان الزامات طراحی را مشخص کرد. نتیجهٔ چنین تحلیلی این نکته خواهد بود که هر الگویی الزامات خاص خود را دارد، پس بهترین راهکار برای داشتن کلاسی منعطف که قابلیت اجرای چند الگو را داشته باشد طراحی فضاهای ترکیبی است.**

**کلید واژه‌ها:** **کلاس درس، الگوهای تدریس، حضور، بودن- در، فضا.**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۰/۱۰ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۰/۲۸ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۲/۲۹

* دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه تربیت مدرس..... ali.qorbanihesari@gmail.com

## مقدمه

اگر مکان را بستری جاری بدانیم که «بودن» انسان در ظرف آن شکل می‌گیرد و معماری را هنر ساخت ظرف زندگی تعریف کنیم، تأثیر مستقیم مکان بر چگونگی زندگی انسان و رشد یافتن او بهتر مشخص خواهد گردید. سؤال‌های سه‌گانهٔ معماری، در طول تاریخ، ایستایی، کارایی و زیبایی بوده است اما عمیق‌ترین تأثیر معمار بر جهان اطراف خود «ایجاد فضا و مکان» است که زندگی انسان در آن شکل می‌گیرد. بنابراین شکل زندگی است که مکان خاص خود را ترسیم می‌نماید. این نوع نگاه به فنّ و هنر معماری ما را به سوی پدیدارشناسی مکان سوق خواهد داد که در آن جوهرهٔ اصلی زندگی و بودن است که خط سیر معمار در شکل‌دهی به مکان را مشخص می‌کند. در طراحی هر فضا، معمار باید بیش از هر چیز زندگی مورد نظر را به‌صورت همه‌جانبه و کامل درک نماید و بداند فضایی که او خلق می‌کند چگونه در شکل‌دهی به این نحوه زندگی تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان‌مثال حس «سکونت» در یک خانه باید بسیار قوی‌تر از حس سکونت یک کاروان‌سرا باشد. به همین دلیل است معمار سنتی با ایجاد یک سلسله‌مراتب فضایی (جلوخان، هشتی، راهرو یا دالان ورودی و در نهایت ورود از جانب کناری حیاط و نه از محورهای اصلی) که هدف آن طولانی کردن فرایند ورود به خانه و پنهان کردن ورودی و خروجی است در نهایت حس بسیار قوی سکونت در خانه را ایجاد می‌نماید در حالی‌که همین فرایند (کوتاه‌تر بودن و آشکار بودن فرایند ورود و خروج به حیاط و رفیع شدن سر در و قرار گرفتن آن در محور اصلی) در کاروان‌سرا برعکس است و موجب می‌شود حس سکونت در آن تضعیف شود؛ بنابراین شناختِ جوهرهٔ اصلیِ زندگی مهم‌ترین مسئله طراح خواهد بود.

نگاه این مقاله معطوف به طراحی فضای کلاس درس است و قصد دارد با شناخت زندگی جاری در کلاس درس به پدیدارشناسی این فضا و الزامات طراحی مربوط به آن بپردازد. اهمیت اساسی این پژوهش در تأثیری است که فضای کلاس بر یادگیری می‌گذارد، زیرا هدف اصلی حضور در کلاس درس و زیستنی که در آن شکل خواهد گرفت، یادگیری است. البته این یادگیری را نباید محدود به برنامه درسی آشکار نمود، بلکه ممکن است تأثیر برنامهٔ درسی پنهان عمیق‌تر باشد؛ همانگونه که الوین تافلر در کتاب «موج سوم» محتوای درسی پنهان در اغلب کشورهای صنعتی را مشتمل بر سه درس می‌داند: درس وقت‌شناسی، درس اطاعت و درس کار تکراری طوطی‌وار (به نقل از آوینی، ۱۳۹۰). معادل فضایی این محتوای درسی کلاسی است با ابعاد مشخص (۸×۶ و ۸×۷ متر) که ردیف منظم نیمکت‌ها به‌صورت خطی در آن چیده شده و سکویی در جبههٔ اصلی کلاس معلم را مشرف بر دانش‌آموزان می‌نماید؛ اما اگر قرار باشد محتوای پنهان درسی آموزش ارتباط درست اجتماعی، خلاقیت، اندیشیدن، تقویت قوهٔ اکتشاف و ... باشد، معادل فضایی آن چگونه خواهد بود؟ برای پاسخ به این سؤال باید گفت، گام واسطه بین محتوای درسی و فضای کلاس، الگوهای تدریس هستند که همان جوهرهٔ زندگی و روابط درون کلاس را شکل می‌دهند. تحلیل روابط موجود میان

معلم، دانش‌آموزان و مکان در هر الگوی تدریس به روش‌های مختلفی ممکن است، اما آنچه مدنظر ماست، تحلیلی کیفی، از نوع پدیدارشناسانه است تا با مشخص نمودن نحوهٔ «بودن» و «حضور» در درون کلاس، الزامات طراحی مربوط به هر الگو را مشخص نماییم. پدیدارشناسی که به‌طور خلاصه آن را «توصیف و تشریح تجربهٔ بودن» تعریف می‌کنیم، ابتدا به توصیف اتفاق رخ داده یا مطلوب می‌پردازد و سپس در مرحلهٔ تفسیر، روابط و وجوه اساسی «بودن» را تشریح می‌نماید. پدیدارشناسی اصولاً برای معماری حرفی برای گفتن ندارد، بلکه دربارهٔ «تجربهٔ بودن در معماری» سخن دارد.

در بخش ابتدایی این مقاله چند الگوی تدریس متفاوت را که متناسب با محتواهای درسی مدنظر ما است شرح خواهیم داد؛ در این بخش سعی بر آن بوده است تا با نقل نمونه‌ای از تدریس از کتاب «الگوهای تدریس ۲۰۰۴» و گذر از مطالب حاشیه‌ای به هدف اصلی مقاله یعنی درک نحوهٔ زندگی و ارتباطات در هر الگو، برای یافتن معادل فضایی مناسب آن نزدیک شویم و سپس به آسیب‌شناسی طراحی کلاس‌های درس کشور از جنبهٔ امکان اجرای الگوهای تدریس مختلف بپردازیم. در دو بخش پایانی مقاله ابتدا کلاس درس و تک‌تک اجزای آن و تأثیر آن‌ها بر طراحی معماری را شرح می‌دهم و در نهایت به تحلیل پدیدارشناسانهٔ الگوهای تدریس پرداخته و برخی از الزامات طراحی بر اساس این پدیدارشناسی را مطرح می‌نماییم. اساس تحلیل پدیدارشناسانهٔ بخش پایانی، با تکیه بر دو نظریهٔ پدیدارشناسی معماری از نوربرگ شولتز و دهقانی است که هر دو برآمده از پدیدارشناسی هایدگر می‌باشند. این تحلیل پدیدارشناسانه که بر مبنای دو اصل «حضور» و «بودگی » در فضا و با دیگران است، اصولی را برای ما مشخص خواهد کرد تا طراحی کلاس درس بر مبنای الگوی تدریس مدنظر ممکن گردد.

## ۱. روش‌ها و فنون تدریس[۱]

هر شیوهٔ تدریس، علاوه بر موضوع و مطالب درسی که به‌طور مستقیم از طریق آن انتقال می‌یابد، حاوی الگوهای فلسفی و اجتماعی خاص خود است که به‌صورت غیرمستقیم به دانش‌آموز منتقل می‌شود. این الگوهای پنهان بسیار مهم و مورد توجه فیلسوفان تربیتی هستند و اساساً، در دنیا، بخش مهمی از تحولات نظام آموزشی و کالبد آموزشی از همین الگوها نشئت می‌گیرد.

جان دیوئی[۲] (۱۳۴۱) با انتشار کتاب «دموکراسی و آموزش‌وپرورش»[۳] در سال ۱۹۱۶ و بیان مفهوم دموکراتیک آموزش‌وپرورش و الزامات زندگی اجتماعی دموکراتیک مقدمات تحولی عظیم در نظام آموزش‌وپرورش آمریکا و به تبع آن الگوهای تدریس را فراهم کرد: «در ایالات‌متحده، به‌شدت کوشش به عمل آمده است تا آموزش کلاسی همچون الگوی فرآیند مردم‌سالار متحوّل گردد. در واقع تا آنجا که از پیشینهٔ آموزش‌وپرورش برمی‌آید؛ تنوع فرآیند مردم‌سالار بر حسب الگوهای آموزشی

اشاره به سازمان‌دهی گروه‌های کلاس برای انجام یک یا تمام تکالیف زیر دارد:

۱. ایجاد سیستمی اجتماعی مبتنی بر، و ایجادشده توسط روش‌های مردم‌سالار؛

۲. احترام به کاوشگری علمی (یا روش‌های مردم‌سالار) در ماهیت زندگی و فرآیند اجتماعی؛ اصطلاح «روش‌های مردم‌سالار»، در این مورد، معادل روش‌های علمی و کاوشگری است.

۳. دست زدن به حل مسئله‌ای اجتماعی یا بین افرادی با استفاده از کاوشگری؛

۴. فراهم آوردن موقعیت یادگیری مبتنی بر تجربه.»

با روی کار آمدن تفکرات فیلسوفان تربیتی پراگماتیست و پس از آن پست‌مدرن، الگوهای معلم محور و انتقال دانش رفته‌رفته جای خود را به الگوهای تفحص گروهی و کاوشگری علمی دادند. شاید بتوان نظریات نظام قدرت فوکو و اقتدارزدایی از دیدگاه پست‌مدرن را در تضعیف معلم‌محور بودن کلاس درس و ایجاد آزادی‌های بیشتر برای دانش‌آموزان و در نهایت ایجاد کلاس‌های بدون دیوار که معادل کالبدی همان الگوهای تدریس بود مؤثر دانست.

در این بخش از مقاله ابتدا به‌صورت مختصر چند الگوی تدریس را مطرح می‌کنیم تا در بخش بعد، پس از توصیف معمارانه و پدیدارشناسانهٔ کلاس درس، بتوانیم الزامات طراحی کلاس، بر مبنای هر الگوی تدریس را بیان نماییم.

### ۱-۱. روش توضیحی «سخنرانی[۴]» یا «پیش‌سازمان‌دهنده[۵]»

مبنای این سه روش انتقال مستقیم اطلاعات به دانش‌آموز است که در برخی جزئیات با هم تفاوت دارند: «روش توضیحی عبارت است از انتقال مستقیم اطلاعات به دانش‌آموز با استفاده از مطالب چاپی و یا به‌وسیلهٔ سخنرانی. در این روش، معلم مطالب درسی کتاب، جزوه یا غیره را برای دانش‌آموزان توضیح می‌دهد. در روش توضیحی، معلم هم اصول و هم راه‌حل مسائل را ارائه می‌کند و تمام مطالبی را که باید آموخته شود، به دانش‌آموزان عرضه می‌دارد. برخلاف روش اکتشافی، در روش توضیحی، معلم از دانش‌آموزان نمی‌خواهد که به‌طور مستقل حقایق را کشف کنند» (صفوی، ۱۳۸۷).

البته شکل‌های جدیدتر این روش که توسط آزوبل ارائه گردید تفکر را بیشتر وارد تدریس می‌کند و به سازمان‌دهی و نظم‌بخشی اطلاعات فکری دانش‌آموز می‌پردازد. توجه عمده آزوبل کمک به معلمان در سازمان‌دهی و انتقال مقدار بسیاری از اطلاعات تا حد ممکن معنادار و مؤثر به شاگردان است. به اعتقاد او کسب اطلاعات، هدف مهم بلکه ضروری آموزش بوده و بعضی نظریه‌ها می‌توانند هادی معلمان در وظیفه انتقال دانش بسیار به دانش‌آموزان باشند. موقعیت‌های مورد نظر او وقتی است که معلم نقش سازمان‌دهنده مطالب درسی را ایفا می‌کند، اطلاعات را از طریق سخنرانی و روخوانی به شاگردان ارائه می‌دهد و تکالیفی به‌منظور یکپارچه ساختن مطالب یادگرفتهٔ شاگردان به

آن‌ها می‌دهد.

نمونهٔ تدریس: یک نفر راهنما، که یک تور موزهٔ هنری را با گروهی از شاگردان دبیرستانی شروع می‌کند، به آنان می‌گوید: «می‌خواهم مطلبی را که به شما در فهم نقاشی‌ها و مجسمه‌هایی که می‌بینید کمک کند، با شما در میان بگذارم. در واقع هنر، هر قدر هم که جلوهٔ درونی فرد به حساب آید ولی به طرق مختلف بازتابی از فرهنگ و ازمنهٔ به وجود آمدن آن است. این مطلب را می‌توان در آغاز، به‌روشنی و با ملاحظهٔ تفاوت هنر غربی و شرقی متوجه شد. با این حال، اینکه هنر، در هر فرهنگی، با تغییر آن فرهنگ تغییر خواهد کرد نیز درست است و ما به همین دلیل از دوره‌های هنری یاد می‌کنیم. این تغییرات اغلب در فنون، مطالب، رنگ‌ها و سبک‌های هنرمند انعکاس می‌یابد. تغییرات اصلی اغلب در شکل‌های هنری پدید آمده بازتاب داده می‌شوند». سپس راهنما مثال‌هایی از یکی دو تغییر در این شاخص‌ها به شاگردان ارائه می‌دهد و همچنین از آن‌ها می‌خواهد دوران دبستان و نقاشی‌های خود در سن ۵ و ۶ سالگی را به یاد آورند و آن‌ها را با زمانی که بزرگ‌تر شدند مقایسه کنند. وی دوران متفاوت رشد فردی را با رشد فرهنگ‌های متفاوت شبیه می‌سازد.

راهنما در این تور، موقعی که شاگردان به نقاشی‌ها و مجسمه‌ها نگاه می‌کنند، تفاوت‌هایی را که نتیجهٔ تغییر زمان است نشان می‌دهد. می‌پرسد: «اینجا را ببینید! در این نقاشی تمام بدن شخص با خرقه پوشیده است و نشانی از آدم درون این لباس‌ها نیست. کلیسا در قرون‌وسطی می‌آموخت که جسم مهم نیست و روح همه چیز است». وی زمانی بعد به آن‌ها یادآوری می‌کند که اگر در این نقاشی «ملاحظه می‌کنید که چگونه این مرد با بازوان عضلانی خود بر روی کرهٔ زمین استوار ایستاده است. این گویای دیدگاه رنسانس است که در آن انسان در مرکز جهان قرار دارد و بالاخره جسم، عقل و قدرتش بسیار مهم هستند».

مثال مورد اشاره در موزهٔ هنری، ارائه راهنما است که بیان می‌کرد هنر بازتابی از فرهنگ و تعبیرات فرهنگی است. او با ارائه این مطلب داربستی عقلی به‌وجود آورد تا شاگردان با آن بتوانند اطلاعات موجود در نقاشی‌ها را واضح‌تر ملاحظه کنند. (جویس[۶]، ویل[۷] و کالهون[۸]، ۲۰۰۴)

### ۱-۲. روش مباحثه و انواع آن

روش مباحثه به سه دستهٔ کلی تقسیم می‌شود:

۱. بحث کنترل‌شده توسط معلم؛

۲. بحث آزاد؛

۳. روش بحث گروهی؛

این روش‌ها جزو روش‌های تدریسی هستند که مکان در میزان تأثیرگذاری آن‌ها بسیار مؤثر است، زیرا در آن‌ها معلم و دانش‌آموز هر دو نقش فعال دارند.

۱. الگوی بحث کنترل‌شده بدین قرار است: معلم – شاگرد- معلم. با این الگو ابتدا معلم دانش‌آموزان را به طرح مسئله یا سؤال ترغیب می‌کند. سپس یکی از دانش‌آموزان موضوعی را با اجازهٔ معلم مطرح می‌سازد و معلم دربارهٔ آن موضوع پاسخ می‌دهد. گفت‌وگو بین آن دو تا جایی که معلم لازم بداند، ادامه می‌یابد. سپس محصل دیگری وارد بحث می‌شود و این بار معلم بحث را با وی دنبال می‌کند و این گفت‌وگوی دوجانبه بین معلم و شاگرد ادامه می‌یابد. در این روش، معلم ضمن اینکه بحث را هدایت می‌کند، مدیریت بحث آن را نیز برعهده دارد و شاگردان مجاز نیستند بدون اجازهٔ وی وارد بحث شوند.

۲. در این روش معمولاً معلم با طرح یک سؤال یا بیان مطلبی، بحثی را آغاز می‌کند و دانش‌آموزان را برای مشارکت در بحث آزاد می‌گذارد.

۳. بحث گروهی گفت‌وگویی است سنجیده و منظم پیرامون موضوعی که مورد علاقهٔ مشترک افراد شرکت‌کننده است. تعداد افرادی که در بحث گروهی شرکت می‌کنند، می‌تواند معمولاً بین ۶ تا ۲۰ نفر باشد. قاعدتاً بحث گروهی را یک نفر به نام رهبر گروه اداره می‌کند (صفوی، ۱۳۸۷).

### ۱-۳. الگوی تدریس کاوشگری

#### نمونهٔ تدریس

دانش‌آموزان کلاس چهارم هنگامی که وارد کلاس می‌شوند در کلاس مجموعه‌ای از ظروف شیشه‌ای، بطری، زنگ‌های اخبار، جعبه‌های چوبی با اندازه‌های مختلف (سوراخ‌دار)، دیاپازون ها، سنتورهای چوبی و فلوت‌های چوبی کوچک ملاحظه می‌کنند. آن‌ها با این اشیاء که در اطراف اتاق پراکنده شده‌اند، چند دقیقه‌ای بازی می‌کنند و از آن‌ها صداهای ناهنجار درمی‌آورند در حالی‌که معلم به تماشا مشغول است. پس از چند دقیقه که دانش‌آموزان به‌تدریج در جای خود می‌نشینند یکی از آن‌ها می‌پرسد: آقا! اینجا چه خبر است؟ به نظر می‌رسد می‌خواهید ارکستر راه بیندازید!

معلم با لبخند می‌گوید: بلی، تقریباً. در واقع تا یکی دو هفتهٔ آینده اینجا برای ما آزمایشگاه صدا است. آنگاه معلم در اطراف اتاق قدم می‌زند و وسیله‌ای را که از چوب و سیم درست شده برمی‌دارد و یکی از سیم‌های آن را به صدا درمی‌آورد. در همین موقع با استفاده از یک قاشق هم ضربه‌ای به یک شیشهٔ نوشابه که روی میز کارش قرار دارد می‌زند.

معلم: آیا چیزی دربارهٔ این صداها ملاحظه کردید؟ (وی ضمن این سؤال به ضربه زدن و نواختن سیم ادامه می‌دهد).

یکی از دانش‌آموزان می‌گوید: آها، صدای آن‌ها مثل هم است ولی با هم اختلاف دارند.

یک نفر دیگر از معلم می‌خواهد دوباره به شیشه و سیم ضربه بزند و معلم دوباره مشغول می‌شود.

خیلی زود همهٔ دانش‌آموزان متوجه برابری اوج یا سطح صدا می‌شوند.

معلم می‌گوید: بچه‌ها! مسئلهٔ این ساعت ما یافتن سبب اختلافات این صداها و توصیف اختلاف‌هاست. با توجه به محدود بودن تعداد ابزارها در کلاس، از شما می‌خواهم خودتان، با انجام چند آزمایش، قاعده‌هایی را که فکر می‌کنید این تفاوت صداها را شرح می‌دهند پیدا کنید و در پایان کار شرح دهید که چگونه می‌توان سازی با قابلیت‌های خاص طراحی کرد (جویس و همکاران، ۲۰۰۴).

**گام‌های تدریس به روش کاوشگری:**

گام اول: رویارویی با مسئله؛

گام دوم: گردآوری داده‌ها – تأیید درستی آن‌ها؛

گام سوم: گردآوری داده‌ها –آزمایش‌گری؛

گام چهارم: سازمان‌دهی، بیان عبارت قانونمند؛

گام پنجم: تحلیل فرایند کاوشگری.

### ۱-۴. یادگیری انفرادی

اغلب روان‌شناسان تربیتی توصیه کرده‌اند که آموزش مدرسه‌ای باید به‌گونه‌ای سازمان یابد که هر شاگرد بتواند به تنهایی به امر یادگیری مشغول شود. با این روش، برای هر فرد، فعالیت یادگیری ویژه‌ای معین می‌شود که با سرعت پیشرفت او مطابقت داشته باشد؛ یعنی روش یادگیری فردی با سطح توانایی‌ها و علائق هر شاگرد مطابقت می‌یابد. این روش در مکتب‌خانه‌های قدیم ایران به کار می‌رفت. البته امروز هم در برخی از کشورها از این روش با استفاده از «بسته‌های آموزشی» که ویژهٔ این نوع یادگیری است استفاده می‌شود (صفوی، ۱۳۸۵).

### ۱-۵. تلفیق روش‌ها

علاوه بر روش‌های ذکرشده روش‌های بسیار دیگری برای تدریس وجود دارد که هر یک الزامات خاص خود را از نظر فضای کلاسی دارد؛ از جمله روش نمایشی، روش آزمایشی و... . در نهایت باید این نکته را متذکر شد که معلم در تدریس خود تنها از یکی از این روش‌ها بهره نمی‌برد، بلکه تلفیقی از روش‌ها او را به اهداف آموزشی و مخصوصاً تربیتی خواهد رساند. مدرسه باید بتواند قابلیت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموز را با هم رشد دهد و این مستلزم بهره‌گیری از روش‌های متفاوت است.

## ۲. آسیب‌شناسی کلاس‌های درسی مدارس کشور

کلاس درس اصولاً ابعاد مشخصی ندارد، بلکه تعداد دانش‌آموز و الگوی تدریس مهم‌ترین عوامل مؤثر در تعیین مساحت کلاس و شکل آن است؛ متأسفانه سال‌هاست در کشور ما با تکیه بر نشریهٔ شمارهٔ ۲۳۲ سازمان برنامه، کلاس‌های همسانی در تمام کشور طراحی می‌شود که احتمالاً با در نظر گرفتن حد متوسطی برای تعداد دانش‌آموزان و فقط یک نوع الگوی تدریس (سخنرانی) این تیپ کلاس‌ها شکل گرفته‌اند.

در نشـــریهٔ مذکور، براساس پژوهش‌ها، جداولی از تراکم دانش‌آموزان، سرانه فضاهای آموزشی و تفریحی و... تهیه شده است که این را باید فقط یک برنامهٔ فیزیکی اولیه برای طراحی مدارس دانست. اصولاً طراحی همسان مدارس یا کلاس درس ممکن نیست، مگر با چشم‌پوشی از تفاوت‌های اقلیمی، تفاوت‌های فرهنگی هر منطقه، تفاوت در روش‌های آموزشـــی، دیـــدگاه طراحی معمار و... که هر یک نفی‌کنندهٔ همسان بودن معماری مدارس است.

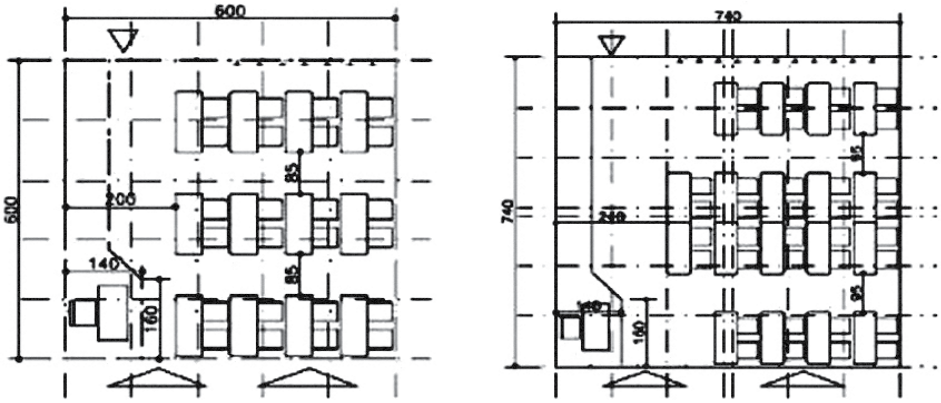
**جدول ۱.** مساحت فضاهای آموزشی دورهٔ ابتدایی (نشریه ۲۳۲ سازمان برنامه)

| مشخصات / نوع مدرسه | | روستایی | | شهری | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ظرفیت | تعداد کلاس‌ها | ۱ | | ۲ | | ۳ | | ۴ | | ۵ | | ۵ | | ۱۰ | | ۱۵ | | ۲۰ | | ۲۵ | |
| | تعداد دانش‌آموزان | ۲۴ | | ۴۸ | | ۷۲ | | ۹۶ | | ۱۸۰ | | ۱۲۰ | | ۳۶۰ | | ۵۴۰ | | ۷۲۰ | | ۹۰۰ | |
| مشخصات / فضاها | | واحد | مساحت | واحد | مساحت | واحد | مساحت | واحد | مساحت | واحد | مساحت | واحد | مساحت | واحد | مساحت | واحد | مساحت | واحد | مساحت | واحد | مساحت |
| کلاس درس نظری | | – | – | ۱ | ۳۲ | ۱ | ۳۲ | ۲ | ۶۴ | ۲ | ۶۴ | ۲ | ۹۰ | ۵ | ۲۲۵ | ۷ | ۳۱۵ | ۱۰ | ۴۵۰ | ۱۲ | ۵۴۰ |
| کلاس دروس تجربی | | ۱ | ۳۸ | ۱ | ۳۸ | ۲ | ۷۶ | ۲ | ۷۶ | ۳ | ۱۱۴ | ۳ | ۱۶۲ | ۵ | ۲۷۰ | ۸ | ۴۳۲ | ۱۰ | ۵۴۰ | ۱۳ | ۷۰۲ |
| اتاق سمعی بصری | | – | – | – | – | – | – | – | – | ۱ | ۲۹ | ۱ | ۴۳ | ۱ | ۴۳ | ۱ | ۸۶ | ۱ | ۸۶ | ۱ | ۸۶ |
| مساحت خالص | | ۳۸ | | ۷۰ | | ۱۰۸ | | ۱۴۰ | | ۲۰۷ | | ۲۹۵ | | ۵۳۸ | | ۸۳۳ | | ۱۰۷۶ | | ۱۳۲۸ | |
| سرانه خالص | | ۱/۵۸ | | ۱/۴۵ | | ۱/۵۰ | | ۱/۴۵ | | ۱/۷۲ | | ۱/۶۳ | | ۱/۴۹ | | ۱/۵۴ | | ۱/۴۹ | | ۱/۴۷ | |

**جدول ۲.** مساحت فضاهای آموزشی دورهٔ راهنمایی (نشریه ۲۳۲ سازمان برنامه)

| نوع مدرسه / مشخصات | | روستایی | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ظرفیت | تعداد کلاس‌ها | ۱ | | ۲ | | ۲ | | ۳ | | ۴ | | ۵ | | ۶ | | ۷ | | ۸ | |
| | تعداد دانش‌آموزان | ۹۰ | | ۱۸۰ | | ۲۴۰ | | ۳۶۰ | | ۴۸۰ | | ۶۰۰ | | ۷۲۰ | | ۸۴۰ | | ۹۶۰ | |
| مشخصات / فضاها | | تعداد | مساحت | تعداد | مساحت | تعداد | مساحت | تعداد | مساحت | تعداد | مساحت | تعداد | مساحت | تعداد | مساحت | تعداد | مساحت | تعداد | مساحت |
| کلاس درس نظری | | ۲ | ۸۸ | ۵ | ۲۲۰ | ۵ | ۲۹۰ | ۷ | ۲۰۶ | ۹ | ۵۲۲ | ۱۱ | ۶۳۸ | ۱۳ | ۷۵۴ | ۱۵ | ۸۷۰ | ۱۷ | ۹۸۶ |
| کلاس دروس تجربی | | ۱ | ۶۸ | ۱ | ۶۸ | ۱ | ۸۵ | ۲ | ۱۷۰ | ۲ | ۱۷۰ | ۲ | ۱۷۰ | ۳ | ۲۵۵ | ۳ | ۲۵۵ | ۴ | ۳۴۰ |
| اتاق سمعی بصری | | | | ۱ | ۶۷ | ۱ | ۸۹ | ۱ | ۸۹ | ۲ | ۱۷۸ | ۲ | ۱۷۸ | ۲ | ۱۷۸ | ۳ | ۲۶۷ | ۳ | ۲۶۷ |
| | | – | – | ۱ | ۳۹ | ۱ | ۵۲ | ۱ | ۵۲ | ۱ | ۵۲ | ۱ | ۱۰۴ | ۱ | ۱۰۴ | ۱ | ۱۰۴ | ۱ | ۱۰۴ |
| | | – | – | – | – | – | – | – | – | ۱ | ۹۱ | ۱ | ۹۱ | ۱ | ۹۱ | ۱ | ۹۱ | ۱ | ۹۱ |
| مساحت خالص | | ۱۵۶ | | ۳۹۴ | | ۵۱۶ | | ۷۱۷ | | ۱۰۱۳ | | ۱۱۸۱ | | ۱۳۸۲ | | ۱۵۹۷ | | ۱۷۸۸ | |
| سرانه خالص | | ۱/۷۳ | | ۲/۱۸ | | ۲/۱۵ | | ۱/۹۹ | | ۲/۱۱ | | ۱/۹۶ | | ۱/۹۱ | | ۱/۸۸ | | ۱/۸۶ | |

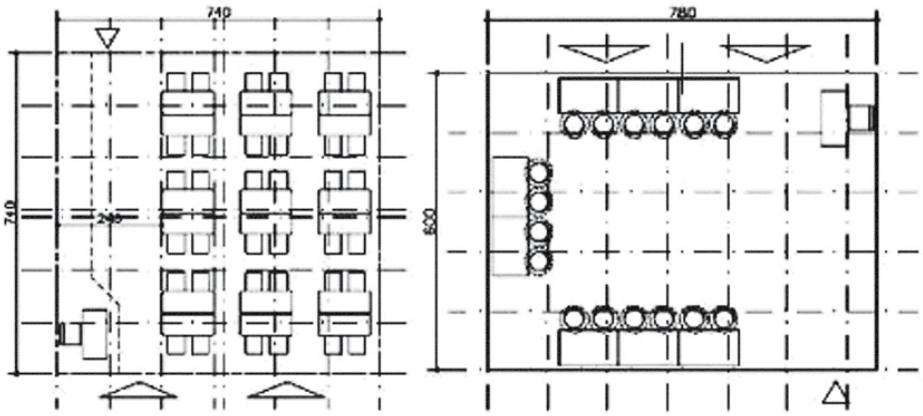
نشـریهٔ دیگری که در این زمینه در سـال‌های بعد منتشر شد، نشریهٔ شـماره ۶۳۳ سازمان نوسازی مدارس (مصوب ۱۳۸۶) است. بخش کمّی این نشریه بیشتر وابسته به همان نشریهٔ شمارهٔ ۲۳۲ سازمان برنامه و دیگر نشریات سازمان استاندارد می‌باشد، هرچند این نشریه از نظر توجه بیشتر به مسائل کیفی از جمله تفاوت اقلیم‌ها، برخی مسائل فرهنگی (مانند محرمیّت برای مدارس دخترانه)، رنگ‌ها و برخی مواد روان‌شناختی از نشریات پیشین متمایز است؛ با وجود این باز هم راهکاری درست دربارهٔ طراحی کلاس‌های درس و خروج از فرم ثابت کلاس‌ها در این نشریه به چشم نمی‌خورد.




کلاس درس ـ روستایی مساحت:۳۶
ظرفیت: ۳۶ دانش‌آموز

کلاس درس ـ شهری مساحت:۵۴/۷۶
ظرفیت: ۳۶ دانش‌آموز

**شکل ۱.** چیدمان کلاس درس دوره ابتدایی (نشریه سازمان نوسازی مدارس)



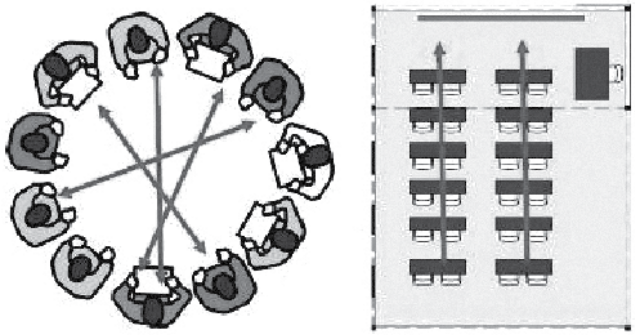

**کارگاه سمعی و بصری** **مساحت:۴۶/۸**
**ظرفیت: ۱۶ دانش‌آموز**

**کلاس گروهی** **مساحت:۳۵/۶۴**
**ظرفیت: ۳۶ دانش‌آموز**

**چیدمان کلاس درس دوره ابتدایی (نشریه سازمان نوسازی مدارس)**

محتوای اصلی درسی در اغلب مدارس کشور انتقال مستقیم اطلاعات است که در آن اندیشیدن و خلاقیت جایگاهی ندارد. فرم همسان کلاس‌ها عموماً اتاقی به ابعاد ۸×۶ و ۸×۷ متر است. مستطیل بودن کلاس، وجود تخته و سکو، وجود نیمکت‌ها و چینش خطی آن‌ها همه و همه سبب ایجاد یک محور مستقیم در کلاس می‌گردد که به‌صورت پیش‌فرض معلم را به سمت استفاده از الگوی تدریس سخنرانی و انتقال مستقیم مطالب پیش می‌برد. برخی الگوهای تدریس نیاز به فضاهای الحاقی در کنار فضای اصلی کلاس، جهت امکانات کمک‌آموزشی و برخی فعالیت‌ها دیگر، نیاز دارند در حالی که در کلاس‌های فعلی مدارس چنین امکانی وجود ندارد. همچنین استفاده از الگوهای مرکزگرا (مانند مباحثه گروهی) و یا الگوهایی که نیازمند تفکیک فضایی هستند (برای کار گروهی) نیز در چنین کلاس‌هایی با مشکل روبه‌رو خواهد شد. در مقالهٔ «تاریخ معماری مدارس در ایران» (ایروانی، ۲۰۱۰) تاریخ تغییر الگوها و فضاهای تدریس در ایران مورد بررسی قرار گرفته و نشان داده شده است که الگوهای حلقه‌ای تدریس که در مدارس و مکتب‌های گذشتهٔ ایران وجود داشت در عصر ما به فرم‌های خطی امروزی کلاس‌ها تغییر شکل یافته است.

می‌دانیم که در گذشته، در حوزه‌ها و مدارس علمیه، همهٔ فضاهای مدرسه، اعمّ از حیاط، ایوان‌ها، حجره‌ها، شبستان و... می‌توانست مکانی برای شکل‌گیری حلقهٔ آموزشی باشد (که هنوز هم هست) و این خود امکانی بزرگ برای تنوع تدریس بود، اما امروزه فرم و مکان ثابت کلاس‌ها در مدارس وابسته به آموزش‌وپرورش این امکان را فراهم نمی‌کند. مبلمان کلاسی و وجود میز و نیمکت‌های سنگین



**شکل ۲.** مقایسه فرم تشکیل کلاسهای سنتی و امروزی کشوربه نقل از (ایروانی، ۲۰۱۰)

و کف موزاییکی کلاس‌ها از مهم‌ترین عواملی است که امکان روی آوردن معلمان به سایر الگوهای تدریس را محدود می‌نماید. این در حالی است که در اکثر کشورهای پیشرفته جهان استفاده از میز و صندلی‌های سبک و کف موکت یا فرش شده به امری متداول تبدیل شده است. زمانی و نصراصفهانی در یک مطالعهٔ تطبیقی که مقایسه‌ای است بین فضاهای آموزشی ایران با چهار کشور پیشرفته جهان، چنین می‌نویسند:

«در کلاس درس به‌جای نیمکت، میز و صندلی وجود دارد. ترکیب قرار گرفتن میز و صندلی‌ها طوری است که بیشتر مواقع بچه‌ها به‌صورت گرد دور یکدیگر می‌نشینند. همه یا قسمتی از کلاس با موکت پوشیده شده است. برای برخی از دروس، دانش‌آموزان روی موکت دور هم می‌نشینند و بعضی از فعالیت‌های کلاس را انجام می‌دهند. در جلو در کلاس محلی برای بیرون آوردن کفش دانش‌آموزان قرار دارد.» (زمانی و نصراصفهانی، ۱۳۸۶).

بنابر آنچه گفته شد باید به تحلیل الگوهای تدریس، کلاس درس و اجزای آن پرداخت تا راهکارهای درست طراحی یافت شود. کلاس درس علاوه بر کالبد مادی آن، که از دیوارها، سقف، کف و سایر اجزا ساخته شده است، دارای «فضا» است. مفهوم فضا ابتدایی‌ترین و شاید پیچیده‌ترین مفهوم در معماری است، و ما در ادامهٔ مقاله به بررسی فضای کلاس به‌عنوان یک اتاق و همچنین عناصر مادی سازنده آن می‌پردازیم.

**شکل ۳.** – استفاده از مبلمان و کفپوش مناسب در کلاس

## ۳. تحلیل کلاس درس به مثابهٔ یک فضا

### ۳. ۱. اتاق

«اتاق محدود به سطوح شش‌گانه، زاده از دستگاه مختصات اصلی است. میان سلسله‌مراتب همبندی‌های فضای اتاق، به‌واسطهٔ روشنی، تهویه و منظرش فضائی وابسته به یک فضای اولیه است و وابستگی باطنی‌اش هم به خاطر چیزهایی است که ممکن است وسیلهٔ تبیین نفسش شود» (اردلان و بختیار، ۱۳۷۹).

در این دیدگاه، باغ یا حیاط به‌مثابهٔ روح، ایوان و عنصر واسطه به‌مثابهٔ نفس و اتاق، که کالبدی بسته می‌یابد، به مثابهٔ جسم است و مراتب هم بندی متشکل از اتصال، انتقال و وصول ما را از حیاط مرکزی به اتاق می‌رساند (مانند نظام مدارس سنتی که تشکیل یافته از حیاط مرکزی، رواق پیرامونی، اتاق‌ها و مَدرَس بود).

نحوهٔ ارتباط اتاق با فضای اصلی خارجی یکی از مهم‌ترین جنبه‌های کیفیت ساز اتاق (کلاس درس) است. وقتی یک گره، مانند حیاط مرکزی یا حیاط‌های فرعی، در وسط قرار گرفته و کلاس‌ها با یک فضای نیمه‌باز، یعنی رواق به آن متصل می‌شوند و همچنین دیوارهٔ رو به فضای باز را جداره‌ای غیر صُلب (سه دری) فرامی‌گیرد، این نتیجه را در پی خواهد داشت که مکعب اتاق بسط پیدا کرده و خود را به فضای زنده و پر نور حیاط می‌رساند و «کیفیت ساکن و ایستای مکعب بنیادی اتاق به حال توازن درمی‌آید» (اردلان و بختیار، ۱۳۷۹).

کریستین نوربرگ شولتز نیز در پدیدارشناسی معماری خود به این کلیت توجه می‌کند. او در کتاب «معماری: حضور، زبان، مکان» مؤلفه‌های بنیادین رابطهٔ انسان با مکان را در ذیل مفهوم حضور بیان می‌کند. سپس این فصل را به سه قسمت تقسیم می‌نماید:

۱. استفاده از مکان
۲. دریافت
۳. اجرا

شولتز در نظریهٔ استفاده از مکان (که اختصاصاً مورد توجه این مقاله است و الگوهای تدریس مربوط به این بخش می‌باشد) واژهٔ استفاده[۹] را جایگزین واژهٔ عملکرد[۱۰] که باری پراگماتیستی[۱۱] دارد می‌کند و تأکید دارد که به‌جای تجزیه کردن زندگی به رفتارهای مجزا در محیط به نام «کارکرد» همواره باید به‌کلیت زندگی نظر داشت. در این خصوص، وی می‌گوید:

«ضرورت دارد آنچه را که به‌عنوان «استفاده از مکان» توصیف کرده‌ام، توضیح دهم و این امر، همان‌طور که پیش‌تر اشاره کردم، تنها از طریق استفاده از روش پدیدارشناسی میسر خواهد بود. اصطلاح «استفاده از مکان» نه تنها دربردارندهٔ استفاده از ساختمان‌ها و فضاهایی است که ما در آن‌ها کار و زندگی می‌کنیم، بلکه به معنای استفاده از خود مکان به‌عنوان یک کلیت است. فهم این ایده،

بسیار اهمیت دارد، چرا که نگرش فونکسیونالیستی[۱۲] و پراگماتیستی معمول در زمان ما، گرایش دارد که استفاده از مکان را به‌صورت جمع جبری کنش‌های مجزا تعریف کند.» (نوربرگ شولتز، به نقل از دهقانی، ۱۳۸۵)

در این نظریه «برای اینکه بدانیم استفاده از یک مکان به چه معناست، باید بدانیم که جوهر رویدادی که در آن مکان اتفاق می‌افتد، چیست، و نیز بدانیم این رویداد در کلیت زندگی و در میان رویدادهای دیگر چه جایگاهی دارد» (دهقانی، ۱۳۸۵) شولتز وجوه سه‌گانه‌ای برای استفاده از مکان در نظر می‌گیرد:

۱. خاطره[۱۳]: فهم فیگورهای معماری. شولتز به هر چیزی که در محیط دارای نام است فیگور می‌گوید. تپه، کوه، خانه، کلیسا، دیوار، سقف، گنبد و... معماری مرکب در فیگورهایی است که می‌توانند تعریف شوند.
۲. جهت‌گیری[۱۴]: جهت‌گیری ما در فضا[۱۵] به‌واسطه درکی است که از فیگورها[۱۶] به‌دست می‌آوریم. خاطره به‌عنوان دانش با شناخت، پیش‌فرض جهت‌گیری است.
۳. شناسایی[۱۷]: شناسایی به معنای تشخیص اتمسفر خاص هر فضاست. معادل معماری شناسایی «فرم[۱۸]» است.

«هر فیگور مشخص، می‌تواند فرم‌های متفاوتی به خود بگیرد. فرم برساخته از متریال، شکل، رنگ، نور، کیفیت صدا و... است که به یک فیگور مشخص، صفت یا اتمسفر خاص می‌دهد» (دهقانی، ۱۳۸۵).

در ادامه به تحلیل هر یک از فیگورهای مربوط به کلاس درس (کف، دیوار، سقف و بازشوها) می‌پردازیم.

### ۳. ۲. کف

اولین و الزامی‌ترین فیگوری که فضا از آن زائیده می‌شود کف است؛ زیرا در صورت وجود سطح کف یا زمین است که فضای بین زمین و آسمان معنا می‌یابد؛ بنابراین بحثی دربارهٔ وجود یا عدم وجود سطح کف برای کلاس (آن‌گونه که دربارهٔ دیوار مطرح است) وجود ندارد. در گذشته حیاط مهم‌ترین مَدرَس بدون سقف مکتب‌خانه‌ها در طول سال بود. امروزه نیز کلاس‌های بدون دیوار مطرح شده‌اند که باید به تحلیل آن‌ها پرداخت، اما شرط لازم وجود کلاس سطح کف است.

راه‌های سه‌گانه‌ای که برای تقویت سطح کف وجود دارد، عبارت است از:

۱. سطح کف فرورفته
۲. سطح کف برآمده (مانند سکوی کلاس)
۳. سطح بالاسر (چینگ[۱۹]، ۱۳۸۸).

### ۳. ۳. دیوار

دیوار یا دیواره سطحی است که معنای برون و درون را ایجاد می‌کند. وجود سطوح کف و سقف بـه تنهایی این معانی را ایجاد نخواهـد کرد. همچنین معنای مهم دیگری که دیوار ایجاد می‌کند، حد و مرز » اسـت. دیوار در این معنا مورد انتقاد شـدید فیلسـوفان پست‌مدرن است: «واژهٔ دیوار برای مردمانـی که در دنیای مدرن زندگی می‌کنند معنایی فراتـر از یک تعریف در معماری دارد. در دنیای مدرن دیوار فاصله‌ای اسـت که دیگران یا نیروهای اقتدار میان ما و آنچه می‌خواهیم می‌کشند، دیوار فاصله‌ای اسـت که ما میان خودمان و آنچه که دوسـت نداریم با آن در تماس باشیم می‌کشیم، دیوار مجموعه‌ای از موانع است که به ما تحمیل می‌شود،...» (نبوی، ۱۳۸۰، به نقل از کامل‌نیا، ۱۳۸۸).

اما در معماری عرفانی عدم وجود دیوار به معنای اختلال در مراتب سه‌گانه وجود (روح، نفس، جسم) و همچنین سلسله‌مراتب فضائی (اتصال، انتقال و وصول) است. «دیواره‌ها بدین ترتیب لازمهٔ این مکان مقدس‌اند تا تعیّنش دهند و مجزّایش کنند، مکانی که درونش نفس حس می‌شـود و طلب معنوی‌اش برآورده می‌گردد» (اردلان و بختیار، ۱۳۷۹).

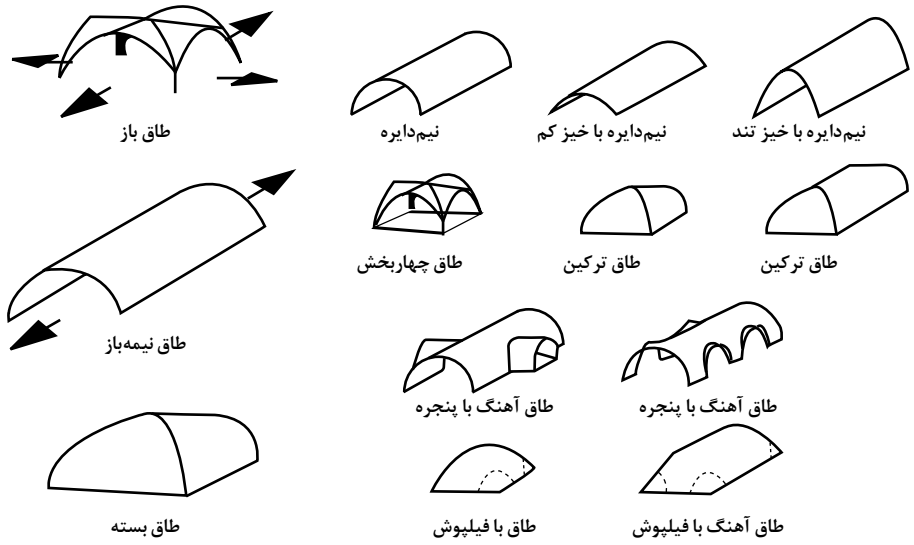
در فصـل پایانی مقاله با بیان «پدیدارشناسـی حضور» به‌عنوان عامـل اصلی در تحلیل زندگی حاصـل از الگوهای تدریس، به این موضوع خواهیم پرداخت که عدم وجود دیوار به معنای حضور یافتن هر آنچه خارج کلاس است در نزد دانش‌آموز و معلم خواهد بود و به این ترتیب حضور معلم و دانش‌آموز در کلاس تضعیف خواهد شد.

### ۳. ۴. سقف

سـطح بالای سـر، یا سـقف، به وجود آورندهٔ معنای «باز» و «بسته» است (همان‌طور که دیوار بیرون و درون را تعریف می‌کند) وجود دیواره و کف به تنهایی حیاط را می‌سازد که به‌عنوان فضای باز شناخته می‌شود و وجود کف و سقف به تنهایی رواق را تشکیل می‌دهد که به‌عنوان فضای نیمه‌باز شـناخته می‌شود. تنها در صورت وجود هر سه عنصر کف، دیوار و سقف است که فضای بستهٔ کامل وجود خواهد یافت. همچنین سقف بعد سوم فضا، یعنی ارتفاع را مشخص می‌کند.

«سـقف‌های بلند معمولاً احساس رفعت و عظمت و سقف‌های کوتاه اغلب صمیمیت و گرمایی غار مانند را القا می‌کنند. با وجود این، ادراک ما از مقیاس فضا نه تنها از ارتفاع سقف بلکه از جانب ارتباط آن با طول و عرض فضا نیز متأثر است» (چینگ و بینگلی[۲۰]، ۱۳۸۶).

یکـی از مهم‌تریـن تأثیرات بام بر روی اتاق ایجاد محور در درون آن اسـت و فرم‌های صاف و کشـیده گهواره‌ای، سـنتوری و تک‌شـیب، محوری طولی در فضا ایجاد می‌کنند در حالی که فرم‌های گنبدی و هرمی مرکزگرا هستند و محوری قائم در فضا تشکیل می‌دهند.




**شکل۴.** انواع سقف‌های طاقی، به نقل از جُفرِی (۱۹۹۴)

### ۳. ۵. بازشوها

نقش ارتباط فضای درون و بیرون اتاق و انتقال بین آن‌ها توسط بازشوها صورت می‌گیرد. شکل، تعداد و اندازهٔ بازشوها می‌تواند فضای بیرونی را به درون بکشد و یا اینکه ارتباط را به حداقل برساند. درک میزان محصوریت، میزان امتداد دید، تعیین جهت حرکت انسان‌ها در فضا و تعیین جهت حرکت بصری از جمله تأثیرات بازشـــوها بر روی فضا است. نورگیری کلاس می‌تواند از سقف یا از دیواره‌ها باشـــد. پنجره‌های زیر گنبد فقط نقش نورگیر دارند و ارتباط حرکتی و یا حتی بصری با برون را ممکن نمی‌ســـازد. از این جهت حداکثر میزان حاضرســـازی درون کلاس با نورگیری از سقف ممکن می‌شود، اما عدم ارتباط بصری با برون حس دلمردگی و خفگی خواهد داشـــت، مخصوصاً در فضای کوچکی مثل اتاق.

### ۳. ۶. سایر عوامل

علاوه بر عناصر اصلی که پیش از این شرح دادیم عوامل دیگری بر درک ما از اتاق و حتی حسّ ما از بسیط بودن یا منقبض بودن، سرد یا گرم بودن و... تأثیر می‌گزارد:

«رنگ، بافت و الگوی دیوار، کف و ســـطوح ســـقف بر دریافت ما از موقعیت نسبی‌شان در فضا و آگاهی‌مان از تناسب، مقیاس، و ابعاد اتاق تأثیرگذار است.

* فرم و چیدمان اسباب و اثاثیه در درون فضایی بزرگ می‌تواند سطوح را تقسیم، حس محصوریت

را ایجاد و الگوهای فضا را تعریف کند.

* نورپردازی و الگوهای تاریک و روشنی که پدید می‌آورد، توجه‌مان را به یک ناحیه از فضا جلب می‌کند و از اهمیت سایر نواحی می‌کاهد، بنابراین فضا را تفکیک می‌کند.» (چنگ، ۱۳۸۶).

انتخاب حساس طراح دربارهٔ تک‌تک این عوامل و عناصر و نهایتاً کنار هم قرار گرفتن آن‌ها، حال[۲۱] یا جوّ خاصی را به‌وجود خواهد آورد که سال‌های بسیار مهمی از زندگی کودکان در آن سپری خواهد شد.

## ۴. تحلیل پدیدارشناسانهٔ الگوهای تدریس و بررسی برخی الزامات طراحی معماری کلاس با توجه به الگوها

آنچه در این تحلیل می‌خوانید بر مبنای پدیدارشناسی هایدگر و دو نظریهٔ برآمده از آن (نظریات نوربرگ شولتز و دهقانی) در ساحت معماری خواهد بود. در پدیدارشناسی، انسان و جهان و رابطهٔ میان این دو تعریفی تازه می‌یابند به‌گونه‌ای که دیگر نمی‌توان این سه را به‌صورت منفرد تعریف کرد، بلکه توصیف هر یک از آن‌ها نیازمند توصیف کلیت آن‌ها است. در این راستا ابتدا ادموند هوسرل[۲۲] رابطهٔ میان سوژه[۲۳] و ابژه[۲۴] را متزلزل می‌سازد. او این کار را با مطرح ساختن مفهوم روی‌آورندگی[۲۵] انجام می‌دهد. البته هوسرل هنوز به آگاهی و سوژهٔ استعلایی وابسته است هر چند در آثار بعدی‌اش می‌کوشد با طرح مفهوم جهانِ زندگی[۲۶] اندکی از این وابستگی بکاهد؛ اما هایدگر با استفاده از زمینه‌ای که هوسرل برای او آماده کرده است دستگاه معرفت‌شناسی سنتی را به‌کلی بر هم می‌زند. او نه تنها از واژه سوژه استفاده نمی‌کند بلکه مفهوم آگاهی و حتی واژهٔ انسان را نیز به کار نمی‌برد. او انسان را از این دازاین[۲۷] یعنی آنجا-هستی می‌خواند، و او را در- جهان- بودن[۲۸] می‌نامد. بدین ترتیب مفاهیم جهان و بودن (هستی) و همچنین «بودن- در» که رابطهٔ دازاین با جهان را تعریف می‌کند پیشاپیش در تعریف انسان وارد می‌شوند. موریس مرلوپونتی[۲۹] بر اهمیت ادراک گشتالتی تأکید می‌کند. بنا بر نظریهٔ گشتالت[۳۰]، «کل» عبارت از جمع جبری اجزا نیست و جزء نیز همواره در پس زمینهٔ کل است که دارای معنا می‌شود. او انسان را سوژه جسمانی[۳۱] می‌خواند و به نقش این سوژه جسمانی- در- جهان می‌پردازد (دهقانی، ۱۳۸۵).

هایدگر در کتاب «در آمد وجود و زمان» در بخش ساختار صوری پرسش از هستی، ابتدا پرسش به ما هو پرسش را مورد بررسی قرار می‌دهد:

«هر پرسشی برساخته از اجزای زیر است:

۱. موضوع، یا آنچه در موردش پرسیده می‌شود.

۲. مورد، یا آنچه پرسیده می‌شود.

۳. هدف، یا آنچه قرار است یافت شود.

بدین ترتیب در پرسش از هستی، موضوع پرسش «هستی» است، مورد پرسش «هستنده‌ها» هستند، و هدف پرسش «معنای هستی» است؛ بنابراین دربارهٔ هستی، هستنده‌ها را به پرسش می‌کشیم تا معنای هستی را بیابیم (افقی، به نقل از دهقانی، ۱۳۸۵).

پس از بیان این مقدمهٔ کوتاه دربارهٔ روش پدیدارشناسی، به بیان نظریات ساختار زمانمند معماری می‌پردازیم تا با تکیه بر آن، پدیدارشناسی الگوهای تدریس را ارائه نماییم. ساختار زمانمند معماری دارای سه بخش اساسی است:

۱. بودگی[۳۲]
۲. آیندگی و طرح افکنی [۳۳]
۳. حضور[۳۴] (دهقانی، ۱۳۸۵).

حضور در این پدیدارشناسی چنین تعریف می‌شود: «در کنار هستنده‌های مورد مواجهه در جهان واقع شدن» (دهقانی، ۱۳۸۵). آیندگی و طرح افکنی بیشتر به فضای خارج کلاس و فضای کلی مدرسه مربوط می‌شود و به همین دلیل در این مقاله وارد این مقوله نخواهیم شد. اما برای درک بودگی به مثال زیر توجه می‌کنیم:

«خانهٔ شیشه‌ای فیلیپ جانسون در میان باغی واقع شده است (تصویر شمار ۱) هیچ دیواره‌ای محدودهٔ درونی و بیرونی خانه را از هم جدا نمی‌سازد، بلکه تمام دیوارهٔ خارجی خانه از شیشه است. از این رو بین درون و بیرون مرزهای شکننده‌ای وجود دارد. در اینجا «بودگی» در خانه تضعیف و قربانیِ بودن در باغ شده است. فرآیند ورود به خانه نیز به این امر دامن می‌زند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، ورود به خانه تنها با بالا رفتن از دو پله و عبور از مرزهای شیشه‌ای میسر می‌شود. از بیرون همه چیز خانه دیده می‌شود. با ورود به خانه چیز جدیدی کشف نمی‌گردد، جز باغ. از درون خانه، باغ حاضر ساخته می‌شود؛ به عبارت دیگر خانه، نه خانه را، بلکه باغ را آشکار می‌کند. از این رو بودن در خانه کمرنگ می‌شود» (دهقانی، ۱۳۸۵).

**شکل ۵.** خانه شیشه ای فلیپ جانسون

پس «بودن- در» یکی از ساحت‌های زمانمندی معماری است؛ اما در نهایت باید گفت این سه ساحت به‌صورت جدا نیستند بلکه به‌صورت یکپارچه بودن در معماری معنا می‌یابند.

الگوی تدریس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عواملی که جوهرهٔ زندگی در درون کلاس را تشکیل می‌دهد، نقش مهمی در تعیین شکل «حضور» و «بودگی» در کلاس خواهد داشت. در این تحلیل ما باید به موارد زیر توجه نماییم:

۱. میزان و شکل حضور:
- معلم برای دانش‌آموز
- هم‌کلاسی برای دانش‌آموز
- جمع برای دانش‌آموز
- وسیلهٔ کمک‌آموزشی برای دانش‌آموز

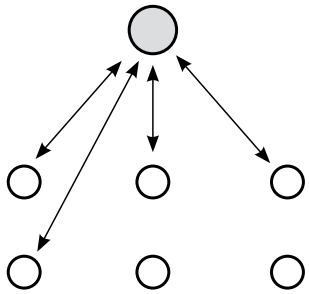
۲. میزان و شکل حضور تمام موارد بالا برای معلم

۳. میزان اهمیتِ بودگیِ معلم و دانش‌آموز در درون کلاس در مقابل بودگیِ آن‌ها در خارج کلاس.

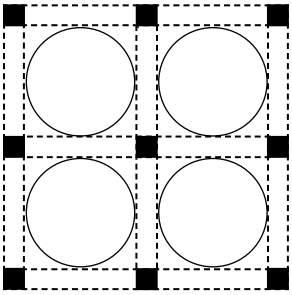
برای توضیح مورد سوم توجه به این نکته کافی است که امروزه کلاس‌های بدون دیوار یا با دیوار متحرک، یکی از مهم‌ترین نظریات مطرح دربارهٔ فضای آموزشی هستند. حذف دیوار از کلاس به‌منزلهٔ بودگی معلم و دانش‌آموزان هم در درون کلاس و هم خارج از آن است. پس باید توجه داشت که بودگی در خارج از کلاس تا چه حد بر موفقیت یا شکست الگوی تدریس تأثیر خواهد گذاشت.

### ۱.۴. تحلیل الگوهای تدریس

ابتدا به تفکیک دو دستهٔ اصلی از الگوهای آموزشی می‌پردازیم؛ یکی الگوی تدریس انفرادی و دیگری سایر الگوهای تدریس که در آن‌ها علاوه بر حضور تک‌تک افراد برای یکدیگر، حضور جمع نیز برای تک‌تک افراد باید تقویت شود. در الگوی تدریس انفرادی که روش مکتب‌خانه‌های قدیم یا روش بسته‌های آموزشی امروزی است، بودگی جمع به قدر سایر الگوها نیست؛ بنابراین ضرورتی در محدود کردن کلاس به یک اتاق کوچک نیست (عاملی که جمع را متمرکز نمی‌کند و بودگی در جمع برای شاگردان تقویت خواهد شد.) همان‌گونه که در مکتب‌خانه‌های قدیم در اکثر ایام سال ممکن بود کلاس در حیاط تشکیل شود و یا در کلاسی بزرگ‌تر از فضای یک اتاق. همچنین در این روش باید امکان بودگی بسیار قوی تک‌تک دانش‌آموزان با معلم

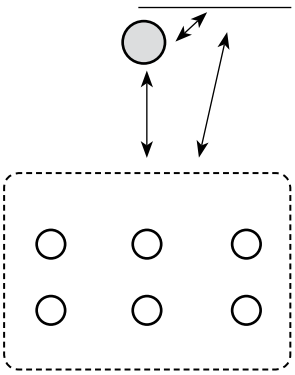


دیاگرام شماره ۱- الگوی تدریس انفراد


دیاگرام شماره ۲- الگوی پلان شبستانی

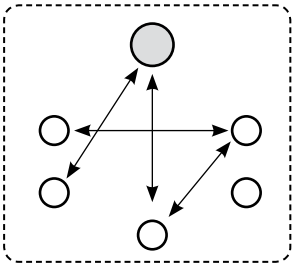
فراهم شود و تعاملی دوسویه با حداقل حضور دیگران شکل گیرد. شاید فضاهای شبستانی یکی از بهترین شکل‌های فضای معماری برای الگوی تدریس انفرادی یا الگوهای متشکل از گروه‌های کوچک باشد. در شکل شبستانی ما فضای بزرگی را در اختیار داریم که از مدول‌های مشابه و کوچک تشکیل شده‌اند و در ارتباط با یکدیگرند. این مدول‌ها هم امکان تقسیم‌بندی و هم امکان ارتباط بین اجزا با یکدیگر را فراهم می‌سازند.

اما در سایر الگوهای تدریس، علاوه بر حضور تک‌تک افراد برای یکدیگر حضور جمع برای افراد را هم باید در نظر بگیریم. در بعضی روش‌ها بودگی جمع بر بودگی تک‌تک افراد و یا حتی معلم برای دانش‌آموز غلبه می‌یابد و در بعضی دیگر این بودگی ضعیف‌تر است.

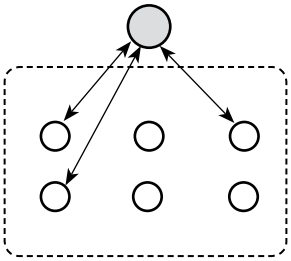

شماره ۳- الگوی تدریس سخنرانی

در مدلِ آموزشیِ سخنرانی بیش از هر چیز حضور سه عنصر اهمیت می‌یابد: ۱. جمع، ۲. معلم، ۳. تخته (یا وسیلهٔ کمک آموزشی). در این روش بودگی دانش‌آموزان بر یکدیگر به‌تنهایی ضعیف می‌گردد و جمع برای تک‌تک افراد حضور می‌یابد و جمع فیزیکی نیز در محضر معلم حضور می‌یابد؛ بنابراین، در چنین کلاسی، محوری خواهیم داشت که بین معلم و جمع تعریف می‌شود. در این حالت کشیدگی کلاس به سمت تخته، سقف‌های محوردار مانند تک‌شیب و یا سنتوری و همچنین بالا رفتن معلم و وجود سکو در کلاس، محور را تقویت خواهد کرد و بودگی معلم و جمع را برای یکدیگر به حداکثر می‌رساند.

در الگوهای تدریس مباحثه‌ای معلم نیز وارد جمع می‌شود و محور دو سویهٔ معلم و جمع، به محور معلم و تک‌تک دانش‌آموزان و یا محورهایی بین خود دانش‌آموزان تبدیل می‌شود. طبیعی است که نزدیک شدن پلان کلاس به شکل مربع برای این روش‌ها بهتر است و کلاس کشیده یا دارای محورهای افقی مانند سقف‌های گهواره‌ای و یا تک‌شیب و همچنین وجود سکو مناسب چنین کلاس‌هایی نیست. البته الگوی مباحثهٔ کنترل‌شده توسط معلم گام واسطه‌ای بین الگوی سخنرانی و الگوهای مباحثه‌ای است و تا حدودی از فرم‌های کالبدی مربوط به سخنرانی نیز می‌تواند بهره بگیرد.

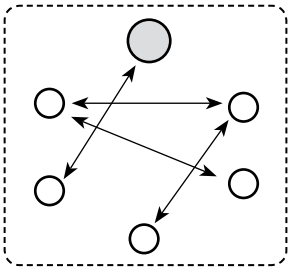

شماره ۵- الگوی تدریس بحث گروهی

در بحث گروهی، که معلم راهبری بحث را بر عهده دارد، روابطی بین تک‌تک افراد وجود دارد اما باز هم معلم شاخص است و روابط با او قوی‌تر از رابطهٔ همکلاسی‌ها با یکدیگر است اما در مباحثهٔ آزاد قدرت حضور معلم به حداقل می‌رسد و تقریباً همگان یکسان نسبت به هم، حضور دارند و جمع هم برای همه یکسان حضور پیدا می‌کند.



شماره ۵- الگوی تدریس بحث کنترل شده

بهترین حالت برای این مباحثه‌ها حلقوی یا گرد نشستن است و وجود یک محور عمودی مانند سقفی هرمی یا گنبدی تقویت‌کنندهٔ این سازمان‌دهی است.



شماره ۶- الگوی تدریس بحث آزاد

پس همان‌گونه که دیدیم یک فیگور معماری مانند سقف می‌تواند با توجه به الگوی تدریس فرم‌های متفاوتی را به خود بگیرد. علاوه بر این فرم و فیگور مورد نظر ما نقش بسزایی در جهت‌یابی بعدی ما در فضا خواهند داشت. محور قوی «تخته» در کلاس‌های امروزی که با عناصری دیگر از جمله «سکو» تقویت شده امکان ارتباط بصری با سایر جهات کلاس را تضعیف می‌کند و موقعیت اجرای الگوی مباحثه در آن‌ها را از بین می‌برد؛ زیرا فضا ارزش‌گذاری شده و دارای انتظام خطی است، در حالی که برای روش‌های مباحثه‌ای نقاط مختلف کلاس باید دارای ارزشی برابر از جهت حضور داشته باشند که بهترین نوع سازمان‌دهی فضا در این روش‌ها سازمان‌دهی شعاعی است.

### ۴. ۲. ترکیب الگوها

همان‌گونه که در بخش الگوهای تدریس گفتیم، اصولاً تدریس نباید محدود به یکی از این روش‌ها باشد و معلم برای رشد همه‌جانبهٔ (فردی و اجتماعی) دانش‌آموز باید از ترکیبی از الگوها استفاده کند. قرارگیری روش تدریس انفرادی و سخنرانی در کنار روش‌های مباحثه‌ای مجموعاً سبب رشد فردی و جمعی دانش‌آموزان خواهد شد؛ بنابراین نباید به کلاس درس به‌عنوان مکانی برای تنها یک نوع الگوی تدریس (آن‌گونه که اکنون در معماری و نظام آموزشی ما رواج دارد) نگاه کنیم.

ذکر این نکته نیز لازم است که کلاس تنها محلی برای تدریس نیست بلکه مکانی است برای زندگی که تدریس یکی از اجزای مهم آن است اما کل آن زندگی نیست. ارتباط درون و برون و توجه به منظری که از درون کلاس دیده می‌شود به کل زندگی‌ای که درون کلاس اتفاق می‌افتد مربوط است.

از جمع‌بندی مباحث فوق این پیشنهاد عملکردی را در زمینهٔ طراحی می‌توانیم داشته باشیم که یک فضای یکپارچه اما ترکیبی، می‌تواند گزینهٔ مناسبی برای یک کلاس باشد. این ترکیب بسته به ذوق معمار

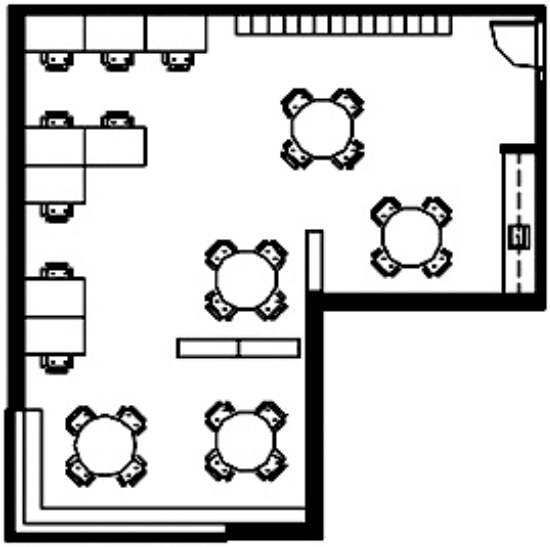
و همچنین با در نظر گرفتن الگوهای تدریس اصلی درون کلاس می‌تواند شکل بگیرد. ساده‌ترین (و شناخته‌شده‌ترین) شکل چنین فضاهایی، فرم پلان‌های «L» شکل است. «جیمز دایک[۳۵]» در مقاله‌ای تحت عنوان «گزارشی درباره کلاس‌های «L» شکل[۳۶]: آیا فرم کلاس بر یادگیری که در آن رخ می‌دهد مؤثر است؟» به‌صورت پژوهشی به این موضوع پرداخته و دلایلی را برای استفاده از این فرم کلاس‌ها بیان می‌دارد (لیپمن[۳۷]، ۲۰۰۶):

– فرم «L» شکلِ کلاس، تجدید سازمانِ مستمرِ یک کلاس کامل به گروه‌های کوچک یادگیری، و به اندازهٔ کافی منعطف، است؛ یعنی فضا به حد ممکن باید از موانع دائمی آزاد باشد.

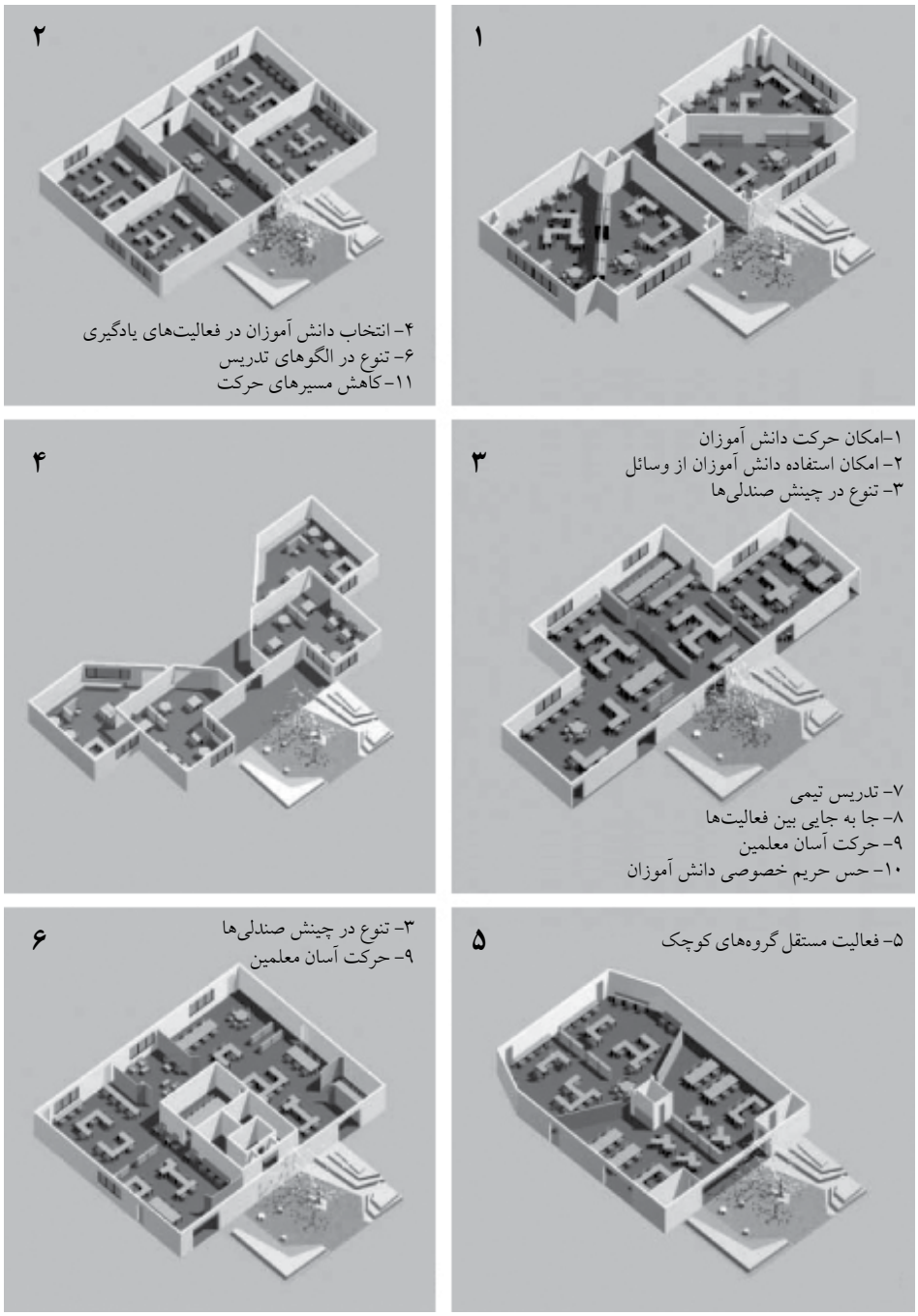
– این فرم، با ایجاد حس جدایی گروه‌ها، امکان تطبیق فرم و عملکرد را در گروه‌های کوچک یادگیری فراهم می‌سازد، زیرا در غیر این صورت فعالیت گروه‌ها باعث حواس‌پرتی یکدیگر و تعامل غیر مولد می‌گردد.

همچنین این فرم قابل نظارت، توسط یک معلم ساده که مسئول اداره کلاس است، می‌باشد؛ یعنی فضا باید جمع‌وجور و باز باشد (دایک، ۱۹۹۴).

این فرم کلاس‌ها از سوی معلمان نیز مورد استقبال قرار گرفته است. به‌عنوان یک نمونه پیش از بازطراحی مدرسهٔ جیمز تاون، در ایالت کارولینای آمریکا، شش فرم مختلف کلاس از ۱۱ جهت مورد ارزیابی معلمان قرار گرفت که کلاس «L شکل در ۷ مورد بیشترین امتیاز را به‌دست آورد (سانوف[۳۸]، ۲۰۰۱).



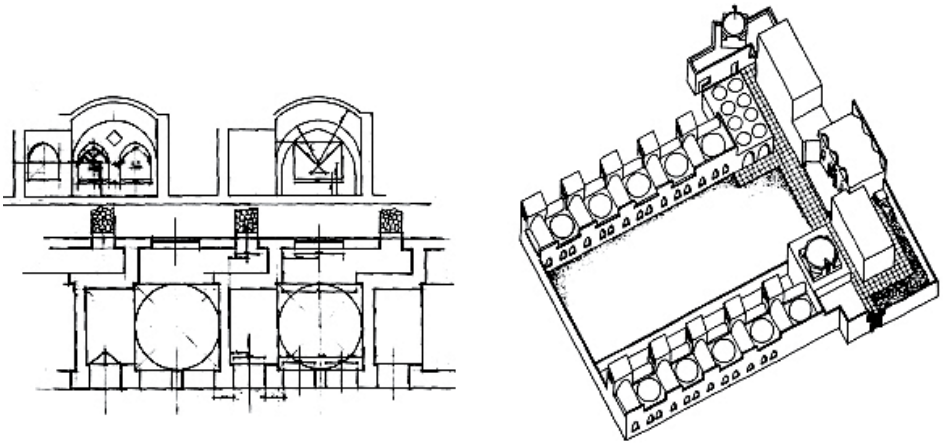
**شکل۶.** فرم "L" شکل کلاس




**شکل۷.** نظر معلمان مدرسهٔ جیمز تاون دربارهٔ فرم کلاس درس به نقل از فرم ارزیابی مدارس AIA

البته پاسخ‌های بسیار گسترده‌تری برای طرح فضاهای ترکیبی وجود دارد. همان‌طور که در مبحث «تحلیل کلاس درس به‌عنوان یک فضا» مطرح نمودیم «فضا» به‌وسیلهٔ فیگورهای مختلفی (کف، بام، دیوارها، ستون‌ها و ...) ساخته می‌شود، بنابراین با تغییر در هر یک از این عناصر یا افزودن هر یک از آن‌ها می‌توان به فرم‌های یکپارچه و ترکیبی متنوعی دست یافت. مثلاً فضایی یکپارچه و مستطیل شکل را با پوشش‌های مختلف بام (سنتوری، گهواره‌ای، گنبدی یا تخت) می‌توان از نظر حسی تفکیک کرد؛ یا با داشتن ستون درهایی در میانه این فضا عین یکپارچگی، تفکیک هم نمود. نمونه بسیار مناسب چنین کلاس‌هایی را در مدرسهٔ روستای گورنا و مدرسه فارس، کار حسن فتحی ـ معمار شهیر مصری ـ می‌توان مشاهده نمود. او کلاس‌های این مدرسه را چنین توصیف کند:

«برای اینکه کلاس‌ها آرام و بدون غبار باشند، آن‌ها را پیرامون یک حیاط سنگفرش در نظر گرفتم با این حالت اندکی به حجره‌های مدارس دینی شباهت داشت که بر روی یک حیاط مرکزی گشوده می‌شد. در هر طرف حیاط چهار کلاس وجود دارد که مساحت هرکدام ۱۲۲ مترمربع است و با یک گنبد پوشیده شده است. از آنجا که ساخت گنبد مستلزم وجود یک چهاردیواری مربع شکل است، فضای اضافی به‌صورت ایوان‌های قوسی به دو طرف مربع ضمیمه می‌شود. [یعنی هم فضائی مستطیل شکل و هم بخش مربعی. همچنین در سقف نیز هم گنبد مرکزگرا را داریم و هم با ضمیمه شدن دو ایوان کناری امکان تشکیل کلاس‌هایی محوری وجود دارد]. این وضعیت، کلاس‌های به حد کافی بزرگ به وجود می‌آورد که آشکارا به سه بخش مشخص تقسیم می‌شود.



**شکل۸.** تصویر سه بعدی مدرسه و پلان و مقطع کلاسهای طراحی شده توسط حسن فتحی

به عقیدهٔ من این شکل کلاس بسیار انسانی است؛ بچه خود را در یک اتاق بزرگ بیگانه احساس نمی‌کند، بلکه همواره در فضایی به اندازهٔ مطلوب نشسته است...» (فتحی، ۱۳۸۵).

خلق فضاهای ترکیبی محدود به روشی خاص نیست و با توجه به خلاقیت طراح، از راه تغییر پلان، تقسیم فضایی با قوس‌های سقفی، ستون‌ها، قاب‌ها، استفاده از مدول‌های فضایی تکرارشونده و ... قابل‌دستیابی است. فضاهای یکپارچه، اما ترکیبی، امکانات بسیار ویژه‌ای را برای یادگیری فراهم می‌نمایند، که در زیر به تعدادی از این ویژگی‌ها اشاره شده است:

– خُرد نمودن یک فضای بزرگ غیرانسانی و نامناسب برای کودکان به فضاهایی کوچک‌تر با حفظ یکپارچگی کلی؛

– امکان ایجاد گروه‌های کوچک یادگیری؛

– کنترل‌پذیری فضا توسط معلم در عین گسترده بودن آن؛

– انعطاف‌پذیری فضا و امکان تغییر در چینش مبلمان کلاس با توجه به الگوهای مختلف تدریس؛

– امکان تفکیک کلاس به بخش آموزشی و بخشی با کف‌پوش فرش یا موکت برای استراحت بعد از کلاس (که حس تعلق بیشتری به کلاس در دانش‌آموزان ایجاد می‌نماید)

راهکار دوم برای آزادی بیشتر در استفاده از الگوهای متفاوت تدریس، اتصال مستقیم کلاس‌ها به فضاهای باز (حیاط) و فضاهای نیمه‌باز (رواق‌ها و راهروهای متصل به حیاط یا ایوان‌ها) است. این راهکار، همان‌طور که قبلاً هم اشاره نمودیم، الگوی تاریخی مدارس سنتی است. در این الگوی فضایی علاوه بر تلطیف فضای کلاس و مطلوب‌تر نمودن آن، آزادی عمل بیشتری برای اجرای کلاس به شکل‌های مختلف وجود دارد. محدود نمودن کلاس درس به یک اتاق بسته بدون ارتباط با حیاط خود مهم‌ترین عامل ایجاد محدودیت در اجرای الگوهای تدریس و عدم ایجاد حس صمیمیت و سکونت در دانش‌آموزان است.

## نتیجه‌گیری

در این مقاله به تأثیر مستقیم الگوهای تدریس بر فضای فیزیکی کلاس درس، پرداختیم و با پدیدارشناسی زندگی‌ای که در کلاس درس بر اساس الگوهای تدریس متفاوت (الگوی انفرادی، سخنرانی، مباحثه، کاوشگری) جریان دارد، به این نتیجه می‌رسیم که هر کدام از این الگوها به کالبد و فضای خاص خود نیازمندند و نمی‌توان با ساخت کلاس‌های همسان در سراسر کشور و تمامی پایه‌ها امکان تدریس این الگوها را فراهم کرد. برخی الگوها مانند سخنرانی نیازمند فضایی با محور خطی هستند که در آن‌ها بر جایگاه معلم یا وسایل کمک‌آموزشی مثل تخته و ویدئو پروژکتور تأکید می‌شود. در این‌گونه الگوها بودن – با – معلم بر هر بودگی دیگری برتری دارد. برخی دیگر از الگوها مانند مباحثه گروهی به فضایی مرکزگرا نیاز دارد که در آن همهٔ

اعضا برای هم حاضر باشند و امکان گفت‌وگو فراهم گردد. در این دسته از الگوها علاوه بر بودن - با- معلم، بودن - با- همکلاسی‌ها که مشغول مباحثه با آن‌ها هستیم ضرورت می‌یابد. در این رابطه مبلمان کلاسی، که اجزای آن خود هستنده‌های دیگر کلاس می‌باشند، تأثیر به‌سزایی در شکل‌گیری درست الگو خواهد داشت. استفاده از مبلمان قابل‌جابه‌جایی مانند میز و صندلی و همچنین استفاده از کف‌پوش‌های قابل نشستن مانند موکت و فرش، در کل یا بخشی از کلاس، راهکارهای مناسبی برای باز گذاشتن دست معلم در استفاده از الگوهای مختلف خواهند بود. تعلیم‌وتربیت یک امر تک‌الگویی نیست، بلکه معلم از روش‌ها و فنون مختلفی برای تربیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان بهره می‌جوید؛ بنابراین بهتر است فضای کلاس درس، فضای ترکیبی باشد که امکان اجرای این الگوها در آن فراهم گردد. همچنین راهکار دوم کالبدی و فضایی برای ایجاد امکان اجرای الگوهای مختلف تدریسی خارج کردن کلاس از حالت بسته و صُلب امروزی آن است. با اتصال مستقیم کلاس به حیاط مرکزی یا فضاهای نیمه‌بازی مانند رواق‌ها و ایوان‌ها امکان اجرای کلاس در فضاهای مختلف فراهم خواهد شد.

## منابع


- دهقانی رنانی، رضا. (۱۳۸۵). *بودن – در– جهان معماری* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد معماری). دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- جویس، بروس و ویل، مارشا و کالهون، امیلی. (۲۰۰۴). *الگوهای تدریس ۲۰۰۴* (ترجمه محمدرضا بهرنگی). تهران: نشر کمال تربیت. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).
- صفوی، امان‌الله . (۱۳۸۷). *کلیات روش‌ها و فنون تدریس*. تهران: نشر معاصر.
- کامل نیا، حامد. (۱۳۸۸). *دستور زبان طراحی محیط‌های یادگیری*. تهران: نشر سبحان نور.
- فتحی، حسن. (۱۳۸۲). *ساختمان‌سازی با مردم* (ترجمه علی اشرفی). تهران: دانشگاه هنر. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۰ چاپ شده است).
- محمد کریم، پیرنیا. (۱۳۸۸). *معماری اسلامی ایران*. تهران: نشر سروش دانش.
- د.ک، چینگ، فرانسیس؛ و بینگلی، کورکی. (۱۳۸۶). *طراحی داخلی* (ترجمه محمد احمدی‌نژاد). اصفهان: نشر خاک. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).
- د.ک، چینگ، فرانسیس. (۱۳۸۸). *معماری، فرم، فضا، نظم* (ترجمه فرشید حسینی). تهران: نشر مهرازان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۹ چاپ شده است).
- معاونت امور فنی سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور. (۱۳۸۲). *ضوابط طراحی ساختمان‌های آموزشی* (نشریه ۲۳۲). تهران: مؤلف.
- اردلان، نادر و بختیار، لاله. (۱۳۷۹). *حس وحدت* (ترجمه حمید شاهرخ). اصفهان: نشر خاک. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۹ چاپ شده است).
- زمانی، بی‌بی‌عشرت و نصراصفهانی، احمدرضا. (۱۳۸۶). ویژگی‌های فیزیکی و فرهنگی فضاهای آموزشی دورهٔ ابتدایی چهار کشور پیشرفته جهان از دید دانش‌آموزان ایرانی و والدین آنان. *فصل‌نامهٔ نوآوری‌های آموزشی، ۶*(۲۳)، ۵۵ – ۸۴.
- آوینی، سید مرتضی. (۱۳۹۰). *توسعه و مبانی تمدن غرب*. تهران: نشر واحه.
- Joffrey, T. (1994). *Building with Arches*. Vaults and Cupolas. Switzerland: SKAT-Book shop.
- Iravani, S. (January 2010). *History of School Architecture in Iran*. Retrieved from http://www.designshare.com/images/History_of_School_Architecture_in_Iran.pdf
- Sanoff, H. (2001). *School Building Assessment Methods*. Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities. Retrieved from http://www4.ncsu.edu/unity/users/s/sanoff/www/schooldesign/schoolassess.pdf
- Dyck, J. A. (1994. November). The Case for the L shaped classes: Does the shape of a class-room affect the quality of the learning that goes inside it? *Principle, 74*(2), 41-45.
- Lipman, P. (2006. February). *The L- shaped classroom: A pattern for promoting learning*. Retrieved from http://www.designshare.com/index.php/articles/the-l-shaped-classroom/


## پی‌نوشت‌ها

1. Teaching methods
2. John Dewey
3. Democracy and Education
4. Lecture
5. Advanceorganizer
6. Bruce R.Joyce
7. Marsha Weil
8. Emily Calhoun
9. use
10. function
11. Pragmatistic
12. Functionalistic
13. Memory
14. Orientation
15. Space
16. Figure
17. Identification
18. Form
19. Francis D.K Ching
20. Corky Binggli
21. mood
22. Edmund Husserl
23. Subject
24. Object
25. Intentionality
26. World of Life
27. Da-sein
28. Being-in the-world
29. Maurice Merleau – Ponty
30. Gestalt
31. Bodysubject
32. having been
33. futurality and projection
34. Presence
35. James Dyck
36. L shaped classes
37. Peter C. Lipman
38. Sanoff

# معرفی سبک APA جهت استفاده نویسندگان و پژوهشگران

■ مارال یغمائیان*

**چکیده:**

**ارجاع به منابع مورد اســـتفاده، اثر تألیفی یا تحقیقی را معتبر می‌سازد و از صداقت علمی مؤلف حمایت می‌کند. به‌منظور تعیین میزان درستی ارجاع به منابع علمی در آثار علمی، استفاده از یک شیوه استاندارد رفرنس‌دهی در داخل و تنظیم فهرست منابع ضروری است. شیوه‌های ارجاع‌دهی متفاوتی وجود دارد اما با توجه به کاربرد گستردهٔ روش انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA) در علوم اجتماعی در این مقاله سعی شـــده است به شرح مختصری از این روش پرداخته شود. در ابتدا شیوهٔ رفرنس‌دهی در متن، نحوهٔ تدوین فهرســـت منابع و نکات کلیدی آن، و در پی آن به‌صورت گسترده‌تری، همراه با مثال، به چگونگی استناد منابع مختلف پرداخته شده است.**

**کلید واژه‌ها:** **سبک ارجاع‌دهی انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA)، رفرنس‌دهی در متن، تدوین فهرست منابع.**

## مقدمه

**در مقالات و نوشتارهای علمی برای استناد به یک منبع منتشرشده یا نشده به شیوهٔ ارجاع‌دهی مشخصی نیاز است. یک شیوهٔ ارجاع‌دهی، بیان عددی ـ الفبایی مختصری است که در متن کار علمی و در بخش کتاب‌شناسی کار قرار می‌گیرد تا بر مربوط بودن آثار دیگران به موضوع مورد بحث، درست در نقطه‌ای که به آن استناد شده است، صحه بگذارد.**

**شـــیوه‌های ارجاع‌دهی دو کارکرد اساســـی دارند: ۱. از صداقت علمی حمایت و از سرقت ادبی جلوگیری می‌کنند. ۲. کارها و یا ایده‌های قبلی را به منابع درســـت مرتبط می‌سازند با این هدف که خواننده بتواند خودش دنبال کند که آیا منابع ارجاع داده شـــده از آنچه نویسنده ادعا دارد حمایت می‌کند یا نه؛ از طرفی نیز به خواننده کمک می‌کند تا میزان قدرت و اعتبار منابع مورد استفاده را مورد قضاوت قرار دهد.**

**انواع شـــیوه‌های ارجاع‌دهی که با توجه به نظام ارجاع‌دهی مورد استفاده متفاوت است، عبارت است از شیوه‌های آکســـفورد[1]، هاروارد[2]، انجمن زبان مدرن[3] (MLA)، انجمن جامعه‌شناسی آمریکا[4] (ASA)، انجمن روان‌شناسی آمریکا[5] (APA) و دیگر نظام‌های ارجاع‌دهی که خوانندگان می‌توانند آن‌ها را به‌خوبی شناخته و به‌راحتی تفسیر کنند.**

**هریک از این شیوه‌ها، بسته به میزان اطلاع‌رسانی برای مخاطب، مزایا و معایبی دارد؛ بنابراین شیوهٔ ارجاع‌دهی را باید متناسب با نیازهای اثری که چاپ خواهد شد انتخاب کرد. اغلب ویراستارها نظام ارجاع‌دهی مورد استفادهٔ خود را انتخاب می‌کنند و به‌کار می‌گیرند.**

**شیوهٔ ارجاع‌دهی انجمن روان‌شناسی آمریکایی (APA)، که در کتابچه راهنمای انتشارات این انجمن درج شده است، اغلب در علوم اجتماعی استفاده می‌شود. این شیوه که شیوه‌ای برای اسناد دانشگاهی، مانند مقالات مجلات و کتاب‌ها اســـت، بیان می‌کند که دستورالعمل‌هایش برای کمک به درک مطلب در علوم اجتماعی و رفتاری، وضوح و شفاف‌سازی ارتباطات و برای «انتخاب بهترین کلماتی که سوگیری در زبان را کاهش می‌دهند» ایجاد شده است. صدها مجلهٔ علمی (از جمله مجلات پزشکی و سایر مجلات بهداشت عمومی)، بسیاری از کتاب‌های درسی و در دانشگاه‌ها، به‌طور گسترده یا کامل، از سبک APA استفاده می‌کنند. به همین دلیل در این مقاله سعی شده است که به‌صورت اجمالی به این شیوهٔ ارجاع‌دهی پرداخته شود.**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۷/۲۶ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۰/۲۸ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۴/۳۰

* کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبایی.

## شیوهٔ رفرنس‌دهی در متن

### نقل‌قول مستقیم

در نقل‌قول مستقیم از علامت نقل‌قول (گیومه) استفاده کرده و شمارهٔ صفحه را ذکر می‌کنیم.

**مثال:**

- **حالت اول**: سماور و پورتر (۱۹۹۷) بیان می‌کنند که «زبان شامل ارتباط دادن معنا به نمادهاست» (ص. ۱۸۸).
- **حالت دوم**: «زبان شامل ارتباط دادن معنا به نمادهاست» (سماور و پورتر، ۱۹۹۷، ص. ۱۸۸).

در صورتی‌که نقل‌قول ۴۰ کلمه یا بیشتر باشد باید به‌صورت مستقل و با فاصله از متن و بدون علامت نقل‌قول (گیومه) آورده شود. نقل قول باید در یک پاراگراف مستقل در حالی که حدود ۱/۲۷ سانتی‌متر از سمت راست (در متون انگلیسی از سمت چپ) فاصله گرفته است شروع شود. به محل توقف نهایی و جای نقطه توجه داشته باشید.

**مثال:**

گالاهو (۱۹۹۸) استدلال می‌کند که:

> خودپنداره عموماً به‌عنوان آگاهی فرد از ویژگی‌ها، صفات و محدودیت‌های شخصی تلقی شده و طریقی است که در آن چنین خصوصیاتی، به‌طور مشابه یا متفاوت، با خصوصیات افراد دیگر نگریسته می‌شوند. درواقع خودپنداره به چگونگی نگریستن فرد به خود بدون داشتن قضاوت مشخصی، یا هرگونه مقایسه‌ای با افراد دیگر، گفته می‌شود. (ص. ۱۷۴)

اگر از یک منبع آنلاین استفاده شود که شمارهٔ صفحه ندارد (مثلاً فایل HTML) به‌جای شمارهٔ صفحه باید شمارهٔ پاراگراف ذکر شود.

**مثال:**

«میزان شیوع افسردگی شدید و خفیف قبل از زایمان حدود ۷ درصد تا ۱۵ درصد از کل حاملگی‌های تخمین زده شده است» (شوارتز و زاکوف، ۲۰۰۹، پاراگراف ۲).

● **نقل‌قول غیرمستقیم/بازگویی**

**مثال:**

ارتباط دادن معنا به نمادها، به‌عنوان منشأ زبانِ نوشتاری در نظر گرفته شده است (سماور و پورتر، ۱۹۹۷).

**استناد به یک منبع ثانویه**

در این شیوهٔ ارجاع باید از عبارت «به نقل از منبع ثانویه» استفاده کرد.

**مثال:**

گلیگان (۱۹۹۰، به نقل از خلجی و صادقیان، ۱۳۸۱) بیان داشت خودپنداره در مرد و زن متفاوت است.

**نکته:** در فهرست منابع باید منبع ثانویه، یعنی خلجی و صادقیان (۱۳۸۱) آورده شود نه گلیگان (۱۹۹۰).

## ■ چگونگی تدوین فهرست منابع

- اطلاعات کامل کتاب‌شناختیِ هر منبعِ ذکرشده در متن باید در فهرست پایانی ارائه شود.
- استثنا: هنگام استفاده از یک منبع ثانویه در متن تنها اطلاعات مربوط به منبع ثانویه در فهرست منابع ارائه می‌شود.
- فهرست منابع را در یک صفحهٔ جدید در پایان کار آورده شود و از زیرنویس استفاده نشود.
- منابع باید به ترتیب حروف الفبا براساس نام‌خانوادگی نویسنده، و پس از آن به ترتیب زمانی ذکر شوند.
- در فهرست منابع باید فرمت هنگینگ ایندنت[۶] یا تورفتگی معلق رعایت شود.

## ■ نکات کلیدی در تدوین فهرست منابع

**۱. نویسنده (ها)**

- ابتدا نام‌خانوادگی و سپس نام کوچک نویسنده ذکر می‌شود. برای نام کوچک نویسنده فقط حرف اول آن بیان می‌شود (در منابع فارسی نام کوچک کامل ذکر می‌شود).
- بین نام‌خانوادگی و نام کوچک هر نویسنده ویرگول و بعد از نام کوچک هر نویسنده از نقطه‌ویرگول (؛) استفاده می‌شود. بین نام دو نویسندهٔ آخر از کلمهٔ «و» (یا & در منابع لاتین) استفاده می‌شود.

- اسامی یک تا هفت نویسنده به‌صورت کامل بیان می‌شود. در صورتی‌که تعداد نویسندگان هشت نفر و بیشتر باشد اسامی شش نویسندهٔ اول را می‌نویسیم و سپس سه‌نقطه (...) قرار می‌دهیم و بعد از آن نام آخرین نویسنده را می‌نویسیم.

**نکته:** در اولین نقل‌قول (در متن)، برای سه تا پنج نویسنده، اسامی تمام نویسندگان نوشته شده و در نقل‌قول‌های بعدی نام نویسندهٔ اول به همراه عبارت «و همکاران» آورده می‌شود.

- گروهی از نویسندگان/ سازمان به‌عنوان نویسنده: منظور یک سازمان، انجمن یا یک بخش دولتی است.

| | |
|---|---|
| یک نویسنده: | • آل‌حسینی، فرشته |
| دو نویسنده: | • بهرام، عباس و شفیع‌زاده، محسن. |
| سه تا هفت نویسنده: | • Krause, K.-L., Bochner, S., & Duchesne, S.<br>• Shepherd, R., Barnett, J., Cooper, H., Coyle, A., Moran-Ellis, J., Senior, V., & Walton, C |
| هشت نویسنده و بیشتر: | • Chiappini, E., Principi, N., Longhi, R., Tovo, P. A., Becherucci, P., Bonsignori, F., ... de Martino, M |
| گروهی از نویسندگان/ سازمان: | • وزارت آموزش‌وپرورش. |
| بدون نویسنده (ناشناس) | • تنها در صورتی عبارت ناشناس مورداستفاده قرار می‌گیرد که در انتشارات از این عبارت استفاده شده باشد. |

## ۲. تاریخ

- سال انتشار در داخل پرانتز بعد از نام نویسنده (ها) آورده می‌شود.

| | |
|---|---|
| کتاب‌ها و مجلات علمی | (۱۳۹۲) |
| مجلات و روزنامه‌ها: | |
| • ماهنامه‌ها | (تیر ۱۳۹۲) |
| • هفته‌نامه/ روزنامه | (۲۷ تیر، ۱۳۹۲) |
| بدون تاریخ | (بی‌تا) |
| در حال چاپ | (زیر چاپ) |

اگر یک نویسنده بیش از یک اثر را در یک سال منتشر کرده باشد، با اضافه کردن حروف کوچک a، b، c و غیره، به ترتیب، بلافاصله پس از سال، آن‌ها را از یکدیگر متمایز می‌کنیم. این آثار در فهرست

منابع به‌ترتیب عناوین براساس حروف الفبا منظم می‌شوند. البته اگر عنوانی با کلمهٔ یک (یا A در منابع لاتین) شروع شود برای تعیین ترتیب الفبایی به کلمهٔ بعد از یک (یا A) توجه می‌کنیم.

| مثال در متن | مثال در فهرست منابع |
|---|---|
| علاوه بر این، لوهان (۲۰۰۹a) استدلال می‌کند...<br>همان‌طور که توسط لوهان (۲۰۰۹b) عنوان شده است... | • لوهان، جی. (۲۰۰۹b). یک **د**یدگاه جدید در...<br>• لوهان، جی. (۲۰۰۹a). **ر**فتار مدیریتی و...<br>**نکته:** بـه ترتیب الفبایـی دقت کنیـد. همان‌طور که می‌بینید کلمهٔ «یک» در این ترتیب لحاظ نشده است. |

### ۳. عنوان

- عنوان کتاب، در منابع لاتین ایتالیک و در منابع فارسـی ایرانیک می‌شود و اولین حرف از اولین کلمه عنوان اصلی و عنوان فرعی با حروف بزرگ نوشته می‌شود. کلمات خاص و مهم در عنوان، نیز با حرف بزرگ آغاز خواهد شد.
- عنوان نشـریه (از جمله مجلات و روزنامه‌ها) ایتالیک می‌شـود و تمام کلمات کلیدی در عنوان مجله با حروف بزرگ آغاز خواهد شد.
- در متن‌های لاتین در عنوان فصل کتاب (در کتاب‌هایی که از چندین فصل مختلف با نویسندگان متفاوت تشکیل‌شـده‌اند) و در عنوان مقاله، اولین حـرف از اولین کلمهٔ عنوان اصلی و عنوان فرعی با حروف بزرگ، و همچنین کلمات خاص و مهم در عنوان، با حرف بزرگ آغاز خواهند شد.
- عنوان کتاب یا مجله ایتالیک می‌شود، نه عنوان فصلی از کتاب و یا عنوان مقاله.

**اطلاعات اضافی که پس از عنوان آورده می‌شود:**

- اطلاعاتی مانند شـمارهٔ ویرایش و یا شـمارهٔ گزارش، بلافاصله بعد از عنوان داخل پرانتز آورده می‌شود.
- توصیـف در مـورد کار پس از عنوان در داخل کروشـه آورده می‌شـود. به‌عنوان‌مثال، [DVD]، [اسلایدهای پاورپوینت]، [پوستر]، [نامه به ویراستار]، [فایل تصویری] و غیره.

**مثال:**

کرایسـت چـرچ متودیسـت. (۱۹۸۴). *خیابـان کلیسـای دورهام: ۱۲۰ اُمین سـالگرد بروشـور: ۱۸۶۴-۱۹۸۴* [بروشور]. کرایست چرچ، نیوزیلند: نویسنده.

**۴. اطلاعات انتشارات**

- محل (شهر) انتشارات ذکر شود.
- استثنا: برای نشریات، ژورنال‌ها و یا روزنامه‌ها ذکر محل انتشار نیاز نیست.
- در حال حاضر همه شـــهرها (محل انتشار) به نام ایالت یا استان، و در صورت امکان نام کشور، نیاز دارند.
- برای ایالات‌متحده، نام شهر، و سپس به‌جای ایالات‌متحده، کد پستی دوحرفی بیان می‌شود.

| | |
|---|---|
| شهرهای آمریکا: | نیویورک، NY |
| شهرهای غیرآمریکایی: | همیلتون، نیوزلند |
| | لندن، انگلستان |
| شهرهای غیرآمریکایی که دارای ایالت هستند: | سیدنی، NSW، استرالیا |

- کلماتی مانند نشر، انتشارات یا شرکت قبل از نام انتشارات ذکر نمی‌شود.
- اگر کتاب بیش از یک ناشـــر داشـــته باشد از نام اولین ناشری که در کتاب به آن اشاره شده است، استفاده کنید.
- وقتی نویسنده و ناشر یکی است، از کلمه «نویسنده» در جای نام ناشر استفاده کنید.

## انواع منابعی که در فهرست ارجاع داده می‌شوند

۱. کتاب‌ها/ فصول کتاب‌ها
۲. مجلات علمی
۳. مجلات و روزنامه‌ها
۴. سمعی و بصری
۵. آثار منتشرنشده و غیررسمی منتشرشده (صفحات وب و غیره)
۶. دیگر منابع (جزوات درسی، مواد حقوقی، مقالات کنفرانس، گزارش، ارتباطات شخصی و غیره، عکس‌ها، جداول و ارقام)

### کتاب‌ها و فصول کتاب

- هر منبع باید چهار مؤلفه داشته باشد که عبارت‌اند از: ۱. نویسنده / ویراستار/ تهیه‌کننده، ۲. تاریخ، ۳. عنوان مقاله یا کار و ۴. اطلاعات انتشارات.
- درصورتی‌که از منبع آنلاین اســـتفاده شـــود باید، پس از عنوان، از عبارت بازیابی شده یا شناسهٔ

دیجیتال (DOI) استفاده شود و اطلاعات مربوط به انتشارات حذف شود.

**نکته:** استفاده از شناسهٔ دیجیتال (DOI) یک روش ارجح برای شناسایی منابع آنلاین، مانند مقالاتِ مجلات و نیز کتاب‌ها و گزارش‌هاست. برای محققان، زمانی که شناسهٔ دیجیتال در دسترس باشد باید، بدون توجه به چاپی یا الکترونیکی بودن منبع، شناسه ذکر شود.

### کتاب

- کتاب چاپی: نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). *عنوان*. نام محل: ناشر.
- کتاب الکترونیکی بدون شناسهٔ دیجیتال: نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). *عنوان*. برگرفته از http://...
- کتاب الکترونیکی با شناسهٔ دیجیتال: نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). *عنوان*. DOI: XX-XXXXXXX

### فصلی از یک کتاب

- هنگامی‌که یک کتاب شامل چندین فصل است و هر فصل را نویسنده‌ای نوشته است، هر فصل که استفاده شده باید ارجاع داده شود:
- کتاب چاپی: نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). عنوان فصل. در نام و نام‌خانوادگی ویراستار اول و نام و نام‌خانوادگی ویراستار دوم (ویراستارها)، *عنوان کتاب* (صص. xx–xx). نام محل: ناشر.
- کتاب الکترونیکی بدون شناسهٔ دیجیتال: نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). عنوان فصل. در نام و نام‌خانوادگی ویراستار اول و نام و نام‌خانوادگی ویراستار دوم (ویراستارها)، *عنوان کتاب* (صص. xx–xx). برگرفته از http://...
- کتاب الکترونیکی با شناسهٔ دیجیتال: نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). عنوان فصل. در نام و نام‌خانوادگی ویراستار اول و نام و نام‌خانوادگی ویراستار دوم (ویراستارها)، *عنوان کتاب* (صص. xx–xx). DOI:XX-XXXXXXXX

### نشریات

مواد چاپی که به‌صورت منظم منتشر می‌شوند مانند ژورنال‌ها، مجلات و روزنامه‌ها، به‌عنوان نشریه

شناخته می‌شوند. مؤلفه‌های این منابع مانند یک کتاب است، جز اینکه اطلاعات انتشار حذف و به‌جای آن جلد، شماره و شمارهٔ صفحه (ها) جایگزین می‌شود. هر منبع باید مؤلفه‌های زیر را دارا باشد:
۱. نویسنده، ۲. تاریخ، ۳. عنوان مقاله، ۴. عنوان نشریه و ۵. جلد، شماره و شمارهٔ صفحه (ها).

- نشـریهٔ چاپی: نام‌خانوادگی نویسـندهٔ اول، نام نویسـندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسـندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). عنوان مقاله. *عنوان نشریه، دوره* (شماره)، صص ـ صص.
- نشـریه الکترونیکـی بدون شناسـهٔ دیجیتـال: نام‌خانوادگی نویسـندهٔ اول، نام نویسـندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسـندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). عنوان مقاله. *عنوان نشریه، دوره* (شماره)، صص ـ صص. برگرفته از ...//:http
- نشریهٔ الکترونیکی با شناسهٔ دیجیتال: نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). عنوان مقاله. *عنوان نشریه، دوره* (شماره)، صص ـ صص. DOI: XXX- XXXXXXX

## صفحات وب

- شامل مؤلفه‌های مشابه یک کتاب است، اما اطلاعات مربوط به انتشارات حذف و به‌جای آن یک عبارت بازیابی جایگزین می‌شود: ۱. نویسنده، ۲. تاریخ، ۳. عنوان و ۴. عبارت بازیابی.
- درصورتی‌که محتوای منابع در طول زمان تغییر کند، تاریخ بازیابی باید عنوان شود.
- نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). *عنوان صفحه وب*. برگرفته از ...//:http
- نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال). *عنوان صفحه وب*. برگرفته از وب‌سایت: ...//:http
- نام‌خانوادگی نویسندهٔ اول، نام نویسندهٔ اول و نام‌خانوادگی نویسندهٔ دوم، نام نویسندهٔ دوم. (سال، ماه و روز). *عنوان صفحه وب* [شرح وضعیت]. برگرفته از ...//:http

**نکته:** اگر یک جدول، شـکل، پرسش‌نامه و یا یک آیتم از یک آزمون را از یک منبع دارای حق کپی‌رایت اقتباس می‌کنید باید از دارندهٔ حق تکثیـر، اجازه کتبی برای چاپ و اسـتفادهٔ مجـدد بگیرید و در عنوان شـکل یا در یادداشت پایین جدول نام نویسـنده اصلی و دارندهٔ حق کپی‌رایت را ذکر کنید.

## کتاب‌ها

| | در متن | در فهرست منابع |
|---|---|---|
| کتاب- یک نویسنده | پروا (۱۳۸۴) استدلال می‌کند<br>یا (پروا، ۱۳۸۴) | پروا، مهدی. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی یکتاپرستی*. تهران: شرکت سهامی انتشار. |
| کتاب- دو نویسنده | رضایی و گنجی (۱۳۸۷) یا<br>(رضایی و گنجی، ۱۳۸۷) | رضایی، حسن و گنجی، کامران. (۱۳۸۷). *گویش ملایری*. تهران: نوین پژوهش. |
| کتاب- سه تا هفت نویسنده | اگر تعداد نویسندگان سه تا پنج نویسنده باشد در اولین نقل‌قول اسامی تمام نویسندگان بیان شده و در نقل‌قول‌های بعدی نام نویسندهٔ اول به همراه عبارت «و همکاران» آورده می‌شود.<br>نکته مهم: اگر تعداد نویسندگان شش نفر و بیشتر بود از همان ابتدا از اولین نقل‌قول نام نویسندهٔ اول به همراه عبارت «و همکاران» آورده می‌شود. | Krause, K.-L., Bochner, S., & Duchesne, S. (2006). *Educational psychology for learning and teaching* (2nd ed.). South Melbourne, Vic., Australia: Thomson.<br>نکته: اسامی تمام‌نویسندگان‌به‌صورت‌کامل‌بیان‌می‌شود. |
| کتاب- هشت نویسنده و بیشتر | از اولین نقل‌قول نام نویسندهٔ اول به همراه عبارت «و همکاران» آورده می‌شود.<br>نکته مهم: زمانی که تعداد نویسندگان شش نفر و بیشتر باشد از همان ابتدا از اولین نقل‌قول نام نویسندهٔ اول به همراه عبارت «و همکاران» آورده می‌شود. | Yoon, P. W., Chen, B., Faucett, A., Clyne, M., Gwinn, M., Lubin, I. M., ... Muin, J. (2001)<br>نکته: اسامی شش نویسنده اول را نوشته و بعد از نام شش نویسندهٔ اول از سه‌نقطه (...) استفاده می‌کنیم و درنهایت بعد از سه‌نقطه نام آخرین نویسنده را می‌نویسیم. |
| کتاب- الکترونیکی بدون DOI | ویل (۲۰۰۲) یا<br>(ویل، ۲۰۰۲) | Will, R. J. (2002). *The characteristic symphony in the age of Haydn and Beethoven* [Ebrary Reader version]. Retrieved from Ebrary database. |
| کتاب- الکترونیکی با DOI | لوراچل (۲۰۱۰) یا<br>(لوراچل، ۲۰۱۰) | Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J. (2010). *Constructivism and education*. doi:10.1017/CBO9780511752865<br>نکته: اگرچه اولین چاپ کتاب در سال ۱۹۹۸ بوده اما ازآنجاکه نسخهٔ آنلاین آن در سال ۲۰۱۰ منتشرشده است از تاریخ (۲۰۱۰) استفاده می‌کنیم. |
| کتاب – چاپ مجدد | بالدوین (۱۹۰۹/۱۹۸۰) یا (بالدوین، ۱۹۰۹/۱۹۸۰)<br>نکته: هر دو سال انتشار اصلی و سال چاپ مجدد گنجانده شده است. | Baldwin, J. M. (1980). *Darwin and the humanities* (Library of Genetic Science and Philosophy Series: Vol. 2). New York, NY: AMS. (Original work published 1909) |

| | | |
|---|---|---|
| کتاب- کتاب یا گزارش‌های شرکت‌های بزرگ | در نقل‌قول اول: (سازمان بهداشت جهانی [WHO]، ۲۰۰۸) و در نقل‌قول‌های بعدی WHO (۲۰۰۸)<br><br>نکته: در ابتدا نام نویسنده (سازمان) کامل و در نقل‌قول‌های بعدی عبارت اختصاری بیان می‌شود | World Health Organization. (2008). *WHO global report on falls prevention in older age*. Geneva, Switzerland: Author. |
| کتاب - نویسنده (ناشناس) | (ناشناس، ۱۹۹۹)<br>یا ناشناس (۱۹۹۹) | Anonymous. (1999). *Courage and grace: One woman's journey of recovery from food addiction and obesity*. Taupo, New Zealand: Avalon. |
| کتاب- بدون نویسنده | نکته ۱: در متن از عنوان کتاب استفاده می‌شود باید توجه داشت عنوان کتاب در متن ایتالیک می‌شود.<br>نکته ۲: توجه داشته باشید که کلمات کلیدی عنوان کتاب در متن با حروف بزرگ نوشته می‌شود، اما در فهرست منابع چنین نیست. | *Joint investigations of child abuse*. (1993). Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs.<br><br>نکته: عنوان کتاب جایگزین نام نویسنده می‌شود. |
| کتاب- ویراستار | سماور و پورتر (۱۹۹۷) می‌گویند ...<br>یا (سماور و پورتر، ۱۹۹۷) | Samovar, L. A., & Porter, R. E. (Eds.). (1997). *Intercultural communication: A reader* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth. |
| کتاب- فصول کتاب | هل‌بر (۱۹۹۵) استدلال می‌کند...<br>یا (هل‌بر، ۱۹۹۵) | Helber, L. E. (1995). Redeveloping mature resorts for new markets. In M. V. Conlin & T. Baum (Eds.), *Island tourism: Management principles and practice* (pp. 105–113). Chichester, England: Wiley.<br><br>نکته: اسم نویسنده فصل و عنوان فصل در ابتدا می‌آید و پس از آن اسامی ویراستار (ها) و عنوان کتاب قرار می‌گیرد. دقت داشته باشید نام ویراستار (ها) قبل از نام‌خانوادگی آن‌ها می‌آید. شمارهٔ صفحه (ها)ی مربوط به فصل کتاب بلافاصله بعد از عنوان کتاب داخل پرانتز آورده می‌شود. در پایان اطلاعات انتشارات بیان می‌شود. |
| ترجمه کتاب | گاتنر (۱۳۸۲/۱۹۹۸) بیان می‌کند... یا (گاتنر، ۱۳۸۲/۱۹۹۸) | گاتنر، بری. (۱۳۸۲). *تأثیر بازی‌های ویدئویی و رایانه‌ای بر کودکان* (ترجمه سیدحسن پورعابدی نائینی). تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان‌اصلی، ۱۹۹۸). |

| | | |
|---|---|---|
| فرهنگ لغت و دانشنامه | (هوانگ، ۲۰۰۲)<br>یا<br>هوانگ (۲۰۰۲) | Hwang, E.-G. (2002). North Korea: Economic system. In D. Levinson & K. Christenson (Eds.), *Encyclopedia of modern Asia* (Vol. 4, pp. 350–353). New York, NY: Charles Scribner's Sons.<br><br>نکته: درصورتی‌که شماره جلد یا ویرایش موجود باشد داخل پرانتز بعد از عنوان همراه با شمارهٔ صفحه (ها) آورده می‌شود. |
| فرهنگ لغت و دانش‌نامه- بدون نویسنده | «ساختارگرایی اجتماعی» (۲۰۰۹)، نکته: از حروف بزرگ برای اولین حرف از کلمات کلیدی و همچنین از علامت نقل‌قول دوتایی استفاده می‌شود. | Social constructionism. (2009). In J. Scott & G. Marshall (Eds.), *A dictionary of sociology* (3rd rev. ed.). Retrieved from Oxford Reference Online Premium Database.<br><br>نکته: برای لغت‌نامه و دائره‌المعارف آنلاین، یک عبارت بازیابی جایگزین محل و نام ناشر می‌شود. توجه داشته باشید که نام ویراستارها قبل از نام‌خانوادگی آن‌ها قرار می‌گیرد. |
| پایان‌نامه- نسخه چاپی | بافندهٔ قراملکی (۱۳۹۰)<br>یا<br>(بافندهٔ قراملکی، ۱۳۹۰) | بافندهٔ قراملکی، حسن. (۱۳۹۰). *بررسی نقص نظریهٔ ذهن در اسکیزوفرنیک‌های دارای علائم مثبت و منفی و مقایسهٔ آن با افراد سالم* (رسالهٔ دکتری منتشرنشده). دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ایران.<br><br>نکته ۱: برای رساله دکتری، بعد از عنوان، داخل پرانتز نوشته می‌شود: رساله دکتری منتشرنشده و برای پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، بعد از عنوان، داخل پرانتز نوشته می‌شود: پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد منتشرنشده.<br><br>نکته ۲: در آخر نام دانشگاه، نام شهر و نام کشور آورده می‌شود.<br><br>نکته ۳: اگر در نام دانشگاه نام شهر وجود داشته باشد آوردن مجدد نام شهر لزومی ندارد. |
| پایان‌نامه- نسخه الکترونیکی | دیوستو (۲۰۰۶)<br>یا<br>(دیوستو، ۲۰۰۶) | Dewstow, R. A. (2006). *Using the Internet to enhance teaching at the University of Waikato* (Master's thesis, The University of Waikato, Hamilton, New Zealand). Retrieved from http://hdl.handle.net/10289/2241<br><br>نکته: در پایان عبارت بازیابی آورده می‌شود. |

## مجلات علمی

| | در متن | در فهرست منابع |
|---|---|---|
| مقاله- نسخه چاپی | آل‌یاسین (۱۳۸۲) اظهار می‌دارد... یا<br>(آل‌یاسین، ۱۳۸۲) | آل‌یاسین، سیدعلی. (۱۳۸۲). نقش مذهب در حفظ سلامت روان. *فصلنامه پیوند*، *۱۷۴*(۶)، ۳۸-۴۵.<br>نکته: برای کلمات کلیدی در عنوان مجله از حروف بزرگ استفاده می‌شود. عنوان مجله و شماره دوره ایتالیک شده و بلافاصله بعدازآن شماره مجله داخل پرانتز و شماره صفحات مقاله آورده می‌شود. |
| مقاله- نسخه الکترونیکی با DOI | شپرد و همکاران (۲۰۰۷)<br>یا (شپرد و همکاران، ۲۰۰۷)<br>نکته: اگر تعداد نویسندگان سه تا پنج نفر باشد در اولین نقل‌قول اسامی تمام نویسندگان بیان شده و در نقل‌قول‌های بعدی نام نویسندهٔ اول به همراه عبارت «و همکاران» آورده می‌شود.<br>نکته مهم: اگر تعداد نویسندگان شش نفر و بیشتر بود از همان ابتدا از اولین نقل‌قول نام نویسندهٔ اول به همراه عبارت «و همکاران» آورده می‌شود. | Shepherd, R., Barnett, J., Cooper, H., Coyle, A., Moran-Ellis, J., Senior, V., & Walton, C. (2007). Towards an understanding of British public attitudes concerning human cloning. *Social Science & Medicine, 65*(2), 377–392. doi:10.1016/j.socscimed.2007.03.018<br>نکته: اگر تعداد نویسندگان تا ۷ نفر بود در فهرست منابع اسامی کامل می‌آید؛ اما اگر تعداد ۸ نفر و بیشتر بود اسامی ۶ نویسندهٔ اول نوشته شده و سپس سه‌نقطه (...) می‌آید و درنهایت نام آخرین نویسنده نوشته می‌شود. |
| مقاله- نسخه الکترونیکی بدون DOI | هریسون و پاپا (۲۰۰۵) یا<br>(هریسون و پاپا، ۲۰۰۵) | Harrison, B., & Papa, R. (2005). The development of an indigenous knowledge program in a New Zealand Maori-language immersion school. *Anthropology and Education Quarterly, 36*(1), 57–72. Retrieved from Academic Research Library database. |
| مقاله برگرفته از اینترنت (ویژهٔ مقالاتی است که PDF نیستند و اگر پرینت گرفته شود صفحات به هم می‌خورد و تاریخ چاپ هم ندارند) | اسنل و هاجتس (بی‌تا) یا<br>(اسنل و هاجتس، بی‌تا)<br>نکته: درصورتی‌که شمارهٔ صفحه نبود شماره پاراگراف ذکر شود. | Snell, D., & Hodgetts, D. (n.d.). *The psychology of heavy metal communities and white supremacy*. Te Kura Kete Aronui, 1. Retrieved from http://www.waikato.ac.nz/wfass/tkka |

## مجلات و روزنامه‌ها

| | در متن | در فهرست منابع |
|---|---|---|
| مجله- نسخه چاپی | فون درله و همکاران (۲۰۰۹) یا (فون درله و همکاران، ۲۰۰۹) | Von Drehle, D., Ghosh, B., Scherer, M., Zaidi, S. H., Baker, A., James, R., … Peters, G. (2009, October 12). An enemy within. *Time South Pacific* [Australia/New Zealand editon], *174*(14), 12–17.<br><br>نکته ۱: برای مجلات هفتگی تاریخ کامل و برای مجلات ماهانه ماه و سال استفاده می‌شود.<br><br>نکته ۲: توضیحات داخل کروشه ایتالیک نمی‌شود. |
| مجله- نسخه الکترونیکی | رابینسون (۲۰۰۸) یا (رابینسون، ۲۰۰۸) | Robison, J. (2008, January). On the waka wave. *North and South, 262*, 80–87. Retrieved from Australia/New Zealand Reference CeTNRe database |
| روزنامه‌ها- نسخه چاپی | کامینگ (۲۰۰۳) یا (کامینگ، ۲۰۰۳) | Cumming, G. (2003, April 5). Cough that shook the world. *The New Zealand Herald,* p. B4.<br><br>نکته: کلمه (ص. یا .p) قبل از ذکر شمارهٔ صفحه آورده می‌شود. برای یک صفحه از (ص. یا .p) و برای بیش از یک صفحه (صص. یا .pp) استفاده می‌شود. اگر شمارهٔ صفحات مطالب مورداستفاده ناپیوسته بود، شماره‌های صفحه‌ها جداگانه با یک کاما از هم جدا می‌شوند. به‌عنوان مثال: pp. A1, A4–5 |
| روزنامه‌ها- نسخه الکترونیکی | کامینگ (۲۰۰۳) یا (کامینگ، ۲۰۰۳) | Cumming, G. (2003, April 5). Cough that shook the world. *The New Zealand Herald.* Retrieved from http://www.nzherald.co.nz<br><br>نکته: استفاده از تاریخ بازیابی ضرورت چندانی ندارد. |
| روزنامه‌ها- مقالهٔ بدون نویسنده | ("Drivers Reject Fuel Prices", 2003)<br><br>نکته: در متن عنوان مختصر با حروف بزرگ همراه با علامت نقل‌قول دوتایی نوشته می‌شود. | Drivers reject fuel prices driven by war threat. (2003, March 7). *The Timaru Herald,* p.1.<br><br>نکته: درصورتی‌که نویسنده‌ای وجود نداشته باشد، عنوان مقاله می‌آید. |

## سمعی و بصری

| | در متن | در فهرست منابع |
|---|---|---|
| فیلم – تصاویر متحرک | (واسیل و فلینی، ۲۰۰۱) | Vasile, T. (Producer), & Fellini, F. (Director). (2001). *Roma* [Motion picture]. United States: MGM Home Entertainment.<br>نکته ۱: به‌جای نام نویسنده، نام همکاران اولیه (کارگردان یا تهیه‌کننده و یا هر دو) آورده می‌شود و نام کسی که آن را ارائه می‌دهد ذکر نمی‌شود.<br>نکته ۲: به‌جای اطلاعات مربوط به انتشار، نام کشور مبدأ و نام استودیویی که تصاویر متحرک در آن تهیه شده است آورده می‌شود.<br>نکته ۳: توضیح در مورد کار، پس از عنوان، در داخل کروشه قرار می‌گیرد و البته ایتالیک نمی‌شود. |
| برنامه‌های تلویزیونی | (اسلاتر، ۲۰۰۲) | Slater, K. (Producer). (2002). *Gene in a bottle* [Television series episode]. Auckland, New Zealand: TV3 Network Services.<br>نکته: توضیح در مورد کار، مثلاً اینکه مجموعهٔ تلویزیونی یا تصویر متحرکت است داخل کروشه بعد از عنوان قرار می‌گیرد و البته ایتالیک نمی‌شود. |
| پادکست صوتی | (نونان، ۲۰۰۸) | Noonan, D. (Producer). (2008, January 9). *The whistle from the blunder: Part 5* [Audio podcast]. Retrieved from http://www.radionz.co.nz<br>نکته: تا جایی که امکان دارد اطلاعات داده شود، به‌عنوان‌مثال، تاریخ، عنوان و شناسه. |

## آثار منتشرنشده و غیررسمی منتشرشده

| | در متن | در فهرست منابع |
|---|---|---|
| صفحه وب – کار غیررسمی منتشرشده | (آمار نیوزیلند، ۲۰۰۷)<br>نکته: آدرس‌ها در متن نوشته نمی‌شود. | Statistics New Zealand. (2007). *New Zealand in profile 2007*. Retrieved from http://www.stats.govt.nz<br>نکته: صفحهٔ وب شخصی و یا سازمانی یک کار غیررسمی منتشرشده در نظر گرفته می‌شود.<br>درج تاریخ بازیابی چندان ضرورتی ندارد مگر اینکه محتوای صفحه وب به‌روز شود. |

| | | |
|---|---|---|
| ویکی | (دانشگاه ویکاتو، کتابخانهٔ حقوق، بی‌تا) | University of Waikato, Law Library. (n.d.). Commentary. Retrieved July 19, 2009, from http://law.waikato.ac.nz:8080/lrs/index.php/Commentaries<br>نکته: عنوان آثار منتشرنشده ایتالیک نمی‌شود. تاریخ بازیابی در مورد محتویات ویکی که به‌احتمال‌زیاد در طول زمان تغییر می‌کنند، بیان شود. |
| بحث آنلاین | (چارمز، ۲۰۰۰) | Chalmers, D. (2000, November 17). Seeing with sound [Online forum comment]. Retrieved from http://groups.google.com/group/sci.psychology.consciousness/.<br>نکته: عنوان آثار منتشرنشده ایتالیک نمی‌شود. |
| پست‌های وبلاگی | (وادارد، ۲۰۰۹) | Wadard. (2009, June 15). Australia's climate bill may be scuttled [Web log message]. Retrieved from http://globalwarmingwatch.blogspot.com/<br>نکته: عنوان آثار منتشرنشده ایتالیک نمی‌شود. |
| ویدئو پست‌های وبلاگی | (ویل فور، ۲۰۰۷) | Weelefever. (2007, May 29). Wiki in plain English [Video file]. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=-dnL00TdmLY<br>نکته: عنوان آثار منتشرنشده ایتالیک نمی‌شود. |
| منابع مورد استفاده از بانک اطلاعاتی ERIC | کوبوتا (۲۲۰۷) یا (کوبوتا، ۲۰۰۷) | چاپ ششم راهنمای APA، هنگام استناد به یک سند بازیابی شده از بانک اطلاعاتی ERIC، دو شیوه را به نویسندگان ارائه می‌دهد.<br>● شیوهٔ اول: این شیوه در استناد به یک کتاب با چاپ محدود و یا یک تک‌نگاری (مونوگراف) استفاده می‌شود.<br>Thomas, N. (Ed.) (2002). *Perspectives on the community college: A journey of discovery* [Monograph]. Retrieved from http://eric.ed.gov/<br>نکته ۱: عنوان اثر ایتالیک می‌شود.<br>نکته ۲: ممکن است اطلاعات پایگاه اطلاعاتی برای آثار با چاپ محدود ارائه شده باشد.<br>● شیوهٔ دوم: در این شیوه در انتها باید شماره سند ثبت شده در پایگاه ERIC داخل پرانتز نوشته شود.<br>Kubota, K. (2007). *"Soaking\" model for learning: Analyzing Japanese learning/ teaching process from a socio-historical perspective*. Retrived from ERIC database. (ED498566). |

## دیگر منابع

| | در متن | در فهرست منابع |
|---|---|---|
| جزوهٔ درسی، یادداشت‌های سخنرانی- نسخه چاپی | (براون، ۲۰۰۴) | Brown, P. (2004). *Marketing: MKTG200-04B* [Lecture notes]. Hamilton, New Zealand: University of Waikato, Department of Marketing.<br><br>نکته: جزوات درسی و یادداشت‌های سخنرانی به گروه مقالات منتشرنشده، سخنرانی‌های برگرفته از آرشیو و یا مجموعه‌های شخصی تعلق دارد. به‌جای اطلاعات مربوط به انتشار، نام سازمان (به‌عنوان مثال دانشگاه، گروه آموزشی)، شهر و کشور نوشته می‌شود. توضیح در مورد کار پس از عنوان داخل کروشه قرار می‌گیرد. به‌عنوان مثال، [یادداشت‌های سخنرانی]. |
| مواد حقوقی | فقط در متن داخل پرانتز می‌نویسیم | - |
| ارتباطات شخصی- نامه، مکالمات تلفنی، ایمیل‌ها، مصاحبه‌های شخصی، سخنرانی یادداشت‌ها و غیره | (پروفسور کلارک، ارتباط شخصی، ۱۹ مارس ۲۰۰۳)<br>یا پروفسور کلارک (ارتباط شخصی، ۱۹ مارس ۲۰۰۳) متذکر می‌شود... | نکته: اطلاعاتی در مورد این گروه از منابع در فهرست منابع آورده نمی‌شود. |
| مقاله‌ای از یک کنفرانس به‌عنوان بخشی از یک کتاب مجموعه مقالات | (شبادوی و بیداراکوپا، ۱۹۹۴)<br>یا شبادوی و بیداراکوپا (۱۹۹۴) منتشر کرده‌اند... | Shobhadevi, Y. J., & Bidarakoppa, G. S. (1994). Possession phenomena: As a coping behaviour. In G. Davidson (Ed.), *Applying Psychology: Lessons from Asia-Oceania* (pp. 83-95). Carlton, Vic., Australia: Australian Psychological Society.<br><br>نکته ۱: استناد به مجموعه مقالات منتشرشده همانند استناد به کتاب ویرایش شده با فصول مختلف است.<br><br>نکته ۲: برای استناد به مجموعه مقالاتی که به‌طور منظم منتشر می‌شود از فرمت‌های مشابه نشریات استفاده می‌کنیم. |

| | | |
|---|---|---|
| Bochner, S. (1996, November). *Mentoring in higher education: Issues to be addressed in developing a mentoring program.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. Retrieved from http://www.aare.edu.au/96pap/bochs96018.txt<br>نکته ۱: همهٔ کلمات کلیدی در نام کنفرانس با حروف بزرگ آغاز می‌شوند.<br>نکته ۲: ماه برگزاری کنفرانس نیز باید ذکر شود. | (بوچنر، ۱۹۹۶) یا بوچنر (۱۹۹۶) این مسئله را موردبررسی قرار می‌دهد... | مقاله‌ای از یک کنفرانس یا سمپوزیوم که به‌طور رسمی منتشرنشده است - نسخه الکترونیکی |
| University of Waikato. (1967). *First hall of residence* (Information series No. 3). Hamilton, New Zealand: Author.<br>نکته ۱: شماره مربوط به گزارش بلافاصله بعد از عنوان داخل پرانتز آورده می‌شود.<br>نکته ۲: استناد به یک گزارش همانند استناد به یک کتاب است. | (دانشگاه ویکاتو، ۱۹۶۷) | گزارش- نسخه چاپی |
| Telecom New Zealand. (2007). *Ready to compete, connect, communicate: Annual report 2007.* Retrieved from http://annualreport07.telecom.co.nz/download/telecom-annual-report-2007.pdf | (مخابرات نیوزلند، ۲۰۰۷) | گزارش سالانه - نسخه الکترونیکی |
| Caygill, R. (2009). *Science: Trends in year 5 science achievement 1994 to 2006.* Retrieved from Ministry of Education, Education Counts website: http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0015/34413/914_TIMSS-06_Science2.pdf<br>نکته: اگر ناشر یک گزارش آنلاین، به‌عنوان نویسنده معرفی نشده باشد نام ناشر را در عبارت بازیابی می‌آوریم. به این صورت: قابل بازیابی در سایت وزارت آموزش‌وپرورش: ...http:// | (کی گیل، ۲۰۰۹) یا کی گیل (۲۰۰۹) نتیجه می‌گیرد... | گزارش- نسخه الکترونیکی |
| Holmes, P. (2000). *The intercultural communication experiences of ethnic Chinese students in a Western tertiary institution: Implications for education providers* (Working paper 2000-14). Hamilton, New Zealand: University of Waikato, Department of Management Communication.<br>نکته ۱: درصورتی‌که شمارهٔ گزارش وجود داشته باشد، داخل پرانتز و بعد از عنوان بیان می‌شود.<br>نکته ۲: اگر نام دانشگاه دربرگیرندهٔ نام ایالت، استان و یا کشور باشد تکرار این نام‌ها در محل انتشارات لزومی ندارد. | (هولمز، ۲۰۰۰) یا هولمز (۲۰۰۰) | گزارش- فنی و پژوهشی |

## جداول و اَشکال (درصورتی‌که برگرفته از منبع دیگری باشد)

| | در متن | در فهرست منابع |
|---|---|---|
| شکل | نمودارها، نقشه‌ها و عکس‌ها و غیره (به‌استثنای جداول) به‌عنوان شکل شناخته می‌شوند. منبع باید به‌طور کامل زیر شکل توضیح داده شود. ارجاع کامل نیز در فهرست منابع بیان می‌شود.<br>شرح شکل در زیر آن قرار می‌گیرد. این توضیح شامل شمارهٔ شکل، توضیح در مورد شکل و یک عبارت ارجاعی است. کلمهٔ شکل و شمارهٔ شکل در شرح شکل، ایتالیک می‌شود.<br>۱. فرمت کلی «زیرنویس» شکل مورد استفاده در متن در صورتی که برگرفته از یک کتاب باشد به این صورت است:<br>*شکل X*. عبارت توصیفی که عنوان شکل هم می‌تواند باشد. اقتباس شده [یا چاپ مجدد] از *عنوان کتاب* (شماره صفحه)، توسط نام و نام خانوادگی نویسنده اول و نام و نام خانوادگی نویسنده دوم، سال انتشار، محل نشر: ناشر. سال و نام دارنده حق تکثیر. اقتباس‌شده [یا چاپ مجدد] با کسب مجوز.<br>نکته: دقت کنید عنوان کتاب ایتالیک می‌شود.<br>۲. فرمت کلی «زیرنویس» شکل مورد استفاده در متن در صورتی که برگرفته از یک مقاله منتشر شده در یک نشریه باشد به این صورت است:<br>*شکل X*. عبارت توصیفی که عنوان شکل هم می‌تواند باشد. اقتباس شده [یا چاپ مجدد] از "عنوان مقاله،" توسط نام و نام خانوادگی نویسنده اول و نام و نام خانوادگی نویسنده دوم، سال انتشار، *عنوان نشریه، دوره*، شماره صفحه. سال و نام دارنده حق تکثیر. اقتباس‌شده [یا چاپ مجدد] با کسب مجوز..<br>نکته: دقت کنید عنوان نشریه و شماره دوره ایتالیک می‌شود و عنوان مقاله داخل علامت نقل قول قرار می‌گیرد.<br>**مثال:**<br>*شکل ۲*. مدل میانجی عمومی در حال آزمایش (بر اساس بارون و کنی، ۱۹۸۶). اقتباس شده از "شیوه‌های سوادآموزی قبل از دبستان و توسعه سواد کودکان: مطالعه طولی،" توسط ام. هود، اف. کنلان وسی. اندروز، ۲۰۰۸، *مجله روان‌شناسی آموزشی، ۱۰۰*، ص. ۲۵۹. کپی رایت سال ۲۰۰۸ توسط انجمن روانشناسی آمریکا. | با توجه به منبعی که استفاده‌شده ارجاع داده می‌شود. |
| جدول | شماره و عنوان جدول بالای آن قرار می‌گیرد. شرح جدول که شامل توضیح در مورد جدول و یک عبارت ارجاعی است در زیر جدول قرار دارد و با کلمهٔ «یادداشت» (که ایتالیک می‌شود) شروع می‌شود. ارجاع کامل نیز در فهرست منابع بیان می‌شود.<br>فرمت‌های کلی «زیرنویس» جداول مورد استفاده در متن همانند فرمت‌هایی است که برای اشکال استفاده می‌شود.<br>**مثال:**<br>*Note*. Thevariation in sample size is due to the variation in the number of women who told a particular source about the abortion. Adapted from "Mixed Messages: Implications of Social Conflict and Social Support Within Close Relationships for Adjustment to a Stressful Life Event," by B. Major, J. M. Zubek, M. L. Cooper. C. Cozzarelli, and C. Richards, 1997, *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, p. 1355. Copyright 1997 by the American Psychological Association | با توجه به منبعی که استفاده‌شده ارجاع داده می‌شود. |

### پی‌نوشت‌ها

1. Oxford
2. Harvard
3. Modern Language Association (MLA)
4. American Sociological Association (ASA)
5. American Psychological Association (APA)

# Introducing APA style for authors and researchers

Maral Yaghmāeiān, M. A. at Allāmeh Tabātabāi University

## Abstract

**Reference to resources used in compilations and research reports validated them and supports academic honesty of author. Using a standard method of referencing in scientific literature is necessary to determine the correctness of referencing to resources. There are different referencing methods, however, due to widespread use of American Psychological Association (APA) style in social sciences, in this paper a brief description of this style is introduced. At first in-text citation and key points in creating a reference list would be disscussed and then using some examples, how to cite resource would be explained.**

**Keywords** America Psychological Association (APA) Style, in-text citation, creating a reference list.

# Phenomenological analysis of teaching methods and its impact on the designation of architectural space of classrooms

Ali Ghorbāni, MA student of Philosophy of Education at Tarbiat Modares University [1]

## Abstract

**The proportion between classroom space and teaching methods plays an important role in conveying the content of courses by teacher. Creativity, thinking, exploring and the ability to conduct social relationships are of the most important concepts that can be taught to students through the teaching methods. But primary studies of this research on adopted standards of Iran for designing educational setting indicated that classrooms are designed for one method, they are non – conforming to other methods such as exploring, group methods and sporadic method. The purpose of this study was to provide an analysis of the relationship between the architectural space of the classroom and the implementation capacities of teaching methods. It was a qualitative research with phenomenology design. To do so, first, classroom space phenomenology and teaching methods phenomenology should be studied, respectively to determine design requirements. This analysis has been done using Schultz and Dehghani methods that originated from Heidegger's phenomenology in architecture, and "having been" and "presence" are the main concepts for the analysis of methods. The results showed that each model has its own requirements for classroom space and finally mixed pattern spaces can be responsive to more teaching methods.**

**Keywords** Classroom, Teaching Methods, Presence, Being – In, Space

1. ali.qorbanihesari@gmail.com

# Dropout Explanation according to the views of teacher's council and its documents in Izeh city

Moosā Piri (PhD), Āzarbāijān Shahid Madani University[1]
Saeid Mahmoodi Bardzardi, PhD Candidate in Curriculum Studies at Āzarbāijān Shahid Madani University[2]

## Abstract

**The purpose of this study was to explain the dropout according to the views of teachers' council members and its documents in Izeh city. Given that dropout imposes huge costs on educational system every year, it seems necessary to give a comprehensive idea about this topic for those involved in education. Statistical population consisted of minutes of teachers' councils of all girls and boys' highschools and conservatories of Izeh city in 56 educational unit. The research sample consisted of 25 minutes of teachers' councils which were selected through purposeful sampling method. Also, 6 teachers, administrators and assistants were interviewed as key informants. After studying 19 minutes, we got a theoretical saturation. We checked all minutes for sure. Results of data analysis, in three stages of open coding, axial coding and selective coding consisted of 30 categores in paradigm model which included: causal conditions, field conditions, intermediatory conditions, steratagic conditions and consequences reflects teachers' council view about dropout.**

**Keywords** Teachers' Council, Dropout, Secondary School Education, Grounded Theory.

1. piri_moosa@yahoo.com 2. mahmoodi.saeid@yahoo.com

# Student achievement through educational quality, academic engagement, peer-assisted learning and academic motivation: A two level study

Seyyede Māhrokh Mousavai (PhD), Islamic Āzad University (Islāmshar Branch)[1]
Alirezā Kiāmanesh (PhD), Islamic Āzad University (Science and Research Branch)
Mahnāz Akhavān Tafti (PhD), Alzahrā University

## Abstract

**The main objective of this study was to find the role of the student-level and school-level on students' academic achievement. Research population included students, principals, vice-principals, and academic counselors of Tehran's vocational and technical schools in the academic year 1391-92. 10 regions from 5 Tehran's educational districts and 2 schools from each region were selected, with a total of 906 third-grade students from these schools and from 39 classes using multi-stage cluster sampling. 59 school staffs from the same classes and schools were also chosen to take part in this study. Standard AMS and MSLQ questionnaires were used for academic motivation and academic engagement, respectively, as well as researcher-made questionnaires for peer-assisted learning and quality of education. Reliability of the questionnaires were assessed using Cronbach's alpha coefficient, and their content and construct validity was checked using exploratory factor analysis. Academic achievement was calculated using the average of three scores including GPA (grade point average) of the previous year, GPA of three core courses and GPA of practical courses. Data was analyzed using descriptive statistics, correlation matrix, confirmatory factor analysis, structural equation modeling, and multi-level analysis. According to the unconditional model for the school-level, the average academic achievement of students in different schools was significantly different. For the school-level model, 6.13% and 12.05% of the variance of the academic achievement were originated from the student-level and school staff, respectively. In conclusion, 18.81% of the variance for academic achievement was related to the school-level. Findings of the research showed the importance of school level factors -at higher level- influencing other variables in predicting academic achievement.**

**Keywords** Academic Engagement, Quality of Education, Peer-Assisted Learning, Academic Motivation, Academic Achievement, Two Level Analysis

1. mahmousavi81@yahoo.com

Quarterly journal of

# Reliability and validity of Collective Teacher Efficacy Belief Scale (CTEBS) in Gonabad primary schools

Ezzatollāh Ghadampour (PhD), Loreštan University[1]
Mohammadrezā Mottaghi Niā, PhD Candiadate in Educational Psychology at Loreštan University[2]
Hoshang Garāvand, PhD Candiadate in Educational Psychology at Loreštan University[3]

## Abstract

**This study carried out to investigate internal consistency and factor validity of Collective Teacher Efficacy Belief Scale developed by Tschannen-moran & Barr (2004) among Gonabad's teachers. In this study, 290 primary school teachers at Gonabad and its country were selected using stratified sampling method. The scale's internal consistency was checked by Cronbach's alpha method and factor structure of the scale was investigated using exploratory principal axis factor analysis. The results indicated that Cronbach's alpha for scale is 0/92 and all of items have high correlation with total items. Also, exploratory factor analysis with principal axis indicated one component that explained 54/95% of the variance. Findings emphasized that Collective Teacher Efficacy Belief Scale has high internal consistency in Iran, similar to the developed countries, but likely it has one-factor structure in Iran unlike two-factor structure obtained in these countries. Findings indicated that Collective Teacher Efficacy Belief Scale is a suitable instrument to assess collective self-efficacy of Iranian teachers in various researches.**

**Keywords** Collective Teacher Efficacy Belief Scale, Reliability, Validity, Factor Structure.

1. eghadampour92@yahoo.com 2. mottaghinia@yahoo.com 3. hoshanggaravand@gmail.com

# Deconstructing the hierarchical relation between teacher and student based on Derrida's ideas

Mehdi Yousefi, PhD Candidate in Philosophy of Education at Kharazmi University[1]
Saeed Zarghāmi (PhD), Khārazmi University[2]
Yahyā Ghāedi (PhD), Khārazmi University[3]
Alirezā Mahmud Niā (PhD), Khārazmi University[4]

## Abstract

**Deconstruction is an approach which has been systematized by Derrida and has been used in different areas. Based on this approach, each text has different opposite poles, each one of these poles dominates the other poles and in this manner the hierarchical relationship crystallizes. This approach has been used in education and deconstruction can be used in the teacher-student relationship to deconstruct it to make a balanced relation between them. The results showed that the teacher is in the dominant and the student in the passive pole. This relation can be redefined and the student can be transferred to the dominant pole so that the way for fair and balanced relation could be opened. Paying attention to concepts such as helper, guide, simplifying learning by teacher, teaching the way of learning things instead of teaching them, the learning of teacher from the student and playing a more active role by the student in the educational process indicate a balanced relation between teacher and student.**

**Keywords** Derrida, Deconstruction, Education, Teacher, Student

1. mehdy.u@gmail.com
2. Zarghamii2005@yahoo.com
3. yahyaghaedy@yahoo.com
4. alirezamahmmudnia@yahoo.com

# Investigating the amount of observance of the intended scientific principles of evaluation in Thought and Research Course at the primary school 6h grade

Majid Bahreini Boroujeni (PhD), Islāmic Āzad University (Shahrekord Branch)[1]
Ahmad Rezā Nasr Isfahāni (PhD), The University of Isfahān
Seyyed Ebrāhim Mir Shāhjafari (PhD), The University of Isfahān
Mohammad javād Liāghatdār (PhD), The University of Isfahān
Kobrā Sepehri Boroujeni (PhD), Islāmic Āzad University (Shahrekord Branch)
Fātemeh Moghaddasi Borojeni (PhD), Islāmic Āzad University (Shahrekord Branch)

## Abstract

**The purpose of this research was to study the amount of observance of the intended principles of evaluation in Thought and Research (TAR) Course curriculum at primary school sixth grade. It was an applied research with survey and analytical-descriptive design. The research population of the questionnaire section included instructors, experts and teachers in Isfahan and Chaharmahal and Bakhtiari provinces. Due to the shortage of instructors (40), all of them were selected as research sample. To select the teachers and experts, random stratified sampling method was used and 286 teachers and experts were chosen as research sample. In observational section of the study, 95 classes were observed and 180 instructors, experts and teachers were purposefully interviewed using a semi-structured method. The data was collected using questionnaire, interview, and observation. Both content and construct validity of the research instruments were checked. Reliability of questionnaire was checked using Cronbach's alpha, reliability of observer was checked using observer reliability relating to criteria, and the reliability of the interview was checked using the transcription of interviewee speech. Findings showed that based on the viewpoint of teachers and experts, the intended principles related to evaluation of Thought and Research (TAR) Course curriculum at primary school sixth grade were applied at moderate level ($\overline{X}$=3/34) , and from the viewpoint of observers it was applied at a low level ($\overline{X}$=2/58). Results show that attention to intended evaluating scientific principles like using purpose-oriented,cooperative,and collective evaluation has been moderatly observed instead of goal-oriented evaluation**

**Keywords** Curriculum, Elements of Curriculum, Thinking and Research Course, Evaluation of Curriculum

1.majid_bahraini@yahoo.com

# Effectiveness of science myth buster teaching method on critical thinking of students

Rahim Badri Gargari (PhD), University of Tabriz[1]
Etratolzahra Ganaatpishe, PhD Candidate on Educational Psychology at University of Tabriz

## Abstract

**The purpose of this study was to determine the effect of science myth buster teaching method on critical thinking of students. In this study, quasi-experimental design and unequal control group was used. Participants were consisted of 60 middle school third grade students in Tehran (1392-93 academic year). The students were selected by convenience sampling method and they were randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group examined scientific myths related to human and movement, adjustment and communication and puberty and adolescence with group discussion for 8 sessions. However, the control group received the current academic curriculum. The results of analysis of covariance showed that science myth buster teaching method increased the critical thinking of students in the experimental group. Other findings of the study indicated that % 70 of the development of critical thinking of students comes from science myth buster method. The results confirmed that science myth buster teaching method can be used as learning activity in textbook development and also it could be used as a method in teaching science concepts in classroom.**

**Keywords** Science Myth Buster, Critical Thinking, Science Education, Learning Activities

1.badri_rahim@yahoo.com

# In this issue:


| | | |
|---|---|---|
| Effectiveness of science myth buster teaching method on critical thinking of students | 4 | Rahim Badri Gargari<br>Etratolzahra Ganaatpishe |
| Investigating the amount of observance of the intended scientific principles of evaluation in Thought and Research Course at the primary school 6h grade | 5 | Majid Bahreini Boroujeni<br>Ahmad Rezā Nasr Isfahāni<br>Seyyed Ebrāhim Mir Shāhjafari<br>Mohammad jāvad Liāghatdār<br>Kobrā Sepehri Boroujeni<br>Fātemeh Moghaddasi Borojeni |
| Deconstructing the hierarchical relation between teacher and student based on Derrida's ideas | 6 | Mehdi Yousefi<br>Saeed Zarghāmi<br>Yahyā Ghāedi<br>Alirezā Mahmud Niā |
| Reliability and validity of Collective Teacher Efficacy Belief Scale (CTEBS) in Gonabad primary schools | 7 | Ezzatollāh Ghadampour<br>Mohammadrezā Mottaghi Niā<br>Hoshang Garāvand |
| Student achievement through educational quality, academic engagement, peer-assisted learning and academic motivation: A two level study | 8 | Seyyede Māhrokh Mousavai<br>Alirezā Kiāmanesh<br>Mahnāz Akhavān Tafti |
| Dropout Explanation according to the views of teacher's council and its documents in Izeh city | 9 | Moosā Piri<br>Saeid Mahmoodi Bardzardi |
| Phenomenological analysis of teaching methods and its impact on the designation of architectural space of classrooms | 10 | Ali Ghorbāni |
| Introducing APA style for authors and researchers | 11 | Akram Yaghmāeiān |



**Refrees of this issue:**

Issa Ebrahimzadeh, Khadije Abolmaali, Mohammad Reza Behrangi
Heydar Toorani, Mohammad Hassani, Afzalosadat Hosseini, Farideh Hamidi
Iraj Khosh Kholgh, Fatemeh Zibakalam, Hassanreza Zeinabadi, Seyyed Mehdi Sajadi
Hossein Abbasi, Hamidreza Azemati, Massoud Kabiri, Alireza Kiamanesh, Yazdan Mansoorian
Morteza Manteghi, Mohammadali Nadi, Zahra Naghsh

Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

Organization for
Educational Research
and Planning

*Quarterly journal of*
# Educational Innovations
55

Vol.14
Fall, 2015
Pages,168

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

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

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

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

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

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

■ **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian
■ **Persian Editor:** J. Rabbani
■ **English Editor:** M. Danaye tousi (Ph.D)
■ **Art Director:** Sh. kharaghani
■ **Designer:** F. Poorsaifi

● **Publisher:** Khaneh Chap Co.

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

55

Vol.14 ■
Fall, 2015 ■
Pages,168 ■