

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

به موجب قانون مطبوعات، پروانه انتشار نشریه فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز با روش علمی- پژوهشی به شماره ۹۲/۲۴۰۸۶ در تاریخ ۹۲/۹/۴ توسط وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی ثبت و صادر شده است.

طی نامه شماره ۳/۳/۱۱۳۲۶۱ مورخه ۱۳۹۲/۷/۲۱ کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور وزارت علوم، تحقیقات و فناوری درجه «علمی- پژوهشی» را برای یکسال به فصلنامه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز اعطاء نمود.

این نشریه در «ایران ژورنال» نظام نمایه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع رسانی علوم و فناوری (RICEST) به نشانی www.ricest.ac.ir و پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) به نشانی www.isc.gov.ir نمایه می‌شود.

- **مجله علوم تربیتی**
- **فصلنامه علمی**
- **دانشگاه شهید چمران اهواز**
- **دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی**

- دوره‌ی ششم
- بهار و تابستان ۱۴۰۳
- سال ۳۱
- شماره‌ی ۱
- تاریخ انتشار این شماره: شهریور ماه ۱۴۰۳
- شماره‌ی استاندارد بین‌المللی: ۸۸۱۷-۲۰۰۸
- **E-mail: education@scu.ac.ir**
- **Website: <http://education.scu.ac.ir>**
- صاحب امتیاز: دانشگاه شهید چمران اهواز
- مدیر مسئول: دکتر مسعود صفایی مقدم
- سردبیر: دکتر حمید فرهادی راد
- مدیر داخلی: دکتر سید منصور مرعشی
- مدیر اجرایی: امیر مثنوی
- ویراستار انگلیسی این شماره: دکتر حمید فرهادی راد
- کارشناس: نسرين بهلول
- لیتوگرافی، چاپ و صحافی: پردیس و دنیا شیراز

ناشر

مرکز منطقه ای اطلاع رسانی علوم و فناوری (RICeST)
و پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)

- نشانی دفتر مجله: اهواز، دانشگاه شهید چمران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
- صندوق پستی ۱۳۹-۶۱۳۵۵
- تلفن ۹ الی ۰۶۱-۳۳۲۲۶۶۰۰
- داخلی ۴۶۱۰
- تلفکس ۰۶۱-۳۳۲۲۶۴۱۲

● هیأت تحریریه

- دکتر خسرو باقری/ دانشگاه تهران/ استاد/ فلسفه تعلیم و تربیت
- دکتر عبدالله پارسا/ دانشگاه شهید چمران اهواز/ دانشیار/ برنامه‌ریزی درسی
- دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت/ دانشگاه شهید چمران اهواز/ استاد/ تعلیم و تربیت
- دکتر محمدرضا سرمدی/ دانشگاه پیام نور/ استاد/ فلسفه تعلیم و تربیت
- دکتر مسعود صفایی‌مقدم/ دانشگاه شهید چمران اهواز/ استاد/ فلسفه تعلیم و تربیت
- دکتر نعمت‌اله عزیزی/ دانشگاه کردستان/ استاد/ برنامه‌ریزی آموزشی
- دکتر سید حمیدرضا علوی/ دانشگاه شهید باهنر کرمان/ استاد/ فلسفه تعلیم و تربیت
- دکتر اسکندر فتحی آذر/ دانشگاه تبریز/ استاد/ علوم تربیتی/ آموزش علوم
- دکتر سید منصور مرعشی/ دانشگاه شهید چمران اهواز/ دانشیار/ فلسفه تعلیم و تربیت
- دکتر یدالله مهرعلی‌زاده/ دانشگاه شهید چمران اهواز/ استاد/ مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی
- دکتر توماس استونهام/ دانشگاه یورک لندن/ استاد/ فلسفه
- دکتر توماس ورنر شولدر/ دانشگاه دورتموند آلمان/ استاد/ فلسفه تعلیم و تربیت

اسامی داوران این شماره به ترتیب حروف الفبا:

در داوری مقاله‌های این شماره علاوه بر اعضای هیأت تحریریه، اساتید محترم نامبرده در زیر نیز با این مجله همکاری داشته‌اند:

- دکتر شیدا اچرش/ دانشگاه شهید چمران اهواز ● دکتر علی بیرمی پور/ دانشگاه شهید چمران اهواز ● دکتر حامد تارین/ دانشگاه شهید چمران اهواز ● دکتر قدرت ا... خلیفه/ دانشگاه شهید چمران اهواز ● دکتر حجت ا... درفش/ دانشگاه شهید چمران اهواز ● دکتر سیدعباس رضوی/ دانشگاه شهید چمران اهواز ● دکتر یونس رومیانی/ دانشگاه تهران ● دکتر احمد زندوانیان/ دانشگاه یزد ● دکتر سمانه سلیمی/ دانشگاه آزاد زاهدان ● دکتر رضا شیخه/ دانشگاه شهید چمران اهواز ● دکتر علی صحبت‌لو/ دانشگاه فرهنگیان زنجان ● دکتر محمدحسین میرزاحمدی/ دانشگاه شاهد

راهنمای نگارش مقالات

هدف اساسی مجله علوم تربیتی اشاعه و نشر نظریه‌ها، نتایج تحقیقات کمی، کیفی و فلسفی) و دستاوردهای علمی و فراهم نمودن زمینه‌های مناسب برای تبادل افکار و اطلاعات میان مراکز دانشگاهی و تحقیقاتی در زمینه‌های علوم تربیتی هم‌چون فلسفه‌ی آموزش و پرورش، مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تکنولوژی آموزشی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و اقتصاد آموزش و پرورش و دیگر زمینه‌های وابسته است.

شرایط پذیرش مقاله جهت بررسی در مجله علمی - پژوهشی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

هیأت تحریریه از همه‌ی نویسندگانی که برای این مجله مقاله ارسال می‌دارند تقاضا دارد نکات زیر را رعایت کنند:

- ۱- عنوان مقاله به فارسی و انگلیسی نوشته شود.
- ۲- مقاله دارای چکیده‌ی فارسی و انگلیسی چکیده انگلیسی مبسوط باشد در حدود ۴۰۰ کلمه) باشد.
- ۳- کلید واژگان به فارسی و انگلیسی در پائین چکیده‌ها آورده شوند ۳ تا ۵ کلمه).
- ۴- مقدمه مقاله شامل بیان مسأله، مبانی نظری و پیشینه پژوهش با بهره‌گیری از نظریه‌ها و منابع جدید) باشد.
- ۵- بیان هدف‌ها، پرسش‌ها یا فرضیه‌های پژوهش به درستی درج شده باشد.
- ۶- روش‌شناسی پژوهش شامل طرح و روش تحقیق، جامعه آماری و روش نمونه‌گیری، ابزارها و روایی و پایایی آنها و روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها) باشد.
- ۷- یافته‌ها به روشنی نتایج پژوهش را نشان دهد.
- ۸- بحث و نتیجه‌گیری مقاله می‌بایست به بررسی نتایج پژوهش و تبیین یافته‌ها، بیان محدودیت‌ها و پیشنهادها بپردازد.
- ۹- ارجاعات درون متنی به صورت نام خانوادگی، سال انتشار، شماره صفحه و انگلیسی) تنظیم گردد.
- اسامی خارجی در متن مقاله، به انگلیسی و به همراه سال میلادی آن در داخل پرانتز نوشته شود. مثال: نیلسن، ۲۰۱۱، ص ۱) به (Nielsen, 2011, 1) تبدیل شود
- به جای اسامی فارسی و سال شمسی در متن مقاله، معادل انگلیسی و سال میلادی آن در داخل پرانتز نوشته شود. مثال: پاک‌سرشت، ۱۳۸۰، ص ۲۳) به (Pakseresht, 2001, 23) تبدیل شود.
- ۱۰- منابع، معتبر و معروف و جدید باشند.
- ۱۱- مقاله با استفاده از نرم افزار WORD 2007 با فونت B lotus 12، حاشیه ۲/۵ و فاصله بین خطوط ۱/۵ تهیه گردد.
- ۱۲- مقاله حداکثر ۱۵ صفحه A4 باشد و هر صفحه از ۲۴ سطر بیشتر نشود.
- ۱۳- معادل‌های خارجی اصطلاحات و مفاهیم علمی و غیر رایج به صورت پانوشت در همان صفحه آورده شود.

۱۴- منابع فارسی در پایان مقاله باید به صورت انگلیسی آورده شود و نیاز به درج منابع فارسی به زبان فارسی نیست. برای مثال:

Razavi, A., Mansouri, A., & Shahi, S. (2018). A Study of Status of Communication and Information Technology Application at Elementary Smart Schools at Shush City, *Journal of Educational Sciences*, 242), 129-150. [Persian]

- برای ارجاع منابع، از فرمت APA استفاده شود.
بر اساس نام خانوادگی پدید آورنده و به ترتیب حروف الفبا به صورت زیر تنظیم گردد:

کتاب انگلیسی

Brown, P., Green, A., & Lauder, H. (2003). *High Skills Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford University Press.

مقاله‌ی انگلیسی

Mehralizadeh, Y., Pakseresht, M. J., Baradaran M. & Shahi, S. (2007). The Dilemma of internal Evaluation in Higher Education: A Longitudinal Case Study, *Quality Assurance in Education*, 15(3), 135-150.

مقاله‌ی الکترونیکی

Fullan, M. (1991). A review of the literature on dissemination and knowledge utilization. *Elementary School Journal*, 96(1), 123-150. Available at: <http://www.ncddr.org/du/products/review/review7.html>. 10/3/2008).

ملاحظات

- ۱- مقاله همزمان برای مجله دیگر ارسال نشده یا در جای دیگر چاپ نشده باشد.
- ۲- مسئولیت مطالب ارائه شده در هر مقاله بر عهده نویسنده/ نویسندگان آن است.
- ۳- مجله در پذیرش و یا رد مقاله آزاد است.
- ۴- مقاله‌های رسیده ابتدا از طرف هیأت تحریریه مورد بررسی قرار می‌گیرد و در صورت تناسب با اهداف مجله و رعایت ضوابط علمی توسط سه نفر از صاحب‌نظران به صورت محرمانه داوری خواهد شد.
- ۵- مجله در ویرایش و تغییرات ضروری مطالب مقاله آزاد است.

فهرست مندرجات

- یادداشت سردبیر
- ارائه الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش جهت افزایش سطح پیچیدگی شناختی یادگیرندگان / میثم کرمی / زهره کرمی ۱
- شناسایی عناصر مطلوب آموزش‌های سازمانی مهندسان صنعت آب و برق / زینب شرف / محمدرضا نیلی احمدآبادی / محمدجواد لیاقت‌دار ۲۵
- بررسی امکان تحقق مدارای معرفت شناختی با اتکا به هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های تربیتی آن / سیده زهره جوادی / خسرو باقری نوع‌پرست / نرگس سجادیه / مهین چناری ۵۱
- آموزش، شکوفایی و تربیت: نسبت و چگونگی کاربست این مفاهیم در عمل تربیتی / مجتبی پورکریمی هاوشکی / معصومه رضانی فیینی ۷۵
- پیشنهاد الگویی برای ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان: بر اساس یک پژوهش آمیخته / سمانه بحری شعبانی‌پور / نرگس حسن مرادی / رشید ذوالفقاری زعفرانی ۱۰۳
- به سوی تدریس تأملی: فراترکیب تأمل در فرایندهای یاددهی-یادگیری / نازنین قاسمی / مرضیه دهقانی ۱۲۳
- تأثیر تدریس پژوهی بر غنی‌سازی شغلی معلمان / امیر سبزی‌پور ۱۴۷
- بررسی تأثیر مسئولیت‌های اجتماعی شرکت بر ارزش ویژه برند و وفاداری به برند با تحلیل نقش میانجی اعتماد به برند در آموزش عالی / محمد آیتی مهر / فردین بیگی / سید محمد مهدی آل طاها ۱۶۷
- نگاه تطبیقی به موقعیت مداری در تعلیم و تربیت از منظر جان دیویی و مبانی نظری سند تحول بنیادین / طاهره رجبی / محسن فرمهینی فراهانی / مهدی سبحانی نژاد ۱۹۱
- واکاوی پدیده تقاضای تدریس خصوصی مطالعه موردی: دوره متوسطه شهر یزد / ریحانه زارع فخر / احمد زندوانیان نائینی / محسن شاکری / حسین حسینی ۲۰۹
- انکاره‌یابی در نظام تعلیم و تربیت دانشگاهی: تطبیقی فرهنگ‌محور با آیاتی از قرآن کریم / الهه عربزاده / فاطمه اردو ۲۴۱
- شناسایی شایستگی‌های معلم تأثیرگذار در دوره ابتدایی / مهدی سعیدی ۲۵۹

یادداشت سردبیر

ذهن ما زندان است / مادر آن زندانی
در آن را بکشی / و برون آیی از این دغمی ظلمانی
کنشایی گل من / خویش را حبس در آن خواهی کرد
بهدم دانش و دانایی محدودی خویش / بکشایم کمی پخته را
بفرستیم که اندیشه بوالهی بخورد / ما به افکار جهان درس دهیم
وز افکار جهان شق کنیم / ذهن ما باغچه است
گل در آن باید کاشت / و مکاری گل من
علف هرزد آن می رود / از رحمت کاشتن یک گل سخن
کمتر از رحمت برداشتن هرزگی آن علف است /

(مجتبی کاشانی).

"تعلیم و تربیت در عصر دانش محوری مدارس"

امروزه آموزش به ویژه آموزش همگانی به عنوان حق فرد و تکلیف دولت، از ابعاد و زوایای مختلفی قابلیت بررسی و پژوهش دارد. سازوکارهای اجرایی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، تأمل در مبانی نظری و فلسفی آن، سازماندهی محتوای مناسب برای رسیدن به اهداف مورد نظر، گونه‌های مختلف حکمرانی آموزشی، شیوه‌های نوآورانه آموزش بزرگسالان و کاربرد فناوری‌های نوظهور در کیفیت بخشی به یادگیری‌های دانش‌آموزان، تنها ابعاد مختصری از این پهنه حیات‌بخش هستند. آنچه تعلیم و تربیت معاصر را از گذشته متمایز می‌کند، حرکت پر شتاب آن به سوی خودگردانی و تصمیم‌گیری درون‌زا است. در دنیای خودگردانی، شبکه‌های رسمی و غیر رسمی آموزش و یادگیری بازیگران اصلی تعلیم و تربیت هستند و یادگیری شخصی سازی شده، هسته مرکزی تلاش‌های آموزشی است؛ آموزش مجازی و مبتنی بر وب، در جستجوی سهم خود از تعلیم و تربیت واقعی هستند و نیازها و خواسته‌های ذینفعان نظام آموزشی، به شدت دستخوش تغییر و تحول شده است. آنچه با اطمینان بیشتری می‌توان ادعا کرد این است که به طور کلی "منطق دنیای معاصر تعلیم و تربیت، دگرگون شده است". در این وضعیت دگرگون شده، از یک طرف مسئله تامین مالی آموزش مطرح است و تامین کنندگان مالی قائل به داشتن حق کنترل و تسلط بر نظام آموزشی برای خود هستند؛ آنان بر اساس منطق و نظریه وابستگی به منبع، خواستار نظام آموزشی از بیرون کنترل شونده هستند. از طرف دیگر، ذینفعان عصر دانایی، این کنترل و تسلط را بر نمی‌تابند. آنها بر این باورند که همه ارکان نظام آموزشی باید با مشارکت آنها تعیین شود و نیازها و خواسته‌های آموزشی آنان را تأمین نماید. دیگر اینکه می‌دانیم مشارکت پیامدهای غیر قابل پیش‌بینی مانند فروریختن دیوار انسجام اجتماعی را هم

محتمل می‌سازد. در بافتار زندگی اجتماعی معاصر، نسل‌های نوین کودکان فعالند و فناوری‌های آموزشی با حذف برخی محدودیت‌های زمان و مکان، ساختار نظام آموزشی را متحول نموده‌اند. به طور کلی اداره سازمان‌های آموزشی بر اساس رویکردهای گذشته با چالش‌های جدی روبرو شده‌است. لذا شناخت تعلیم و تربیت قرن بیست و یکم مستلزم نگاه تخصصی کارشناسان و متخصصین و پژوهش‌های خردمندانه آنان است.

روشن است که با استفاده از سازوکارهای علمی آگاهی‌آفرینی، می‌توان زمینه‌ساز فهم عمیق ذینفعان نظام آموزشی از تعلیم و تربیت در هزاره سوم را فراهم نمود. بر این اساس مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز با تأکید بر رسالت ذاتی خود با داوری دقیق، تخصصی و بدون سوگیری یافته‌های پژوهشی روزآمد، سعی دارد یکی از سرآمدن این آگاهی‌آفرینی باشد. این مجموعه، تلاش می‌کند که چراغی روشنی‌بخش برافروزد و با انتشار یافته‌های پژوهشی اندیشمندان، یکی از توانمندسازهای مسیر کمال‌تعلیم و تربیت باشد. بر اساس این باور قلبی مجموعه مقالات این شماره به شرح زیر مورد پذیرش قرار گرفته و شایسته انتشار تشخیص داده شد.

مقاله اول: در این مقاله پیچیدگی شناختی یادگیرندگان مورد تأکید قرار گرفته و بر اساس آن الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش برای آن پیشنهاد شده است. به باور نویسندگان این مقاله، یادگیری از طریق ساختن، منجر به فهم عمیق می‌شود و درگیر نمودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های شناختی سطح بالا، به آنها کمک می‌کند عملکردهای پیچیده را تمرین کنند و پیچیدگی شناختی خود را افزایش دهند؛ به طوری که بعد از انجام چنین فعالیت‌هایی، آن‌ها قادر خواهند بود در درس مختلف، به موقعیت‌های سطح بالا پاسخ مناسب دهند. در چنین موقعیتی، یادگیرندگان در فعالیت‌های اکتشافی و حل مسئله درگیر می‌شوند و اغلب آموخته‌ها را خودشان با تلاش ذهنی و فعالیت فردی، کسب می‌کنند. درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های فکری مثل تفسیر، پیش‌بینی، استنباط، طبقه‌بندی، تحلیل، استدلال و سایر موارد مشابه، به رشد شناختی آن‌ها کمک می‌کند و زمینه رشد پیچیدگی شناختی را فراهم می‌سازد. رسیدن به سطح بالای پیچیدگی شناختی، از الزامات زیستن در هزاره سوم است.

مقاله دوم: این مقاله فرایند حرفه‌ای شدن را یکی از ضرورت‌های دنیای کنونی می‌داند و بر اساس این باور آموزش‌های سازمانی مورد نیاز برای حرفه‌ای شدن در سازمان را مورد توجه قرار می‌دهد. این پژوهش به معرفی عناصر مطلوب آموزش‌های سازمانی می‌پردازد و فهرست آنها را به ترتیب اهمیت شامل موارد زیر می‌داند: تعیین هدف، ارزشیابی و بازنگری برنامه، طراحی و تدوین محتوا و راهبردهای تدریس و یادگیری. پژوهشگران به این نتیجه می‌رسند که فرایند حرفه‌ای شدن نیاز به آموزش دارد و از طریق آموزش‌های آشکار و اجرای دوره‌های آموزشی متناسب با نیازهای سازمانی، شغلی و فردی کارآموزان، محقق می‌گردد؛ لذا پژوهشگران ادعا می‌کنند چنانچه این آموزش‌ها بر اساس نشانگرهای شناسایی‌شده طراحی گردد، برآیند آن، تربیت مهندسانی شایسته و صلاحیت محور به معنای واقعی کلمه است.

مقاله سوم: در مقاله سوم استدلال می‌شود که نخست باید بدانیم که لازمه یک نظام تربیت اجتماعی منسجم، در نظر گرفتن حقوق متقابل افراد انسانی در جامعه می‌باشد. دوم، کنش آموزشی را می‌توان به عنوان یک گفت‌وگوی زنده درک کرد. بر این اساس استدلال می‌شود که ما در جهانی حضور داریم که موجب خلق یکدیگر می‌شویم و لذا معلمی اثربخش، تجربه‌ای خواشایند از گوش دادن است؛ گوش دادن یعنی دیگر پذیری، یعنی احترام متقابل و معلم در ارتباط با دانش‌آموزان پل می‌سازد تا فضای لازم برای یادگیری از دیگری و حرکت از مفهوم «من» به «ما» فراهم شود. بنابراین تربیت و آموزش معلم را باید یک رابطه هرمنوتیکی یعنی یک رابطه مولد در نظر گرفت که برای یادگیری تحول‌آفرین مبتنی بر مدارای معرفت‌شناختی ضروری است. هرمنوتیک فلسفی گادامر ما را با استراتژی‌های آشنا می‌سازد که منجر به درک و پذیرش دیگری توسط دانش‌آموزان خواهد شد.

مقاله چهارم: نویسندگان در مقاله چهارم باور دارند که برای فهم و عمل تربیتی و کسب دستاوردهای مهم در این حوزه باید نسبت سه سازه مهم آموزش، تربیت و شکوفایی با عمل تربیتی را روشن نمود. آنها با مرور آثار کلاسیک و نو در حوزه تربیت چنین نتیجه می‌گیرند که سه مفهوم تربیت، آموزش و شکوفایی به‌مثابه حوزه‌های مجزا دارای حالات و کارکردهای خاص هستند. آموزش مجموعه‌ای از فرایندهاست که هدف آن تسلط همراه با فهم است. اما حالت انحرافی و ضعیف آن زمانی است که صرفاً تسلط بدون فهم مد نظر باشد. شکوفایی به فعلیت رساندن ویژگی‌های عمومی (رشد) و ویژگی‌های منحصربه‌فرد (نبوغ) توجه دارد. حالت انحرافی در رابطه با شکوفایی عدم تمایز رشد از تحول، تحول از نبوغ و نبوغ از علاقه است. اما تربیت زمانی شکل خواهد گرفت که آموزش و شکوفایی یک شرط ضروری را به همراه داشته باشند. این شرط، ارزشمندی ذاتی است. در پایان نویسندگان نتیجه می‌گیرند رابطه میان مفاهیم فوق چنین است که آموزش و شکوفایی زیربنای تربیت هستند. یعنی تا آموزش و شکوفایی شکل نگیرد تربیتی نیز صورت نخواهد گرفت.

مقاله پنجم: در این مقاله نویسندگان در یک پژوهش آمیخته به کشف و برازش ابعاد الگوی ارتقای مهارت‌های زندگی برای دانشجویان مبادرت ورزیده‌اند. آنها با اذعان به پیچیده‌تر شدن، تغییرات سریع اجتماعی، فرهنگی، تغییر ساختار خانواده، شبکه گسترده و پیچیده ارتباطات انسانی و تنوع و گستردگی در منابع اطلاعاتی، معتقدند که این وضعیت انسانها را با چالش‌ها، استرس‌ها و فشارهای متعددی روبرو نموده است که مقابله مؤثر با آنها نیازمند توانمندی‌های روانی-اجتماعی می‌باشد. از جمله مداخله‌های مؤثر در بهبود عملکرد اجتماعی، آموزش مهارت‌های زندگی است. بر این ابعاد ضروری الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان را مشتمل بر چهار بعد محیط آموزشی، ویژگی‌های استادان، آموزش و یادگیری مهارت‌ها و توسعه مهارت‌های فردی می‌دانند و پیشنهاد می‌کنند که این ابعاد در برنامه‌ریزی‌های آموزشی، دانشجویی و فرهنگی مرتبط با مهارت‌های زندگی دانشجویان مورد توجه قرار گیرد.

مقاله ششم: در این پژوهش بر جدایی ناپذیری تأمل و تدریس تأکید شده و مفهوم تدریس تأملی به‌عنوان یک ضرورت اساسی تعلیم و تربیت، معرفی می‌شود. مطابق این پژوهش معلمان در تدریس تأملی درباره تمام فرایندها یاددهی-یادگیری که در کلاس درس به وقوع می‌پیوندد، می‌اندیشند و هیچ گام بدون تفکری در این فرایند وجود ندارد. لذا واکاوی وجوه تدریس تأملی معلمان در مدرسه برای شناسایی و تبیین زوایای آن، دارای اهمیتی اساسی تلقی می‌شود. مطابق یافته‌های این پژوهش، وجوه مختلف تدریس تأملی شامل تأمل پیش از تدریس، هنگام تدریس و پس از تدریس است. دومین وجه تدریس تأملی به استراتژی‌هایی اشاره دارد که شامل همکاری معلمان با یکدیگر در تدریس، یادداشت‌نویسی، مشاهده تدریس خود، بازخورد دانش‌آموزان، اقدام پژوهی و به کارگیری کارپوشه است. سومین و آخرین وجه تدریس تأملی مربوط به استلزامات تدریس تأملی است که عوامل حرفه‌ای، شخصیتی و فرهنگی-اجتماعی را در برمی‌گیرد.

مقاله هفتم: در مقاله هفتم پژوهشگران بر این باورند که پژوهش همراه با تدریس زمینه منحصر بفردی برای توسعه حرفه‌ای فراهم می‌آورد. بر این اساس فرض می‌شود که تدریس پژوهی رویکردی برای توسعه حرفه‌ای است که طی آن معلمان با یکدیگر در جهت تدوین طرح درس، اجرا، مشاهده و تحلیل نتایج آن و در جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان همکاری و مشارکت می‌نمایند. بر اساس یافته‌های این پژوهش تدریس پژوهی یکی از رویکردهای نوین برای غنی‌سازی شغلی معلمان و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس است. پیامدهای اجرای برنامه تدریس پژوهی عبارتند از: فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری، آگاهی از نظریه‌های یادگیری، استفاده از وسایل آموزشی، علاقه‌مندی به افزایش دانش و مهارت‌های شغلی، ترغیب دانش‌آموزان به کار

گروهی در کلاس. نتایج نشان می‌دهد که اجرای طرح‌ها و برنامه‌هایی که مشارکت و همفکری را در بین معلمان و کارگزاران ترویج می‌دهند و بر علم‌آموزی و کاوشگری در مباحث علمی مبتنی هستند، در ارتقای کیفیت آموزشی مؤثر خواهند بود. لذا پیشنهاد می‌شود که آموزش‌های لازم در زمینه درس پژوهی داده شود و طی دوره‌های آموزشی نحوه طراحی، اجرا و ارزشیابی درس پژوهی برای آنان تشریح شود، برگزاری همایش درس پژوهشی در آموزش و پرورش مناطق می‌تواند راهکاری برای آشنایی معلمان با درس پژوهی باشد.

مقاله هشتم: در این پژوهش، دانشگاه به‌عنوان یک نظام اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند از تعهد به مسئولیت‌های اجتماعی خود به عنوان ابزاری برای اعتماد سازی استفاده نماید؛ این مسئله مهم زمینه ساز وفاداری ذینفعان به دانشگاه و در نهایت برندسازی دانشگاه می‌شود. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد توجه به مسئولیت‌های اجتماعی دانشگاه به شکل مستقیم و غیر مستقیم از طریق اعتماد به برند، بر ارزش ویژه برند تأثیر گذار است، بنابراین طراحی و کنترل اقدامات مربوط به مسئولیت‌های اجتماعی دانشگاه باید به گونه‌ای صورت پذیرد که منجر به اعتماد و حسن نیت ذینفعان به آموزش عالی شود. در واقع می‌توان گفت که پیوند قوی بین مسئولیت‌های اجتماعی و ارزش ویژه برند با ایجاد اعتماد در خدمات آموزشی فراهم می‌شود. زمانی که ذینفعان اقدامات مربوط به فعالیت‌های اجتماعی را در آموزش عالی درک می‌کنند نسبت به خدمات آن معتمدتر شده و وفاداری آنان افزایش می‌یابد.

مقاله نهم: در این پژوهش استدلال می‌شود که یکی از ایده‌های اساسی که بر زندگی بشر سایه انداخته است این است که انسان توانایی درک، اصلاح و بازسازی موقعیت را دارد. بر این اساس نگاه تطبیقی به موقعیت مداری در تعلیم و تربیت ایران از منظر جان دیویی و مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران دست‌مایه یک مطالعه تطبیقی به روش برادی قرار گرفته است. نتایج پژوهش ضرورت توجه به هر موقعیت به‌مثابه یک فرصت یادگیری را باز نمای می‌کند؛ علاوه بر آن سه عنصر مهم شامل توجه به فرایند به جای رخداد، بازسازی برنامه درسی و روش‌های آموزشی موثر و مواجهه فعال با محیط در مقابل انفعال را مورد تأکید قرار می‌دهد. لذا برخورد نقادانه با موقعیت‌های زندگی، کنار گذاشتن نگاه تک‌عاملی و تک‌عنصری، کشف فرصت‌ها از دل تهدیدها و خلق فرصت‌های یادگیری از طریق برنامه درسی زمینه‌های بهره‌مندی دانش‌آموزان از مدرسه و در نهایت زندگی را فراهم می‌آورد.

مقاله دهم: آیا تدریس خصوصی خسارت بار است یا مزید آفرین؟ تردیدها نسبت به پاسخ این سوال بسیار زیاد است. در این پژوهش استدلال شده است که تدریس خصوصی تأثیر بسیار زیادی بر زندگی خانواده‌ها دارد و ممکن است زمینه ایجاد و تشدید نابرابری‌های آموزشی و اجتماعی را فراهم آورد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد برآورده نشدن نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و کیفیت پایین مدارس دولتی از جمله عوامل اصلی گسترش پدیده تدریس خصوصی هستند. در این مقاله استدلال می‌شود با توجه به ناکارآمدی‌های نظام آموزش رسمی، تدریس خصوصی در ایران به‌عنوان یک روش تکمیلی در حال گسترش و رشد است که می‌تواند آثار و پیامدهایی متعددی داشته باشد. پیامدهای مثبت تدریس خصوصی عبارتند از: عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموز در امتحانات، عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموز در کنکور سراسری، عملکرد بهتر تست‌زنی، ایجاد شغل و درآمد برای معلمان خاص، رفع کاستی‌های آموزشی (کارکرد جبرانی). در روش تدریس خصوصی پیامدهایی منفی و زیان‌باری نیز وجود دارد که عبارتند از: عدم پرورش خلاقیت و تفکر واگرا، بی‌توجهی به مهارت‌آموزی، بی‌توجهی به حرفه‌آموزی، کالا شدن و لوکس شدن آموزش و پرورش (نقطه مقابل آموزش و پرورش همگانی)، آسیب‌های روانی - جسمی به دانش‌آموزان، افزایش اضطراب، استرس و افسردگی، اختلال خواب و اختلال تغذیه، بازتولید طبقات اجتماعی، بی‌عدالتی آموزشی.

مقاله یازدهم: در این مقاله نویسندگان ادعا می‌کنند که عمیق‌ترین سطح فرهنگ سازمانی، انگاره‌های افراد است؛ این پژوهش در تلاش است تا با شناسایی و موشکافی انگاره‌ها در نظام تعلیم و تربیت دانشگاهی و تطبیق آن با آیاتی از قرآن کریم امکان نفوذ در فرهنگ سازمانی دانشگاه‌های کشور را فراهم سازد تا در نهایت بتواند الگویی برای شایسته‌محوری در سازمان‌ها تدوین نماید. بر این اساس استدلال می‌شود که برای هدایت فرهنگ سازمانی بایستی در انگاره اشخاص نفوذ کرد تا در آن جهت بتوان برنامه‌ریزی کارآمدتری را بکار گرفت و از آنجا که عمیق‌ترین لایه فرهنگ سازمانی شایسته‌محور در دانشگاه‌ها، انگاره‌های افراد است. شناخت انگاره‌های اشخاص می‌تواند موفقیت سازمان را به نحو اولی جهت داشتن فرهنگ سازمانی شایسته‌محور محقق نماید. در نهایت استدلال می‌شود جذب شایسته‌محور، محبت معلمی، نیکویی، تلاش علمی، دوستی‌های دانشگاهی و کیفی‌گرایی، انگاره‌هایی مناسب برای بهسازی فرهنگ سازمانی دانشگاه هستند.

مقاله دوازدهم: در این پژوهش معلم قرن بیست و یکم با آنچه در تعلیم و تربیت سنتی تصور می‌شد متفاوت تصور می‌شود. بر این اساس درک و تصور دانش‌آموزان امروزی از یک معلم اثربخش در دوره ابتدایی مبنای پژوهش حاضر قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد سه مقوله‌ی اصلی شایستگی‌های شخصیتی، شایستگی‌های ادراک محیطی و شایستگی‌های حرفه‌ای، نماینده‌ی فهم معلمان و دانش‌آموزان از ابعاد وجودی یک معلم تأثیرگذار دوره ابتدایی هستند. علاوه بر شایستگی‌های شخصیتی، تفاوت در دیدگاه‌های دو عنصر اساسی تعلیم و تربیت یعنی معلمان و دانش‌آموزان مشهود است؛ شرکت‌کنندگان (بخش دانش‌آموزی) در این پژوهش نشان دادند برای آن‌ها معلم تأثیرگذار در ویژگی‌های مراقبتی، عاطفی و حمایتی وجودی سرشار دارد حال آن‌که معلمان مشارکت‌کننده، به نفع صلاحیت‌های علمی و فنی نظر داشتند.

با سپاس

حمید فرهادی راد

سردبیر مجله علمی علوم تربیتی

Original Article

Providing a Curriculum Model Based on Depth of Knowledge to Increase the Level of Cognitive Complexity of Learners

Maysam Karami*
Zohreh. Karami**

Introduction

A crucial objective of education is to enhance the cognitive functions and deepen the knowledge of learners. This is accomplished by strengthening higher mental functions and fostering cognitive development through engagement in complex thinking. Activities such as exploration and problem-solving play a significant role in facilitating cognitive development among learners. The Norman Webb Depth of Knowledge (DOK) framework enables teachers to elevate the cognitive complexity of learners.

Method

This study aimed to introduce a curriculum model grounded in the Depth of Knowledge (DOK) framework to enhance the cognitive complexity level of learners. The research employed document mining and categorical content analysis methods. Various databases including Science Direct, Google Scholar, Springer, Taylor & Francis, Eric, and Emerald were scrutinized for relevant literature published between 1997 and 2014. Initially, specific keywords and terms such as of knowledge of Webb, complexity of learners, of depth of knowledge, of cognitive complexity articles and texts. A total of 65 documents were identified, with 30 of them aligning with the research objectives. Through content analysis, primary and secondary themes were extracted from the resources, leading to the development of a knowledge-based curriculum model. To ensure validity, the model was reviewed by experts, and their feedback was used to calculate the Content Validity Coefficient (CVR), indicating the model's acceptance among experts.

* Graduate of Educational Psychology, Teacher of Education, Hamedan, Iran, *Corresponding Author*. kmeysam38@gmail.com

** Assistant professor, Farhangian University, Department of Educational Sciences, Tehran, Iran.

Results

The research findings in this model introduce four levels of recall and reproduction, skills and concepts, strategic thinking, and extended thinking. These levels predict elements of objectives, method of action, activities, and evaluation appropriate to each level. The curriculum model, based on the depth of knowledge, aims to strengthen skills such as analysis, reasoning, judgment, decision-making, leadership, problem-solving, critical thinking, flexible thinking, and creative thinking. The content based on in-depth knowledge aims to prepare learners to confront complex and ambiguous situations in life. The assessment aligned with in-depth knowledge adjusts the level of questions and activities from low to high complexity.

Discussion

In the knowledge depth model, learners participate in exploratory and problem-solving tasks, often acquiring knowledge through mental exertion and engagement. Involving students in activities such as interpretation, prediction, inference, classification, analysis, reasoning, critique, invention, design, execution, participation, research, synthesis, self-monitoring, production, and presentation contributes significantly to their cognitive development.

Keywords: teaching model, curriculum model, depth of knowledge, cognitive complexity, learners

Author Contributions: In this article, the authors of the article has been responsible for compiling the theoretical framework, collecting data, analyzing the data, drawing conclusions from the findings and expanding and interpreting them, reporting the findings and writing the article.

Acknowledgments: The present study would not have been possible without the cooperation of the participants; We would like to thank all the participants.

Conflicts of interest: The authors of the article acknowledge that in this article, there is no conflict of interest

Funding: The present research has not received financial support from any institution and all costs have been borne by the researchers during the research process.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۱۷
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۶/۰۲

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۱-۲۴

مقاله پژوهشی

ارائه الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش جهت افزایش سطح پیچیدگی شناختی یادگیرندگان

میشم کرمی*
زهره کرمی**

چکیده

هدف از این پژوهش، ارائه الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش، جهت افزایش سطح پیچیدگی شناختی یادگیرندگان بود. در این پژوهش از روش سندکاوی و تحلیل محتوای مقوله‌ای استفاده شد. با توجه به محدودیت پژوهش‌های داخلی، پایگاه‌های داده‌های خارجی (ساینس دایرکت، گوگل اسکولار، اسپرینگر، تیلور اند فرانسیس، اریک، و امرالد) مورد مطالعه قرار گرفتند. بازه‌ی زمانی متون مورد بررسی «از سال ۱۹۹۷ تا ۲۰۱۴» بود. ابتدا پایگاه‌های داده با استفاده از واژگان و اصطلاحات کلیدی مرتبط (depth of knowledge of Webb, cognitive complexity of learners, level of depth of knowledge, level of cognitive complexity) جستجو شدند و تمامی مقالات و متون بر اساس ارتباط عنوان مقاله با آنها جمع‌آوری شدند. ۶۵ سند یافت شد که از این تعداد، ۳۰ سند، متناسب با سؤال پژوهش بود. منابع، مطالعه و با استفاده از روش تحلیل مضمون، مضامین اصلی و فرعی شناسایی شدند و در نهایت بر اساس آنها الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش ارائه شد. به منظور اعتباریابی، الگو در اختیار متخصصان قرار گرفت و بعد از اعلام نظرات آنها، ضریب روایی محتوایی (CVR) محاسبه شد که نتایج نشان داد الگو از نظر متخصصان، قابل قبول است. بر اساس یافته‌های پژوهش در این الگو چهار سطح یادآوری و بازتولید، مهارت‌ها و مفاهیم، تفکر راهبردی، و تفکر توسعه‌یافته، پیش‌بینی شده و عناصر اهداف، روش عمل، فعالیت‌ها و ارزشیابی متناسب با هر سطح، معرفی شده‌اند. این الگو می‌تواند توسط متخصصان برنامه درسی، مؤلفان و معلمان جهت افزایش پیچیدگی شناختی یادگیرندگان مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: الگوی برنامه درسی، عمق دانش، پیچیدگی شناختی، مدل تدریس، یادگیرندگان

* دانش‌آموخته روان‌شناسی تربیتی، آموزگار آموزش و پرورش، همدان، ایران. (نویسنده مسئول)

kmeysam38@gmail.com

** استادیار، دانشگاه فرهنگیان، گروه آموزش علوم تربیتی، تهران، ایران.

مقدمه

امروزه یکی از مهمترین وظایف آموزش و پرورش، تقویت کارکردهای عالی ذهن و توسعه عمق دانش یادگیرندگان است. تقویت کارکردهای عالی ذهنی و رشد شناختی یادگیرندگان از طریق درگیری شناختی و تفکر پیچیده حاصل می‌شود. تفکر پیچیده، انتقال از تفکر ساده به عملکردهای پیچیده، از ابعاد قابل مشاهده به انتزاعی و از تأکید روی کار کردن با مواد دانشی به خلق یا اختراع مواد جدید است (Puccio et al., 2007) از نظر Prager (1993) درگیری آموزشی، اساس یادگیری است. درگیر شدن یادگیرندگان در فعالیت‌های اکتشافی و حل مسئله، زمینه رشد شناختی آن‌ها را فراهم می‌آورد. یکی از موضوعات مرتبط با رشد شناختی، پیچیدگی شناختی^۱ است. پیچیدگی شناختی را اولین بار (Bieri (1995 به عنوان یک صفت شخصیتی معرفی نمود؛ اما با گذشت زمان، تغییر ماهیت داده و به عنوان یکی از مشخصه‌های سیستم پردازش اطلاعات در ساختار شناختی فرد تفسیر شد (Curseu & Rus, 2005). پیچیدگی شناختی، نشان دهنده پیچیدگی در ساختار شناختی فرد است (Green, 2004) و توسط دو مؤلفه ساختاری اولیه به نام تمایز^۲ و ترکیب^۳ تعریف شده است. تمایز به توانایی برای درک ابعاد مختلف یک محرک به جای تنها یک بعد، اشاره دارد، در حالی که ترکیب به توانایی شناسایی روابط متعدد میان ویژگی‌های متمایز گفته می‌شود (Quoted from Choi, 2010). به عقیده (Niebling (2012 پیچیدگی شناختی نوعی از تفکر است که دانش‌آموزان باید برای یادگیری موضوعات و ایده‌هایی که در کلاس آموزش داده می‌شوند، در آن درگیر شوند. به طور کلی، نظریه رشد شناختی پیاژه، مریبان را ترغیب کرد تا جهت رشد شناختی دانش‌آموزان، روش‌های آموزشی جدید را به ویژه در علوم و ریاضیات توسعه دهند (Demetriou et al., 2016). یافته‌های پژوهش (Simmons (2008 نشان داد که تعلیم و تربیت رسمی، متغیر مهمی در رشد پیچیدگی شناختی است. پس با توجه به اینکه پیچیدگی شناختی را می‌توان از طریق آموزش‌های مناسب تقویت نمود، به جستجوی روش مناسب و مؤثری برای انجام این کار پرداخته شد. در چند سال گذشته، چندین مدل در زمینه تقویت پیچیدگی شناختی معرفی شده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به مدل عمق دانش نورمن

1- cognitive complexity

2- differentiation

3- integration

وب^۱ (Webb, 1997, 1999) اشاره نمود (Quoted from Jirka & Hambleton, 2005). از طریق مدل عمق دانش^۲ (DOK) نورمن وب، معلمان می‌توانند به تقویت پیچیدگی شناختی یادگیرندگان بپردازند. بر اساس دیدگاه (Hess, 2004-2013) یادگیرندگان از طریق آموزش و ارزشیابی متناسب با سطوح عمق دانش، مفاهیم درسی را عمیق‌تر درک می‌کنند و به دانش عمیق دست می‌یابند. عمق دانش، رویکردی مبتنی بر نظریه سازنده‌گرایی است و به نیازها و پیچیدگی شناختی اشاره دارد (Webb, 2002). مدل عمق دانش نورمن وب یکی از ابزارهای کلیدی است که مریان تعلیم و تربیت می‌توانند با استفاده از آن به تقویت پیچیدگی شناختی یادگیرندگان بپردازند. عمق دانش، به عمق فهم محتوایی، وسعت فعالیت یادگیری و عمق شناختی که دانش‌آموزان در محتوا باید کسب کنند اشاره دارد و استانداردهای لازم برای نشان دادن این عمق، تعریف شده است. هر چه به سطح بالاتر حرکت می‌کنند، عمق دانش کسب شده بیشتر می‌شود؛ بنابراین دانش‌آموزان با نشان دادن میزان یادگیری خود در هر سطح، میزان عمق دانش کسب شده را نشان می‌دهند (Hess et al., 2009). عمق دانش، دسته‌ای از وظایف بر اساس سطح تفکر است که شامل یادآوری و بازتولید، مهارتها و مفاهیم، تفکر راهبردی و تفکر توسعه‌یافته^۳ است (Weay et al., 2016). از نظر (Webb, 2007) سطوح عمق دانش وب عبارتند از: ۱. یادآوری و بازتولید؛ ۲. مهارتها و مفاهیم؛ ۳. تفکر راهبردی و استدلال؛ و ۴. تفکر توسعه‌یافته؛ این سطوح، رویکرد مهمی در رشد پیچیدگی شناختی افراد است.

بر اساس سطوح عمق دانش وب، (Hess (2004-2013 مدلی را ارائه داد که: سطح ۱. یادآوری و بازتولید: عناصری که در این طبقه قرار می‌گیرند بر یادسپاری یا تکثیر دانش و یا مهارتها تأکید دارند. سطح ۲. مهارت/ مفهوم: سطح ۲ شامل درگیر کردن پردازش ذهنی فراتر از یادآوری، بازتولید یا تشخیص پاسخ می‌باشد. سطح ۳. تفکر و استدلال راهبردی: سطح ۳ مستلزم استدلال است که انتزاعی و پیچیده است (Weay et al., 2016). تکالیف و گفتمان کلاسی که در این طبقه قرار دارند استفاده از برنامه‌ریزی، استدلال، و فرآیندهای تفکر مرتبه بالاتری، مانند تجزیه و تحلیل و ارزشیابی را طلب می‌کنند که در حل مشکلات دنیای واقعی و یا بررسی سؤالاتی با نتایج احتمالی متعدد به ما کمک می‌کنند. بیان استدلال و ارائه شواهد

1- Norman Webb

2- Depth of knowledge

3- Recall, Skill/Concept, Strategic Thinking, Extended Thinking

مربوط از علائم کلیدی فعالیت‌های سطح ۳ عمق دانش محسوب می‌شوند. سطح ۴. تفکر توسعه‌یافته: عناصر اختصاص یافته به این سطح بر استفاده توسعه‌یافته و ادغام شده از فرآیندهای تفکر مرتبه بالاتر مانند تفکر انتقادی، خلاق و مولد، تأمل، و تنظیم برنامه‌ها در طول زمان تأکید دارند.

سطوح عمق دانش، عمق درک مورد نیاز یک تکلیف را توصیف می‌کنند و بیان‌کننده دشواری یا عدم دشواری تکالیف نیستند. این سطوح، ساختاری برای پیچیدگی شناختی فراهم می‌کنند که از آن می‌توان برای طراحی برنامه درسی و ارزشیابی استفاده کرد (Nwaogu, 2012). از نظر (Webb, 2007) برنامه درسی که هر چهار سطح را در برداشته باشد، برنامه مطلوبی است که در آن آموزش با ارزشیابی هماهنگ است.

سطوح عمق دانش وب در همه حوزه‌های محتوایی به کار گرفته می‌شود (Hess, 2004). Hess et al. (2009) ماتریسی دوبعدی را طراحی کرد که نشان‌دهنده تلفیق مدل عمق دانش وب و طبقه‌بندی حیطه شناختی اصلاح شده بلوم بود. (Harris and Patten 2015) در جدولی به طبقه‌بندی یادگیری دانشجویان فناوری اطلاعات اشاره کرده‌اند که در آن، سطوح عمق دانش وب در سه مرحله یادگیری ابتدایی، میانی و پیشرفته قرار گرفته است. سطح یادآوری و بازتولید در مرحله ابتدایی؛ مهارت‌ها و مفاهیم در مرحله میانی؛ تفکر راهبردی و تفکر توسعه‌یافته در مرحله پیشرفته یادگیری قرار گرفته است. همچنین در این جدول، بر اساس طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم، یادآوری و بازتولید، معادل سطح دانش و درک فهم؛ مهارت‌ها و مفاهیم، معادل سطح کاربرد؛ تفکر راهبردی معادل سطح تجزیه و تحلیل و ارزشیابی؛ و تفکر توسعه‌یافته معادل سطح ترکیب در نظر گرفته شده است.

چهار سطح عمق دانش نخواست‌اند که یادگیرندگان مانند طبقه‌بندی بلوم، سطوح مختلف را از نظر دشواری طی کنند، بلکه آنها به سادگی، پیچیدگی وظایف و سؤالات را مطرح می‌کنند. برخی سؤالات مدل عمق دانش می‌تواند خیلی آسان و برخی دیگر خیلی پیچیده باشد (Barikmo, 2021)؛ به طور مثال به‌خاطر آوردن حقایق از لحاظ شناختی نسبت به تولید یک نتیجه، محصول یا فرآیند، پیچیدگی کمتری دارد؛ حل کردن یک مسئله جمع با اعداد یک رقمی نسبت به حل کردن همان مسئله با اعداد چهار رقمی، مشکل‌تر است (Sforza et al., 2016). نتایج پژوهش (Kabiri et al. 2017) نشان داد یازده شایستگی مهم در برنامه درسی علوم ایران

مورد تأکید قرار نگرفته است و پیشنهاد می‌کند در تغییر برنامه درسی علوم مدارس به این شایستگی‌ها توجه شود؛ برای این منظور، ضرورت دارد برنامه درسی استاندارد محوری تنظیم شود تا فرصت‌هایی برای دستیابی به این شایستگی‌ها فراهم شود. همچنین در حوزه مهارت‌های خوانداری و نوشتاری، نتایج پژوهش Nazari et al. (2023) نشان داد میانگین نمره نگارش دانش‌آموزان دبستانی، پایین‌تر از تسلط نسبی و در حد تسلط محدود و نسبتاً ضعیف قرار دارد. می‌توان نتیجه گرفت که مهارت نگارش دانش‌آموزان همچون مهارت خوانداری آنان ضعیف می‌باشد و ممکن است این ضعف، ریشه در طراحی و اجرای نامناسب برنامه درسی داشته باشد که نتوانسته یادگیری سطح بالا را فراهم کند و مهارت‌های مورد نیاز را در دانش‌آموزان ایجاد کند. نتایج پژوهش Smithson and Collares (2007) نشان داد وقتی که به دانش‌آموزان فرصتی داده می‌شود تا از طریق یک برنامه درسی استاندارد محور یاد بگیرند، آن‌ها دستاوردهای علمی بالاتری خواهند داشت که به کسب موفقیت آن‌ها کمک می‌کند. Reeves (2003) بیان کرد که موفقیت از طریق استانداردهایی افزایش پیدا می‌کند که مستلزم درگیری و تفکر خلاق هستند. نتایج مطالعه Roach et al. (2003) نشان می‌دهد که برنامه درسی بر اساس عمق دانش به عنوان یک استاندارد و به عنوان شاخصی برای موفقیت دانش‌آموزان با ناتوانایی‌های یادگیری نیز می‌تواند به کار گرفته شود. کودکان مبتلا به برخی نقایص یادگیری مثل نقص توجه/بیش‌فعالی، برای موفقیت در مدرسه و زندگی در دنیای واقعی، نیاز به برخی مهارت‌ها دارند. بر اساس پژوهش Yohnai et al. (2023) عملکرد تحصیلی کودکان دچار اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی در زمینه ریاضی و حیطه‌های مربوط به ریاضی، تحت تأثیر اختلال ایشان قرار می‌گیرد و امروزه روش آموزشی خودتنظیمی برای رفع مشکلات این کودکان تجویز می‌شود. بر اساس این پژوهش، آموزش خودتنظیمی بر روی استدلال ریاضی کودکان تأثیر داشته است؛ بنابراین مهارت خودتنظیمی را می‌توان در مدرسه به کودکان مبتلا به نقص توجه/بیش‌فعالی آموزش داد تا این کودکان برای ورود به دنیای اجتماعی واقعی، پیچیده و نامتجانس خارج از مدرسه، آماده شوند.

پیشینه پژوهشی پیچیدگی شناختی نشان می‌دهد که سطح پیچیدگی شناختی یادگیرندگان، قبل و بعد از آموزش مجموعه‌ای از روش‌ها، متفاوت بوده است. به عقیده Hood and Deopere (2002) اغلب تحقیقات مرتبط با توسعه پیچیدگی شناختی روی نقش تعلیم و تربیت در افزایش

پیچیدگی شناختی تمرکز دارند. نتایج تحقیق (Rapps et al. (2001 نشان می‌دهد که پایه دانشی، مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی و تجربه، پیش‌بینی کننده توسعه شناختی افراد هستند. دستیابی آموزشی سطح بالا با سطوح برتر عملکرد شناختی در ارتباط است (Albert et al., 1995). همچنین در طی ۴۰ سال گذشته، پیچیدگی شناختی، جایگاه کوچک و در عین حال، تثبیت شده‌ای در ادبیات مشاوره و تربیت مشاور پیدا کرده است. نتایج پژوهش‌ها نشان داده چگونه افراد با سطح پیچیدگی شناختی بالا، سازگاری بیشتری در همدلی دارند، پاسخ‌های متنوع‌تری به مشتریان می‌دهند، و نسبت به ابهام، تحمل بیشتری دارند و فرکانس بالاتر قضاوت‌های بی‌طرفانه را نسبت به مشتریان نشان می‌دهند (Castillo, 2018). نتایج پژوهش Sizemore (2015) نشان داد که مدل تدریس مبتنی بر عمق دانش، عاملی در افزایش مشارکت دانش‌آموزان در تمام سطوح است. به‌طور کلی از نظر Kilpatrick et al. (2001) دانش‌آموزان وقتی بهتر یاد می‌گیرند که با یک چالش علمی مواجه می‌شوند؛ این کار می‌تواند منجر به افزایش درک و فهم دانش‌آموزان، توسعه مهارت‌های حل مسئله، استدلال و موفقیت دانش‌آموزان می‌شود (Quoted from Silver et al., 2009). Meyer and Jones (2011) در پژوهش خود به تأثیر شیوه آموزش حل مسئله، آزمایش و کاربرد اطلاعات بر رشد توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان اشاره کردند. با توجه به آنچه بحث شد و از آنجا که پیچیدگی شناختی، متغیر مهمی در رشد مهارت‌های فکری یادگیرندگان است و در پژوهش‌های مختلف اثبات شده که افراد با پیچیدگی شناختی بالا در کارشان موفق‌تر هستند؛ درصدد برآمدیم الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش را جهت افزایش سطح پیچیدگی شناختی یادگیرندگان، ارائه کنیم. بنابراین این پژوهش درصدد است به این سؤال پاسخ دهد که الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش دارای چه ویژگی‌هایی است؟

روش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های کاربردی است که در آن از روش پژوهش سندکاوی و تحلیل محتوای مقوله‌ای استفاده شده است. جهت پاسخ به سؤال پژوهش، با توجه به محدودیت پژوهش‌های داخلی، پایگاه‌های داده‌های خارجی (ساینس دایرکت، گوگل اسکولار، اسپرینگر، تیلور اند فرانسیس، اریک، و امرالد) مورد مطالعه قرار گرفتند. بازه‌ی زمانی مورد

بررسی «از سال ۱۹۹۷ تا ۲۰۱۴» بود. ابتدا پایگاه‌های داده با استفاده از واژگان و اصطلاحات کلیدی مرتبط (depth of knowledge of Webb, cognitive complexity of learners, level) و تمامی مقالات (of depth of knowledge, level of cognitive complexity) جستجو شدند و متون بر اساس ارتباط عنوان مقاله با آنها جمع‌آوری شدند. مدل عمق دانش (Webb (2002)؛ تحقیقات Hess (2004-2013) در زمینه کاربرد مدل عمق دانش در برنامه درسی و استانداردهای ارزشیابی مبتنی بر عمق دانش فلوریدا (Florida Department of Education/Office of Assessment) (2012) از اصلی‌ترین و مرتبط‌ترین منابع پژوهش بودند. ۶۵ سند یافت شد که از این تعداد، ۳۰ سند، متناسب با سؤال پژوهش بودند. بنابراین، اسنادی که ارتباطی با سؤال نداشتند، کنار گذاشته شدند و در نهایت، مرتبط‌ترین اسناد برای استخراج پاسخ سؤال، مشخص گردیدند. فرایند بازبینی شامل بررسی عنوان مقالات، چکیده و محتوای آنها بود. منابع، مطالعه و با استفاده از روش تحلیل مضمون، کدگذاری شدند و مضامین اصلی و فرعی شناسایی شدند و در نهایت بر اساس آنها الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش ارائه شد. جهت تعیین اعتبار الگو از ضریب روایی محتوایی لاوشه (CVR) استفاده شد. ده نفر از متخصصان برنامه درسی، روش‌ها و فنون تدریس، و سنجش و اندازه‌گیری بر اساس دانش و مهارتشان در رابطه با موضوع مورد مطالعه، انتخاب شدند. الگو در اختیار آنها قرار گرفت و از آنها خواسته شد الگو را با دقت مطالعه کنند و بر اساس سؤالات در مورد بخش‌های مختلف الگو نظر دهند. بعد از جمع‌آوری نظرات آنها، بر اساس فرمول، ضریب محتوایی لاوشه برای هر بخش محاسبه شد.

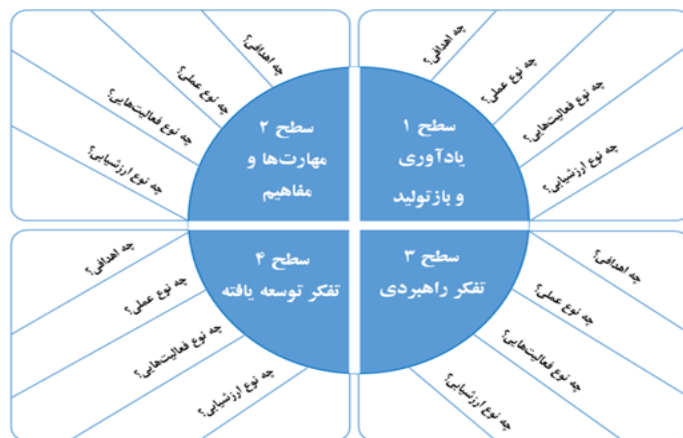
یافته‌ها

سؤال: الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش دارای چه ویژگی‌هایی است؟
 بعد از کدگذاری و استخراج مضامین اصلی و فرعی، عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش، شناسایی شدند که در جدول (۱) معرفی می‌شوند.
 بر اساس یافته‌های جدول (۱)، الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش (شکل ۱) به همراه دستورالعمل اجرایی آن تنظیم شد که در ادامه ارائه می‌شوند.
 این الگو جهت اجرا به دستورالعمل نیاز دارد که دستورالعمل اجرایی آن در ادامه معرفی می‌شود.
 جدول ۱. عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش

Table 1. Elements and components of the curriculum based on depth of knowledge

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز
سطح ۱: یادآوری و بازتولید	اهداف	یادسپاری و تکثیر دانش و مهارت‌ها؛ یادگیری حقایق، اصطلاحات، جزئیات، محاسبات، اصول، ویژگی‌ها و ...
	روش عمل	تعریف کردن، شناسایی کردن، فهرست کردن، نامگذاری کردن، مطابقت دادن، سنجیدن، نمونه برداری کردن، حفظ کردن، تکرار کردن، گزارش دادن، به یاد آوردن، از برخواندن، تشخیص دادن، و ...
سطح ۲: مهارت‌ها و مفاهیم	فعالیت‌ها	نوشتن سیاهه‌ای از کلیدواژه‌هایی در مورد یک موضوع خاص؛ ساختن یک چارت برای یک موضوع؛ از حفظ گفتن؛ نوشتن به زبان خودشان؛ ارائه گزارش یا کنفرانس به کلاس؛ نوشتن رئوس مطالب مختصر و توصیف وقایع، فرآیند یا داستان؛ نوشتن یک گزارش خلاصه‌ای از وقایع؛ استفاده از عملکردهای محاسباتی اساسی شامل فقط یک مرحله (مثل جمع، تفریق و ...) و ...
	ارزشیابی	سؤالاتی با پیچیدگی کم: به یادسپاری، مشاهده، پرسش، و یا بیان نکته‌های مقدماتی. درک مقدماتی متن که اغلب شامل به یادسپاری کلمه به کلمه متن و یا فهم ساده یک کلمه یا عبارت است.
سطح ۳: مهارت‌ها و مفاهیم	اهداف	توسعه پردازش ذهنی افراد، فراتر از یادآوری، بازتولید یا تشخیص؛ درگیر شدن در مقایسه کردن افراد، مکان‌ها، رویدادها، اشیاء، انواع متن؛ درک تفاوت‌ها؛ به کار بردن مفاهیم متعدد هنگام پاسخگویی؛ مرتب کردن و طبقه‌بندی سؤالات در بخش‌های معنادار؛ توصیف یا تشریح روابط علی و معلولی و روابط شخصیتی؛ ارائه و توضیح مثال‌ها و غیرمثال‌ها ^۱ (مثال‌های نقض)؛ و ...
	روش عمل	استنباط کردن، طبقه‌بندی کردن، مرتب کردن و نمایش دادن، مقایسه کردن، تغییردادن، پیش‌بینی کردن، تفسیر کردن، تشخیص دادن، تفسیر کردن، مشاهده کردن، خلاصه کردن، برگرداندن جدول به نمودار، طبقه‌بندی کردن، نشان دادن علت و معلول، ارتباط دادن، و ...
سطح ۳: مهارت‌ها و مفاهیم	فعالیت‌ها	طبقه‌بندی یک سری از قدم‌ها؛ ساختن یک مدل برای نشان دادن یک موضوع و نشان دادن نحوه کار آن؛ تمرین یک بازی و اجرای آن در کلاس؛ ساختن یک دایوراما برای نشان دادن یک واقعه؛ نوشتن یک توضیح در مورد موضوعی برای دیگران؛ تکالیف کاربردی روزمره (مثل به کار بردن دسته ساده‌ای از قوانین برای یک موقعیت آزمایشگاهی)؛ شرح معنی یک مفهوم یا شرح چگونگی اجرای یک تکلیف یا عملکرد خاص؛ بیان ارتباط بین اعداد و مفاهیم یا اصول و قوانین؛ عملکردهای شناختی پیچیده‌تر که شامل شناسایی مفاهیم و فرآیندهای متفاوت و متنوع؛ و ...
	ارزشیابی	سؤالاتی با پیچیدگی متوسط: در سؤالات با پیچیدگی متوسط ممکن است دانش‌آموزان به انجام یک فرآیند دو مرحله‌ای نیاز داشته باشند: اول، درک مطلب، و سپس پردازش متن. انتظار می‌رود دانش‌آموزان استنتاج‌های ساده‌ای در درون متن داشته باشند و ممکن است با سؤالاتی مواجه شوند که در آن‌ها کلماتی مانند «خلاصه کنید، نتیجه‌گیری کنید، طبقه‌بندی کنید، جمع‌آوری کنید، مرتب کنید، مقایسه کنید، و ارائه دهید» وجود دارند. با توجه به هدف یک سؤال خاص

در سطح متوسط، ممکن است لازم باشد دانش‌آموزان مواردی را «توضیح، توصیف، و یا تفسیر» کنند.		
برنامه‌ریزی، استدلال، و فرایندهای تفکر مرتبه بالا مانند تجزیه و تحلیل و ارزشیابی؛ درگیر شدن در حل مشکلات دنیای واقعی؛ بررسی سؤالاتی با نتایج احتمالی متعدد؛ بیان استدلال و ارائه شواهد مربوط و ... انجام تکالیف در این سطح به ادغام کامل دانش مفهومی و مهارت‌های چندگانه برای رسیدن به یک راه حل یا تولید یک محصول نهایی نیاز دارد.	اهداف	
افعال: انتقاد کردن، تخمین زدن، اصلاح کردن معنا، ارزیابی کردن، بررسی کردن، استناد کردن به شواهد، آزمودن فرضیه‌ها، ارائه استدلال منطقی، استفاده از مفاهیم برای حل مسائل غیرمعمول، توضیح پدیده‌ها بر حسب مفاهیم، نتیجه‌گیری بر اساس داده‌ها و ...	روش عمل	سطح ۳: تفکر راهبردی
هدایت کردن یک تحقیق برای تولید اطلاعاتی جهت حمایت از یک نظریه؛ آماده کردن و هدایت نمودن یک بحث؛ آماده کردن سیاهه‌ای از معیارها برای قضاوت؛ ارائه نظرات در مورد پروژه‌ها و انتقال دانش برای حل مشکلات قابل پیش‌بینی؛ توضیح و یا کار کردن با عبارات و مفاهیم انتزاعی؛ ارائه مشکلات محاسباتی پیچیده؛ شناسایی یک سؤال تحقیقی و یا طراحی یک تحقیق برای پاسخ به سؤال؛ وظیفی که شامل پیشنهاد دادن راه‌حل‌ها یا ساختن پیش‌بینی‌هاست.	فعالیت‌ها	
سؤالاتی با پیچیدگی بالا: سؤالات دارای پیچیدگی بالا، فشار سنگینی بر تفکر دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان ممکن است با سؤالاتی مواجه شوند که باید «توضیح دهند، تعمیم دهند، و یا روابط چندگانه ایجاد کنند». سؤالات دارای پیچیدگی بالا نیازمند چندین مرحله از جمله استدلال و برنامه‌ریزی انتزاعی می‌باشند. دانش‌آموزان باید بتوانند از تفکر خود دفاع کنند.	ارزشیابی	
استفاده توسعه‌یافته و ادغام شده از فرایندهای تفکر مرتبه بالاتر مانند تفکر انتقادی، تفکر خلاق و مولد، تأمل؛ درگیر شدن دانش‌آموزان در انجام تحقیقات چند وجهی برای حل مشکلات دنیای واقعی با راه‌حل‌های غیر قابل پیش‌بینی؛ کاربرد و ادامه فرایندهای تفکر راهبردی در طول مدت زمانی طولانی‌تر برای حل مشکل یا تولید یک محصول معتبر؛ مسائل و مخاطبان واقعی، و همکاری در یک محیط مبتنی بر پروژه.	اهداف	
افعال: ابداع کردن، طراحی و اجرا کردن، مشارکت کردن، تحقیق کردن، ترکیب کردن، خود نظارتی کردن، نقد کردن، تولید و ارائه نمودن	روش عمل	سطح ۴: تفکر توسعه‌یافته
به کار بردن اطلاعات برای حل مشکلات در موقعیت‌های جدید؛ نوشتن و یا بررسی تکالیف (عملکردهایی) که شامل قاعده‌سازی و آزمایش فرضیه‌هاست؛ عملکردهایی برای اتخاذ تصمیم‌های راهبردی چندگانه و رویه‌ای؛ ابداع یک راه‌حل برای حل یک مسئله؛ اداره یک کارآموزی در صنعت که دانش‌آموزان با مشکلات غیرقابل پیش‌بینی در جهان واقعی مواجه شوند و ...	فعالیت‌ها	
سؤالاتی با سطح پیچیدگی بالا: سؤالات دارای پیچیدگی بالا فشار سنگینی بر تفکر دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان ممکن است با سؤالاتی مواجه شوند که باید «توضیح دهند، تعمیم دهند، و یا روابط چندگانه ایجاد کنند». سؤالات دارای پیچیدگی بالا نیازمند چندین مرحله از جمله استدلال و برنامه‌ریزی انتزاعی می‌باشند. دانش‌آموزان باید بتوانند از تفکر خود دفاع کنند.	ارزشیابی	



شکل ۱. الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش

Figure1. Curriculum model based on depth of knowledge

دستورالعمل اجرایی الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش

الف. ویژگی‌های کلی الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش

- در الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش، اهدافی از جمله تقویت مهارت‌های تحلیل، استدلال، قضاوت، تصمیم‌گیری، رهبری، حل مسئله، تفکر انتقادی، تفکر انعطاف‌پذیر، تفکر خلاق و ... باید مد نظر قرار گیرد.
- در محتوای مبتنی بر عمق دانش باید تلاش شود از طریق مواجهه کردن یادگیرنده با موقعیت‌های پیچیده و پر از ابهام، او را برای رویارویی با این چنین موقعیت‌هایی در زندگی آماده سازیم.
- محتوا، مسئله‌محور باشد تا یادگیرندگان را درگیر در کشف روابط علت و معلولی نماید.
- محتوا به انتقال مستقیم اطلاعات نمی‌پردازد، بلکه از طریق موقعیت‌های مختلف، یادگیرنده را درگیر در فعالیت‌های فکری می‌کند. محتوا زمینه تفکر چندبعدی را در فراگیران پرورش می‌دهد.
- محتوا و فعالیت‌های یادگیری از پیچیدگی کم به پیچیدگی بالا سازماندهی شود.
- در برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش به منظور رشد پیچیدگی شناختی یادگیرندگان، انواع فرصت‌های یادگیری فکری باید برای آن‌ها فراهم شود: از جمله فرصت‌های برای

مذاکره، مشاهده، طبقه‌بندی، کشف، تحلیل، قضاوت، حل مسئله، رهبری، تصمیم‌گیری، انتقاد، نوآوری و سایر فرصت‌های مشابه

- در برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش باید از راهبردهایی استفاده شود که به پرورش مهارت‌های ذهنی کمک می‌کنند و امکان فعالیت ذهنی یادگیرنده را در موقعیت‌های آموزشی فراهم سازد مثل یادگیری مسئله‌محور، یادگیری پروژه‌محور، یادگیری اکتشافی، یادگیری سازنده‌گرایانه تا یادگیرندگان را درگیر در یادگیری نماید.

- ارزشیابی مبتنی بر عمق دانش، باید با برنامه درسی انطباق داشته باشد و سطح سؤالات و فعالیت‌ها از پیچیدگی کم به سمت سطح پیچیدگی بالا تنظیم شوند.

ب. سطوح و عناصر الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق

سطح ۱: به یاد سپاری و تولید: عناصر برنامه درسی که در این طبقه قرار می‌گیرند شامل تکالیفی مقدماتی می‌شوند که دانش‌آموزان را ملزم به یادسپاری یا تکثیر دانش و یا مهارت‌ها می‌کنند. محتوای موضوعی این سطح معمولاً شامل سروکار داشتن با حقایق، اصطلاحات، جزئیات، محاسبات، اصول، ویا ویژگی‌ها می‌باشد. همچنین ممکن است استفاده از روش‌ها و فرمول‌های ساده در این سطح وجود داشته باشد.

نمونه فعالیت‌ها: تهیه یک نقشه مفهومی، جدول زمانی، چارت و سایر ابزارهای مشاهده محور برای نشان دادن یک فرآیند یا توصیف یک موضوع؛ نوشتن سیاهه‌ای از کلیدواژه‌هایی که در مورد موضوعی خاص می‌دانند؛ از حفظ گفتن، نوشتن و بازگویی به زبان خودشان در مورد یک موضوع؛ ارائه گزارش یا کنفرانس به کلاس؛ ساختن یک تصویر، انیمیشن و یا فلوچارت که نشان دهنده وضعیت سلسله مراتبی از یک واقعیت، فرآیند یا داستان است؛ نوشتن رئوس مطالب مختصر و توصیف وقایع، فرآیند یا داستان؛ نوشتن یک گزارش خلاصه‌ای از وقایع؛ تفسیر یک فصل از یک کتاب؛ استفاده از عملکردهای محاسباتی یک مرحله‌ای (مثل جمع، تفریق).

سطح ۲: مهارتی/مفهومی: سطح ۲ شامل درگیر کردن پردازش ذهنی فراتر از یادآوری، بازتولید یا تشخیص پاسخ می‌باشد. در این سطح به طور کلی نیاز است که دانش‌آموزان افراد،

مکان‌ها، رویدادها، اشیاء، انواع متن، و غیره را با هم مقایسه کنند و یا تفاوت آن‌ها را بفهمند؛ کاربرد مفاهیم متعدد را هنگام پاسخگویی به کار گیرند؛ سؤالات را در بخش‌های معنادار طبقه‌بندی و یا مرتب کنند؛ روابط علی و معلولی و روابط شخصیتی را توصیف و یا تشریح کنند؛ مثال‌ها و غیر مثال‌ها^۱ (مثال‌های نقض) را ارائه و توضیح دهند. در یک تکلیف «توصیفی یا توضیحی» سطح ۲ لازم است دانش‌آموزان فراتر از توصیف و یا تعریف مقدماتی رفته تا نتیجه احتمالی را پیش‌بینی کنند و یا توضیح دهند «چرا» چیزی ممکن است رخ دهد. نمونه فرآیندهای ذهنی که اغلب این سطح خاص را متمایز می‌کنند عبارتند از: خلاصه کردن، برآورد کردن، سازماندهی کردن، طبقه‌بندی کردن، تعمیم دادن، و ارائه استنتاج‌های مقدماتی.

نمونه فعالیت‌ها: طبقه‌بندی یک سری از گام‌ها؛ ساختن یک مدل برای نشان دادن یک موضوع و نشان دادن نحوه کار آن؛ تمرین یک بازی و اجرای آن در کلاس؛ ساختن یک تصویر سه بعدی و مدل برای نشان دادن یک رخداد؛ نوشتن یک دفتر خاطرات/وبلاگ؛ ساخت جورچین یا بازی در مورد یک موضوع؛ نوشتن یک توضیح در مورد موضوعی برای دیگران؛ تکالیف کاربردی روزمره (مثل به کاربردن دسته ساده‌ای از قوانین برای یک موقعیت آزمایشگاهی)؛ شرح معنی یک مفهوم یا شرح چگونگی اجرای یک تکلیف یا عملکرد خاص؛ بیان ارتباط بین اعداد و مفاهیم یا اصول و قوانین؛ عملکردهای شناختی پیچیده‌تر شامل شناسایی مفاهیم و فرآیندهای متفاوت و متنوع؛ وظایف محاسباتی پیچیده‌تر (محاسبات چند مرحله‌ای مثل انحراف استاندارد)؛ پروژه‌های تحقیقی و فعالیت‌های نوشتاری.

سطح ۳: تفکر و استدلال راهبردی: تکالیف و گفتمان کلاسی که در این طبقه قرار دارند استفاده از برنامه‌ریزی، استدلال، و فرآیندهای تفکر مرتبه بالاتری، مانند تجزیه و تحلیل و ارزشیابی را می‌طلبد که در حل مشکلات دنیای واقعی و یا بررسی سؤالاتی با نتایج احتمالی متعدد به ما کمک می‌کنند. بیان استدلال و ارائه شواهد مربوط از علائم کلیدی فعالیت‌های سطح ۳ عمق دانش محسوب می‌شوند. فعالیت‌ها و گفتمان کلاسی سطح ۳ عمق دانش بر فهم عمیق یک متن، یک مجموعه داده، یک بررسی، و یا یک منبع اصلی تمرکز دارد، در حالی که فعالیت‌های سطح ۴ عمق دانش با استفاده از متون و منابع مختلف، یا مفاهیم و حوزه‌های

متعدد وسعت تکالیف را افزایش می‌دهند تا به یک راه حل دست یابند یا یک محصول نهایی تولید کنند.

نمونه فعالیت‌ها: طراحی یک پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات؛ تحقیق با همکلاسی‌ها؛ ساختن یک فلوجارت برای نشان دادن مراحل؛ طبقه‌بندی کردن؛ آماده کردن یک گزارش در مورد حوزه مورد مطالعه؛ هدایت کردن یک تحقیق؛ آماده کردن و هدایت نمودن یک بحث؛ آماده کردن سیاهه‌ای از معیارها برای قضاوت؛ نوشتن یک نامه به یک فرد؛ ارائه مشکلات محاسباتی پیچیده که از فرایندهای چندگانه طراحی شده است؛ خلق جداول، و نمودارهایی که دانش‌آموزان باید از طریق آن استدلال کنند و اطلاعات را سازماندهی کنند؛ شناسایی یک سؤال تحقیقی و یا طراحی یک تحقیق برای پاسخ به سؤال.

سطح ۴: تفکر توسعه یافته: عناصر برنامه درسی اختصاص یافته به این سطح استفاده توسعه یافته و ادغام شده از فرایندهای تفکر مرتبه بالاتر مانند تفکر انتقادی، خلاق و مولد، تأمل، و تنظیم برنامه‌ها در طول زمان را طلب می‌کند. دانش‌آموزان در انجام تحقیقات چند وجهی درگیر شده‌اند تا مشکلات دنیای واقعی را با راه حل‌های غیرقابل پیش‌بینی حل کنند. کاربرد و ادامه فرایندهای تفکر راهبردی در طول مدت زمانی طولانی‌تر برای حل مشکل یا تولید یک محصول معتبر یکی از ویژگی‌های کلیدی اهداف برنامه درسی اختصاص یافته به سطح ۴ عمق دانش است. جنبه‌های کلیدی که معرف این سطح خاص هستند معمولاً عبارتند از: مسائل و مخاطبان واقعی، و همکاری در یک محیط مبتنی بر پروژه.

نمونه فعالیت‌ها: به کار بردن اطلاعات برای حل مشکلات در موقعیت‌های جدید؛ نوشتن و یا بررسی تکالیف (عملکردهایی) که شامل قاعده‌سازی و آزمایش فرضیه‌هاست؛ عملکردهایی که نیاز دارند به اینکه دانش‌آموزان تصمیم‌های راهبردی چندگانه و رویه‌ای اتخاذ کنند؛ وظایفی که نیازمند گرفتن نقطه نظرات و همکاری با اعضای گروه دارد؛ خلق نمودار و جدول که دانش‌آموزان باید استدلال کنند و اطلاعات را سازماندهی کنند؛ ابداع یک راه حل برای حل یک مسئله؛ اداره یک کارآموزی در صنعت که دانش‌آموزان با مشکلات غیرقابل پیش‌بینی در جهان واقعی مواجه شوند.

به منظور اعتباریابی، الگوی برنامه درسی به همراه دستورالعمل اجرایی آن در اختیار ده نفر از متخصصان برنامه درسی، روش‌ها و فنون تدریس، و سنجش و اندازه‌گیری (بر اساس

دانش و مهارتشان در رابطه با موضوع مورد مطالعه) قرار گرفت. متخصصان، به عناصر تعیین شده در هر سطح، امتیاز دادند. به منظور تعیین ضریب روایی محتوایی از روش لاوشه^۱ که به آن ضریب محتوایی (CVR) گفته می‌شود، استفاده شد. ضریب روایی محتوایی به روش لاوشه از ۱- تا ۱+ متغیر است. هر چه این ضریب، بزرگتر باشد، روایی الگو هم بیشتر است. ضریب صفر، نشان دهنده این است که نیمی از داوران، مدل را مناسب تشخیص داده‌اند. ضریب ۱- حاکی از آن است که از نظر همه داوران، مدل مورد نظر، غیر ضروری است و باید کنار گذاشته شود (Lawshe, 1975; Hajizadeh & Asghari, 2011). بر اساس تعداد خبرگانی که سؤالات را مورد ارزیابی قرار داده‌اند، حداقل مقدار CVR قابل قبول، طبق جدول ۱ تعیین می‌شود. سؤالاتی که مقدار CVR محاسبه شده برای آن‌ها کمتر از میزان مورد نظر با توجه به تعداد خبرگان ارزیابی کننده سؤال باشد، باید از آزمون کنار گذاشته شوند (Lawshe, 1975).

فرمول محاسبه ضریب محتوایی بر اساس (Lawshe, 1975) به شرح ذیل است:

$$CVR = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

تعداد کل متخصصان N=

تعداد متخصصانی که گزینه ضروری را انتخاب کرده‌اند ne=

در جدول ۲، حداقل مقادیر قابل قبول CVR بر اساس تعداد خبرگان ارائه شده است.

جدول ۲. حداقل مقادیر قابل قبول CVR

Table 1. Minimum Acceptable Values of CVR

تعداد خبرگان	مقدار CVR	تعداد خبرگان	مقدار CVR	تعداد خبرگان	مقدار CVR
۵	۰/۹۹	۱۱	۰/۵۹	۲۵	۰/۳۷
۶	۰/۹۹	۱۲	۰/۵۶	۳۰	۰/۳۳
۷	۰/۹۹	۱۳	۰/۵۴	۳۵	۰/۳۱
۸	۰/۷۵	۱۴	۰/۵۱	۴۰	۰/۲۹
۹	۰/۷۸	۱۵	۰/۴۹		
۱۰	۰/۶۲	۲۰	۰/۴۲		(Lawshe, 1975)

1- Lawshe

در جدول ۳، ضریب روایی محتوایی الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش، ارائه شده است.

جدول ۳. ضریب روایی محتوایی مدل تدریس مبتنی بر عمق دانش

Table 2. Content validity coefficient of teaching model based on depth of knowledge

ضریب روایی محتوایی				عناصر برنامه	سطوح عمق دانش
نتیجه	سطوح عمق دانش		مقدار CVR محاسبه شده		
	تعداد خبرگان	مقدار CVR قابل قبول		مقدار CVR محاسبه شده	
مناسب	۱۰	۰/۶۲	۱	هدف	سطح ۱: یادآوری و بازتولید
	۱۰	۰/۶۲	۰/۶۲	روش عمل	
	۱۰	۰/۶۲	۱	فعالیت	
	۱۰	۰/۶۲	۱	ارزشیابی	
	۱۰	۰/۶۲	۰/۹۱		میانگین سطح ۱
مناسب	۱۰	۰/۶۲	۱	هدف	سطح ۲: مهارت‌ها و مفاهیم
	۱۰	۰/۶۲	۰/۶۲	روش عمل	
	۱۰	۰/۶۲	۰/۶۲	فعالیت	
	۱۰	۰/۶۲	۱	ارزشیابی	
	۱۰	۰/۶۲	۰/۸۱		میانگین سطح ۲
مناسب	۱۰	۰/۶۲	۱	هدف	سطح ۳: تفکر راهبردی
	۱۰	۰/۶۲	۱	روش عمل	
	۱۰	۰/۶۲	۰/۶۲	فعالیت	
	۱۰	۰/۶۲	۰/۶۲	ارزشیابی	
	۱۰	۰/۶۲	۰/۸۱		میانگین سطح ۳
مناسب	۱۰	۰/۶۲	۱	هدف	سطح ۴: تفکر توسعه یافته
	۱۰	۰/۶۲	۰/۶۲	روش عمل	
	۱۰	۰/۶۲	۱	فعالیت	
	۱۰	۰/۶۲	۰/۶۲	ارزشیابی	
	۱۰	۰/۶۲	۰/۸۱		میانگین سطح ۴

با توجه به یافته‌های جدول ۳، CVR محاسبه شده، در مقایسه با CVR قابل قبول بر اساس تعداد خبرگان (جدول ۲)، مناسب و قابل قبول می‌باشد؛ بنابراین بخش‌های مختلف الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش، اعتبار لازم را دارد و می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص سؤال پژوهش، یافته‌ها نشان داد این الگو دارای چهار سطح یادآوری و بازتولید، مهارت‌ها و مفاهیم، تفکر راهبردی، و تفکر توسعه‌یافته است که عناصر اهداف، روش عمل، فعالیت و ارزشیابی متناسب با هر سطح، معرفی شده است. همچنین دستورالعمل اجرایی الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش، ارائه شده است. به طور کلی در الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش، اهدافی از جمله تقویت مهارت‌های تحلیل، استدلال، قضاوت، تصمیم‌گیری، رهبری، حل مسئله، تفکر انتقادی، تفکر انعطاف‌پذیر، تفکر خلاق و... مد نظر است. این مهارت‌ها در گروه مهارت‌های تفکر برتر قرار دارند. از نظر King (1997) مهارت‌های تفکر مرتبه برتر شامل تفکر انتقادی، منطقی، تأملی، فراشناختی و خلاقانه است (Quoted from Hadzhikoleva et al., 2019). بر اساس پژوهش Hamzerobati & Javdani (2022) تفکر انتقادی یکی از اصلی‌ترین اهداف آموزش/یادگیری است؛ زیرا می‌تواند به یادگیرندگان کمک کند تا ابهامات را حل کنند و با تغییرات اجتماعی، فرهنگی و فناوری مداوم، سازگار شوند. برای مجهز نمودن یادگیرندگان به مهارت‌های تفکر برتر، لازم است معلمان از مدل عمق دانش استفاده کنند (Barikmo, 2021) و برنامه درسی خود را بر اساس این الگو تنظیم نمایند. زیبایی مدل عمق دانش، درگیر شدن عمیق یادگیرندگان با محتوا است (Barikmo, 2021). در محتوای مبتنی بر عمق دانش، تلاش می‌شود از طریق مواجهه کردن یادگیرنده با موقعیت‌های پیچیده و پر از ابهام، او را برای رویارویی با این چنین موقعیت‌هایی در زندگی آماده سازند. انتقال دانش و مهارت‌ها مستلزم این است که فراگیران قادر باشند دانش و مهارت‌های خود را در موقعیت‌های جدید و ناآشنا به کار گیرند (Hadzhikoleva et al., 2019). در مدل عمق دانش، محتوا، مسئله‌محور است تا یادگیرندگان را درگیر در کشف روابط علت و معلولی نماید. در برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش به منظور رشد پیچیدگی شناختی یادگیرندگان، انواع فرصت‌های یادگیری فکری (طبقه‌بندی، کشف، تحلیل، قضاوت، حل مسئله، رهبری، تصمیم‌گیری، انتقاد، نوآوری و...) برای یادگیرنده فراهم می‌شود و از راهبردهایی استفاده می‌شود که به پرورش مهارت‌های ذهنی کمک می‌کنند و امکان فعالیت ذهنی یادگیرنده را در موقعیت‌های آموزشی فراهم می‌سازند.

در الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش، ارزشیابی با برنامه درسی انطباق دارد و این انطباق به توسعه مهارت‌های تفکر برتر کمک می‌کند. سطح سؤالات و فعالیت‌ها از پیچیدگی کم به سمت پیچیدگی بالا تنظیم می‌شوند تا مهارت‌های تفکر برتر را توسعه دهند. از نظر Hadzhikoleva et al. (2019) معلم باید مهارت‌های تفکر برتر، توانایی تجزیه و تحلیل، ارزیابی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، حل مسئله دانش‌آموزان را ارزشیابی کند و بازخوردهای مناسبی به آنها ارائه دهد.

ارزشیابی بر اساس مدل عمق دانش وب، هم به یادگیرنده و هم به مربی، اطلاعاتی در مورد میزان افزایش اطلاعات یادگیرنده می‌دهد؛ و چنین اطلاعاتی یک منبع انگیزشی برای یادگیرنده فراهم می‌کند (Czarnocha & Baker, 2018). یادگیری عمیق نیاز به پرسیدن سؤالات مؤثر در طی آموزش دارد و معلمان با پرسیدن سؤالات مؤثر می‌توانند، مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری را افزایش دهند (Barikmo, 2021). (Marzano (2017) به معلمان توصیه می‌کند که از دانش‌آموزان سؤالات عمیق بپرسند و درگیر شدن در یادگیری را برای همه آنها ایجاد کنند. بر اساس پژوهش Bohlooli Faskhoodi (2021) شیوه دیالکتیک به‌عنوان مناسب‌ترین روش برای درگیر شدن در یادگیری انتقادی و مشارکتی در نظام آموزشی است. این شیوه ماحصل مشارکت میان یاددهنده و یادگیرنده است و بدون مشارکت فعال یادگیرنده و نگرش انتقادی به مطالب آموخته‌شده، میسر نخواهد بود.

یافته‌های پژوهش مبتنی بر مدل عمق دانش بر اساس (Webb (2002؛ تحقیقات Hess (2004-2013) در زمینه کاربرد مدل عمق دانش در برنامه درسی و استانداردهای ارزشیابی مبتنی بر عمق دانش فلوریدا (۲۰۱۲) است. برخی پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور، یافته‌های این پژوهش را تأیید می‌کنند. اداره آموزش و پرورش فلوریدا برنامه درسی و ارزشیابی را بر اساس مدل عمق دانش، طراحی و اجرا نموده است که با اجرای این برنامه، موفقیت‌های آن‌ها در آزمون‌های بین‌المللی ریاضی و علوم، بسیار بهبود یافته و رتبه آن‌ها در چند سال اخیر، ارتقا یافته است (Education revolution Florida's a summary, 2013). در پژوهش (Nwaogu (2012 از مدل عمق دانش وب برای تعیین پیچیدگی شناختی یادگیرندگان استفاده شد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Albert et al., 1995; Simmons, 2008) هماهنگ است.

به طور کلی در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت یادگیری از طریق ساختن، منجر به فهم عمیق می‌شود. طبق نظریه سازنده‌گرایی در مدل عمق دانش، یادگیری فعال و معنی‌دار، حل مسئله، کاوشگری، اکتشاف و خلاقیت، مورد حمایت قرار می‌گیرد. در مدل تدریس مبتنی بر عمق دانش، درگیر نمودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های شناختی سطح بالا، به آنها کمک می‌کند عملکردهای پیچیده را تمرین کنند و پیچیدگی شناختی خود را افزایش دهند؛ به طوری که بعد از انجام چنین فعالیت‌هایی، آنها قادر خواهند بود در دروس مختلف، به موقعیت‌های سطح بالا پاسخ مناسب دهند. در مدل عمق دانش، یادگیرندگان در فعالیت‌های اکتشافی و حل مسئله درگیر می‌شوند و اغلب آموخته‌ها را خودشان با تلاش ذهنی و فعالیت، کسب می‌کنند. درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های فکری مثل تفسیر کردن، پیش‌بینی کردن، استنباط کردن، طبقه‌بندی کردن، تحلیل، استدلال کردن، و سایر موارد مشابه، به رشد شناختی آنها کمک می‌کند و زمینه رشد پیچیدگی شناختی را فراهم می‌سازد.

بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود معلمان به منظور افزایش سطح پیچیدگی شناختی یادگیرندگان، از الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش برای کلاس‌های درس خود استفاده کنند. برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب‌های درسی، برنامه‌های درسی متناسب با الگوی مبتنی بر عمق دانش را طراحی نمایند و استانداردهای برنامه درسی در دروس مختلف بر اساس الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش را تهیه نموده و در اختیار معلمان قرار دهند. همچنین برنامه‌ریزان درسی، مؤلفان و معلمان، بر اساس الگوی برنامه درسی مبتنی بر عمق دانش، برنامه‌های درسی موجود را بررسی، ارزشیابی و اصلاح نمایند؛ و در اهداف و محتوای کتاب‌های درسی به سطوح عمق دانش توجه نمایند.

سهم مشارکت نویسندگان: در این مقاله، تدوین چارچوب نظری، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها، نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر آنها، گزارش یافته‌ها و نگارش مقاله بر عهده نویسندگان مقاله بوده است.

تضاد منافع: نویسندگان مقاله اذعان می‌دارند که در این مقاله، هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ مؤسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگر بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان، تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Albert, M. S., Jones, K., Savage, C. R., Berkman, L., Seeman, T., Blazer, D., & Rowe, J. W. (1995). Predictors of cognitive change in older persons: MacArthur studies of successful aging. *Psychology and aging*, 10(4), 578-589. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.10.4.578>
- Barikmo, K. R. (2021). Deep Learning Requires Effective Questions During Instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 57(3), 126-131. <https://doi.org/10.1080/00228958.2021.1935505>
- Bohlooli Faskhoodi, M. (2021). Analysis of dialectical-based learning approach in Meno's dialogue. *Journal of Educational Sciences*, 28(2), 21-40. doi: 10.22055/edus.2021.36859.3198 [Persian]
- Castillo, J. H. (2018). Cognitive Complexity in Counseling and Counselor Education: A Systematic and Critical Review. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11(1). <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol11/iss1/3>
- Choi, K. (2010). Development of a Model of Group Cognitive Complexity: A Combined View of a Group Compositional and a Group-as-a-Whole Perspectives. *Seoul Journal of Business*, 16(1), 119-147. <https://hdl.handle.net/10371/75575>
- Curseu, P. L., & Rus, D. (2005). The cognitive complexity of groups: a critical look at team cognition research. *Cognition, Brain, Behavior Journal*, 9(4), 681-710. <https://psycnet.apa.org/record/2006-01868-006>
- Czarnocha, B., & Baker, W. (2018). Assessment of the depth of knowledge acquired during the Aha! Moment insight. *Journal of Mathematics Education*, 11(3), 90-104. <https://doi.org/10.26711/007577152790034>
- Demetriou, A., Shayer, M., and Efklides, A. (2016). *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development: Implications and Applications for Education*. London: Routledge.
- Education revolution Florida's a summary. (2013). *Foundation for Excellence in Education*. <http://www.foundationforfloridasfuture.org/>
- Florida Department of Education/Office of Assessment (2012). Cognitive Complexity Classification of the 2012-13 Statewide Assessment Test Items. Available on: <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/5662/urlt/0095810-cognitivecomplexity.pdf>
- Green, G. C. (2004). The impact of cognitive complexity on project leadership performance. *Information & Software Technology*, 46(3), 165-72. [https://doi.org/10.1016/S0950-5849\(03\)00125-3](https://doi.org/10.1016/S0950-5849(03)00125-3)
- Hadzhikoleva, S., Hadzhikolev, E., & Kasakliev, N. (2019). Using peer assessment to enhance higher order thinking skills. *Tem Journal*, 8(1), 242-247. DOI:10.18421/TEM81-34
- Hajizadeh, E., & Asghari, M. (2011). *Statistical methods and analysis by looking at research methods in biological and health sciences*. Tehran: University Jahad Publications [Persian]

- Hamzerobati, M., & Javdani, H. (2022). Rethinking Education/ Learning: To bring profound and transformative changes through "critical thinking". *Journal of Educational Scinces*, 29(2), 1-22. doi:10.22055/edus.2022.40094.3338. [Persian]
- Harris, M. A., & Patten, K. P. (2015). Using Bloom's and Webb's Taxonomies to Integrate Emerging Cybersecurity Topics into a Computc Curriculum. *Journal of Information Systems Education*, 26(3), 219-234. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol26/iss3/4>
- Hess, K. (2013). *A Guide for Using Webb's Depth of Knowledge with Common Core State Standards*. The common core institute. http://www.palmbeachschools.org/academics/documents/WebsDepthofKnowlegeFlipChart_nobleeds_05142013_000.pdf
- Hess, K. (2004). "Applying Webb's Depth-of-Knowledge (DOK) Levels in reading." [online] available: http://www.nciea.org/publications/DOK_reading_KH08.pdf.
- Hess, K. K., Carlock, D., Jones, B., & Walkup, J. R. (2009). Cognitive Rigor: Blending the Strengths of Bloom's Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge to Enhance Classroom-level Processes. *ERIC publication* ED517804. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517804.pdf>
- Hood, A. B., & Deopere, D. L. (2002). The relationship of cognitive development to age, when education and intelligence are controlled for. *Journal of Adult Development*, 9, 229-234. DOI:10.1023/A:1016008311414
- Jirka, S. J., & Hambleton, R. K. (2005). Cognitive Complexity Levels for the MCAS Assessment. *Center for Educational Assessment MCAS Validity Report No. 10*. (CEA-566). Amherst, MA: University of Massachusetts, Center for Educational Assessment. <http://www.umass.edu/rempp/docs/MCAS-RR-10.pdf>
- Kabiri, M., Ghazi Tabatabae, M., & Bazargan, A. (2017). Specification of Key Competencies for Eight Graders in Science: Conformity with of Science Curriculum Requirements in Iran. *Journal of Curriculum Studies*, 11(44), 109-140. 20.1001.1.17354986.1396.12.44.5.6 [Persian]
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of teaching*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Meyer, s., & Jones T, B, (2011). *Promotion Active Learning: Strategies or the college classroom*. Sanfrancisco: josses- Bass Polishers.
- Nazari, H., Talae, E., Hatami, J., Imani, M., & Timas, A. (2023). An investigation on the writing quality of elementary school students: an evaluating study. *Journal of Educational Scinces*, 30(1), 1-20. doi: 10.22055/edus.2022.38746.3282. [Persian]
- Niebling, B. C. (2012). Determining the Cognitive Complexity of the Iowa Core in Literacy and Mathematics. Implications and Applications for

- Curriculum Alignment. *Iowa Department of Education*. http://www.educateiowa.gov/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14524&Itemid=5111
- Nwaogu, Eze. (2012). *The Effect of Aleks on Students' Mathematics Achievement in an Online Learning Environment and the Cognitive Complexity of the Initial and Final Assessments*. Georgia State University. doi: <https://doi.org/10.57709/2632056>
- Prager, K. (1993, Spring). *Crafting authentic instruction*. *Issues in Restructuring Schools*, No. 4. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. http://archive.wceruw.org/cors/Issues_in_Restructuring_Schools/ISSUES_NO_4_SPRING_1993.pdf
- Puccio, G. J., Murdock, M. C., & Mance, M. (2007). *Creative leadership: Skills that drive change*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/creative-leadership/book234210>
- Rapps, J., Riegel, B., & Glaser, D. (2001). Testing a predictive model of what makes a critical thinker. *Western Journal of Nursing Research*, 23, 610-626. <https://doi.org/10.1177/01939450122045410>
- Reeves, D. B. (2003). High performance in high poverty schools: 90/90/90 and beyond. *Center for performance assessment*, 20, 1-20. https://www.researchgate.net/publication/228772648_High_performance_in_high_poverty_schools_909090_and_beyond
- Roach, A. T., Elliott, S. N., & Webb, N. L. (2003). Alignment Analysis and Content Validity of the Wisconsin Alternate Assessment for Students With Disabilities. *Wisconsin Center for Education Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497575.pdf>
- Sforza, D., Tienken, C. H., & Kim, E. (2016). A comparison of higher-order thinking between the Common Core State Standards and the 2009 New Jersey Content Standards in high school. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 12(4), 5-31. <https://works.bepress.com/christopher-tienken/3/>
- Silver, E. A., Mesa, V. M., Morris, K. A., Star, J. R., & Benken, B. M. (2009). Teaching mathematics for understanding: An analysis of lessons submitted by teachers seeking NBPTS certification. *American Educational Research Journal*, 46(2), 501-531. <https://doi.org/10.3102/0002831208326559>
- Simmons, C. (2008). *Correlates and predictors of cognitive complexity among counseling and social work students in graduate training programs*. University of South Florida. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/498/>
- Sizemore, J. M. (2015). *Intentional Depth of Knowledge and its Effects on K-12 Student Engagement*. Graduate Theses, Dissertations, Bellarmine University. Retrieved from: <https://scholarworks.bellarmino.edu/tdc/19>
- Smithson, J. L., & Collares, A. C. (2007). Alignment as a predictor of student achievement gains. Retrieved August 29, 2009, from <http://www.ccsso.org/content/pdfs/smithsonAERA2007.pdf>

- Weay, A. L., Masood, M., & Abdullah, S. H. (2016). Systematic review of revised Bloom Taxonomy, SOLO Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge (DOK) in assessing students' historical understanding in learning history. *Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills In Education*, 1-27. <https://www.researchgate.net/publication/309072501>
- Webb, N. (2002). Depth-of-knowledge levels for four content areas. Retrieved October 30, 2008, from <http://www.prc.k12.ms.us/docs/curriculum/webbs%20dok.pdf>
- Webb, N. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/08957340709336728>
- Yohnai, Z., Shehni Yailagh, M., Aalipour, S., & Haji Yakhchali, A. (2023). Study of the Effectiveness of self-regulation training on mathematical reasoning, selective attention and visual-spatial processing in children with attention deficit/hyperactivity disorder in elementary school. *Journal of Educational Scinces*, 30(1), 235-258. [doi:10.22055/edus.2023.43706.3454](https://doi.org/10.22055/edus.2023.43706.3454). [Persian]



Original Article

Identifying the Desirable Elements of Organizational Training for Industry of Electricity and Water Engineers Based on the Professionalism Approach

Zainab Sharaf*

Mohammad Reza Nili Ahmadabadi**

Mohammad Javad Liaghatdar***

Introduction

The present research has analyzed the ideal pattern of organizational training for water and electricity engineers based on the teachings of the professionalism approach. The purpose of the research is to identify the important elements of the ideal pattern of organizational training for engineers from the perspective of curriculum planning and to express the characteristics of each of these elements.

Method

This qualitative research employs a phenomenological approach. Data was gathered through semi-structured interviews with 20 lecturers and industry employers, following the principle of theoretical saturation and utilizing purposeful sampling along with a snowball technique. The seven-step Colaizzi coding method was used for data analysis.

Results

The findings show that, the desirable process of training engineers in the four basic elements of goal setting (clear and based on competence dimensions; attainable; based on interest and job and managerial needs and a forward-looking view of today's technologies), content design and compilation (comprehensiveness of content; based on job needs and skills; attractiveness and appropriate organization and based on the principle of

* PhD Student, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

** Associate Professor, University of Isfahan, Isfahan, Iran. *Corresponding Author:*

m.nili.a@edu.ui.ac.ir

*** Professor, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

usefulness), teaching and learning strategies (active teaching method; use of technological platforms; participation in learning and suitability to learners' conditions) and Evaluation and revision of the program (standardization of the evaluation tool, emphasis on the types of goals and variety of evaluators and corrective feedback and design of the rehabilitation program) can be abstracted.

Discussion

The findings suggest that the elements of the organizational training model, ranked in order of importance; include goal setting, program evaluation and revision, content design and formulation, and teaching and learning strategies. Attention to the characteristics of these elements can guide the design and development of customized organizational training programs based on the professional competence of engineers.

Keywords: Curriculum, Organizational Training, Professionalism, Industry of Electricity and Water.

Author Contributions: The second Author was responsible for leading the overall research process. The first Author was responsible for research plan design, data collection and analysis and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۵/۱۴
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۲۵-۵۰

مقاله پژوهشی

شناسایی عناصر مطلوب آموزش‌های سازمانی مهندسان صنعت آب و برق بر مبنای رویکرد حرفه‌گرایی

زینب شرف*

محمد رضا نیلی احمدآبادی**

محمد جواد لیاقت‌دار***

چکیده

پژوهش حاضر به واکاوی الگوی مطلوب آموزش‌های سازمانی مهندسان صنعت آب و برق، بر مبنای آموزه‌های رویکرد حرفه‌گرایی پرداخته است. هدف پژوهش، شناسایی عناصر مطلوب آموزش‌های سازمانی مهندسان، از منظر برنامه‌ریزی درسی و بیان ویژگی‌های عناصر مذکور است. پژوهش از نظر هدف کاربردی است و با روش کیفی از نوع پدیدارشناسی انجام شده است. داده‌های تحقیق با رعایت اصل اشباع نظری، از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ مدرس و کارفرمای صنعت، به روش نمونه‌گیری هدفمند و تکنیک گلوله‌برفی و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است، الگوی مطلوب آموزش‌های مهندسان در چهار عنصر اساسی تعیین هدف (واضح و مبتنی بر ابعاد شایستگی؛ قابل دستیابی؛ مبتنی بر علاقه و نیاز شغلی و مدیریتی و نگاه آینده‌نگرانه به تکنولوژی‌های روز)، طراحی و تدوین محتوا (جامعیت محتوا؛ مبتنی بر نیاز و مهارت‌های شغلی؛ جذابیت و سازمان‌دهی مناسب و مبتنی بر اصل سودمندی)، راهبردهای تدریس و یادگیری (روش تدریس فعال؛ استفاده از بسترهای فناورانه؛ مشارکت در یادگیری و تناسب با شرایط یادگیرندگان) و ارزشیابی و بازنگری برنامه (استاندارد بودن ابزار ارزشیابی، تأکید بر انواع هدف و تنوع ارزیابان و بازخورد اصلاحی و طراحی برنامه ترمیمی) قابل انتزاع است؛ به‌طور کلی عناصر الگوی آموزش‌های سازمانی، به ترتیب اهمیت، شامل تعیین هدف، ارزشیابی و بازنگری برنامه، طراحی و تدوین محتوا و راهبردهای تدریس و

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

m.nili.a@edu.ui.ac.ir

** دانشیار، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)

*** استاد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

یادگیری است و توجه به ویژگی‌های عناصر مذکور می‌تواند در طراحی و تدوین برنامه‌های آموزش سازمانی حرفه‌گرایانه مهندسان مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش‌های سازمانی، برنامه‌درسی، حرفه‌گرایی، صنعت آب و برق.

مقدمه

یادگیری‌های حاصل از نظام آموزش رسمی و آموزش عالی معمولاً نمی‌تواند پاسخگوی دانش و توانمندی‌های مورد نیاز محیط کار باشند؛ بنابراین بخش عمده‌ی مهارت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌ها در محیط کار فراگرفته می‌شود. به‌زعم (Nobel and Hassel, 2008) چگونگی و عمق این یادگیری به میزان اهمیت و توجه سازمان‌ها به جایگاه آموزش و بهسازی کارکنان بستگی دارد. در واقع، سرمایه انسانی در بازار کار، حاصل فرایندی متشکل از تحصیل، آموزش و ابتکارات حرفه‌ای برای بهبود دانش، مهارت، توانایی‌ها، ارزش‌ها و دارایی‌های اجتماعی است که منجر به رضایت شغلی و بهبود عملکرد سازمان می‌گردد (Marimuthu, 2009). از نظر Everwijn et al. (1993) آموزش و به‌طور ویژه آموزش حرفه‌ای، فنی و شغلی همیشه با این مسئله مواجه است که دانش کسب‌شده به معنای به‌کارگیری موفقیت‌آمیز آن در عمل نیست. از سویی، هیچ‌چیز بی‌فایده‌تر از فراگرفتن محض اطلاعات نیست (Miller, 1990). آموزش برای کارکنان، فرآیندی است که دانش، مهارت و نگرش‌های خاصی را آموزش می‌دهد تا کارکنان، مهارت بیشتری داشته باشند و بتوانند مسئولیت‌های خود را مطابق با استانداردهای کاری، به‌گونه‌ای مطلوب انجام دهند (Niati et al., 2021). یک برنامه آموزشی، زمانی می‌تواند ارزشمندی خود را توجیه کند که بر یافته‌های علم آموزش بنا نهاده شده باشد. تأکید بر امر آموزش در سازمان‌ها نیز متأثر از نقش حیاتی یادگیری در محیط کار و توسعه دانش حرفه‌ای در زندگی کاری است (Billett, 2006). به باور Grenier (2015) در یادگیری محیط کار، بایستی محتوای یادگیری کارکنان در محیط کار مورد توجه قرار گیرد و بر ماهیت چندوجهی آن، که شامل کسب مهارت‌های مورد نیاز و تحول کارکنان است، توجه شود. افراد و گروه‌ها عواملی هستند که از طریق آن‌ها یادگیری سازمانی محقق می‌شود. (Argyris, 1995) نیز یادگیری سازمانی را درگرو به اشتراک گذاشتن دانش، باور و مفروضات در افراد گروه‌ها می‌داند. از جمله مفاهیم وابسته به آموزش‌های سازمانی، برنامه‌ریزی درسی است که به

سازمان‌دهی مجموعه فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به‌منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات اطلاق می‌گردد. صاحب‌نظران مختلف، برنامه درسی را متشکل از عناصر متعددی می‌دانند به‌عنوان مثال تایلر^۱، عناصر برنامه درسی را شامل «اهداف و مقاصد، تجربیات یادگیری، سازمان دادن و ارزشیابی»؛ و فتحی و اجارگاه، عناصر برنامه درسی محیط کار را مشتمل بر «هدف، محتوا، توالی، فرایندهای یادگیری، منابع آموزشی، ارزشیابی و اصلاح و تعدیل» می‌دانند (Fathi Vajargah et al., 2017).

آموزش‌های سازمانی، حاصل طراحی مناسب برنامه درسی است و از یک الگوی برنامه‌ریزی درسی تبعیت می‌کند. توسعه فردی و حرفه‌ای از یکسو، مستلزم ظرفیت‌سازی از طریق آموزش و ایجاد فرصت‌های یادگیری برای فرد و از سوی منوط به پذیرش سهم مؤثر فرد در یادگیری و پرورش قابلیت‌های وی از طریق فرایند ارزیابی، عکس‌العمل و انجام اقدامات اصلاحی است (Ghoraishi Khorasgani, 2022). چنانچه فرایند آموزش از کیفیت لازم برخوردار باشد و بر اساس نیازسنجی‌های دقیق و تجزیه و تحلیل نیازهای شغلی طراحی شود، می‌تواند فراگیران را به نقطه‌ی مطلوب برساند. در صورتی‌که دوره‌های آموزشی و مدرسان از کیفیت لازم برخوردار باشند و از طرفی، فراگیران بازخوردهای پی‌درپی دریافت کنند، این عوامل در تعامل با یکدیگر می‌توانند بر کسب صلاحیت حرفه‌ای فراگیران اثرگذار باشد. فراگیران کلاس، زمانی که در معرض یک برنامه آموزشی قرار می‌گیرند، نیازمند تقویت مکرر هستند تا زمانی که به شایستگی‌های مورد انتظار از دوره آموزشی برسند. البته انتخاب و چیدمان برنامه‌های درسی باید تابع قوانین و مقررات باشد و بین مباحث تئوریک و صلاحیت ضروری برای صنعت، پیوستگی و ارتباط ایجاد شود؛ زیرا یک ارتباط مستقیم و قوی بین کیفیت مدرسان و مهارت‌های حرفه‌ای فراگیران وجود دارد که این ارتباط تحت تأثیر غیرمستقیم بازخورد است. از آنجاکه پایه و اساس تربیت صلاحیت‌محور، مبتنی بر مهارت آموزشی فرد محور است، ارائه‌ی بازخوردهای تکلیف محور یا وظیفه محور و توصیه‌های اصلاحی به فراگیران می‌تواند اعتماد به نفس آنان را در راستای رسیدن به صلاحیت شغلی افزایش دهد (Boahin & Hofman, 2014). اگر قرار است برنامه‌های آموزشی، موفقیت‌آمیز عمل کنند، باید به‌طور اخص، نیازهای واقعی فراگیران را مدنظر قرار دهد؛ بنابراین طراحی

مناسب برنامه‌های درسی، می‌تواند نقش مهمی در فائق آمدن بر چالش‌های موجود و کیفیت آموزش ایفا نماید (Madigan & Etal, 2019).

گمان می‌رود آموزه‌های رویکرد حرفه‌گرایی بتواند راهبردی در جهت رفع نقایص آموزش‌های متداول باشد و تأثیر شگرفی بر توانمندسازی حرفه‌ای مهندسان داشته باشد. پیشرفت علم و فناوری و حجم انبوه دانش و اطلاعات موجب شده که همواره آموزش با چالش‌های تغییر و عدم قطعیت مواجه باشد و درواقع، گفتمان حرفه‌گرایی، درمانی برای مواجهه با این چالش‌ها و عدم قطعیت‌ها را فراهم می‌کند (Hashem Abadi et al., 2017). یکی از جوانب حرفه‌گرایی، پیکره مشترک دانشی است که اعضای حرفه با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند (Klass, 1961). کسب شایستگی‌های حرفه‌ای و بهنگام‌سازی آن مستلزم توسعه‌ی مستمر حرفه‌ای در سه حوزه‌ی دانش فنی، مهارت‌های تخصصی و ویژگی‌های فردی مانند مشارکت در کارگروهی، حل مشکل و توسعه مهارت‌های مدیریت عمومی است (Roscoe, 2010). حرفه‌گرایی نیرویی است که قادر است فردگرایی را به سمت نیازهای جامعه سوق دهد (Carlson & Longman, 2010). حرفه‌گرایی، رمز ماندگاری حرفه‌ای‌ها و زمینه‌ی توسعه‌ی کشورهاست و به همین سبب، کشورهای توسعه‌یافته بر حرفه‌گرایی تأکید دارند (Faramarz Gharamaleki, 2019)؛ بنابراین تلاش در جهت پرورش افراد حرفه‌ای، شایسته و با اخلاق و رشد گرایش‌ها و ویژگی‌های اخلاقی، یکی از مهم‌ترین شاخصه‌های رویکرد حرفه‌گرایی است. تعریف این مطالعه از حرفه‌گرایی عبارت است از: قابلیت‌هایی که از طریق دانش، مهارت و توانایی در افراد شکل می‌گیرد به‌گونه‌ای که آن‌ها را در بالاترین سطح تعمق، اندیشه‌ورزی، اخلاق و تعهد سازمانی در گفتار و رفتار برساند. آموزش به‌عنوان رکن اساسی حرفه‌گرایی، نقش حیاتی در شکل‌گیری و توسعه حرفه‌ای‌گری ایفا می‌کند. توسعه حرفه‌ای یک مفهوم کلیدی برای آموزش است و به‌عنوان یک فرایند بازتابی، در صورت مداومت، نتایج اثربخشی دارد و دانش، تخصص و سایر ویژگی‌های فرد را توسعه می‌دهد (Jabarooti & Bagherimajd, 2023). چنانچه آموزش‌های سازمانی شرایط یادگیری را به‌طور مناسبی فراهم نمایند، امکان پرورش مهارت‌های حرفه‌ای و افزایش بهره‌وری کارآموزان را به دنبال خواهد داشت. نتایج پژوهش Khalili hossein abadi et al. (2022) بیانگر آن است که آموزش مهارتی - حرفه‌ای پلیس، دربردارنده ۴ عامل شرایط علی، واسطه‌ای، زمینه‌ای و راهبردهای آموزش مهارتی - حرفه‌ای است. شرایط زمینه‌ای

دربدارنده مهارت‌های ارتباطی، پژوهندگی، بازخورد و نظارت و ارزیابی کارکنان است و راهبردهای آموزشی دربدارنده مربی‌گری، آموزش همتایان، محل کار شبیه‌سازی شده و یادگیری موقعیتی است و برای ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای و دانشی پلیس باید به شرایط علی و راهبردهای آموزشی مهارتی توجه نمود. نتایج پژوهش Mehmandoust ghamasari et al. (2021) بیانگر آن است که مضمون «عناصر سازنده» یکی از وجوه برنامه درسی محیط کار است که خود، شامل «اهداف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، ابزار و ارزیابی» است. نتایج پژوهش Jalilian et al. (2021) نشان داد که عوامل علی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مدل پارادایمی پژوهش، مشتمل بر عوامل فردی و سازمانی است که عوامل مذکور بیانگر آن است که شرکت‌های صنعتی با توجه به شرایط و نیازهای خویش و به اقتضای مسائل و مشکلات جامعه، اقدام به آموزش و ارتقای سطح مهارت‌های دانشی و مکانیکی کارکنان خود می‌نمایند. پژوهش Sourı (2021) بیانگر آن است که مهم‌ترین عناصر طراحی مدل آموزشی تربیتی کارآمد، به ترتیب، شامل اساتید، محتوای آموزشی، روش یاددهی، اهداف، مکان آموزشی، فضای فرهنگی و ارزشیابی است. (Khavari (2019) در پژوهش خود، عرصه‌های اساسی برنامه درسی را شامل شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، عناصر اصلی برنامه درسی و کاربرد آن در محیط کار واقعی می‌داند؛ و عناصر اصلی برنامه‌ریزی درسی دربرگیرنده فلسفه آموزش، تحلیل محیط یادگیری، تحلیل نیازهای آموزشی برای یادگیری، انتخاب مدرس، محتوا و سرفصل‌های آموزشی، منابع یادگیری، روش‌های اجرا و اعتبارسنجی برنامه‌های درسی است. Safae Movahed (2019) در پژوهش خود یک تحلیل چهار سطحی شامل «آگاهی محیطی، خودآگاهی، تدوین فرصت‌های یادگیری چهارگانه و ارزشیابی توانمند ساز» ارائه داده است که تحت یک چتر سه عنصری (همگویی، همکاری و همفکری) اجرا می‌گردد. نتایج پژوهش Farzad Nia (2017) بیانگر آن است که عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، حول مفاهیم نیازسنجی و هدف‌گذاری، محتوای برنامه درسی و آموزش‌های فردی طراحی می‌شود؛ و این قبیل برنامه‌ها مستلزم همکاری فراگیران، مدیران و متخصصان سازمان در مراحل «طراحی، اجرا، یادگیری و ارزشیابی» است. (Baceviciute et al. (2022) در پژوهش خود با مقایسه اثربخشی آموزش، به روش شبیه‌سازی واقعیت مجازی و روش ویدیویی سنتی نشان دادند که گروه شبیه‌سازی واقعیت مجازی در نتایج دانش مفهومی، دانش فضایی، اهداف انتقال، لذت،

خودکارآمدی، یادگیری درک شده، ارزش شخصی و ارزش سازمانی بهتر از گروه کنترل عمل کرد؛ اما برای دانش واقعی تفاوت معناداری مشاهده نشد. (Hebles et al. (2021 در پژوهش خود، نشان دادند که اعضای هیئت‌علمی پس از آموزش‌های خاص در روش یادگیری مشارکتی، پیشرفت چشمگیری در ابعاد مهارت‌های اجتماعی، ارزیابی، بازخورد، اتکای متقابل و آموزش تک شاگردی داشته‌اند و آموزش بر اساس شرایط و نیازهای شرکت‌کنندگان، تقویت‌کننده‌ی انتقال به آموزش‌های دانشگاهی است. (Iamsomboon et al. (2020 نشان داد که آموزش سازمانی، اثر مستقیمی بر مهارت‌های کاری، مدیریتی و پیشرو و تأثیر غیرمستقیمی بر عملکرد کارکنان دارد. (Alfaidi et al. (2020 در پژوهش خود نشان دادند که بیشتر برنامه‌های آموزشی ضمن‌خدمت بر یک جنبه مرتبط با تخصص یا حرفه معلمان متمرکز است و به نیازهای شخصی و آموزشی معلمان کمک نمی‌کند. (Zeller et al. (2016 در پژوهش خود، در بعد هدف بر دانش کاربردی، در محتوا به همکاری استاد و یادگیرنده، در بعد ابزارهای سنجش به مقیاس‌های چندمنظوره، در بعد زمان‌بندی سنجش به سنجش تکوینی و در بعد استانداردهای ارزشیابی به آزمون‌های معیار محور و در زمان اتمام برنامه به زمان متغیر اشاره دارند. (Andronache et al. (2015 عناصر اصلی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی را شامل رسالت‌ها، شایستگی‌ها، محتوا (شناختی، عملی و نگرشی)، راهبردهای آموزشی و ارزشیابی و بازخورد می‌داند و بر این باور است شایستگی‌های جزئی دربردارنده سه بعد مهارت، دانش و نگرش است و از طریق سه محتوای مذکور و راهبردهای آموزشی ارائه‌شده و درنهایت ارزشیابی و بازخورد شکل می‌گیرد. (Hopwood (2014 زمان، مکان، کارکنان و منابع یادگیری را به‌عنوان چهار بعد اساسی یادگیری در محیط کار شناسایی کرده است. (Utech (2008 مسائل و اصول آموزش محیط کار را بررسی و به نیازهای کارکنان و کارفرمایان به‌عنوان منابع برنامه درسی اشاره نموده است.

تغییرات سریع در تمامی امور و پیچیدگی خاص جوامع مدرن، وضعیتی را ایجاد کرده است که برای همگامی حرکت با این پیچیدگی‌ها راهی جز آموزش کارکنان سازمان‌ها، برای مواجهه با موقعیت‌های جدید وجود ندارد. صنعت آب و برق به‌عنوان صنعتی که وظایف خطیری در جامعه بر عهده دارد و همواره در معرض تغییر و تحولات جدیدی ناشی از تغییرات اقلیمی از یک‌سو و رشد و گسترش فناوری‌های مدرن از سوی دیگر است نیز، از این

قاعده مستثنا نبوده و نیازمند مهندسانی کنشگر و حرفه‌ای است که بتوانند خود را با تغییرات روزافزونی که با آن مواجه‌اند انطباق دهند؛ لذا ضرورت پرداختن به آموزش تخصصی مهندسین صنعت، اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است؛ اما صرف اجرای دوره‌های آموزشی و بی‌توجهی به یافته‌های علم آموزش و به‌خصوص برنامه‌درسی در مدل‌های آموزشی نمی‌تواند راهگشا باشد؛ بنابراین توجه به عناصر و ویژگی برنامه‌درسی و بهینه‌سازی آن در راستای اهداف آموزش سازمانی صنعت آب و برق، به‌گونه‌ای که منجر به شایستگی‌های حرفه‌ای مهندسان صنعت شود ضروری به نظر می‌رسد. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد علی‌رغم اهمیت توجه به عناصر آموزش‌های سازمانی، پژوهش‌های اندکی در این حوزه انجام شده است. بر همین اساس، این پژوهش باهدف واکاوی الگوی مطلوب آموزش سازمانی مهندسین با تأسی از آموزه‌های رویکرد حرفه‌گرایی انجام شده است. در پرتو هدف اصلی و به‌منظور تعیین عناصر مطلوب آموزش‌های سازمانی و شناسایی ویژگی‌های آن بر اساس مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته، پرسش اصلی پژوهش حاضر به شرح زیر است:

«از دیدگاه کارفرمایان و مدرسان صنعت آب و برق فرایند (عناصر) مطلوب آموزش مهندسان بر مبنای رویکرد حرفه‌گرایی چگونه است؟»

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است و با روش کیفی از نوع پدیدارشناسی انجام گرفته است. پدیدارشناسی، ریشه در اندیشه فلسفی ادوموند هوسرل^۱ دارد. هوسرل معتقد بود که نقطه آغاز دانش، در تجربه درونی فرد از پدیده‌هاست که شامل احساسات، ادراکات و تصوراتی است که به هنگام توجه عمیق بر یک شی در آگاهی آشکار می‌شود. پژوهشگر پدیدار شناختی به گردآوری داده‌هایی بر اساس تجربیات خود و یا مشارکت‌کنندگان در پژوهش از پدیده مورد نظرش می‌پردازد (Gall et al., 1996) از آنجا که در این پژوهش، عناصر مطلوب آموزش سازمانی بر اساس تجربه زیسته افراد مورد بررسی قرار گرفته است، استفاده از روش پدیدارشناسی قابل توجه است. مشارکت‌کنندگان مورد مطالعه در این پژوهش، مدرسان و کارفرمایان صنعت آب و برق است که با رویکرد هدفمند و به روش گلوله‌برفی انتخاب شده‌اند. در رویکرد هدفمند،

1- Edmund Husserl

هدف محقق، انتخاب مواردی است که با توجه به هدف پژوهش، سرشار از اطلاعات و تجارب باشند و به پژوهشگر تا مرحله طبقه‌بندی داده‌ها و اشباع اطلاعات یاری رسانند (Creswell & Plano Clark, 2007) و نمونه‌گیری به روش گلوله‌برفی بدین معناست که با توجه به اطلاعات موردنیاز، افرادی که به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند افراد دیگری را که تجاربی غنی درباره موضوع پژوهش داشتند را معرفی نمایند (Rehbardar & Dayani, 2016). در این مرحله با توجه به سطح اشباع‌نظری و به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات کیفی، با ۲۰ نفر از کارفرمایان و مدرسان صنعت، مصاحبه‌ای از نوع نیمه ساختاریافته انجام شد. قبل از انجام مصاحبه‌ها اهداف پژوهش برای مصاحبه‌شوندگان تشریح شده است و پس از جلب اعتماد آن‌ها بر محرمانه بودن اطلاعات، مصاحبه با سؤالات نیمه‌باز طی مدت‌زمان ۵۰ الی ۶۰ دقیقه انجام شد. پس از انجام مصاحبه‌ها، مکالمه‌های ضبط‌شده به تحریر درآمد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. عبارت‌های اصلی مربوط به موضوع پژوهش با استفاده از مطالعه جمله به جمله، شناسایی، کدگذاری و مفاهیم مرتبط استخراج شد. برای تحقق این امر از روش هفت مرحله‌ای کلایزی^۱ به شرح زیر استفاده شد که در تحقیقات پدیدارشناسی متداول است (Morrow et al., 2015).

- آشنایی پژوهشگر با داده‌ها

- شناسایی جملات کلیدی مربوط به پدیده

- صورت‌بندی معانی مرتبط با پدیده

- دسته‌بندی مضامین

- تدوین یک توصیف جامع

- تولید ساختار بنیادی

- گرفتن تائید مجدد مصاحبه‌شوندگان

برای اعتباریابی داده‌ها از نظرات مصاحبه‌شوندگان و همچنین ۵ نفر از کارفرمایان متخصص در موضوع استفاده شده است. پس از اتمام مصاحبه، متن‌ها پیاده‌سازی و پس از چندین بار بررسی، جملات دارای معنای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفت و برای آن، کد در نظر گرفته شد. در ادامه با مرور مجدد، کدهای مشابه ادغام شدند و مقوله‌های بزرگ‌تر شناسایی شدند و برای رعایت اصل محرمانه ماندن برای هر یک از مصاحبه‌شوندگان، یک کد تعیین شد.

جدول ۱. مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها Table 1. Participants in the interviews

نوع مصاحبه‌شوندگان	Type of interviewees	تعداد	درصد
مدرسان		6	30
کارفرمایان		6	30
مدرس-کارفرما		8	40
کل		20	100

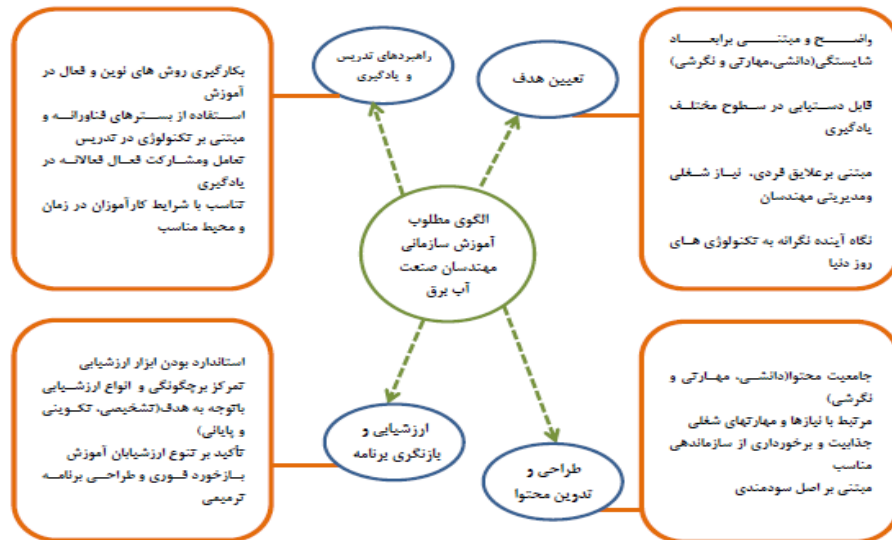
یافته‌ها

سؤال پژوهش: از دیدگاه کارفرمایان و مدرسان صنعت آب و برق فرایند (عناصر) مطلوب آموزش مهندسان بر مبنای رویکرد حرفه‌گرایی چگونه است؟
مصاحبه‌شوندگان در طی مصاحبه به ۴ عنصر فرایند آموزش مهندسان اشاره کرده‌اند. داده‌های به‌دست‌آمده در این مرحله مطابق جدول (۲) با فراوانی مرتبط با آن طبقه‌بندی شده‌اند.

جدول ۲. الگوی مطلوب آموزش سازمانی مهندسان

Table 2. The ideal model of organizational training for engineers

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تعداد درصد	تعداد درصد
Main article	Subcategory		
تعیین هدف	واضح و مبتنی بر ابعاد شایستگی (دانش، مهارت و نگرش)	7	35
	قابل دستیابی در سطوح مختلف یادگیری	9	45
	مبتنی بر علایق فردی، نیاز مدیریتی و شغلی مهندسان	13	65
	نگاه آینده‌نگرانه بر فناوری‌های روز دنیا	7	35
طراحی و تدوین محتوا	جامعیت محتوا (دانشی، مهارتی، نگرشی)	7	35
	مرتبط با نیازها و مهارت‌های شغلی	9	45
	جذابیت و برخورداری از سازمان‌دهی مناسب	5	25
	مبتنی بر اصل سودمندی	6	30
راهبردهای تدریس و یادگیری	به‌کارگیری روش‌های نوین و فعال در آموزش	7	35
	استفاده از بسترهای فناورانه و مبتنی بر فناوری در تدریس	7	35
	مشارکت در یادگیری و تعامل فراگیران در کلاس	9	45
	تناسب با شرایط کارآموز در زمان و محیط مناسب	12	60
ارزشیابی و بازنگری برنامه	استاندارد بودن ابزار ارزشیابی	4	20
	تمرکز بر چگونگی و انواع ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی و تراکمی)	12	60
	تأکید بر تنوع ارزیابان آموزش	8	40
	بازخورد فوری و طراحی برنامه ترمیمی	6	30



شکل ۱. الگوی مطلوب آموزش سازمانی مهندسان صنعت آب و برق:

Figure 1. The ideal model of organizational training for water and power industry engineers

شرح الگوی مطلوب آموزش سازمانی مهندسان صنعت آب و برق:

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده با کارفرمایان و مدرسان چهار عنصر اساسی تحت عنوان: تعیین هدف، طراحی و تدوین محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری و ارزشیابی و بازنگری برنامه به عنوان عناصر مطلوب شناسایی شده‌اند. در ادامه به تشریح ویژگی‌های عناصر مذکور و مصادیق نقل قول‌های مصاحبه‌شوندگان پرداخته می‌شود.

تعیین هدف

واضح و مبتنی بر ابعاد شایستگی (دانش، مهارت و نگرش): منظور از وضوح و مبتنی بر ابعاد شایستگی، آن است که دستاوردهای یادگیری و آنچه انتظار می‌رود یادگیرنده در برنامه آموزشی کسب کند، به صورت مجزا در ابعاد مختلف دانشی، مهارتی و نگرشی مشخص باشد. برای مثال مصاحبه‌شونده شماره ۱ می‌گوید: «اهداف دوره‌ها در بعد دانش، مهارت و نگرش، باید به شکلی نوشته شود که بعد از آموزش بتوان تغییرات را اندازه‌گیری و مشاهده نمود».

قابل‌دستیابی در سطوح مختلف یادگیری: ویژگی دیگر در تعیین هدف، قابل‌دستیابی در سطوح مختلف یادگیری است که به واقع‌بینانه بودن هدف، اشاره دارد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ می‌گوید: «هدف‌ها با توجه به طول دوره‌ها و میزان تخصصی بودن شغل نوشته شوند مثلاً دوره چهارساعته‌ای که برای یک شغل در نظر گرفته می‌شود صرفاً دانش اولیه افراد بالا می‌رود».

مبتنی بر علائق فردی، نیاز مدیریتی و شغلی مهندسان: ویژگی هدف مبتنی‌بودن بر علائق فردی، نیاز مدیریتی و شغلی مهندسان، است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ می‌گوید «اهداف آموزشی باید بر مبنای نیازهای شخصی و شغلی و مشکلات متداول در صنعت نوشته شود و برای آن طراحی محتوا انجام شود.» در ادامه مصاحبه‌شونده شماره ۹ اشاره دارد: «در آموزش‌های وزارت نیرو به‌طورکلی از دوره‌های مدیریتی و مهارت‌های موردنیاز مدیران غفلت شده است و لازم است دوره‌هایی طراحی گردد که به‌صورت مشخص، شایستگی‌های مدیریتی افراد را ارتقاء دهد».

نگاه آینده‌نگرانه بر فناوری‌های روز دنیا: از ویژگی‌های دیگر در تعیین هدف، داشتن نگاه آینده‌نگرانه بر فناوری‌های روز دنیا، است. مصاحبه‌شونده شماره ۵ در این زمینه می‌گوید: «در تعیین اهداف تا حدی باید به آینده و چالش‌های احتمالی آن توجه داشت و از طرفی زمینه‌آشنایی با فناوری‌های روز دنیا از طریق آموزش‌ها، فراهم گردد؛ در این صورت می‌توان، مدیرانی را تربیت نمود که توان مدیریت چالش‌های آینده را داشته باشند».

طراحی و تدوین محتوا

جامعیت محتوا (دانشی، مهارتی، نگرشی): منظور از جامعیت محتوا، آن است که در زمان آموزش، محتواهایی از جنس دانشی، مهارتی و نگرشی برای کارآموز فراهم شود. مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید: «مطالبی می‌تواند برای فرد مفید باشد که دربردارنده ابعاد مختلف شایستگی باشد نمی‌توان صرفاً با مطالبی از جنس دانش، فرد را در حوزه کاری خود آماده نمود.» در ادامه مصاحبه‌شونده شماره ۶ اشاره دارد: «با توجه به سبب شایستگی‌هایی که برای هر شغل در نظر گرفته شده و با لحاظ نمودن اولویت‌بندی شایستگی‌ها باید طراحی دوره و محتوا انجام شود البته در حوزه شایستگی‌های نگرشی، فراهم نمودن محتوا کمی سخت است

و معمولاً این شایستگی‌ها از محیط‌های کاری قبلی یا تجربیات آموزشی قبلی کسب می‌شود». **مرتبط با نیازها و مهارت‌های شغلی:** ویژگی دیگر، مرتبط بودن با نیاز و مهارت‌های شغلی است، مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ اشاره دارد: «هر برنامه آموزشی باید جوابگوی یک نیاز شغلی باشد، در دانشگاه چون مقصد افراد مشخص نیست، صرفاً مطالب عمومی و پایه، مدنظر است، لازم است در آموزش‌های سازمانی، مطالب کاربردی در راستای حل مشکلات شغلی ارائه گردد».

جذابیت و برخورداری از سازمان‌دهی مناسب: ویژگی عنصر محتوا، جذابیت و برخورداری از سازمان‌دهی مناسب، است. ویژگی مذکور زمینه درگیری بیشتر کارآموز با محتوا را فراهم می‌کند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ می‌گوید: «مطالبی که در یک دوره ارائه می‌شود باید از یک سازمان‌دهی معقول و منطقی برخوردار باشد و از آسانی به پیچیدگی ارائه شود و زمینه انتقال یادگیری به محیط کار را فراهم کند».

مبتنی بر اصل سودمندی: از ویژگی‌های دیگر محتوا، مبتنی بر اصل سودمندی، است، مصاحبه‌شونده شماره ۲۱ اشاره دارد: «آموزش زمانی توجیه منطقی دارد که درصدد انتقال دانش و مهارت‌هایی موردنیاز محیط کار باشد، مثلاً اگر قرار است در حوزه علاج بخشی سدها آموزشی ارائه شود باید مؤلفه‌های زمان، مکان و سایر مواردی که باید درباره آن پیش‌بینی‌های قبلی داشت موردتوجه باشد و تدریس معادلات شبیه‌سازی در چنین دوره‌ای بی‌فایده است».

راهبردهای تدریس و یادگیری

بکارگیری روش‌های نوین و فعال در تدریس: منظور از بکارگیری روش‌های نوین و فعال در تدریس، تغییر رویکرد از آموزش‌های سنتی یک‌طرفه و معلم‌محور به سوی آموزش‌های یادگیرنده‌محور است. در این روش‌ها استاد به‌عنوان تسهیلگر یادگیری است و به افراد کلاس کمک می‌کند که ضمن شناخت مشکلات کاری خود، راه‌حلی برای آن پیدا کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ اشاره دارد: «روش سخنرانی که در آن معلم به‌عنوان منبع دانش در نظر گرفته می‌شود در آموزش‌های سازمانی کاربردی ندارد، بلکه باید در آموزش‌ها از روش‌های جدیدتر مثل کوچینگ و یا منتورینگ استفاده نمود در کوچینگ، مخاطب خودش

مسئولیت یادگیری خود را می‌پذیرد و عملکردش را تغییر دهد».

استفاده از بسترهای فناورانه و فناوری نوین در تدریس: ویژگی دیگر در این عنصر، استفاده از بسترهای فناورانه و تکنولوژی نوین در تدریس است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ اشاره دارد: «امروزه بحث فیلم‌های سه‌بعدی، شبیه‌سازهای کامپیوتری و یا واقعیت افزوده در جذاب‌تر کردن و ساده‌تر کردن فرایند آموزش غیرقابل‌انکار است، شبیه‌سازی‌های کامپیوتری این امکان را فراهم می‌کند که فرد بدانند با زدن یک دکمه اشتباه چه اتفاقی در روند کار ایجاد می‌شود».

مشارکت در یادگیری و تعامل فعال فراگیران در کلاس: مشارکت در یادگیری و تعامل فعال فراگیران در کلاس، ویژگی دیگری است که مورد توجه مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته است. مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید: «استاد باید بتواند در حین آموزش با پرسش و پاسخ‌های بجا و مناسب، توجه فراگیران کلاس را جلب نموده و آن‌ها را در موقعیت نقد یکدیگر قرار دهد در این صورت ضمن اینکه فراگیران در کلاس فعال‌اند از ایده‌هایی یکدیگر نیز در حوزه شغلی آگاه‌تر شده و برای مدرس هم جنبه یادگیری دارد».

تناسب با شرایط کارآموز در زمان و محیط مناسب: یکی دیگر از ویژگی‌های این عنصر، تناسب داشتن با شرایط کارآموز در زمان و محیط مناسب است. مصاحبه‌شونده شماره ۸ در این زمینه اشاره دارد: «ممکن است مخاطب کلاس اپراتورهایی باشند که در زمره نیروهای تخصصی هستند این افراد را نمی‌توان از محیط کار جدا نمود لازم است تدابیری اندیشیده شود که آموزش این افراد در محیط واقعی کار و در زمان مناسب صورت گیرد».

ارزشیابی و بازنگری برنامه

استاندارد بودن ابزار ارزشیابی: استاندارد بودن ابزار ارزشیابی یکی از ویژگی‌های عنصر ارزشیابی است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ اشاره دارد: «در زمان ارزشیابی باید به ماهیت دوره توجه نمود بعضی دوره‌ها کاملاً مهارتی هستند و فرد باید بتواند با درصدی از خطا در آزمون عملی نمره موفقیت کسب کند لذا باید شرایط و معیار عملکرد را تعیین نمود نمی‌توان با یک آزمون از جنس دانشی سطح مهارت افراد را سنجید».

تمرکز بر انواع ارزشیابی با توجه به هدف (تشخیصی، تکوینی و تراکمی): تمرکز بر چگونگی و انواع ارزشیابی با توجه به هدف، ویژگی دیگر ارزشیابی است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ اشاره دارد: «در دوره‌های فنی- تخصصی باید ضمن استفاده از مقیاس‌های ملاک‌مرجع، استفاده از انواع دیگر ابزارهای ارزشیابی مثل چک‌لیست‌ها، مصاحبه و مشاهده رفتار فرد بعد از آموزش شواهد بیشتری از اثربخش بودن یادگیری را ارائه می‌دهد». در ادامه مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ اشاره دارد «باید ارزشیابی‌های شروع دوره و حین دوره را جدی گرفت مدرس باید در آغاز تدریس با استفاده از آزمون یا پرسش و پاسخ، دانش و مهارت‌های کارآموزان را موردسنجش قرار دهد تا بداند تدریس را از کجا شروع کند».

تأکید بر تنوع ارزیابان آموزش: تأکید بر تنوع ارزیابان آموزش، از دیگر ویژگی‌های مطرح‌شده است. مصاحبه‌شونده شماره ۹ اشاره دارد: «بعد از آموزش بایستی نظر فراگیران دوره در مورد استاد و محتوای ارائه‌شده، اخذ و در اختیار مدرس قرار گیرد تا از ضعف و مشکلات خویش آگاه شود و در راستای رفع آن تلاش نماید». در ادامه مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ می‌گوید: «در خیلی از مواقع وقتی بلافاصله بعد از کلاس از افراد آزمون گرفته شود به نظر می‌رسد یادگیری محقق شده است ولی آنچه در آموزش‌های سازمانی مهم است، آن است که فرد بتواند آموخته‌های خود را در محیط شغلی خویش بکار گیرد، لذا نیاز است که نظرسنجی از هم‌تایان و مدیرانی که مستقیماً با فرد سروکار دارند موردتوجه جدی قرار گیرد».

بازخورد و طراحی برنامه ترمیمی: آخرین ویژگی، بازخورد و طراحی برنامه ترمیمی است. مصاحبه‌شونده شماره ۵ اشاره دارد: «مهم است که به بازخوردهای فراگیران توجه ویژه داشت و اگر دوره تمام نشده با ایجاد توقف‌های چندروزه برنامه آموزشی را بهبود بخشید و مجدداً، فرایند آموزش را دنبال کرد». در ادامه مصاحبه‌شونده شماره ۱ اشاره دارد: «بعضاً ممکن است در طی دوره هیچ مشکلی وجود نداشته باشد ولی وقتی عملکرد فرد در محیط کار بررسی شود متوجه شویم که آموزش‌ها تأثیرگذاری چندانی نداشته‌اند، لازم است با توجه به بازخوردها برنامه آموزشی را اصلاح کرد و در مواردی که دوره خاتمه یافته است برنامه‌های آموزشی ترمیمی فراهم نمود».

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش‌های سازمانی باهدف آماده‌سازی و تربیت یک فرد حرفه‌ای، برای اجرای بهتر

مسئولیت‌های حوزه کاری و بهبود توانایی‌هایی وی، برنامه‌ریزی و اجرا می‌گردد. بخش عمده‌ی آموزش‌های حرفه‌ای در قالب رویکردهای آشکار و برگزاری دوره‌های آموزشی تحقق می‌یابد. این پژوهش متمرکز بر آموزش‌های سازمانی مشاغل اختصاصی صنعت آب و برق است. هدف اصلی، شناسایی عناصر و نشانگرهای الگوی مطلوب آموزش سازمانی مهندسان از دیدگاه مدرسان و کارفرمایان صنعت آب و برق بر مبنای آموزه‌های رویکرد حرفه‌گرایی است. عناصر احصاء شده، مشتمل بر تعیین هدف، طراحی و تدوین محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری و ارزشیابی و بازنگری برنامه، است. به‌طورکلی یافته‌های، این بخش با بخشی از یافته‌های (Khalili hossein abadi & etal(2022), mehmandoust ghamsari et al. (2021), Sor(2021), Khavari(2019), Farzad Nia(2017), Fathi vajargah(2017), Hebles & Utech & Roundtable, Andronache & Neculau (2015), Zeller& etal(2016), etal(2021) (2008), Hopwood (2014) و Boahin & Hofman (2014) همسو است. با توجه به یافته‌های این بخش از پژوهش، عناصر شناسایی‌شده‌ی آموزش مطلوب سازمانی، همان عناصر شناخته‌شده برنامه‌های درسی رسمی است. در تبیین این بخش از نتایج تحقیق می‌توان گفت آموزش اصول حرفه‌گرایی از طریق برنامه‌های نوشته‌شده و آموزش‌های ساختارمند صورت می‌گیرد و این آموزش‌ها با توجه به یافته‌های علم آموزش و آگاهی و شناخت از الگوهای طراحی آموزشی و عناصر برنامه‌درسی پایه‌گذاری می‌گردد. آموزش‌های سازمانی مشاغل اختصاصی وزارت نیرو، با پشتیبانی دفتر آموزش وزارت نیرو و هدایت شرکت‌های مادر تخصصی و بر مبنای نیازسنجی‌های شغلی توسط یک یا تعدادی تیم تخصصی، معین و تحت عناوین دوره‌های مختلف، نام‌گذاری شده است. با توجه به نظرات مصاحبه‌شوندگان، انتخاب و چیدمان دوره‌های آموزشی بر مبنای نیازسنجی علمی نیست و توسط یک تیم دانشگاهی که تجربه چندانی در سطح صنعت ندارند، انجام‌گرفته است. مضاف بر این‌که در اغلب این دوره‌ها، شایستگی‌های مورد انتظار و به دنبال آن، اهداف کلی و جزئی و سرفصل دوره‌ها مشخص نیست؛ و دستورالعمل مشخصی برای ارزشیابی این دوره‌ها تدوین نشده است. با این تفاسیر، برگزاری این دوره‌ها محدود به تجربیات مدرس بوده و نمی‌توان انتظار داشت شایستگی‌های موردنیاز شغل را منتقل نماید مخصوصاً در مواردی که مدرس، بیشتر صبغه دانشگاهی دارد. به نظر می‌رسد شرکت‌ها و مراکز آموزشی دچار محدودیت‌های مالی و انسانی

هستند. از یک سو بودجه آموزش شرکت‌ها ناچیز است بنابراین نمی‌توانند از تیم‌های تخصصی آموزشی، خارج از صنعت جهت برنامه‌ریزی طراحی و نیازسنجی دوره‌های آموزش سازمانی بهره‌مند شود؛ از سوی دیگر با محدودیت منابع انسانی به لحاظ کمی و کیفی مواجه‌اند و اندک نیروی انسانی شاغل در حوزه‌ی آموزش آگاهی لازم نسبت به آموزش و اصول آن ندارند و وضعیت بدنه منابع انسانی مراکز آموزش‌دهنده که مسئول اجرای دوره‌ها و نظارت بر برگزاری آموزش‌ها است به‌مراتب بدتر است. این مشکلات نشان از کاهش جایگاه و منزلت سازمانی آموزش دارد و در این شرایط، نمی‌توان در بودجه‌بندی آموزش و استخدام منابع انسانی اعمال نفوذ کرد.

یافته‌ها برای عنصر هدف، ویژگی‌هایی از قبیل واضح و مبتنی بر ابعاد شایستگی، قابل‌دستیابی در سطوح مختلف یادگیری، مبتنی بر علایق فردی و نیاز شغلی و مدیریتی مهندسان و نگاه آینده‌نگرانه به فناوری‌های روز دنیا به دست داده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش (Farzad Nia (2017)، Jamsomboon et al. (2020)، Alfaidi and Elhassan (2020)، Andronache and Neculau، Zeller et al. (2016)، Tawney (1921)، Jalilian et al. (2021) (2015) تا حدی مرتبط است. این محققان در پژوهش‌های خود، بر عنصر هدف و شایستگی‌های دانشی، مهارتی و نگرشی و اثر مستقیم آموزش سازمانی بر مهارت‌های حرفه‌ای و مدیریتی تأکید داشته‌اند. در تبیین این بخش از یافته‌ها می‌توان گفت آموزش‌های سازمانی، زمانی مؤثرند که در راستای بهبود توانمندی حرفه‌ای افراد، برای انجام وظایف شغلی طراحی شوند؛ بنابراین لازم است اهداف این دوره‌ها با در نظر گرفتن سطح افراد و در راستای رفع نیازهای شغلی و مشکلات موجود صنعت، منطبق با تغییرات مورد انتظار در ابعاد دانش، مهارت و نگرش کارآموزان نوشته شود. از آنجاکه فرد حرفه‌ای، پایبند به اخلاق حرفه‌ای نیز است؛ تدوین و طراحی برنامه‌های آموزشی، باهدف توسعه مهارت‌های عمومی و اخلاقی کارکنان هم باید موردتوجه قرار گیرد. این در حالی است که چنین آموزش‌هایی مستلزم تجهیزات آموزشی و کارگاه‌های تخصصی و یا برگزاری آموزش در شرایط شبه واقعی با تعداد محدودی کارآموز است. درحالی‌که در صنعت آب و برق، آموزش هیچ جایگاهی در مسیر توسعه شغلی و موفقیت سازمانی افراد ندارد که برای آن چنین تمهیداتی اندیشیده شود.

نتایج پژوهش، برای عنصر طراحی و تدوین محتوا، ویژگی‌هایی از قبیل جامعیت محتوا، مرتبط با نیازها و مهارت‌های شغلی، جذابیت و برخورداری از سازمان‌دهی مناسب و مبتنی بر اصل سودمندی؛ برشمرده است؛ این یافته‌ها با نتایج (Utech, Boahin and Hofman (2014), Zeller et al. (2016), Andronache and Neculau (2015), and Roundtable (2008), Hebles et al. (2021) و Farzad Nia (2017) تا حدی مرتبط است. این محققان در پژوهش‌های خود بر اهمیت عنصر محتوا، دانش کاربردی و مبتنی بر نیاز شغلی افراد در سه بعد دانشی، مهارتی و نگرشی و همچنین آموزش‌های مبتنی بر نیاز کارفرمایان و فراگیران تأکید دارند. در تبیین این بخش پژوهش، می‌توان گفت بنیاد سازمان‌دهی آموزش حرفه‌گرایانه در تدارک دیدن فرصت‌های لازم جهت درونی سازی ارزش‌ها و بروز رفتارهای حرفه‌ای، متجلی می‌گردد؛ از این رو لازم است در طراحی و تدوین محتوا نیز به ابعاد مختلف شایستگی توجه و فرصت‌هایی ایجاد نمود که فرد بتواند در موقعیت‌های عملی و تجربی، یادگیری‌های خود را تقویت و به معرض نمایش بگذارد؛ بنابراین صرف ارائه محتوای نظری کارساز نیست و باید شرایطی فراهم شود که به تبدیل دانش نظری به کاربردی و مفید کمک نماید. بدیهی است این‌گونه آموزش‌ها مستلزم برخورداری از یک توالی منطقی مبتنی بر فهم لازم از توان فراگیران است.

همچنین برای عنصر تدریس و استفاده از راهبردهای یاددهی - یادگیری، ویژگی‌هایی از قبیل به‌کارگیری روش‌های نوین و فعال در آموزش، استفاده از بسترهای فناورانه و مبتنی بر فناوری در تدریس، مشارکت در یادگیری و تعامل فعالانه فراگیران در کلاس و تناسب با شرایط کارآموز در زمان و محیط مناسب به دست آمد که با نتایج پژوهش (Khalili hossein (2022), abadi et al. (2022), Khavari (2019), Baceviciute et al. (2022), Hebles et al. (2021), Andronache and Neculau (2015), Hopwood (2014) و Farzad Nia (2017) تا حدی مشابهت دارد. این محققان نیز در پژوهش خود بر مشارکتی بودن یادگیری و لزوم همکاری مدیران، فراگیران و متخصصان تأکید دارند و معتقدند طراحی برنامه درسی پویا متأثر از یادگیری مجازی و فناوری است و افراد آموزش‌دیده به روش شبیه‌سازی و واقعیت مجازی نسبت به روش‌های سنتی، در برخی از جنبه‌های دانش مؤثرتر عمل می‌کنند. در تبیین این بخش از یافته‌های تحقیق می‌توان گفت راهبردهای یاددهی - یادگیری، عنصر مهمی در برنامه

درسی آموزش‌های سازمانی محسوب می‌شوند و شامل فعالیت‌ها، تجربیات و شرایطی است که مدرس و فراگیران به شیوه‌ای فعالانه در آن دخیل هستند و نقش مدرس از آنجاکه هم الگوی حرفه‌ای گری و هم تسهیلگر فرایند تدریس و یادگیری است، مهم‌تر تلقی می‌گردد. مدرسان باید توسعه‌دهنده اخلاق، تعهد سازمانی و منش حرفه‌ای باشند و با به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال و مسئله محور، زمینه ظهور صلاحیت‌های حرفه‌ای؛ را در فراگیران را فراهم نمایند. درحالی‌که در صنعت آب و برق مکانیسم‌های انگیزشی مناسبی برای ترغیب متخصصان صنعت، جهت تدریس آموزش‌های سازمانی فراهم نیست و از طرفی دیگر، دستورالعمل‌های الزام‌آوری برای مدیران به‌منظور انتقال تجربه وجود ندارد، لذا بیشتر از مدرسان دانشگاهی جهت برگزاری دوره‌ها استفاده می‌شود و چون این مدرسان شناخت درستی از نیازهای صنعت ندارند به همان روش‌های معمول دانشگاهی عمل می‌کنند.

درنهایت، برای ارزشیابی و بازنگری برنامه ویژگی‌هایی از قبیل استاندارد بودن ابزار ارزشیابی، تمرکز بر چگونگی و انواع ارزشیابی و تنوع ارزیابان و بازخورد فوری و طراحی برنامه ترمیمی به دست داده است که این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های Khalili hossein abadi (2022)، et al. (2021)، Mehmandoust ghamasari et al. (2021)، Andronache and Neculau (2015)، Zeller et al. (2016)، Farzad Nia (2017)، Sori (2021) و Safae Movahed (2019) تا حدی همخوانی دارد. این محققان نیز ضمن اشاره به عنصر ارزشیابی، بر طراحی آزمون‌های متناسب با سطوح شایستگی و رعایت استانداردهای ارزشیابی و ارائه بازخورد نیز تأکید داشته‌اند؛ در تبیین این بخش از یافته‌های تحقیق می‌توان گفت ارزشیابی، سیستم آموزشی را در معرض قضاوت قرار داده و در سطوح متفاوتی مشتمل بر نگرش، یادگیری و رفتار مطرح است و مکانیسم اجرایی و کنشگران اصلی آن در هر سطح متفاوت است؛ از این رو می‌تواند با فراهم نمودن اطلاعات کافی، تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های آموزشی را امکان‌پذیر نماید. همچنین از آنجاکه پیچیدگی‌های محیط کار، موجب پیش‌بینی‌ناپذیر بودن اطلاعات و ابزارهای موردنیاز فرایند برنامه‌درسی می‌شود و از طرفی برنامه درسی به‌عنوان فرایندی مداوم در حال شدن، هر بار جلوه تازه‌ای پیدا می‌کند، بنابراین بازخورد، اصلاح و پیگیری مداوم اهمیت قابل توجهی دارد. در صنعت آب و برق ارزشیابی به معنای واقعی آن وجود ندارد و بعضاً در پایان برخی از دوره‌ها نظرسنجی‌هایی سطحی صورت می‌گیرد که صرفاً دربردارنده نظرات

شمار محدودی از فراگیران است و از نتایج مذکور نیز استفاده عملی نمی‌شود؛ نتایج ارزشیابی‌های سطح یادگیری قابل‌اعتماد نیست و اثربخشی در سطح رفتار هم مورد غفلت قرار گرفته است. درحالی‌که ارزشیابی‌های حرفه‌گرایانه، وظیفه‌محور و دارای معیار عملکرد است و با توسل به آن، میزان آمادگی و مهارت‌های موردنیاز افراد برای انجام وظایف شغلی معلوم می‌شود.

به‌طورکلی می‌توان گفت عناصر مطلوب آموزش‌های سازمانی، به ترتیب اهمیت، شامل تعیین هدف، ارزشیابی و بازنگری برنامه، طراحی و تدوین محتوا و راهبردهای تدریس و یادگیری است. فرایند حرفه‌ای شدن نیاز به آموزش دارد و از طریق آموزش‌های آشکار و اجرای دوره‌های آموزشی متناسب با نیازهای سازمانی، شغلی و فردی کارآموزان، محقق می‌گردد؛ لذا چنانچه این آموزش‌ها بر اساس نشانگرهای شناسایی‌شده طراحی گردد، برآیند آن، تربیت مهندسانی شایسته و صلاحیت‌محور به معنای واقعی کلمه است.

پیشنهادهای کاربردی

به متصدیان آموزش صنعت، پیشنهاد می‌گردد با به‌کارگیری یافته‌های این پژوهش، فرایند و فضای آموزش را به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که امکان شایسته پروری فراهم شود. به مدرسان دوره‌های آموزشی پیشنهاد می‌شود نشانگرهای شناسایی‌شده برای هر یک از عناصر را در نظر داشته و در حین اجرا اعمال نمایند. به متصدیان آموزش صنعت، پیشنهاد می‌گردد در تدوین معیارهای ارزشیابی عناصر برنامه درسی به یافته‌های این پژوهش توجه نمایند. پیشنهاد می‌گردد در طراحی و تدوین آموزش‌های سازمانی، مهارت‌های موردنیاز شغل جایگزین موضوعات درسی شود.

پیشنهادهای پژوهشی

تحقیقاتی در حوزه مهم‌ترین عوامل مؤثر بر روند حرفه‌ای شدن مهندسان، انجام گیرد.

محدودیت‌های تحقیق

پژوهش‌های مرتبط محدودی در حوزه موضوع این پژوهش، در ایران صورت گرفته است

و این نقصان در جستجوی پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی نیز احساس می‌شود... جامعه آماری پژوهش حاضر از صنعت آب و برق انتخاب شده و متمرکز بر مشاغل اختصاصی است؛ بنابراین شایسته است در تعمیم نتایج به صنایع دیگر جانب احتیاط رعایت گردد.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به‌عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به‌صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم، به‌عنوان استاد مشاور پایان‌نامه، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدین‌وسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Alfaidi, S. D. A., & Elhassan, F. A. M. (2020). The Role of In-Service Training Programs in Teachers Development. *International Journal of Learning and Teaching*, 6(3), 191-95. DOI:10.18178/ijlt.6.3.191-195
- Andronache, D. Bocoş, M. & Neculau, B. C. (2015). A systemic-interactionist model to design a competency-based curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 715-721. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.183
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20–26. ISSN: 0268-3946
- Baceviciute, S., Cordoba, A. L., Wismer, P., Jensen, T. V., Klausen, M., & Makransky, G. (2022). Investigating the value of immersive virtual reality tools for organizational training: An applied international study in the biotech industrv. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 470-487. DOI:10.1111/jcal.12630
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of curriculum studies*, 38(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>
- Boahin, P., & Hofman, W. A. (2014). Perceived effects of competency-based training on the acquisition of professional skills. *International Journal of Educational Development*, 36, 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.11.003>
- Carlson, R. F., & Longman III, T. (2010). Science, Creation and the Bible: Reconciling Rival Theories of Origins. InterVarsity Press. ISBN 978-0-8308-3889-9
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Translators: Kiamanesh, A, & Javaid Saraebi, Tehran: Aizh. ISBN 9789649702926
- Everwijn, S. E. M., Bomers, G. B. J., & Knubben, J. A. (1993). Ability-or competence-based education: bridging the gap between knowledge acquisition and ability to apply. *Higher Education*, 425-438. <https://doi.org/10.1007/BF01383845>
- Faramarz Gharamaleki, A. (2019). Professional Ethics, 17th edition Tehran: Majnoon. ISBN 9789647453417
- Farzad Nia, F. (2017). Designing a work environment curriculum model with a competency approach in training and improving project managers of Pars Oil and Gas Company. PhD thesis, Tehran: Khwarazmi University.
- Fathi Vajargah, K., Khorasani, A., & Dosti, H. (2017). Workplace curriculum, Tehran: Industrial Research & Training Center of Iran. ISBN 9786001731518

- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). Educational research: An introduction. Translators: Ahmad Reza Nasr et al., Tehran: Samt & Shahid Beheshti University. ISBN 9789645300201
- Ghoraishi Khorasgani, M. S. (2022). The Impact of Internship on Students' Individual and Professional Development: The Mediating Role of Skills. *Journal of Educational Scinces*, 29(1), 185-202. <https://doi.org/10.22055/edus.2022.38867.3290>
- Grenier, R. (2015). Facilitating working learning and change. *The Journal of Working Learning*, 27(5), 366-388. https://www.researchgate.net/publication/281653468_Facilitating_workplace_learning_and_change
- Hashem Abadi, M., Mir Kamali, M., & Pourkarimi, J. (2017). A study of the professionalism of Tehran University faculty members in the second half of the academic year 2014-2016. *Journal of Iranian Higher Education*, 9(2), 51-80. <https://ihej.ir/article-1-1017-fa.pdf>
- Hebles, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., Alonso-Dos-Santos, M., & Villardón-Gallego, L. (2021). Towards a Cooperative Learning Environment in Universities through In-Service Training. *Sustainability*, 13(3), 1112. <https://www.mdpi.com/969328>
- Hopwood, N. (2014). Four essential dimensions of workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 26(6/7), 349-363. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2013-0069>
- Iamsomboon, N., Sukortprommee, S., & Klinpratun, V. (2020). Creating employee working skills training and performance through organizational training practices in abc tire manufacturing company. *RMUTT Global Business Accounting and Finance Review*, 4(1), 13-30. Retrieved from <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/GBAFR/article/view/252551>
- Jalilian, H., Mehralizadeh, Y., & Rahimidoust, G. (2021). Developing a Model for Selection of Employee Training Approaches in Small and Medium Industrial Enterprises in Ahvaz. *Journal of Educational Scinces*, 28(1), 1-22. <https://doi.org/10.22055/edus.2021.33526.3036>
- Jabarooti, N., & Bagherimajd, R. (2023). Canonical analysis of lifelong learning on teachers' professional development. *Journal of Educational Scinces*, 30(1), 127-144. <https://doi.org/10.22055/edus.2022.42154.3399>
- Khalili Hossein abadi, H., Kaviani, H., Saadatmand, Z., & Ahmadabadi, M. (2022). Underlying theory of police skills training process with emphasis on professionalism (Case study: Isfahan Province Disciplinary Command), *Quarterly Journal of Traning in Police Scinces*, 15(57). <https://sid.ir/paper/965077/en>
- Khavari, A. (2019). Basic areas of the curriculum in the real work environment, *Journal of Skill Training*, 4(28), 51-72. <https://sid.ir/paper/410413/fa>

- Klass, A. A. (1961). What is a profession?. *Canadian Medical Association Journal*, 85(12), 698. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1848216/>
- Madigan, C., Johnstone, K., Cook, M., & Brandon, J. (2019). Do student internships build capability?—What OHS graduates really think. *Safety science*, 111, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.10.003>
- Marimuthu, M., Arokiasamy, L., & Ismail, M. (2009). Human capital development and its impact on firm performance: Evidence from developmental economics. https://www.researchgate.net/publication/26628217_Human_Capital_Development_and_Its_Impact_on_Firm_Performance_Evidence_from_Developmental_Economics
- Mehmandoust ghamsari, Z., Fathi Vajargah, K., Khorasani, A., & Safaei movahed, S. (2021). Design a Workplace Curriculum Model: A Research Synthesis. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 9(17), 5-38. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2967-en.html>
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/ competence/ performance. *Academic medicine*, 65(9), S63-7. DOI: 10.1097/00001888-199009000-00045
- Morrow, R., Rodrigiez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643–644. ISSN 0952-8229
- Niati, D. R., Siregar, Z. M. E., & Prayoga, Y. (2021). The effect of training on work performance and career development: the role of motivation as intervening variable. Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): *Humanities and Social Sciences*, 4(2), 2385-2393. DOI:10.33258/birci.v4i2.1940
- Noble, C., & Hassell, K. (2008). Informal learning in workplace: what are the environmental barriers for junior hospital pharmacists. *International Journal of Pharmacy Practice*, 16, 257-263. <https://doi.org/10.1211/ijpp.16.4.0008>
- Rehbardar, H., & Dayani, M. (2016). A comprehensive guide to research methods in educational sciences and psychology, Mashhad: Computer Library. ISBN 9789647696364.
- Roscoe, J. (2010). Continuing professional development in higher education. *Human Resource Development International*, 5(1), 3-9. <https://doi.org/10.1080/13678860110076006>
- Safae Movahed, S. (2019). Heutagogy-based Workplace Curriculum Development Model (HWCDM). *Journal of Curriculum Studies*, 13(51), 5-26. https://www.jcsicsa.ir/article_۸۵۷۰۴.html?lang=en
- Sori, A. (2021). Designing an effective educational-educational model for the learners of Naja educational centers, *Journal of Training in Police Sciences*, 8(28), 1-32. <https://sid.ir/paper/524045/fa>

- Utech, J. L., & Roundtable, M. W. (2008). Contextualized curriculum for workplace education: An introductory guide. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. https://www.umass.edu/roundtable/projects/Integrated%20curr_guide%20p1.pdf
- Zeller, M. P., Sherbino, J., Whitman, L., Skeate, R., & Arnold, D. M. (2016). Design and implementation of a competency-based transfusion medicine training program in Canada. *Transfusion medicine reviews*, 30(1), 30-36. DOI:10.1016/j.tmr.2015.11.001



Original Article

the Possibility of Realizing Epistemological Tolerance by Relying on Gada Mer's Philosophical Hermeneutics and Its Educational Implications

Sayideh Zohre Javadi*
Khosrow Bagheri Noaparast**
Narges Sajjadih***
Mahin Chenari****

Introduction

This research aims to explore the potential for achieving epistemological tolerance through the constructive elements of Gadamer's philosophical hermeneutics and to discuss its educational implications.

Method

The research employs conceptual analysis to clarify the meaning of concepts by examining their relationships. This method provides a detailed interpretation of Gadamer's views, uncovering his philosophical assumptions about epistemological tolerance, leading to educational implications.

Results

The study investigates the construction of epistemological circuits based on Gadamer's hermeneutics. Through conceptual analysis, it elucidates his philosophical assumptions about these circuits and their relationship to epistemological tolerance. While the concept of epistemological tolerance can be ambiguous, this research provides a clearer understanding. Gadamer's

* PhD Student, Department of Principles and Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

** Professor, Department of Principles and Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. *Corresponding Author:* khhagheri@ut.ac.ir

*** Associate Professor, Department of Principles and Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

**** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran.

hermeneutics is seen as beneficial for fostering epistemological tolerance. In today's educational landscape, cultivating epistemological tolerance through Bildung is crucial for comprehension. A cohesive social education system should acknowledge the mutual rights of individuals. Gadamer's ideas prompt us to consider different viewpoints, encouraging constructive dialogue for seeking truth. Keywords: epistemological tolerance, bildung, Gadamer, understanding, dialogue.

Discussion

Teaching is an experience that involves careful and sensitive listening to others. We are present in a world where we create each other, and a teacher who looks at the differences of students with an open mind transforms the teaching process. The teacher builds a bridge to provide the necessary space for learning from others and moving from the concept of "I" to "we". Therefore, teacher education and training should be considered a hermeneutic relationship that is a productive relationship, which is necessary for transformative learning based on epistemological tolerance. Gadamer's philosophical hermeneutics introduces us to strategies that will lead to students' understanding and acceptance of the other.

Keywords: epistemological tolerance, bildung, Gadamer, understanding, dialogue

Author Contributions: Author 1 was responsible for leading the overall research process. Author 2 was responsible for research plan design, data collection and analysis and in general, the conclusion of the findings and expansion and interpretation were done jointly and with the discussion and exchange of opinions of all the colleagues and with the third and fourth authors as thesis advisors.

Acknowledgments: The authors thank all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۸/۱۳
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۰۳

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۵۱-۷۴

مقاله پژوهشی

بررسی امکان تحقق مدارای معرفت‌شناختی با اتکا به هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های تربیتی آن

سیده زهره جوادی*

خسرو باقری نوع‌پرست**

نرگس سجّادیه***

مهین چناری****

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی امکان تحقق مدارای معرفت‌شناختی با اتکا به عناصر سازنده‌ی هرمنوتیک فلسفی گادامر و بیان دلالت‌های تربیتی آن است. روش مورد استفاده این پژوهش روش تحلیل مفهومی است. از طریق این روش می‌توان تبیینی صحیح و روشن از معنای مفاهیم بواسطه توضیح رابطه‌ی آن با سایر مفاهیم بدست داد. در این پژوهش با استفاده از این روش، از طریق تحلیل مفاهیم دیدگاه گادامر، پیش فرض‌های فلسفی وی درباره‌ی مدارای معرفت‌شناختی تبیین می‌گردد. سپس دلالت‌های تربیتی به واسطه‌ی این تحلیل، استنتاج می‌گردد. در ارتباط با مدارای معرفت‌شناختی ایده‌ی صریحی وجود ندارد و آنچه بیان شده سطوح مختلف مداراست. این پژوهش این مفهوم را در سطوح بالاتر، مورد بررسی قرار داده و مفهوم مدارای معرفت‌شناختی را روشن کرده است. هرمنوتیک فلسفی گادامر می‌تواند مبنای مناسبی برای دستیابی به مدارای معرفت‌شناختی باشد. با توجه به اینکه تنوع افکار و عقاید در جامعه‌ی امروز قابل انکار نیست، آموزش مدارای معرفت‌شناختی در جریان بیلدونگ با فهم و تفاهم گره خورده است. لازمه‌ی یک نظام تربیت اجتماعی منسجم، در نظر گرفتن حقوق متقابل افراد انسانی در جامعه می‌باشد. مباحث مورد بحث گادامر می‌تواند به ما آموزش دهد برای حرکت در مسیر حقیقت، به نگاه دیگری و فهم او از رویدادها توجه داشته باشیم. این توجه به دیگرپذیری موجب می‌شود قادر به گفت‌وگوی مؤثر و سازنده باشیم.

واژه‌های کلیدی: مدارای معرفت‌شناختی، تربیت، بیلدونگ، معرفت‌شناسی، گادامر، فهم، گفت‌وگو

* دانشجوی دکتری، گروه اصول و مبانی آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
** استاد، گروه اصول و مبانی آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
(نویسنده‌ی مسئول)
khbagheri@ut.ac.ir

*** استادیار اصول و مبانی آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
**** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

مقدمه

اگر در جامعه‌ی خود با تنوع فرهنگی مواجه باشیم باید به شکلی عمل کنیم که انسجام و وحدت جامعه از بین نرود. بنابراین تحقق مدارا برای پرهیز از اختلافات ناشی منجر به خشونت، می‌تواند یکی از کارکردهای نظام تعلیم و تربیت باشد. یعنی افراد سعی در داشته باشند و نه تنها قادر به تحمل عقاید مخالف خود باشند بلکه آن را بپذیرند و گفت‌وگو کنند، اصل مدارا، تفاوت و اختلاف اندیشه را می‌پذیرد و بیان می‌کند انسان باید تاب شنیدن عقاید متفاوت را داشته باشد (Safaei Moghaddam et al., 2008). افراد در مدرسه نحوه تعامل با دیگری را می‌آموزند و با محیط سازگار می‌شوند. تربیت در واقع توجه به همه ابعاد شخصیتی فرد است؛ بعد عقلانی، بعد اخلاقی، بعد عاطفی، بعد اجتماعی و بعد بدنی. تربیت اجتماعی مفاهیمی چون توافق، همکاری و گفت‌وگو را در افراد درونی می‌کند. تحقق این مسیر به راهکارهای ضروری احتیاج دارد تا زمینه‌ی تغییرات مطلوب در افراد را فراهم کند. یکی از این راهکارهای ضروری، آموزش مدارا در جریان تربیت است که با فهم و تفاهم گره خورده است. احترام به حقوق دیگری نیازمند این است که افراد، سایرین را مانند خود محترم شمرده و قادر به گفت‌وگو باشند. دیگرپذیری موجب می‌شود تا ضمن حفظ انسجام اجتماعی، قادر به گفت‌وگوی مؤثر و سازنده باشیم.

تحقق مدارا بر خوردهای غیرعقلانی برخاسته از تنوع را کاهش می‌دهد و با تأکید بر معرفت اجتماعی به جای معرفت فردی، تعامل بین افراد را تقویت می‌کند و موجب بالا رفتن احساسات مثبت در افراد جامعه می‌شود. گشودگی و تمایل به گفت‌وگو بر سر معرفت‌های متفاوت، استراتژی بسیار مهمی است و ضروری است در جریان تربیت، مطرح شود. رویکرد مبتنی بر مدارا با تأکید بر گفت‌وگو که بر ممکن‌الخطا بودن انسان و تکرر تکیه دارد. هرمنوتیک فلسفی گادامر هم مبتنی بر خطاپذیری انسان و کثرت‌گرایی است. اگر ما قائل به ممکن‌الخطا بودن انسان باشیم و باورهای خود را در معرض ارزیابی مداوم قرار دهیم، دست از تحمیل عقاید و اجبار برمی‌داریم و به گفت‌وگو و توافق بر سر ارزش‌های مشترک روی می‌آوریم. نتیجه‌ی این رفتار، قائل بودن به مدارای معرفت‌شناختی است.

در بررسی تحقق مدارای معرفت‌شناختی مبتنی بر هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های تربیتی آن، می‌توان به سه عنصر مهم در نظام تعلیم و تربیت اشاره کرد؛ مدرسه، برنامه‌ی درسی و

معلم و به این سؤال پاسخ داد که مدرسه، برنامه‌ی درسی و معلم چگونه می‌توانند این مهم را محقق کنند؟ بنابراین ابتدا باید به این سؤال پاسخ داد که مدارای معرفت‌شناختی در هرمنوتیک فلسفی گادامر چگونه مطرح می‌گردد؟

مبانی پژوهشی

در بخش پیشینه‌ی پژوهش به چند محور مشخص اشاره شده است؛ دیدگاه گادامر در تربیت، در مواجهه با بیگانه، بیلدونگ.

نتایج پژوهش (2011) Jean Grondin با عنوان تجربه و نظریه‌ی گادامر در مورد آموزش نشام می‌دهد که یادگیری اینکه ممکن است حق با دیگری باشد، می‌گوید گادامر فیلسوف تعلیم و تربیت نبود اما درباره‌ی این موضوع نوشته‌هایی دارد و فلسفه‌ی او به ما کمک می‌کند تا درک جدیدی از اهداف آموزشی داشته باشیم. در دید گادامر ویژگی بارز آموزش انسان‌گرا این است که فرد توانایی پیدا می‌کند نوع درستی از سؤالات را مطرح کند. فردی با تحصیلات (بیلدونگ) فردی با افق وسیع است که دیدگاه‌های مختلفی را در خود ادغام کرده است و می‌داند که چگونه همه چیز را باز بگذارد. از طریق Bildung است که ما آگاه می‌شویم که دیگران متفاوت فکر می‌کنند. یادگیری هرگز متوقف نمی‌شود و این به معنای آموزش مداوم خود و گشودگی در برابر دیدگاه‌های دیگری است. معقول بودن یعنی آگاهی از محدودیت بینش خود و در نتیجه توانایی داشتن بینش بهتر. نویسنده در این مقاله مشخص نکرده است که این درک چه استراتژی‌هایی در آموزش به ما ارائه می‌کند. ما می‌دانیم کثرت وجود دارد و قابل انکار نیست و در برابر دیگران باید گشوده بود اما با چه روش‌هایی می‌توان این را به دانش‌آموز آموزش داد تا فردی روادار تربیت شود؟

همچنین دو پژوهش‌گر با نام‌های (2016) Rozek and Stobäus در مقاله‌ی خود با عنوان کمک‌های گادامر به آموزش معلمان در چشم‌انداز کامل / آموزش فراگیر، مشارکت‌های هرمنوتیک فلسفی گادامر را برای آموزش معلمان از منظر آموزش کامل / فراگیر تحلیل کرده‌اند. آن‌ها تربیت معلم را به عنوان یک رابطه‌ی هرمنوتیکی به عنوان شیوه‌ای از روابط مولد در نظر گرفته‌اند. به وسیله‌ی هرمنوتیک فلسفی گادامر می‌توان معلمان را آموزش داد تا افق گسترده‌تری در ارتباط با فهم دانش‌آموزان پیدا کنند. این آموزش افق‌هایی در مورد خود و دیگران - که به درک وسیع‌تری

از روابط بین فردی انسان و عمل آموزشی خود می‌انجامد- ایجاد خواهد کرد. بنابراین آموزش معلمان به عنوان راهی برای ایجاد روابط مولد، باید به عنوان یک «رابطه‌ی هرمنوتیک» در نظر گرفته شود.

پژوهش‌گر دیگری با نام (Leiviskä, 2015) در مقاله‌ی خود با عنوان ارتباط مفهوم سنت هانس-گئورگ گادامر با فلسفه تعلیم و تربیت، اهمیت بازنگری در مفهوم سنت در فلسفه تعلیم و تربیت از دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر را روشن کرده است. به عقیده‌ی او چیزی که می‌توانیم از گادامر بیاموزیم پرورش عقلانیت در تعلیم و تربیت است. لیوسکا توضیح می‌دهد که گادامر در تفسیر مجدد از مفهوم ارسطویی فرونیسیس، مفهومی از عقلانیت موقعیت‌یافته را ترسیم می‌کند که بر ایده‌ی تاریخی بودن وجود انسان استوار است و پیشنهاد می‌کند که از این مفهوم می‌توان برای تعریف یک هدف مرکزی در تعلیم و تربیت استفاده شود. دانش‌آموزان همیشه خود را در دنیایی از پیش تفسیر شده می‌بینند که باید آن را از طریق پرسش، به چالش کشیدن و تخصیص آن بسازند. در حالیکه عقلانیتی که گادامر بر آن تأکید دارد بر چیزی که مستقل از سنت وجود دارد، دلالت نمی‌کند. در عوض خود را به عنوان دگرگونی و تجدید معقول سنت نشان می‌دهد که تنها از طریق بازشناسی و تصاحب تأمل‌آمیز آن‌چه پیش از این اتفاق افتاده امکان‌پذیر است.

ایده‌ی مدارای معرفت‌شناختی

درباره‌ی مدارای معرفت‌شناختی ایده‌ی صریحی وجود ندارد و آنچه تاکنون بیان شده تصریح مفهوم مدارا بوده است. در نظر اغلب پژوهشگران ایرانی، مدارا به معنای تحمل تبیین شده است. اما مدارا در سطوح بالاتر از معنای تحمل بالاتر می‌رود و با عبور از مدارای اجتماعی و عاطفی به مسیرهای مختلف کسب معرفت اشاره می‌کند. ایده‌ی مدارا راه‌حلی برای تعارضاتی بود که در مورد اختلافات مذهبی در قرن هفدهم اروپا مطرح شد. اما ریشه‌های آن قدیمی‌تر است. مدارا در تحول تاریخی خود معانی گسترده‌ای پیدا کرده است. می‌توان آن را «Permission Conception, Coexistence, Respect» «اجازه، همزیستی، احترام، قدر و منزلت» تعریف کرد (Forst, 2013, 30). همچنین «مفهوم مدارا شامل طیف وسیعی از معانی است: بردباری، تحمل کردن، اجازه دادن، پذیرش و شناخت». (Galeotti (2002, 225) هم بیان می‌کند که یعنی مدارا می‌تواند راهی برای ارتباط با تنوع ویژگی جوامع چندفرهنگی باشد. از نظر مفهومی جوهر مدارا وقتی که شخص

قدرت انجام یا امتناع از آن را دارد و یا عدم منع یا مداخله در امری که قابل اعتراض است دو جهتی است که می‌توان فردی را اهل مدارا دانست. اگر افراد در انجام رفتاری که مورد اعتراض‌شان است به دیگران آزادی عمل بدهند و افراد را به خاطر انجام آن عمل، مجازات نکنند یعنی اهل مدارا هستند. اما اگر فردی به عملی اعتراض نداشته باشد و واکنشی نشان دهد، نمی‌شود گفت مدارا ورزیده است. در واقع اصلاً نیازی به مدارا پیش نمی‌آید (Horton, 2004).

وجود مدارا به معنای نگرش و تمرین خویش‌داری است که معمولاً از تأیید، بی‌تفاوتی یا رضایت صرف متمایز می‌شود. آنچه تحمل می‌شود از برخی جهات توسط تحمل‌کننده به عنوان نامناسب یا نامطلوب رد می‌شود و در جدی‌ترین موارد به عنوان یک امر غیراخلاقی تلقی می‌شود و با این حال حاضر است به آن اجازه دهد و آن را تحمل کند. منفی‌گرایی و طرد، در قلب این معنا نهفته است، عمق و وسعت چنین منفی‌گرایی می‌تواند بسیار متفاوت باشد اما این را در ذات خود دارد: آنچه مجاز است مردود هم است (Horton, 2019). قدرت به عنوان یک مؤلفه‌ی مهم در بحث مدارا می‌تواند دارای چند وضعیت باشد. ارتباط بین اعمال قدرت و پیشگیری از آن که تعبیر به مدارا می‌شود، این وضعیت‌ها را ایجاد می‌کند. در مواردی که عدم جلوگیری از اقدام علیه وضعیتی که مورد تأیید قرار نگرفته است، صرفاً ناشی از فقدان قدرت عامل برای جلوگیری از آن باشد، مدارا زیر سؤال می‌رود. اگر با وجود قدرت مقابله با امر ناخوشایند، از اقدام علیه آن جلوگیری می‌کنیم، به این معنا است که مدارا می‌ورزیم. اما سخت می‌شود نتیجه گرفت که اگر متوجه شویم قدرت مقابله با آن را نداریم، چه تصمیمی خواهیم گرفت. در مواردی قدرت مقابله با امر ناخوشایند وجود دارد اما عامل قدرت از اعمال قدرت به این علت سرباز می‌زند که در ارزیابی عملی متوجه می‌شود اعمال قدرت، هزینه‌های غیرقابل قبول و جبران‌ناپذیری دارد (Drorup, 2019). اغلب کسانی که مورد مدارا قرار می‌گیرند ترجیح می‌دهند مورد ارزیابی منفی قرار نگیرند بلکه پذیرفته شوند. در نگاه عموم، ذات مفهوم مدارا مبتنی بر امتناع و عدم دخالت است. اما حدود این اعمال مشخص نیست. ما ارزیابی دقیقی از میزان عدم مداخله نداریم. همچنین می‌دانیم که همه‌ی امور از مدارا بهره نخواهند برد (Horton, 2019, 152).

اکسل هونث معتقد است Recognition به (رسمیت شناختن) به معنای اعتباربخشی باید جایگزین مدارا به عنوان تحمل شود. سیاست Difference (تفاوت)، یکسانی را رد می‌کند و خواهان به رسمیت شناختن تفاوت‌های مردم است: «آنچه از ما خواسته می‌شود این است که

تشخیص دهیم هویت منحصر به فرد این فرد یا گروه در تمایز آن از دیگران است» (Honneth, 1996, 38). جوامع چندفرهنگی نیاز دارند درباره‌ی تفاوت‌ها گفت‌وگو کنند تا قادر باشند مدارای منفی را تبدیل به یک رابطه‌ی اجتماعی مؤثر بین خود کنند. برای رسیدن به این نقطه‌ای که افراد پذیرای تفاوت بین یکدیگر باشند، نیازمند این خواهیم بود که افراد آموزش ببینند تا به معرفت‌شناسی اجتماعی تکیه کنند. معرفت‌شناسی اجتماعی^۱ در وهله‌ی اول به این موضوع می‌پردازد که چگونه مردم می‌توانند به بهترین نحو حقیقت را (هر حقیقتی که مورد بحث است) با کمک باهم یا در مواجهه با دیگران دنبال کنند (Goldman, 1994). چنین امری مستلزم گشودگی است. گشودگی به عنوان یک فضیلت معرفتی شامل تمایل به گوش دادن به استدلال دیگران، آمادگی برای نقد استدلال‌ها و تجدیدنظر در مواضع خود در پرتو شواهد بهتر و تمایل به فراتر رفتن از افق هنجاری و معرفتی خود است (Gadamer, 2004). در این صورت مدارا نقش مثبت دارد زیرا توانایی تقویت مجموعه‌ای از روابط را دارد. آن چیزی که در جهان امروز به کار می‌آید روابط نامتقارن یا نگرش‌های پدران نیست بلکه مداراوری است که متضمن فرصت شناخت، احترام متقابل و به رسمیت شناختن باشد (Schweitzer, 2018).

مدارا به معنی تحمل یک اقلیت توسط اکثریت و اجازه دادن به آن‌ها برای زندگی با باورهای خودشان به شرط تسری ندادن آن باورها به جامعه اکثریت، صرفاً تحمل است. این مورد خط‌مشی است که توسط طبقه حاکم برای اقلیت تعریف می‌شود (Forst, 2013). در سطح دیگری می‌توان مدارا را به معنای هم‌زیستی مشابه مورد اول، اما با این تفاوت در این معنا طرفین یک اکثریت حاکم و یک اقلیت نیستند، تعریف کرد. در این معنا گروه‌هایی برابر هستند که به‌خاطر حفظ منافع خود و نظم اجتماعی که مانع از آشوب و هرج‌ومرج می‌شود، هم‌زیستی مسالمت‌آمیز را به منازعه ترجیح می‌دهند. اینجا رابطه افقی است که ممکن است منجر به ایجاد یک وضعیت اجتماعی پایدار شود^۲ (Fletcher, 1996). سطح دیگری از تعریف مدارا وجود دارد که به احترام معنا می‌شود. در این سطح ایجاد یک برابری کیفی برای همگان منوط به تاکید بر اشتراکات است. یعنی مردم عقاید دینی، آیینی و هر آنچه که می‌تواند اختلاف جدی به دنبال داشته باشد را در

۱- در مقابل در معرفت‌شناسی فردی، شخص یا عامل مورد نظر که جویای حقیقت است، فردی واحد است که به تنهایی و بدون مشورت با دیگران، وظیفه‌ی کشف حقیقت را بر عهده می‌گیرد.

۲- بهترین مثال پیمان صلح آوگسبورگ (۱۵۵۵) است.

حوزه‌ی خصوصی خود حفظ می‌کنند و با یک چهارچوب مشترک، هویت جمعی مورد توافق همگان را می‌سازند^۱ (Galeotti, 1993).

اما در سطح بالاتری مدارا حاکی از مفهومی کامل‌تر و به معنای به رسمیت شناختن متقابل بین شهروندان است. در این سطح مداراورزی فقط به معنای احترام گذاشتن به اعضای سایر اشکال زندگی به عنوان تساوی اخلاقی و سیاسی نیست، بلکه به معنای داشتن نوعی احترام اخلاقی برای عقاید آن‌هاست، به این معنا که آنها را به عنوان تصورات اخلاقی ارزشمندی بدانیم و نسبت به آن نوعی پذیرش مثبت داشته باشیم. می‌توانیم معتقد باشیم باورهای دیگری لزوماً درست نیست اما تأمل کنیم و ارزشمندی آن باورها را به پذیرش یا عدم پذیرش خود گره نزنیم. این می‌تواند اعتماد داشتن به فهم دیگری برای عمل کردن به اعتقاداتش باشد. بر این اساس باید فرصت شنیدن عقاید دیگران را از دست نداد و وارد گفت‌وگو شد. در این صورت این سطح از مدارا می‌تواند به اشکال مختلف کسب معرفت اشاره کند و مدارای معرفت‌شناختی را شرح دهد.

الزامات مدارای معرفت‌شناختی در هرمنوتیک فلسفی گادامر

مدارای معرفت‌شناختی با تکیه بر اصل خطاپذیری انسان، از کثرت‌گرایی حمایت می‌کند. باورهای ما خطاپذیر هستند، حتی مطمئن‌ترین باورهای ما که ظاهراً با شواهد قوی پشتیبانی می‌شوند هم مصون از خطا نیستند. اگر با باورهای مخالف باورهایمان مدارا نکنیم، از توانایی تشخیص و شناخت جلوگیری می‌کنیم. اگر عدم مدارا رایج شود، ترس از فکر کردن رواج پیدا می‌کند و مردم برای کشف و ارزیابی دیدگاه‌های جدید و غیرمعمول تردید می‌کنند. در چنین شرایطی نه تنها خطاهای فعلی مان قابل تشخیص نیست بلکه ما را از یافتن حقایق آینده نیز باز می‌دارد و شاید ما را تشویق کند که وارد شیارهای فکری که در نهایت به بن‌بست می‌رسند، شویم. بنابراین الف) مدارا اجتناب از خطا را تشویق می‌کند و ب) مدارا بخشی از (یا وسیله‌ای برای) فضایل فکری شجاعت و جسارت فکری است. باور به خطاپذیر بودن انسان لزوماً به معنای پذیرفتن نسبی‌گرایی در حقیقت نیست. بلکه مدارا نوزیدن و ایجاد فشار برای تحمیل عقیده منجر به این می‌شود که مسیر دستیابی به حقیقت برای ما مخدوش گردد. در بسیاری از

۱- برای این مورد می‌توان به فرانسه اشاره کرد. به عنوان مثال غیرقانونی بودن حمل هرگونه نشانه مذهبی در اماکن عمومی که می‌تواند در دستیابی همگان به حقوق برابر مانع ایجاد کند.

منازعات هر دو طرف تا حدودی بهره‌ای از حقیقت را نسبت به خود دارند. عدم مدارا، ما را از دستیابی به حقیقتی که ممکن است در دیدگاه‌های غیرقابل تحمل (از دیدگاه ما) وجود داشته باشد، باز می‌دارد (Thurow & Joshua, 2021, 108).

هرمنوتیک فلسفی گادامر از چند جهت با تکثرگرایی در ارتباط است. بر این اساس دیدگاه‌ها و نظرات مختلف و متعدد امکان ابراز دارند و این در تکثرگرایی مطرح است. هرمنوتیک فلسفی گادامر با طرح تعامل با دیگری، امتزاج افق‌ها و گشودگی در قبال نظرات مخالف و ارزیابی آرا از جنبه‌ی دیگری هم با تکثرگرایی مرتبط خواهد بود. این تأکید بر درک دیدگاه دیگری و تعامل با دیگران برای پرورش یک جامعه کثرت‌گرا ضرورت دارد. گشودگی نسبت به دیگران زمینه را برای پذیرش کثرت‌گرایی آماده می‌کند. بر این اساس هرمنوتیک فلسفی گادامر همراه با تکثرگرایی است و در حیطه‌ی معرفت‌شناسی به تکثر به عنوان یک اصل مهم می‌نگرد.

«دیگران بعد از ما به روش متفاوتی درک خواهند کرد» (Gadamer, 2004, 373) این یعنی انسان با درک محدود در جهان تنها نیست و در این بودن و هستن، همراه با دیگران است. انسان‌ها در درک محدود خود، متفاوت از یکدیگرند و این خود فرصتی است برای ایجاد همبستگی یا تضاد که موافقت جمعی یا چالش ایجاد می‌کند. البته این حق وجود دارد که درباره‌ی عقایدمان حرف بزنیم و تلاش کنیم دیگران را با استدلال دعوت به این عقاید کنیم و لکن حق نداریم عقاید خود را تحمیل و آن‌ها را مجبور به پذیرفتن عقایدمان کنیم. هرمنوتیک فلسفی گادامر در ارتباط با ایده‌ی خطاپذیری دانش انسانی هم تلازم دارد. از دیدگاه گادامر یادگیرندگان وقتی خطاپذیری دانش انسانی را بپذیرند و تجارب دیگران را درک کنند در اندیشیدن و یادگیری، جزم‌اندیش نخواهند بود. فلسفه گادامری تعهدی قوی به ایده‌ی خطاپذیری به‌عنوان یک اصل سازنده تفکر علمی دارد (Gadamer, 2004). انسان‌ها هرگز از همه عناصری که درک او از جهان را تشکیل می‌دهند کاملاً آگاه نیستند و بنابراین وجودشان از بسیاری جهات محدود است. بنابراین انسان قادر به تسلط بر تمام حقیقت نیست و صرفاً به یک افق، محدود می‌شود (Gadamer, 2004, 431). در دید گادامر پایان‌پذیری انسان ظرفیت مثبت اوست زیرا موجب می‌شود به دنبال دانش برود و دست از افق محدود خود بردارد (Gadamer, 2004, 444) و با امتزاج افق‌ها فهمی عمیق‌تر رخ دهد. اما به طور کلی هیچ راهی مستقل از زمینه برای تعیین قطعیت دانش وجود ندارد و درک هرمنوتیکی در نهایت یک کار بی پایان است.

هرمنوتیک فلسفی گادامر بدون تسلیم شدن به هیچ شکلی از نسبی‌گرایی، محدودیت‌های دانش بشری را در نظر می‌گیرد. او هر باوری را درست و خوب تلقی نمی‌کند و ارزش‌ها باورها را یکسان نمی‌داند و حقیقت را مبهم در نظر نمی‌گیرد. اعتقاد گادامر این است که فهم ما، ماهیتی زبانی و تاریخی دارد که باعث محدودیت‌هایی در توانایی ما برای دانستن می‌شود و بر این اساس، دانش ما نمی‌تواند قطعی باشد. فرد باید توانایی زیر سؤال بردن تعصبات خود را داشته باشد، یعنی چیزی که ما نیاز داریم توانایی تأملی برای زیر سؤال بردن درک قبلی خود و تمایل به تشخیص ماهیت خطاپذیر و اصلاح‌کننده‌ی دانش است (Gadamer, 2004, 301). ماهیت کثرت‌گرایانه فهم، آمیختگی افق‌ها را ضروری می‌سازد.

مدارای معرفت‌شناختی با قبول سیاست تفاوت، فرصت شناخت دیگری را فراهم می‌کند که خود مستلزم آماده‌سازی زمینه‌ی گفت‌وگوی اصیل است. با اعتماد به فهم دیگری از کسب معرفت، بازبینی عقاید خود و قبول ممکن‌الخطا بودن انسان، تعامل مؤثر و سازنده‌ای را بین افراد رقم می‌زند که صرفاً تحمل و یا حتی احترام نیست. هرمنوتیک فلسفی گادامر یک کل درهم تنیده است و آن چه که در قالب اصطلاحات مختلف بیان می‌کند نسبتی ضروری و درونی باهم دارند. مفاهیم و مؤلفه‌هایی چون تجربه هرمنوتیکی، گشودگی نسبت به دیگری، رابطه‌ی من و تو، منطق پرسش و پاسخ، اصل آگاهی متأثر از تاریخ، زبان، سنت، امتزاج افق‌ها، نقش پیش‌داوری‌ها و در نتیجه رخداد فهم ... همگی ارتباط ظریفی باهم دارند و هر کدام وجهی از این امر واحد و کلی را شرح می‌دهند (Amini, 2016).

دیدگاه گادامر در صراحت هرمنوتیکی خود نشان‌دهنده‌ی مدارای معرفت‌شناختی است که مربوط به دنیای متکثر امروز است. گادامر چیزی فراتر از تحمل حضور دیگری، ارائه می‌کند. بر این اساس برای پیش رفتن صلح و عدالت باید با یکدیگر گفت‌وگو کنیم و به تفاهم و توافق برسیم. پرسش اصلی پژوهش گادامر ماهیت «فهم» است که از مسیر گفت‌وگو محقق می‌شود. گادامر از اصطلاح تفاهم استفاده می‌کند و آن را «به تفاهم رسیدن با کسی»، «توافق با کسی» و «تفاهم، توافق، رضایت» توصیف می‌کند (TM, 2004, xvi). اصطلاحات «مکالمه» و «گفت‌وگو» در مرکزیت توصیف هانس گئورگ گادامر از فهم قرار دارند (Gadamer, 2004, 378). وارد شدن به یک گفت‌وگو به معنای اولویت دادن به شنیدن بر صحبت کردن است (Gadamer, 2004). او معتقد است وقتی درباره‌ی چیزی با دیگری بحث می‌کنیم و واقعاً به بینش او گوش فرامی‌دهیم،

می‌توانیم اعتبار گفته‌های طرف مقابل‌مان را درک و کشف کنیم و این کشف کردن در افق محدود خودمان نشان داده نمی‌شد. البته رسیدن به این نقطه نیازمند این است که هر دو طرف گفت‌وگو نسبت به دیگری چنین بینشی داشته باشند و تصور نکنند حق با آن‌هاست (Gadamer, 2004, xv). شرکت‌کنندگان در یک مکالمه و گفت‌وگو در «تعلق» به یکدیگر و با یکدیگر، به طور متقابل در فرآیندی شرکت می‌کنند که ماهیت آن موضوع را آشکار می‌کند (Gadamer, 2004, xvi). وقتی می‌فهمیم کسی به ما چه می‌گوید، نه فقط آن شخص و نه فقط «دیدگاه» او را می‌فهمیم، بلکه به طور جدی اعتبار آن را در نظر می‌گیریم و می‌پرسیم آیا این نوع نگاه به موضوع، اعتبار دارد یا خیر (Gadamer, 2004, xvi). این فرایند رسمیت‌بخشی به دیدگاهی است که مورد قبول و پذیرش ما نیست. البته گادامر فهم و توافق را به معنای تسلیم در نظر نمی‌گیرد. یعنی کسی که سعی می‌کند چیزی را بفهمد از همان ابتدا خود را تسلیم نمی‌کند بلکه فهم در قالب گفت‌وگو، تبادل و رفت و برگشت نظرات رخ می‌دهد (Gadamer, 2004, 270-274). بنابراین فهم نهایی به معنای اینکه گفت‌وگو را پایان ببخشد وجود نخواهد داشت و ما در همه حال قادر به کسب فهم جدیدی هستیم و در نقطه‌ی عزیمت جدیدی قرار می‌گیریم.

پرسش؛ آغاز گفت‌وگو و دیگرپذیری

«وظیفه هرمنوتیک به عنوان وارد شدن به گفت‌وگو با متن» «بیش از یک استعاره» است (Gadamer, 2004, 368). فهمیدن چیزی می‌تواند به معنای دستیابی به تفاهم با دیگری در مورد آن باشد و این تنها از طریق گفت‌وگویی حاصل می‌شود که تعامل و پرسش و پاسخ را حفظ می‌کند. برای کسی که فقط برای اثبات درستی دیدگاه خود و نه به دست آوردن بینش وارد گفت‌وگو می‌شود، پرسیدن سؤال در واقع آسان‌تر از پاسخ دادن به آن‌ها به نظر می‌رسد. (Gadamer, 2004, 359). اهمیت پرسش در آشکار ساختن پرسش‌پذیر بودن چیزی است که مورد پرسش قرار می‌گیرد. جهت‌گیری آن به سمت باز بودن و هنر پرسش کردن است، ما به پرسش‌گری فعال نیازمندیم تا افق‌های جدیدی پیش روی ما گسترده شود. ساختار پرسش در تمام تجربه‌ها مستتر است زیرا ما نمی‌توانیم بدون پرسش تجربه داشته باشیم (Gadamer, 2004). طرح پرسش به معنای گشودگی است اما باز بودن یک سوال بی‌حد و حصر نیست و با افق پرسش محدود شده است. یک پرسش تنها زمانی به پرسش دقیقی تبدیل می‌شود که عدم تعیین سیال آن در یک «این یا آن» مشخص شود (Gadamer, 2004, 359-360).

در گفت‌وگوی واقعی طرح پرسش‌ها بسیار دشوارتر و مهم‌تر از پاسخ به آن‌ها است. برای انجام یک گفت‌وگوی واقعی قبل از هر چیز نیاز است که طرفین گفت‌وگو با اهداف مشخص صحبت نکنند. از این رو لزوماً ساختار پرسش و پاسخ را دارد (Gadamer, 2004, 129). پرسش از دیگری به معنای حضور در فضای باز برای گفت‌وگو است. فردی که در هنر پرسش‌گری مهارت دارد، فردی است که می‌تواند از سرکوب سوالات و غلبه‌ی یک طرفه جلوگیری کند. کسی که این هنر را دارد خودش همه چیز را به نفع یک حقیقت جستجو می‌کند (Gadamer, 2004, 361). بر این اساس «گشودگی نسبت به دیگری مستلزم این است که بدانم خود من باید برخی چیزها را که علیه من است را بپذیرم هر چند هیچ کس دیگری مرا مجبور به این کار نکند» (Gadamer, 2004, 361).

امتزاج افق‌ها

در یک گفت‌وگوی موفق، طرفین گفت‌وگو با رسیدن به تفاهم درباره‌ی حقیقت چیزی در یک نقطه‌ی مشترک به یکدیگر می‌پیوندند. این فرایند به ارتباطی منجر می‌شود که در آن، ما همان چیزی که بودیم، باقی نماندیم. این فرایند با آمیختگی افق‌ها رخ می‌دهد و دستاورد زبان است. از طریق درگیر شدن با فرد دیگری، و مواجهه با دیدگاه‌ها و جنبه‌های جانبی او، با چیزهایی مواجه می‌شویم که برای ما ناشناخته و ناآشنا است (Gadamer, 2004, 396). برای گفت‌وگویی که در آن تفاهم صورت می‌گیرد، هر فردی افقی را به ارمغان می‌آورد: «محدوده‌ی دیدی که شامل هر چیزی است که از یک نقطه نظر خاص قابل مشاهده است» این کلمه نشان می‌دهد که چگونه «فکر به تعیین محدود خود گره خورده است» (Gadamer, 2004, 302). افق‌ها ممکن است محدود باشند اما می‌توانند گسترش یابند و افق‌های جدیدی باز شود. بنابراین افق‌ها ثابت و ایستا نیستند، بلکه با زندگی فردی و فرهنگی حرکت و تغییر می‌کنند (Gadamer, 2004). از طریق در آمیختن افق‌ها به نگاه جهان‌شمولی می‌رسیم که بالاتر از نگاه طرفین گفت‌وگو قرار دارد که «بر ویژگی‌های دو طرف گفت‌وگو غلبه می‌کند» (Gadamer, 2004, 305). رسیدن به تفاهم یک فعالیت هدفمند نیست که از طریق آن اراده خود را به دیگران منتقل کنیم. بلکه رسیدن به یک تفاهم به معنای واقعی کلمه است. این یک فرآیند زندگی است که در آن یک جامعه حضور دارد (Gadamer, 2004, 446). برای دستیابی به یک درک آموزنده، باید از هیچ تلاشی

برای تقویت دیدگاه دیگری دریغ نکرد. بنابراین برای گادامر آمادگی برای شناخت دیگری از اساسی‌ترین شرایط برای هر فهمی است.

من و تو

روایت گادامر از گفت‌وگو از سه جهت متمایز است: امکان گفت‌وگو با متون را در برمی‌گیرد، گفت‌وگو را الگوی زبان می‌داند و آن را زمانی موفق می‌داند که «آمیختگی افق‌ها» وجود داشته باشد. مورد آخر یکی از بحث‌برانگیزترین ادعاهای اوست، زیرا نشان می‌دهد که گفت‌وگوها تنها در صورتی موفق هستند که به توافق متقابل ختم شوند. بنابراین هرمنوتیک فلسفی معمولاً با ساختاری گفت‌وگویی مشخص می‌شود که در آن موقعیت متن به یک «تو»ی شخصیت‌یافته ارتقا می‌یابد که مفسر با او درگیر گفت‌وگو است. نسبت من با تو در سه نوع تعامل بروز پیدا می‌کند. در نوع اول طرف مقابل به مثابه‌ی یک شیء در نظر گرفته می‌شود که برای من قابل شناسایی است. در نوع دوم «تو» تحت کنترل «من» قرار دارد و «من» مدعی برتری بر «تو» است. تنها در شکل سوم نسبت «من با تو» نسبت هرمنوتیکی است. در این نوع رابطه، گشودگی‌ای وجود دارد و معنا به «تو» تحمیل نمی‌شود، «تو» با توجه به دیگری بودنش، خودش سخن می‌گوید. حاصل این رابطه نوعی گفت‌وگوی اصیل و نوعی پیوند افق‌هاست یعنی در این رابطه یکی دیگر را به موضوع شناخت خود بدل نمی‌کند بلکه با او درگیر گفت‌وگوی باز و گشوده می‌شود که حاصل آن از قبل معین نیست (Gadamer, 2004, xxx). این نوع متفاوتی از رابطه (اخلاقی) با دیگری رابطه‌ای است که مستلزم گشودگی و احترام به دیگران در تفاوت آن‌هاست و منجر به درک بیشتر آن‌ها، خود و دنیای مشترک‌مان خواهد شد. از طریق دیالوگ و گفت‌وگو، فرد از مسیر مشارکت در اجتماع، از «من» به «ما» حرکت می‌کند. در یک گفت‌وگوی واقعی، هم اظهار ناسازگارانه پیش‌داوری‌های خود و هم پذیرش صرف نظرات دیگران ممنوع است. در فهم من به سمت ما حرکت می‌کند و او این کار را در گفت‌وگو با دیگران انجام می‌دهد. این یک توهم است که شخص دیگری را ابزاری بدانیم که کاملاً قابل شناخت و استفاده است (Gadamer, 2004).

مباحث موردنظر گادامر در حوزه‌ی تعلیم و تربیت کاربردی است. دیگرپذیری موجود در هرمنوتیک گادامر گفت‌وگوی سازنده‌ای را رقم می‌زند امکان گشودن دنیا بر روی انسان را فراهم

می‌کند. این را می‌توان در بیلدونگ دنبال کرد.

مدارای معرفت شناختی و بیلدونگ

در فرایند تربیت انتقال یک‌سویه بدون شکل‌گیری تعامل و گفت‌وگو، معضلی جدی است. یادگیری متقابل در گفت‌وگوی اصیل رخ می‌دهد و جهت اصلی گفت‌وگو باید در مسیر خیر بزرگ‌تری باشد. اما تربیت اگر از مسیر گفت‌وگو اتفاق بیفتد، گشودگی و امتزاج افق‌ها برای متربی تجربه‌های جدید و در ادامه یادگیری‌های تازه‌ای را رقم می‌زند. یادگیری‌های تازه، فهم جدیدی از دیگران است که منجر به مداراورزی نسبت به هم خواهد شد. هرمنوتیک فلسفی به ما کمک می‌کند اعتبار تجربه‌ای از حقیقت را بازیابی کنیم که با روش علمی سنجیده نمی‌شود بلکه به آموزش ما بستگی دارد. یعنی «به عنوان شکل‌گیری بیلدونگ از طریق آموزش و تجربه‌ی رسمی و همچنین پرورش هماهنگ ظرفیت‌ها درک می‌شود، مانند عقل سلیم، قضاوت و سلیقه» (Gadamer, 2004, 102). بیلدونگ مسیری است برای مهارت و مشارکت در گفت‌وگو و در آن یاد می‌گیریم صداها را بشناسیم، موقعیت‌های مناسب بیان را تشخیص دهیم و در آن عادات فکری و اخلاقی متناسب با گفت‌وگو را به دست آوریم (Lawn, 2014). فرد از گفت‌وگوی واقعی، دگرگون شده بیرون می‌آید و درک جدیدی رخ داده و عملکرد فرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد. فروتنی در پذیرش پایان‌پذیری خود و درک نیاز برای روی آوردن به دیگری و گشودگی در برابر دیگری برای فهم بهتر، فضای سازنده‌ای ایجاد می‌کند. گادامر به ما می‌آموزد فهم انسانی محدود است ولی این به معنای بسته بودن مسیر کسب معرفت نیست. بلکه به وجود محدودیت‌هایی در شرایط کسب معرفت اشاره می‌کند و این گزاره، بازیابی باورهایمان را ناگزیر می‌سازد.

گادامر درباره‌ی بیلدونگ می‌گوید باز نگه داشتن خود در برابر غیر (دیگری). این فرایند موجب فاصله از خود می‌شود و بنابراین عبارت است گذر از خود به سوی جهانی بودن یا فاصله گرفتن از خود و مقاصد خصوصی و شخصی به سمت مواردی که دیگران می‌بینند (Gadamer, 2004, 15-16). این مبنایی است که جوامع و افراد بر اساس آن گرد هم می‌آیند و نه تنها منجر به درک بهتر و متقابل می‌شود بلکه به خودآگاهی انتقادی هم می‌انجامد. گادامر بیلدونگ را به عنوان «روش درست انسانی برای رشد ظرفیت‌های طبیعی خود» تعریف می‌کند.

بیلدونگ فرآیند «شکل‌گیری» خود مطابق با «تصویر» ایده‌آل از انسان است (Gadamer, 2004, xii) و بیشتر نتیجه‌ی فرآیند تبدیل شدن را توصیف می‌کند تا خود فرآیند را و دائماً در وضعیت آموزش مستمر باقی می‌ماند. بیلدونگ مانند طبیعت، هیچ هدفی خارج از خود ندارد. بنابراین با نبود هدفی خارج از خود، چیزی فراتر از پرورش صرف استعدادها می‌عین است (Gadamer, 2004, 10). انسان در فرآیند بیلدونگ شکل می‌گیرد و به خودآگاهی دست می‌یابد و این خودآگاهی شامل تمام عناصری می‌شود که بیلدونگ را عملی می‌سازند، یعنی انسان از آرزوها، منافع و نیازهای شخصی خود به سمت جهان شمول بودن، حرکت می‌کند و این به عنوان وظیفه‌ای برای انسان در نظر گرفته می‌شود (Gadamer, 2004). توانایی دیدن از نگاه افراد یا گروه‌های دیگر برای شهروندان دموکراتیک در دنیای امروز مهم است. در واقع بیلدونگ آشتی خود با دیگری است.

بیلدونگ متولد می‌شود و آن را پایانی نیست، در جریان بیلدونگ فرد از محدودیت‌های خودمحوری فراتر می‌رود و ظرفیت انسانی را نمایان می‌کند. یادگیری درباره‌ی دیگری، فرصتی است برای اینکه به ما آموزش دهد انسان بودن می‌تواند شکل‌های دیگری داشته باشد. رویارویی با دیدگاه‌های جایگزین، فرد را از دیدگاه خود آگاه می‌سازد و در نتیجه ارزیابی انتقادی از آن را امکان‌پذیر می‌سازد که می‌تواند منجر به تغییر دیدگاه شود که از طریق آمیختگی افق‌ها و یادگیری متحول‌کننده، رخ می‌دهد. بنابراین بیلدونگ می‌تواند فرایندی باشد که (۱) روش‌ها و الگوهای فکری ما را زیر سؤال ببرد و در احساس و عمل ما تفاوت ایجاد کند (۲) الگوهای جدیدی را معرفی کند که نه از آن من است و نه از آن دیگری و در نتیجه‌ی امتزاج افق‌ها متولد شده است (۳) توانایی شناسایی مفروضات اساسی این الگوهای جدید را به ما بدهد. در نتیجه پیش‌فرض‌های مورد قبول‌مان مورد ارزیابی انتقادی قرار می‌گیرند و با توجه به اینکه فرآیند بیلدونگ پایان‌ناپذیر نیست ارزیابی انتقادی درباره‌ی گزینه‌های جایگزین وجود خواهد داشت. بر این اساس مدارا، گشودگی و قایل بودن به گفت‌وگو بر سر معرفت‌های مختلف، بسیار ضروری است. فقط در این حالت می‌توانیم با ارزیابی مداوم باورهایمان، دست از اجبار برداریم و گفت‌وگو را برای کسب معرفت جدید شروع و ادامه دهیم. بنابراین در تربیت باید به دنبال تربیت مبتنی بر تعامل و دیگرپذیری بود و در این صورت تربیت اجتماعی به جایی می‌رسد که «من» و «ما» با هم برخورد می‌کنند. در این برخورد آنچه ضروری است تعاملی مبتنی بر

مداراست. با توجه به ماهیت فزاینده چند فرهنگی جوامع معاصر، مدارای معرفت‌شناختی یک هدف آموزشی است یعنی مدارا تنها زمانی هدف مناسبی برای آموزش باشد که واقعاً متضمن شناخت و به رسمیت شناختن باشد. آموزش برای مدارا باید به وضوح شامل دانش و درک دیگری، به عنوان ابراز احترام آگاهانه باشد.

مفهوم بیلدونگ به عنوان یک قاعده به چیزی دلالت می‌کند که نمی‌توان آن را به طور کامل با اصطلاحاتی مانند «آموزش» «اجتماعی شدن» در نظر گرفت. اما آموزش گفتمانی است که بیلدونگ در آن نقشی حیاتی ایفا می‌کند، در واقع بیلدونگ چیزی است که پس از فراموش کردن تمام دانشی که آموخته‌اید باقی می‌ماند. بر این اساس در جریان بیلدونگ و در بررسی تحقق مدارای معرفت‌شناختی مبتنی بر هرمنوتیک فلسفی گادامر، عناصر تربیتی نقش متفاوتی ایفا می‌کنند، زیرا در جریان بیلدونگ و یادگیری تحول‌آفرین، هدف آموزش انتقال صرف دانش نیست و در پایان هم دانش آموز و هم معلم دیگر همان افرادی نیستند که ابتدا وارد جریان تربیتی شدند.

دلالت‌های تربیتی را باهم می‌بینیم

مدرسه

مدرسه بیشتر از سایر نهادهای اجتماعی که کودکان با آن‌ها در تماس هستند تجربه‌ی درک تنوع را به دانش آموزان می‌دهد. بنابراین می‌تواند تربیت را به یک عمل فرهنگی تبدیل کند. ساختار مدرسه مجموعه‌ای از تجربیات را در اختیار متریبان قرار می‌دهد که آن‌ها را به سمت رشد ویژگی‌های شخصیتی «مدرن» و اتخاذ ارزش‌های «مدرن» سوق می‌دهد که یکی از آن ارزش‌ها مدارا در برابر تنوع است. مدارس باید ارتباط بین گروهی را ترویج کنند زیرا دانش‌آموزان از گروه‌های اجتماعی مختلف هستند و در مدرسه یاد می‌گیرند که با یکدیگر مدارا کنند با این شرط که در موقعیت تهدیدکننده‌ای نباشند (Vogt, 1983) و این مدرسه می‌تواند ایده‌آل و منطبق بر بیلدونگ باشد. مدرسه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک کنند منحصر به فرد هستند تا با آزادی مسئولانه به شکل فعالی در زندگی اجتماعی شرکت کنند.

بر این اساس مدرسه باید مسیرهای خاصی برای سازماندهی زندگی اجتماعی دانش‌آموزان تعریف کند. برای بسیاری از کودکان مدارس، حوزه‌های کم‌وبیش اجباری برای تعامل کثرت‌گرایانه هستند. چون آن‌ها ملزم به حضور در مدرسه هستند و نمی‌توانند خود را از تنوعی که در مدرسه وجود دارد، کنار بکشند. آن‌ها معمولاً با کودکان دیگری با پیشینه‌های فرهنگی،

مذهبی و قومی متفاوت روبرو می‌شوند و تعامل خواهند داشت. اما این بدان معناست که برخی از کودکان احتمالاً با مطالبی مواجه می‌شوند که آن‌ها را ناپسند یا آزاردهنده می‌دانند. در نتیجه احتمالاً چالش خاصی در بیان چگونگی اعمال مؤلفه‌ی پذیرش مدارا برای کودکان در مدارس وجود دارد (Macleod, 2010). کودکان فاقد هویت‌ها و تعهدات کاملاً شکل‌گرفته و تعیین‌شده، ظرفیت‌های اخلاقی، عقلانی و عاطفی توسعه‌یافته هستند که تشکیل‌دهنده نوعی خودمختاری است که به بزرگسالان قدرت فکری برای شکل دادن به تعهدات و جهت‌گیری زندگی‌شان را می‌دهد. بنابراین کودکان باید به درجه‌ای از استقلال در جریان تفکر برسند که توانایی در معرض قرار گرفتن عقاید گوناگون را داشته باشند. یعنی ضمن خودارزیابی انتقادی که در بیلدونگ رخ می‌دهد قادر باشند با دید انتقادی به مفروضات دیگران بنگرند. گادامر شنیدن دیگری، دیگرفهمی و گفت‌وگو را به تسلیم بودن معنا نمی‌کرد (Gadamer, 2004). بر این اساس ارتباط بین مدارا و اهمیت خودمختاری تسهیل‌کننده‌ی آموزش برجسته می‌شود. خودمختاری یک بعد «تأملی» و یک بعد «پیوستگی» دارد، ظرفیت تشخیص، درک و ارزیابی اهداف مربوط به بعد «تأملی» و توانایی ایجاد و حفظ روابط ارزشمند به بعد «پیوستگی» ارتباط پیدا می‌کند (Macleod, 2010).

فرد مخالف با خودمختاری مبتنی بر تأمل و حفظ پیوستگی از طریق درگیر شدن با دیگری، با تلاش برای وارد شدن به نوعی گفت‌وگو ارتباط خود را آغاز می‌کند. در این معنا، مدارا به معنای تعهد به درک است، یعنی به رسمیت شناختن دیگری به عنوان طرفی که ارزش تعامل با آن را دارد. به رسمیت شناختن ارزش برابر دیگری دلالت بر گشودگی نسبت به دیگری دارد. اما به معنای کنار گذاشتن عقاید و اصول خود نیست. باز بودن نسبت به دیگری مستلزم آن است که افق خود را از «تعصبات» حفظ کند (Gadamer, 2004). در بیان گادامری این ذهن باز نیازمند داشتن اراده برای درک دیگری، تلاش برای ادغام آنچه برای ما متفاوت با افق درک خود است و همچنین مستلزم نوعی پذیرش دیگری است. اما درک دیگری نیازمند آن است که در وهله‌ی اول فرد در موقعیتی قرار گیرد که خود را درک کند. درک فرد از خود بستگی به ادراک او از نحوه دیده شدن دیگران از طریق تعامل با آن‌ها دارد. بنابراین انگیزه برای شناخت خود تنها راهی به سوی خرد نیست، بلکه راهی به سوی برپایی یک جامعه اجتماعی سالم است زیرا فرد خود را تنها از طریق گفت‌وگو با دیگران می‌شناسد. آموزش واقعی تنها در فرآیند ارتباط یا گفت‌وگو با دیگران می‌تواند وجود داشته باشد. عدم مدارا و رفتارهای خشونت‌آمیز اغلب از ناامیدی ناشی

از ناتوانی خود در برقراری ارتباط ناشی می‌شود؛ از ناتوانی در کنار آمدن با خود. در صورتی که مهارت‌های لازم برای برقراری ارتباط موفقیت‌آمیز وجود نداشته باشد می‌تواند به منبع حاد ناامیدی برای فرد تبدیل شود (Wain, 2010). بنابراین آموزش برای مدارا در جریان بیلدونگ، مهارت‌های ارتباطی مناسب را به فرد ارائه می‌دهد. بدون قرار دادن صریح خود در سنت بیلدونگ، چنین امکانی فراهم نیست.

برنامه درسی

آموزش از طریق برخورد معنادار بین محتوا و دانش‌آموزان به خودسازی و رشد ظرفیت‌های انسانی مدنظر گادامر کمک می‌کند. مدارای معرفت‌شناختی به عنوان یک هدف از پیش تعیین شده، نیست و در جریان بیلدونگ ناگزیر رخ خواهد داد. اما تدریس باید به گونه‌ای فراهم‌کننده‌ی این زمینه باشد چون یک مداخله آموزشی است که در نهایت می‌تواند به ایجاد چیزی جدید و تأثیرگذار برای دانش‌آموزان بیانجامد. این مداخله بر حسب مواجهه‌ی محتوا با دانش‌آموزان است و فرصت‌هایی برای آن‌ها ایجاد می‌کند تا قدرت‌ها، تمایلات فکری، اخلاقی و اجتماعی را دنبال کنند. از طریق امکان پذیر ساختن چنین برخوردی، معلم «دنیاپی را برای دانش‌آموز باز می‌کند که امکان گشودگی می‌دهد و دانش‌آموز با دید باز با جهان روبرو خواهد شد» (Hopmann, 2007, 115). بر این مبنا مباحث مربوط به شهروندی به صورت درونی با کل برنامه درسی مرتبط است و آموزش را به دموکراسی مربوط می‌سازد (Gadamer, 1972). یادگیرنده در بیلدونگ درگیر جریان فهم می‌شود و این فهم را نمی‌توان در انزوای دنبال کرد. برای خروج از انزوا و برخورد با جهان دیگری نیازمند مدارای معرفت‌شناختی هستیم.

هر جنبه‌ای از تحصیل که توانایی دانش‌آموزان را برای تفکر منطقی و استدلال خوب تقویت کند خواه گرامر، هندسه، حسابداری یا حتی برخی از فعالیت‌های فوق برنامه، این احتمال را افزایش می‌دهد که دانش‌آموزان ظرفیت شناختی لازم برای مدارا را توسعه دهند (McClosky, Brill, 1983:1). اما برخی از درس‌ها زمینه‌ی مساعدتری برای گسترش و ترویج مدارا دارند و باید بیشتر مورد توجه قرار بگیرند. درس‌هایی مانند تاریخ، مطالعات اجتماعی و ... بر نگرش‌های دانش‌آموزان در مورد افراد دیگر تأثیر می‌گذارند (Katz, 1976).

زمانی که در کلاس‌های تاریخ یا مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان را در مورد مردم و

فرهنگ‌های دیگر مطالعه می‌کنند با چیزی مواجه خواهند شد که با آن‌ها متفاوت است، ضمن اینکه مباحث طرح شده در این درس‌ها، چالش‌برانگیز است و فضای بهتری برای گفت‌وگو فراهم می‌کند

معلم

معلم در جریان بیلدونگ و برای رسیدن به مدارای معرفت‌شناختی باید فردی تسهیل‌گر باشد نه متلکم و حده که تدریس را یک طرفه آغاز کرده و پیش ببرد. تربیت معلم را می‌توان به عنوان یک رابطه هرمنوتیکی، درست به عنوان شیوه‌ای از روابط مولد در نظر گرفت. آموزش معلمان، عملی که درک و تفسیر، آشکار و معنا می‌بخشد به گسترش افق درک روابط معلمان با دانش‌آموزان خود در فرآیندهای مدرسه کمک می‌کند. دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر امکان ساخت افق‌های تفسیری درباره خود و دیگران را فراهم می‌کند که به نوبه‌ی خود امکان درک گسترده‌تری از روابط بین فردی انسان و عمل آموزشی خود را فراهم می‌سازد (Rozek, 2016). دانش‌آموزان هنوز فاقد تجربه و تمایلات لازم برای زیر سوال بردن افق فعلی خود هستند و کارکرد میانجی معلم به دلیل ماهیت خاص موضوع موضوع بسیار مهم می‌شود. هرمنوتیک گادامر شیوه‌ای از وجود است که درک حقیقت و خیر را از طریق تمرین گفت‌وگو بیان می‌کند. تأملاتی در مورد آموزش معلمان به عنوان یک فرآیند گفت‌وگو پیکربندی شده است. برای گادامر (Gadamer, 2004) اولویت رابطه با دیگری که می‌تواند درست باشد، روح هرمنوتیک را تعیین می‌کند و برای معلم استلزاماتی به همراه دارد. در دید گادامر گفت و گو تجربه‌ای است که اساساً بعد بین‌الذهانی زندگی و اخلاق را نشان می‌دهد.

بیلدونگ یک دیدگاه انتقادی و تأملی به عنوان ابزار یک تفکر مستقل را برای معلمان فراهم می‌کند و موجب می‌شود در برخورد با دانش‌آموز به عنوان یک طرف گفت‌وگو، مدارا کند و به او برای کسب معرفت اعتماد داشته باشند اما چون دانش‌آموز هنوز فاقد تجربه و تمایلات لازم برای زیر سوال بردن افق فعلی خود است. کارکرد میانجگری معلم به دلیل ماهیت خاص موضوع بسیار مهم می‌شود (Leiviskä, 2015). معلم باید به نقش معلمی در هرمنوتیک فلسفی گادامر واقف باشد و بداند چه کاری به عنوان معلم انجام دهد. آموزش به زندگی انسان مرتبط است و معلم تجربه تدریس را به شیوه‌ای منحصر به فرد و منحصر به فرد زندگی می‌کند. بنابراین نیاز به

شناخت دانش‌آموزان، آگاهی از گفت‌وگو به عنوان عنصر میانجی در روابط آموزشی عملی و فراگیر و انسان‌سازی وجود دارد.

معلم باید

فراگیران را تشویق کند تا شرایط مختلفی را در نظر بگیرند که در آن ادعای ما می‌تواند نادرست باشد، این مبتنی بر خطاپذیری دانش انسانی و افق‌های متفاوت افراد است که شبیه ما نمی‌اندیشند (Gadamer, 2004). متریان باید بیاموزند نگاه انتقادی و پرسش‌گر خود را به گزاره‌ها حفظ کنند و به دنبال شواهد باشند. این جهت‌گیری به شکل طبیعی برای آن‌ها ایجاد نمی‌شود و نیازمند عملکرد صحیح معلم است.

با تجدیدنظر در برخوردهای خود در محیط آموزشی یعنی مدرسه، فضای گفت‌وگویی کلاس خود را بیابد یا بسازد. چنین فضایی او را قادر می‌سازد تا جهان اجتماعی را از طریق مواضع هستی‌شناختی متفاوت (Gadamer, 2004) با موقعیت خود بررسی کند و به دانش‌آموزان در رسیدن به شناخت مناسب از خود، کسب استقلال فکری، یادگیری مهارت‌های ارتباطی یاری دهد. همچنین معلم باید تلاش کند تا پاسخ‌های متفاوت دانش‌آموزان را در کلاس مورد بررسی قرار داده و نشان دهد پاسخ به مسائل فقط از یک مسیر نیست و می‌توان راه‌ها مختلفی را طی کرد (Leiviskä, 2015). این عمل انعطاف ذهنی دانش‌آموزان را به دنبال دارد و موجب می‌شود پذیرش تفاوت‌ها برای آن‌ها آسان‌تر باشد.

نتیجه‌گیری

کنش آموزشی را می‌توان به عنوان یک گفت‌وگوی زنده درک کرد، زیرا رویه‌ای است که پویاست و نسبت به دیگری و نیازهای او بیگانه نیست. بنابراین در فرآیند آموزش فردی که به دنبال درک است می‌خواهد دیگری را بشنود. معلمی تجربه‌ای است متضمن گوش دادن دقیق و حساس به دیگران و پیگیری درک که تدریس را به یک تجربه در معنای گادامری تبدیل می‌کند. زیرا ما در جهانی حضور داریم که موجب خلق یکدیگر می‌شویم. شرط لازم این است که معلم موضوع یک ذهنیت باز به تفاوت‌های دانش‌آموزان بنگرد. احترام به تنوع و کثرت، فرایند تدریس را دگرگون می‌کند و معلم در ارتباط با دانش‌آموزان پل می‌سازد تا فضای لازم برای

یادگیری از دیگری و حرکت از مفهوم «من» به «ما» فراهم شود. بنابراین تربیت و آموزش معلم را باید یک رابطه‌ی هرمنوتیکی یعنی یک رابطه‌ی مولد در نظر گرفت که برای یادگیری تحول‌آفرین مبتنی بر مدارای معرفت‌شناختی ضروری است. هرمنوتیک فلسفی گادامر ما را با استراتژی‌های آشنا می‌سازد که منجر به درک و پذیرش دیگری توسط دانش‌آموزان خواهد شد. بنابراین کسی که قصد دارد بداند باید درباره‌ی دیگری یا همان غیر، گشوده باشد (Bagheri, Yazdani, 2002). اما آیا این دیگرپذیری و تمایل به تکثر باعث نسبی‌گرایی نمی‌شود؟ بیلدونگ در فرایند خود و ارائه‌ی پذیرش مدارای معرفت‌شناختی به عنوان هدفی درون خود ارزش‌ها و عقاید را برابر قلمداد نمی‌کند؟ این نگرانی وجود دارد که با پذیرش این مفهوم در ورطه‌ی نسبی‌گرایی سقوط کنیم. اما نسبی‌گرایی معتقد است حقیقت در اختیار یک گروه مشخص نیست و بر همین اساس از مدارای حمایت می‌کند و در این شرایط همه‌ی عقاید احترام برابر دارند. اما اگر قائل به برتری یک گزاره نسبت به گزاره یا گزاره‌های دیگر نباشیم و یکی از آن‌ها را صحیح‌تر تلقی نکنیم چگونه می‌توان از مدارای حرف زد؟

اگر کسی نخواهد مدارای بورزد، فرد نسبی‌گرا نمی‌تواند به او بگوید اشتباه می‌کنی، چون آن فرد می‌تواند بگوید که عقیده‌ی او به اندازه‌ی کسی که مدارای می‌ورزد درست است. براین اساس می‌توان گفت بیلدونگ گادامری با ارائه‌ی مدارای معرفت‌شناختی لزوماً در دام نسبی‌گرایی نمی‌افتد و در عین حال نقطه‌ی مقابل یعنی عینی‌گرایی ارتباط موثقت‌تری با مدارای دارد. در عینی‌گرایی گزاره‌های درست و غلط و باید و نباید وجود دارد. در جریان رسیدن به حقیقت، ارائه‌ی فرصت برابر آزادی بیان به عقایدی که از دید ما صحیح نیستند جزئی ضروری در این جریان است. مدارای یک جریان گفت‌وگو میان انسان‌هایی است که در پی تلاش برای یافتن اشتراکات هستند. مکالمه، گفت‌وگو و به رسمیت شناختن دیگری در هرمنوتیک فلسفی گادامر می‌تواند مبنایی برای تحقق مدارای معرفت‌شناختی باشد بدون اینکه نسبی‌گرایی را ترویج کند. اگر پذیرفته‌ایم انسان امکان خطا دارد بدون اینکه دیگری ما را مجبور کند، با هدف دستیابی به حقیقت و توافق به گفت‌وگو تن می‌دهیم و در خلال گفت‌وگو به بازبینی خود پردازیم.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم و چهارم، به عنوان اساتید مشاور پایان‌نامه، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

References

- Amini, A. (2016). The relationship between truth and beauty: looking at Gadamer's philosophical hermeneutics. Tehran: Naqdefarhang. [Persian]
- Bagheri Noparast, KH., & Yazdani, A. (2002). Education in the hermeneneutic perspective. *Journal of Educational Sciences*, 8(2), 23-48. <https://Doi.org/10.22055/edus.2002.16027> [Persian]
- Fletcher, G. (1996). The Instability of Tolerance in Toleration: An Elusive Virtue, edit by David Heyd. Princeton University Press. <https://Doi.org/10.1515/9781400822010.158>.
- Forst, R. (2013). Toleration in Conflict. Past and Present. Cambridge: Cambridge University Press. <https://Doi.org/10.1017/CBO9781139051200>
- Gadamer, H. G. (2004). Truth and method. (J., weinsheimer & D. G., marshal, Trans). New York: The continuum publishing company.
- Gadamer, H. G. (1972). The Incapacity for Conversation. (D., Vessy & C., Blauwkamp, Trans). *Continental Philosophy Review* (2006). 39, 351-359. Doi.org/10.1007/s11007-006-9041-2.
- Galeotti, A. E. (1993). Citizenship and Equality: The Place for Toleration. *Political Theory*, 21(4), 585-605. <https://journals.sagepub.com/Doi/10.1177/0090591793021004002>.
- Galeotti, A. E. (2002). Tolerance as Recognition, Cambridge. Cambridge University Press. <https://Doi.org/10.1017/CBO9780511487392>.
- Goldman, A. I. (1994). Argumentation and social epistemology. *The Journal of Philosophy*, 91(1), 27-49. Doi.org/10.2307/2940949
- Grondin, J. (2011). Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right. In Education, Dialogue and Hermeneutics, edit by Paul Fairfield. London: Bloomsbury Academic. <https://Doi.org/10.5040/9781472541123.ch-001>
- Horton, J. (2019). Modus Vivendi and Political Legitimacy. In The political theory of Modus Vivendi, edit by John Horton & Monon Westphal & Ulrich Cham. Springer International. Doi.org/10.1007/978-3-319-79078-7_8.

- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>.
- Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition*. (J., Anderson, Trans) Cambridge: The MIT Press.
- Katz, P. A. (1976). *Towards the elimination of racism*. Elmsford. New York: Pergamon Press.
- Leiviskä, A. (2015). The Relevance of Hans-Georg Gadamer's Concept of Tradition to the Philosophy of Education. *Educational Theory*, 65(5), 581-600. <https://doi.org/10.1111/edth.12135>.
- Macleod, C. (2010). Toleration, children and education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(1), 9-21. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00493.x>
- McClosky, H., & Brill, A. (1983). *The dimensions of tolerance: What Americans believe about civil liberties*. Newyork: Russell Sage Foundation.
- Rozek, M., & Stobäus, C. D. (2016). Contributions of Gadamer to the Teachers Education in the Perspective of Full/Inclusive Education. *Creative Education*, 7(14), 1953-1960. [Doi.org/http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.714197](https://doi.org/10.4236/ce.2016.714197)
- Safae Moghaddam, M., Kazemi, M., Pakseresht, M. J., & Marashi. SM. (2008). An investigation into the basic principles of civil education (an islamic approach). *Journal of Educational Sciences*, 15(3), 3-33. [10.22055/edus.2008.15744](https://doi.org/10.22055/edus.2008.15744)
- Schweitzer, F. (2018). Education for Tolerance: Secular or Religious?. In *Religious Education* edited by Ednan Aslan ; Margaret Rausch. Springer International. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-21677-1_2
- Thurrow, C., Joshua. (2021). the Epistemic Justification for Tolerance. In *The Palgrave Handbook of Toleration* edited by Mitja Sardoč. Ljubljana: Educational Research Institute.
- Vogt, W. P. (1983). Social Tolerance and Education. *The Review of Education*, 9(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/0098559830090109>
- Wain, K. (2010). Education and Tolerance, *Higher Education in Europe*, 21(1), 13-24. <https://doi.org/10.1080/0379772960210103>
- Williams, B. (1996). Toleration: An Impossible Virtue?. In *Toleration: An Elusive Virtue*, edited by David Heyd. Princeton University Press.
- Woudenberg, RV. (2015). an epistemic argument for tolerance. *International Journal of Philosophy and Theology*, 76(5), 428-435. [Doi.org/10.1080/21692327.2015.1133315](https://doi.org/10.1080/21692327.2015.1133315)



Original Article

Education, Thriving and Instruction: The relationships and How to Apply These Concepts in Educational Practice

Mojtaba Pourkarimi*
Masoumeh Ramezani Fini**

Introduction

This article aims to analyze and explain the relationship among the concepts of education, instruction, and thriving, drawing inferences about their roles within the educational system.

Method

The research employs an inferential analytical method, reviewing classic and contemporary educational texts to examine these concepts and their application within education.

Results

The result indicates that education, instruction, and thriving, though distinct areas, serve specific roles. Education encompasses processes aimed at achieving mastery with understanding. A lack of understanding leads to mere instruction. Thriving focuses on realizing growth and unique traits (genius), with challenges arising from failing to differentiate these concepts. Education emerges when instruction and thriving fulfill the necessary condition of intrinsic worthwhileness, which values the outcomes of both processes as signs of an educated individual. Furthermore, worthwhileness energizes instructional activities. Key findings include: 1) Instruction and thriving underpin education; without them, education cannot occur. 2) Education acts as a guiding framework for the other two, preventing a purely instrumental approach devoid of humanity and spirit.

* Assistant Professor Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

** Assistant Professor Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
Corresponding Author: ramezani.masoumeh@cfu.ac.ir

Discussion

Recommendations from this research for educators, trainers, and educational program managers include: differentiating understandable from non-understandable subjects, recognizing the significance of both active and passive teaching methods, clarifying concepts of growth versus transition in thriving, ensuring education guides instruction and thriving to avoid instrumentalism, integrating understanding, mastery, and interest in instruction and thriving, fostering interaction between effort and interest, and distinguishing between learning and training.

Keywords: Instruction, Thriving, Education, School, Schooling System, Analytical-deductive method

Author Contributions: In the present study, the first author has been in charge of developing the research plan, the process of gathering, analyzing and interpreting the findings and writing the text of the article. The second author was responsible for collecting content, reviewing the overall research process, cooperation in inferencing findings and compiling and finalizing the corrections of the article. In general, the conclusion of the findings and their expansion and interpretation have been done jointly and with the discussion and exchange of opinions of both authors

Conflict of interest: The authors acknowledge that there is no conflict of interest in this article.

Funding: The current research did not receive financial support from any institution and institution, and all expenses during the research implementation process were borne by the researchers.

Funding: We appreciate all the writers and theoreticians in the field of education who try to clarify the concepts and design suitable educational practices.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۱۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۰۶

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۱۰۲-۷۵

مقاله پژوهشی

آموزش، شکوفایی و تربیت: نسبت و چگونگی کاربست این مفاهیم در عمل تربیتی

مجتبی پور کریمی هاوشکی*

معصومه رضائی فینی**

چکیده

هدف از این مقاله بررسی مفهومی و تبیین رابطه سه مفهوم اساسی تربیت، آموزش و شکوفایی و استنتاج کارکردهای آن در نظام تربیتی است. برای این منظور از روش تحلیلی-استنتاجی استفاده شده است. در ابتدا به تبیین سه مفهوم آموزش، شکوفایی، تربیت و نسبت آنها با هم پرداخته شده است و با مرور آثار کلاسیک و نو در حوزه تربیت، درصدد تحلیل این مفاهیم و چگونگی کاربست آنها در نظام تربیتی است. نتایج پژوهش نشان از این دارد که سه مفهوم تربیت، آموزش و شکوفایی به مثابه حوزه‌های مجزا دارای حالات و کارکردهای خاص هستند. آموزش مجموعه‌ای از فرایندها است که هدفشان تسلط همراه با فهم است. اما حالت انحرافی و ضعیف آن زمانی است که صرفاً تسلط بدون فهم مد نظر باشد. حالتی که به آن کارآموزی گفته می‌شود. شکوفایی به فعلیت رساندن ویژگی‌های عمومی (رشد) و ویژگی‌های منحصربه‌فرد (نبوغ) توجه دارد. حالت انحرافی در رابطه با شکوفایی عدم تمایز رشد از تحول، تحول از نبوغ و نبوغ از علاقه است. اما تربیت زمانی شکل خواهد گرفت که آموزش و شکوفایی یک شرط ضروری را به همراه داشته باشند. این شرط، ارزشمندی ذاتی است. ارزشمندی ذاتی منجر به آن می‌شود که نتیجه فرایندهای آموزشی و شکوفای کننده، فردی تربیت یافته یا فرهیخته قلمداد شود. ارزشمندی همچنین حیات بخش و ایجاد کننده روح بر فعالیت‌های آموزشی و شکوفای کننده مدرسه خواهد بود. رابطه میان مفاهیم فوق چنین است که آموزش و شکوفایی زیربنای تربیت هستند. یعنی تا آموزش و شکوفایی شکل نگیرد تربیتی نیز صورت نخواهد گرفت. از طرف دیگر تربیت حکم روبنا را دارد که هدفش جهت‌دهی به دو مولفه دیگر است. در صورت فقدان تربیت، نظام مدرسه ای صرفاً ماهیتی ابزار گرایانه داشته و فاقد روح و انسانیت خواهد بود. پیشنهادات منتج از

* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده‌ی مسئول)

این پژوهش که شامل راهکارهایی برای معلمان، مربیان و مجریان برنامه‌های تربیتی خواهد بود بدین صورت قابل ارائه است: ضرورت تمایز موضوعات فاهمه‌ای و بی‌نیاز از فهم و اصالت بخشیدن به هردو، توجه به اهمیت و جایگاه روش‌های فعال و غیر فعال، تمایز مفاهیم رشد و تحول در شکوفایی، ضرورت نقش هدایت‌گری تربیت در رابطه با آموزش و شکوفایی به منظور دوری از ابزارانگاری، در هم تنیدگی فهم، چیرگی و رغبت در امر آموزش و شکوفایی، تمایز کوشش و رغبت و تلاش برای منطبق نمودن آنها، تمایز یادگیری و کارآموزی.

واژه‌های کلیدی: آموزش، شکوفایی، تربیت، مدرسه، نظام مدرسه‌ای، روش تحلیلی-استنتاجی

مقدمه

ذی‌نفعان (حاکمان، دولت مردان، برنامه‌ریزان درسی، جامعه، والدین، مدیران و حتی معلمان و دانش‌آموزان) با توجه به ملاحظات و دغدغه‌هایی به سمت مدرسه می‌روند و هر کدام با توجه به دغدغه‌ها و نیازهایشان کارکردهای خاصی را برای مدرسه در نظر دارند. لذا مدرسه و نظام مدرسه‌ای خاستگاه رسمی کارکردهایی است که دارای نقشی مهم در تمامی ساحت‌های زندگی بشر هستند (Brockliss & Sheldon, 2012, 1) کارکردهایی که توجه صریح به آنها را در دیدگاه تمامی فلاسفه/فلاسفه حوزه تربیت می‌توان یافت، یا بر اساس دیدگاه فلاسفه می‌توان به تعریف و استنتاج آنها پرداخت (Rorty, 2005). دیدگاه‌هایی که در حکم مبانی نظری بر عمل تربیتی هستند (Iranpoor et al., 2023). اما ذی‌نفعان عنوان یکسانی را برای دغدغه‌های متکثرشان اتخاذ نموده‌اند. این مفهوم همان تربیت^۱ است. تربیت مفهومی رایج است که برای تمامی کارکردهای در حال انجام در مدرسه مورد استعمال قرار گرفته است. کارکردهایی که اما یکسان نبوده و بسترها و فرایندها و نتایج یکسانی را نیز به همراه نخواهند داشت. در این زمینه پیترز معتقد است عبارت‌ها در زبان عادی و معمولی، فضایی مخصوص به خود را ایجاد می‌کنند و با این کار مواردی که از تنه اصلی مفهوم به دور هستند را به بیرون می‌فرستند. البته این موجب نمی‌شود تا معیارها را رها کنیم، بلکه در عوض، ما را به این مسئله راهنمایی می‌کند که فرق میان کاربردهای اصلی و کاربردهای فرعی یک واژه را متوجه شویم (Peters, 1966, 32). مشخص نمودن این کارکردها و تبیین نقش آنهاست که می‌تواند به عنوان ملاکی برای فضاوت در خصوص عملکرد تربیت به عنوان یک نظام باشد (Bakhshandeh et al., 2021). لذا توجه به تحلیل تربیت و

1- Education

مشخص نمودن کارکردهای مختلف و عنوان دهی مناسب به آنها و مشخص نمودن رابطه‌شان با تربیت امری ضروری خواهد بود.

در بررسی پژوهش‌ها و مقالات مرتبط با بحث مفهوم‌شناسی و تبیین و تمییز مفاهیم مرتبط و نزدیک با تربیت این دریافت حاصل شد که پرداختن به این موضوع، کمتر مورد نظر پژوهشگران قرار گرفته است و عمده فعالیت‌های مرتبط با شفاف سازی مفاهیم، شامل کتاب‌هایی است که به ویژه توسط فیلسوفان تحلیلی یا نویسندگان موافق این رویکرد نوشته شده است. به ویژه در پژوهش‌های داخلی به جز نوشته‌های دکتر نقیب زاده که توجه خاصی به تمایز ساختن مفهوم تربیت از مفاهیم مشابه داشته‌اند، کمتر پژوهشی در این زمینه انجام شده است و عمده پژوهش‌ها به بررسی تطبیقی مفهوم تربیت در دیدگاه‌های مختلف اختصاص دارد. نکته مهم دیگر که این پژوهش را از پژوهش‌های مشابه متمایز می‌کند این است که هیچ‌یک از پژوهش‌های موجود به تبیین نسبت و رابطه مفاهیم پرداخته و استنتاج‌های تربیتی برای نظام مدرسه‌ای ارائه نکرده‌اند. این وجه، تمایز و برتری اصلی این پژوهش نسبت به پژوهش‌های موجود را نشان می‌دهد.

اینک به طرح مختصری برخی پژوهش‌های انجام شده در این حوزه می‌پردازیم. Carr (2003) در مقاله‌ای با عنوان "فلسفه و معنای تربیت" به بررسی معنا و مفهوم تربیت و ابهام‌ها و چالش‌های آن می‌پردازد. وی از دو بعد به بررسی معنای تربیت می‌پردازد یکی از دیدگاه فلاسفه زبانی همچون ویتگنشتان و پیترز به تحلیل معنای تربیت می‌پردازد و دیگری از نظر کارکرد اجتماعی معنای تربیت و در بررسی منظر دوم به برخی مفاهیمی که ممکن است معنای تربیت را تحت تأثیر قرار دهد می‌پردازد. در منظر دوم مفاهیم جانبی کارآموزی حرفه‌ای و تحصیل را برای شفافیت بخشی به معنی تربیت از منظر کارکرد اجتماعی بررسی می‌نماید. در نهایت وی معتقد است اگرچه نگرش کارکرد اجتماعی تربیت و تأثیر آن بر معنای تربیت ممکن است اخیراً تنوعی در مفهوم آن ایجاد کرده باشد اما به نظر نمی‌رسد رویکردهای کنونی مخالفی جدی با معنای تربیت به عنوان امری ارزشمند داشته باشند. در مقاله حاضر تلاش شده است تا قدم از تبیین و تحلیل مفاهیم فراتر نهاده و با بررسی نسبت مفاهیم با یکدیگر، کارکردهای این مفاهیم در نظام‌های تربیتی نیز مشخص گردد.

Sourav et al. (2022) در مقاله‌ای با عنوان "تربیت، فرهنگ، آزادی و اخلاق: ماهیت مکمل و متمم" به تحلیل معنا و مفهوم تربیت می‌پردازند و کارکردهای آن را مورد بررسی قرار می‌دهند. مقاله در ابتدا به بررسی کلی مفهوم تربیت به عنوان فرایند انتقال تجربیات اجتماعی می‌پردازد و در ادامه به طرح دیدگاه هگل در ارتباط با معنا و کارکرد تربیت می‌پردازد و ارتباط آن را با سایر عناصر اساسی جامعه بشری یعنی فرهنگ، آزادی، و اخلاق تحلیل می‌نماید و معتقدند که تربیت به عنوان قوی‌ترین ابزار برای ایجاد تغییر در یک فرد تلقی می‌شود. در حالیکه نویسندگان این مقاله تلاش نموده‌اند با شفاف سازی مفهوم تربیت به ارتباط آن با فرهنگ بپردازند، مقاله حاضر در صدد شفافیت بخشی به مفاهیم بنیادین درون سیستم تربیتی و تمایز بخشیدن به کارکرد آنها در سیستم است.

Karmon (2021) در مقاله "آموزش برای معنا: چه هست و چرا به آن نیاز داریم" به بررسی مفهوم تربیت از نظر معنایی که قرار است داشته باشد می‌پردازد. وی با طرح نیازهای بشر و چالش‌های پیش روی او در قرن ۲۱ معتقد است که مفهوم تربیت باید بازسازی شود تا مفهومی جامع و مورد نیاز انسان این قرن باشد و از سویی از ابزاری کردن تربیت به معنی تولید نیروی انسانی نقد می‌کند. وی در تبیین مفهوم جدید تربیت برای معنا به مفاهیم کلیدی دیگری چون ادراک و اهمیت می‌پردازد در ادامه به دلالت‌های مفهوم تربیت برای معنا در تدریس، محتوا و سازمان اشاره می‌نماید. Karmon در این مقاله به دنبال یافتن دلالت‌های معنای تربیت برای اقدام‌های تربیتی است. نویسندگان این مقاله نیز در صدد تبیین این دلالت‌ها در کل سیستم تربیتی و در ارتباط با مفاهیم بنیادین حوزه تربیت که می‌تواند موجب ایجاد ابهام گردد هستند.

"از یادگیری به توسعه، رویکردی اجتماعی فرهنگی به آموزش" عنوان مقاله‌ای است که توسط Barohny (2010) نوشته شده است. این مقاله به دنبال ارائه اصول آموزشی رشد اجتماعی- فرهنگی مبتنی بر نظریه‌های توسعه و یگوتسکی است. برای این منظور مفاهیم نظری مختلف برای آموزش را با تمرکز بر ادغام آنها در یک نظریه و با برجسته کردن نحوه کار آنها با یکدیگر برای بهبود فرآیند آموزشی گرد هم می‌آورد. و با تأکید بر روابط متقابل هر یک از جنبه‌های نظریه، هشت اصل آموزشی را برای راهنمایی معلمان در تلاش برای هدایت رشد دانش‌آموزان خود در محیطی به نام مدرسه بیان کرده است که عبارتند از: گفتگویی؛ مبتنی بر همکاری؛ پاسخگو؛ مبتنی بر زمینه، فعالیت محور؛ رشدی؛ و تلفیقی. این مقاله با ارائه تصویری

جامع‌تر از رشد انسانی که سیستمی از عوامل مرتبط را در نظر می‌گیرد، معتقد است آموزش آگاهانه اجتماعی-فرهنگی این پتانسیل را دارد که مسیر بهبود آموزش را برای همه دانش‌آموزان روشن کند. در راستای هدف این پژوهش، مقاله حاضر نیز در صدد است تا با شفافیت بخشی به مفاهیم، کارکردهایی عملی را برای دست‌اندرکاران امر تربیت ارائه نماید.

یکی از نوشته‌های نزدیک به موضوع این پژوهش مرتبط است با مقاله کوتاهی که در ماهنامه سوره منتشر شده است با عنوان "از education تا تعلیم و تربیت". نویسنده مقاله Armand (2019) در ابتدا سه مفهوم تعلیم، تربیت و تعلیم و تربیت را واژه‌شناسی نموده و تعاریفی از آن ارائه می‌نماید و در ادامه به آسیب‌شناسی نگاه دوگانه به مفهوم education می‌پردازد. سپس به تبیین مفاهیم بارآوردن و تدریس می‌پردازد و در انتهای این مفهوم‌شناسی معتقد است که معادل مناسب برای واژه education در زبان فارسی می‌تواند تربیت باشد که در این صورت این مفهوم هم به معنی کسب اطلاعات و دانش و هم تغییر در رفتار و عمل است و با مفهوم آموزش صرف تفاوت دارد. در مقاله حاضر نویسندگان تلاش نموده‌اند تا نگرشی گسترده‌تر به مفاهیم تربیتی داشته و ضمن شفاف‌سازی مفاهیم، برقراری ارتباط میان این مفاهیم و کارکردهای آن‌ها در سیستم تربیتی را مورد توجه قرار دهند.

این مقاله از این نظر حائز اهمیت است که توجه به تبیین کارکردها و متمایز نمودن مفاهیم از این نظر حائز اهمیت است که کمک می‌کند عدم وضوح و تحلیل مناسب منجر به التقاط کارکردها نشود و بدین ترتیب احتمال وجود اختلاف و تعارض میان اهداف و خروجی‌های نظام آموزشی را کمتر می‌کند. از سوی دیگر تبیین کمک می‌کند که کارکردهای مختلف یادگیری‌های حاصل از برنامه‌های تربیتی در قالب و جایگاه خود ارائه و آموخته شود و برای این منظور روش‌های متناسب به کار گرفته شود. به طور کلی مشخص نمودن یک مفهوم به عنوان مفهوم اصلی و قرار دادن سایر مفاهیم در ذیل آن و پرداختن به آنها به عنوان یک خانواده و سپس مشخص نمودن کارکرد هر عضو و در نهایت نسبت آنها با هم ایجاد‌کننده یک چشم‌انداز و هدف‌گذاری خواهد بود. به عنوان مثال مشخص کردن تربیت به عنوان مفهوم اصلی و قرار دادن سایر مفاهیم مانند کارآموزی، آموزش و شکوفایی در ذیل آن، منجر به روشن شدن نقش‌ها و هدف اصلی نظام مدرسه ای خواهد شد.

بر اساس آنچه گفته شد، نظام مدرسه‌ای نیازمند تبیینی است که در پرتو آن، هدف‌گذاری آن

مشخص شود، کارکردهای مختلف از هم متمایز و مشخص شوند، برای دست اندرکاران مدرسه مشخص شود که فعالیت هایشان در ذیل چه کارکردی قرار دارد، کمال این کارکرد چیست، این کارکردها با توجه به هدف غایی چگونه بازسازی و تعدیل خواهند شد. و تربیت به عنوان خانواده‌ای از مفاهیم و فعالیت‌ها چگونه در راستای کمال و تحول انسان و جوامع انسانی نقش آفرینی می‌نماید. اینها اهدافی هستند که این مقاله درصدد دست‌یابی به آنها است.

بر این اساس سوالات اصلی این پژوهش شامل دو پرسش زیر است:

۱. سه مفهوم آموزش^۱، شکوفایی^۲، تربیت چگونه تبیین می‌یابند؟

۲. نسبت و کارکرد آنها با هم چگونه است؟

۳. بر اساس تبیین کارکردها و نسبت مفاهیم، چه استنتاج‌هایی برای سیستم تربیتی قابل

ارائه است؟

روش

این پژوهش بر اساس هدف آن از نوع کیفی و بنیادی و از نوع مطالعات اسناد تاریخی است. روش نیز تحلیلی-استنتاجی است (Bagheri, 2011). مراحل شامل جمع‌آوری و انتخاب منابع مرتبط با موضوع، مطالعه منابع و استخراج و استنتاج دلالت‌ها در راستای دست‌یابی به اهداف این پژوهش است. در ابتدا به تحلیل مفاهیم مورد نظر در پژوهش پرداخته شده است. بنابراین تحلیل مورد نظر در این پژوهش تحلیل مفهومی است. در تحلیل مفهومی ما با معنا و مفهوم مفاهیم آن‌گونه که در زندگی آشکار می‌شود و واقعیت‌هایی که برای ما نمایان می‌سازد، سروکار داریم تا از این طریق با کاربرد مفهومی کلمات آشنا شویم (Bagheri, 2011). در بررسی منابع به برخی از آراء فلسفی و مروری بر ریشه‌شناسی لغات از دانش‌نامه‌ها پرداخته شده است. در بررسی آراء با توجه به کثرت دیدگاه‌ها تنها به بررسی آراء برخی از متفکران کلاسیک مانند افلاطون و ارسطو و برخی از متفکران نو مانند روسو، دیویی و از متفکرین متأخر به آراء هرست و پیترز رجوع خواهد شد. در بررسی دانش‌نامه‌ها و دایره‌المعارف نیز به کتب نگارش یافته در حوزه تعلیم و تربیت رجوع شده است. در گام دوم پژوهش با استنتاج دلالت‌هایی از ارتباط مفاهیم مورد نظر

1- Instruction

2- Thriving

در عمل تربیتی، پیشنهادهایی برای دست اندرکاران حوزه تربیت از جمله معلمان، مربیان و مجریان برنامه‌های تربیتی بیان شده است.

یافته‌ها

تربیت خانواده‌ای متشکل از مجموعه‌ای از فعالیت‌ها است (Herst & Peters, 2010, 145) خانواده‌ای با هدفی مشخص. این خانواده شامل اعضاء (عناصر) همراه با فعالیت‌هایی هستند که در کنار هم و با ایفای درست وظایفشان زمینه کمال و سعادت زندگی فردی و جمعی را فراهم خواهند نمود. اما کارکرد این خانواده در صورت عدم تبیین درست نقش و وظایف اعضاء آن ناموفق و رو به فروپاشی خواهد نهاد. بر این اساس در ادامه به تبیین این خانواده خواهیم پرداخت. فعالیت‌های تربیتی به طور کلی به دو دسته قابل تقسیم هستند: فعالیت‌هایی که ماهیتی ایجاد کردنی و اکتسابی دارند که اصطلاحاً به آنها موضوعات آموزشی گفته می‌شود. فعالیت‌هایی که ماهیتی کشف کردنی و پروراندنی دارند که اصطلاحاً به آنها شکوفایی گفته می‌شود. در ادامه به این دو حوزه و حالات و کارکردشان و در پایان به رابطه‌شان با تربیت خواهیم پرداخت.

آموزش

در دانشنامه تربیتی، آموزش به دروس، تمرین‌ها، موضوعات و فعالیت‌هایی اشاره دارد که ایجادکننده دانش و رشد مهارت‌ها هستند و هدفشان تشکیل آمادگی در فرد است (Collins & O'Brien, 2003, 181). در دیدگاه دیویی آموزش برای ساختن است، به عنوان مثال ساخت شخصیت (Dewey, 1916, 353). از نظر او اهداف آموزش شامل ایجاد و کسب دانش و مهارت هستند (Dewey, 1916, 158). پیترز معتقد است اولویت اصلی آموزش، کوشش در راه ایجاد یادگیری به بهترین وجه ممکن است. اقداماتی نظیر برنامه‌ریزی دقیق، تعیین اهداف عینی، روش‌های فعال. این امر نقش فعال مربی را نیز به همراه دارد (Peters, 1966, 153-154). آموزش مفهومی است که بیشتر به مثابه روشی در راستای تحقق تربیت مورد استعمال قرار گرفته است. کارکردهایی چون بهبود فهم، حافظه (Jardine, 2003, 7) و یا به طور کلی مجموعه فعالیت‌هایی در راستای یادگیری (Schiltz et al., 2011, 5). همچنین آنجایی که دیویی معتقد است: هنر آموزش در سخت کردن فعالیت‌ها به منظور به فعالیت واداشتن تفکر است (Dewey, 1916, 164). یا زمانی که پیترز عنوان می‌کند آموزش مقدمه‌ای برای تدریس

خوب است اما می‌تواند تبدیل به تلقین شود اگر مانع از کاوش‌گری بچه‌ها شود (Peters, 1966, 262). همگی این توصیفات اشاره به آموزش به مثابه روش دارد. اما علاوه بر توجه به آموزش به عنوان روش، آموزش از جهت موضوع نیز قابل توجیه و تبیین است. به عنوان مثال دیویی بیان می‌نماید که بهبود آموزش در گرو بهبود روش‌های آن است (Dewey, 1916, 159). این بیان حکایت از آن دارد که آموزش یک موضوع با کارکرد خاص است. بنابراین آموزش از دو منظر یعنی «موضوع» و «روش» قابل بررسی است. با تامل بر موضوعات و روش‌های آموزشی می‌توان موضوعات را به دو دسته کلی تقسیم نمود: موضوعات نیازمند به فهم و موضوعات بی‌نیاز از فهم. شیوه ارائه موضوعات نیز به چهار شکل می‌تواند باشد. شیوه ارائه فعال، غیرفعال، فاهمه‌ای و غیر فاهمه‌ای. در ادامه به تبیین این دو منظر و حالاتشان خواهیم پرداخت.

۱- موضوعات آموزشی

الف) موضوعات غیر فاهمه‌ای و بی‌نیاز از فهم: آموزش بی‌نیاز از فهم یعنی موضوعاتی که ماهیتاً نیازمند فهم نیستند. مانند فراگیری آمار جمعیت یک شهر، «نام» شهرها، مکان‌ها، سلسله‌های تاریخی و مشاهیر، حفظ اشعار و سخنان بزرگان. در یک نظام مدرسه‌ای، موضوعات غیر فاهمه‌ای با توجه به ماهیتشان دارای کارکردهای متنوعی هستند. بدین صورت که ممکن است به صورت پیش نیاز موضوعات فاهمه‌ای باشند مثل آشنایی با معنی لغات به عنوان پیش نیاز درک متن یا شعر یا به عنوان نمادهای هویت و میراث قومی و ملی، دانستن آنها ضروری باشد مثل نام مکان‌ها، شعرا و افراد اثرگذار هر حوزه.

ب) موضوعات فاهمه‌ای: در کنار موضوعات غیر فاهمه‌ای اما یادگیری طیف گسترده‌ای از موضوعات آموزشی، نیازمند «فهم» بوده و «فهمیدن» شرط استفاده از آنهاست. روسو در این باره معتقد است: «زمانی که آموزش مبتنی بر فهم نباشد، بچه‌ها ساکت و تسلیم در کلاس ما نشسته و به حرف‌های ما گوش داده و در پایان مطالبی را که می‌خواهیم فرا می‌گیرند. این یادگیری به این دلیل است که دانش‌آموز قابلیت ضبط کردن بی‌کم و کاست را دارد. اما هر چه سکوت و تسلیم بیشتر باشد، حرکت به سمت تباهی نیز بیشتر خواهد بود. چرا که ما قدرت فکر کردن را از او می‌گیریم. دانش‌آموز از جهان تنها با نقشه آن آشنا خواهد شد بدون درک

واقعیت آن» (Rousseau quotes Dewey, 1946, 34). لذا در این موضوعات، ابتدا باید «فهم» موضوع را در محور قرارداد و با اتکاء بر آن دست به اقدام زد.

۲- روش‌های آموزشی

الف) رویکرد غیرفعال: عدم فعالیت به عدم مشارکت و یا مشارکت بدون علاقه و اختیار، اشاره دارد. روش‌های غیرفعال صرفاً متمرکز بر انجام تکالیف درسی هستند (Kovalchick and Dawson, 2004). رویکرد غیرفعال عمدتاً بر آماده نمودن فرد برای آینده توجه دارد. این رویکرد معتقد است، ورود به یک جامعه، پذیرش و رعایت ارزش‌های آن و قبول مسئولیت‌هایش، مستلزم این است که فرد از همان کودکی در معرض چنین اموری قرار گرفته و به آنها عادت نماید. در این باره، افلاطون معتقد است: چون هدف آماده نمودن افراد برای آینده است در نتیجه تمامی فعالیت‌های دانش‌آموز از جمله بازی را باید معطوف به حرفه‌ها و کارهای آینده‌شان نمود و این کار باید همراه با تمرین و تکرار صورت گیرد (Plato, 2005, 35). لذا هرچند افلاطون از روش‌های جذاب از جمله بازی به منظور تحقق استعدادها دفاع می‌نماید (Plato, 2014, 437) اما باور دارد به منظور جلوگیری از تغییر اصول و ارزش‌ها، باید آنها را از همان کودکی به کودکان آموزش داد. به عنوان مثال نباید بچه‌ها سعی نمایند قواعد بازی‌ها را برهم زنند (Plato 2005, 219). از نظر افلاطون تمرین و تکرار و تاکید بر قواعد فرصت مناسبی برای آماده‌سازی افراد جامعه برای زندگی فراهم می‌کند.

دیویی رویکرد غیرفعال را به کوشش^۱ محوری تعبیر می‌نماید و معتقد است طرفداران کوشش معتقدند، کودکان در دوران تحصیل با موضوعاتی مواجه می‌شوند که در آن دوران برای آنها هیچ نفعی ندارد. این موضوعات در آینده به کار آنها خواهند آمد. بی‌توجهی به این موضوعات و رفتن به سمت لذت و رغبت منجر به آن می‌شود که دست کودکان را برای آینده خالی نماییم. اما انضباط و کوشش زمینه‌ای فراهم می‌نماید که فرد در قبال مسائل پیش رو که عمدتاً تحمیلی هستند، توانایی مواجهه و حل مسئله را داشته باشد (Dewey, 1942, 34). البته توجه به کوشش و عدم توجه به نیازها و جذابیت‌ها، از جانب مدافعان آن، مبنایی ذاتی نیز داشته و معطوف به طبع افراد است. آنها معتقدند، کودکان افسارگسیخته گرایش به سمت لذت

دارند؛ لذا باید آنها را مهار و کنترل نمود. افلاطون در این زمینه معتقد است: «چون چشمه تفکر در کودکان غلیان است و هنوز آبش در مسیری درست نیفتاده است پس نیرنگ‌بازتر از حیوانات اند؛ بنابراین باید آنان را با افسارهایی محکم بست» (Plato, 2005, 233). دیویی (1942) معتقد است، «طرفداران این رویکرد باور دارند که باید اراده افراد را تقویت نمود» (37). با توجه به توصیفات فوق می‌توان کوشش را به معنای فعالیت اجباری تعبیر نمود. یعنی فرد فعال است اما این فعالیت تحمیلی و بیرونی است. لذا نمی‌توان با توجه به صرف تلاش از جانب دانش‌آموز نتیجه گرفت که او فعال است. فعالیت علاوه بر تلاش، الزام درونی را نیز نیاز دارد. اما باید توجه نمود که کوشش همراه با الزام بیرونی یکی از حقوق اولیه یعنی حق انتخاب و آزادی عمل (فعالیت) را نقض خواهد نمود. دیویی معتقد است: «تکرار بدون تأمل و فعالیت باعث می‌شود که فکر مخاطب زایل شده در نهایت نسبت به موضوع علاقه مند می‌شود اما علاقه‌مندی که بر بستر امری غیر اخلاقی شکل گرفته یعنی زایل نمودن تفکر کودک و معتاد نمودن او به موضوع دلخواه» (Kant, 2009, 9). یادگیری چیزی است که دانش‌آموز خودش و برای خودش باید انجام دهد. ابتکار عمل با یادگیرنده است. معلم کشتی را راهنمایی می‌کند و انرژی برای حرکت از جانب دانش‌آموز است (Winch, 2008, 209). در این حالت (کوششی که بر بستر فعالیت شکل نگرفته باشد) ممکن است دانش‌آموز به لحاظ شخصیتی یا مطیع بار آید و یا در آینده طغیان‌گر. همچنین به لحاظ عملکرد، ممکن است فرد بدون تفکر، تحلیل و فاقد قدرت نقد بار آید و یا علی‌رغم داشتن تفکر، تحلیل و نقد، بی‌مسئولیت خواهد بود. چنین رویکردی، حتی معلمان را نیز منفعل بار خواهد آورد. معلمانی که تنها وظیفه خود را انتقال دانش می‌دانند، و اقدامی به منظور شناخت دانش‌آموز و نیازهای او انجام نمی‌دهند. نتیجه این امر نیز جایگزینی سلطه‌ی معلم به جای اقتدار و احترام او خواهد شد.

ب) رویکرد فعالیت‌محور (رغبت^۱): فعالیت، اشاره به مشارکت و نقش‌آفرینی عامدانه و اختیاری متربی دارد. در یک نظام آموزشی تحقق چنین امری نیازمند توجه به جذابیت، رغبت و علاقه دانش‌آموز است (Kovalchick and Dawson, 2004). روسو درباره این امر معتقد است «فهم و کسب دانش را باید از طریق روش‌های متناسب با فهم و به گونه‌ای جذاب منتقل نمود» (Rousseau, 1992, 218). دیویی نیز بر این باور است «باید محیط را جذاب نمود

تا رغبت دانش‌آموز جلب شود» (Dewey, 1942, 7). مدافعان رغبت در تربیت معتقداند، رغبت مکمل کوشش است نه جایگزین آن. چنانکه دیویی معتقد است «علاقه ضامن یادگیری و کوشش است و کوشش بدون رغبت فقط وانمود کردن را به همراه دارد» (Dewey, 1942, 4) رغبت برای دیویی یعنی توجه به نیازهای اساسی، نیازهایی که از دیدگاه او معادل استعدادها هستند. او معتقد است «آموزش باید مبتنی بر پرورش استعدادها و در واقع باید مبتنی بر نیازهای واقعی شود» (Dewey, 1942, 4). لذا در رابطه با برنامه درسی، او بیان می‌نماید «برنامه درسی باید با نیازهای دانش‌آموز وفق یابد و کتب درسی باید بیشتر راهنمایی برای معلم باشد نه دانش‌آموز. یعنی معلم باید آشنا گردد که چگونه می‌توان محتوا را با نیازهای دانش‌آموز تلفیق نمود» (91) با توجه به ارتباط رغبت و نیازهای اساسی می‌توان به این نتیجه دست یافت که زمانی که ما مبنای جذابیت موضوعات آموزشی را نه نیازهای طبیعی بلکه امور تصنعی قرار دهیم، دانش‌آموز تنها تمرکز بر امور و فعالیت‌های جذاب خواهد بود نه محتوای یادگیری. به تعبیری دیگر، دانش‌آموز خسته نمی‌شود اما چیزی هم یاد نمی‌گیرد. دلیل آن نیز این است که محتوا با نیازهای او مطابقت ندارد.

ج) روش‌های فاهمه‌ای: افلاطون به فهم از منظری هستی‌شناختی می‌نگرد و معتقد است خرد و نیروی تفکر جزء روح است و دیدن و شنیدن جزء سر، و پیوند خرد با این دو حس (با پیوند روح و سر)، ذات اصلی و مایه بقای موجود جاندار است (Plato, 2004, 419). او فهم را لازمه تعمیم و ارزیابی می‌داند و معتقد است داشتن فهم در باب مفاهیم سبب می‌گردد که ما بتوانیم در باب تمامی مصادیق و جزئیات مربوط به آن اظهار نظر نماییم، اما اگر از این قابلیت بهره مند نباشیم تنها می‌توانیم در باب یک مورد جزئی خاص ابراز نظر نماییم (Plato, 2004, vol 2, 419) دیویی فهم را به معنای آشنایی با موضوع و چگونگی توضیح و مواجهه با آن می‌داند. عنصر اساسی فهم، معنای چیزها و کاربردشان است نه محرک‌های فیزیکی. عدم فهم به معنای عمل به گونه‌ای ناخودآگاه و ناآگاهانه و شبیه نابینایی است. نتیجه عدم فهم تسلط امور بر ما است نه برعکس (Dewey, 1916, 33-34). آنچه مشترک میان افلاطون و دیویی است توجه به قابلیت تعمیم و کاربرد به عنوان نتیجه فهم است.

آنچه تعمیم و کاربرد را امکان‌پذیر می‌نماید یادگیری است. لذا روش‌های فاهمه‌ای روش‌هایی هستند که منجر به یادگیری می‌شوند. این روش‌ها دارای مولفه‌هایی هستند که با

رعایت آن‌ها می‌توان از یادگیری سخن گفت. هرست و پیترز چندین شرط برای یادگیری قائل هستند از جمله ۱- یادگیری همواره مبتنی بر موضوعی است. یعنی برای معلم و دانش‌آموز مشخص است که قرار است نسبت به چه چیزی فهم صورت گیرد. لذا مفهومی چون یادگیری پنهان یا ناخواسته بی‌معنا خواهد بود. به عنوان مثال زمانی که دانش‌آموز به طور ناخواسته از بی‌نظمی یا نظم معلمی بی‌نظمی یا نظم را فرا می‌گیرد. ۲- چیرگی به معنای دست‌یابی به اهداف مشخص (اهداف عینی) موضوع. ۳- تجربه، به معنای مواجهه آگاهانه. این خصیصه یادگیری را در برابر شیوه‌هایی چون خواب‌آموزی، مهارت‌های کسب‌شده از طریق هیپنوتیزم یا رشد فیزیولوژیکی، تقویت و تنبیه قرار می‌دهد (Herst & Peters, 2010, 146-148).

د) **روش‌های غیر فاهمه‌ای:** از روش‌های غیر فاهمه‌ای آنجایی یاد می‌شود که موضوعاتی که هرچند «فهم آنها» و «انجام درستشان»، شرط کمال‌بخش این موضوعات است، اما بدون فهم تحقق می‌یابند در واقع انجام درست، مقدم بر فهم است. به‌عنوان مثال معیار ارزیابی یادگیری بسیاری از مهارت‌ها، «انجام درست» آنها است. این انجام دادن در اکثر مواقع نیازی به فهم ندارد و صرفاً با مشاهده، تکرار و تمرین قابل اکتساب است. مانند بسیاری از حرکات ورزشی. کارآموزی^۱ را می‌توان در دسته روش‌های غیر فاهمه‌ای قرار داد. کارآموزی، نوعی آموزش است که به منظور کسب مهارت و دانش برای وظیفه یا هدفی خاص ایجاد شده است. کارآموزی متمرکز بر انتقال فرایند کار و عادت به آن است. در کارآموزی در گام نخست باید دانش چگونگی انجام یک کار را به افراد آموخت. چون این دانش نیازمند مباحث نظری نیست لذا آن را مناسب برای حرفه‌ها می‌دانند. در گام دوم تکرار و عادت به آن مد نظر است. در واقع کارآموزی زمانی است که تنها به تسلط و انجام درست کار توجه داریم بدون توجه به فهم (Collins & O'Brien, 2003, 360). دیویی کارآموزی را تغییرات عادت‌وار در رفتار بدون تامل تعریف می‌نماید. این نوع آموزش از دیدگاه او ریشه در دوگانه انگاری دارد. دوگانه انگاری که معتقد است کارهای یدی از ذهنی جدا هستند (Dewy, 1916, 17). دیویی معتقد است کارآموزی می‌تواند به عنوان یک رشته رسمی نیز شناخته شود. رشته‌ای که کسب یک قابلیت و مهارت در انجام یک فعل خاص را مد نظر دارد. در این رشته کارآموز خوب کسی است که با سرعت بیشتر، به صرفه‌تر و کارآمدتر کاری را انجام دهد. روش آن نیز تکرار و تمرین است

¹ - Training

(Dewey, 1916, 66). پیترز نیز کارآموزی را به معنای فعالیتهایی می‌داند که بدون توضیح سعی در ایجاد تسلط بر یک موضوع دارند (Peters, 1966, 40).

با نظر به تحلیل و تبیین صورت گرفته، موضوعات فهم‌محور و یا بی‌نیاز از فهم می‌توانند با روش‌های فعال و غیر فعال و با فهم و بدون فهم همراه گردند. این تلفیق ایجادکننده چهار حالت آموزشی به شرح ذیل خواهد بود:

۱. آموزش همراه با فهم و فعالیت: آموزش همراه با فهم و فعالیت، منتهی به یادگیری خواهد شد. این نوع یادگیری خودجوش و با اختیار و رغبت کامل متربی همراه خواهد بود. موفقیت چنین حالتی بستگی زیادی به عملکرد مربی و همچنین محتوای کتب درسی دارد. موفقیت از جهت نزدیک نمودن محتوا و مسئله به نیازهای دانش آموز. به عنوان مثال یادگیری قواعد دستوری یا ریاضی و حل مسائل جدید بر اساس آنها.

۲. آموزش بی‌نیاز از فهم و همراه با فعالیت: این حالت به حفظ نمودن به گونه‌ای فعال و اختیاری اشاره دارد. آموزش بی‌نیاز از فهم و همراه با فعالیت، زمانی است که موضوعات دانشی و حفظی بی‌نیاز از فهم و یا مهارتهایی که بدون فهم نیز منتقل می‌شوند، مورد رغبت دانش‌آموز باشد. مبحث فعالیت در این اعمال زمانی خود را نشان می‌دهد که متربی با رغبت و اختیار به سوی فراگیری این دانش و مهارت‌ها می‌رود. موضوعات برای او جذابیت داشته و نیاز به فراگیری آنها را در خود احساس می‌نماید. مثل کودکی که پایتخت کشورها را با ابداع یک روش حافظه محور خاص، حفظ می‌کند. یا دانش‌آموزی که ترتیب اسامی سوره‌های قرآن را با تکنیکی خاص حفظ می‌کند.

۳. آموزش نیازمند به فهم و غیر فعال: آموزش همراه با فهم و غیر فعال زمانی است که دانش‌آموز به اجبار موضوعی را یاد بگیرد. در این حالت، در عین اینکه موضوع مورد نظر یادگرفتنش ضروری است، اما فراگیر رغبتی به آن نشان نمی‌دهد چرا که باور دارد انجام این عمل برای من دارای فایده‌ای نیست، لذا تلاشی برای قانع نمودن و ترغیب خود ندارد و تنها تشویقات بیرونی و یا اجتناب از تنبیه و محرومیت از بیرون است که او را وادار به یادگرفتن می‌نماید. مثل اجبار به یادگیری نکات دستوری و قواعد ریاضی به منظور گرفتن مدرک و یا قبولی در آزمون پایانی.

۴. آموزش بی‌نیاز از فهم و غیر فعال: آموزش بی‌نیاز از فهم و غیر فعال، زمانی است که موضوعات دانشی و حفظی بی‌نیاز از فهم و یا مهارتهایی که بدون فهم نیز منتقل می‌شوند، مورد رغبت دانش‌آموز نبوده و یا دانش آموز، نسبت به ضرورت فراگیری آنها توجیه و باورمند

نشده است. مثل اجبار به یادگیری پایتخت کشورها یا عناوین کتابهای شعرای گذشته.

شکوفایی

شکوفایی، اشاره به این دارد که انسانها دارای نیرو و سازوکارهای طبیعی بالقوه و نهفته‌ای در خود هستند و با فراهم نمودن شرایط، این نیروها فعلیت می‌یابند. مبحث شکوفایی، سابقه‌ای دیرینه در مباحث آموزشی دارد. به عنوان مثال افلاطون معتقد است: «انسانها تمامی دانش‌ها و مهارت‌ها و ارزش‌ها را در خود داشته اما دنیای مادی و فیزیکی به گونه‌ای است که رنگ فراموشی به آنها می‌دهد» (Plato, 2014, 127). در دیدگاه روسو، این استعدادها حاصل طبیعت است و نقش ما انطباق با این طبیعت است. او معتقد است: «طبیعت فراهم کرده و ما باید آماده نموده و فرد را برای زندگی محیا نماییم» (Rousseau, 1992, 506). آمادگی در دیدگاه روسو همان مطابقت با طبیعت است. دیویی نیز معتقد است: «آموزش و پرورش چیزی جز رشد طبیعی قوای کودکان نیست» (Dewey, 1942, 8). وجود ادعاهایی از این دست بیانگر اعتقاد به وجود نیروها و قوای درونی از گذشته تا کنون است.

توانایی‌های نهفته، تمامی ابعاد وجودی ما را شامل می‌شوند. دیویی معتقد است: «در انسان قوای متعددی وجود دارد که البته این قوا تمام ساحت‌های زندگی را پوشش می‌دهد لذا باید این قوا را بیدار نمود» (Dewey, 1942, 3) «قوایی نظیر استدلال، تجرید، تعمیم، حافظه» (Dewey, 1942, 87). این خصایص به دو دسته کلی قابل تقسیم هستند.

دسته اول قابلیت‌هایی که عمومی هستند و در تمامی انسان‌ها وجود دارند و با فراهم شدن شرایط مناسب، بروز می‌نمایند مانند توانایی راه رفتن، حرف زدن، تفکر و سایر ویژگی‌ها. می‌توان این قابلیت‌ها را ذیل مفهوم رشد^۱ مورد توجه قرار داد. دیویی معتقد است رشد همراه با بیدار کردن و پروراندن است. به عنوان مثال پروراندن تفکر (Dewey, 1916, 11). او هدف تربیت را رشد دانش‌آموزان می‌داند. به منظور اینکه دانش‌آموزان متفکرانی تاملی و مشارکت‌کنندگانی آگاه در جامعه و کلاس‌های دموکراتیک باشند (Dewey, 1916, 22). اقتضاء رشد، هدایت است. یعنی دانش‌آموز اعمال طبیعی را در سایه هدایت به کمال خواهد رساند.

پیترز معتقد است دو مفهوم Rearing and Bringing up برای شکوفایی و به کمال رساندن

استعدادها مورد استفاده قرار گرفته و مشترک بین انسان و حیوان هستند (Peters, 1977, 7). این توصیف پیترز یعنی در زمینه شباهت شکوفایی میان انسان و حیوان ضرورت نگاهی تاملی به رشد و تعدیل و اصلاح آن را فراهم می‌نماید. در این زمینه باید از نقش تامل و تفکر در زمینه رشد استفاده نمود. تنها در این صورت است که می‌توان میان رشد در انسان و حیوان تمایز قائل شد. این تمایز را می‌توان با مفهوم تحول^۱ برجسته نمود. یعنی شکوفایی استعدادها و قابلیت‌های طبیعی همراه با آگاهی. عنصر اساسی در تحول، یادگیری^۲ است (Winch & Gingell, 2008, 56). دیویی معتقد است تحول که در اعتقادات و نگرش‌های جوان امری ضروری برای زندگی مداوم و در حال رشد جامعه است، نمی‌تواند با انتقال مستقیم باورها، عواطف و دانش رخ دهد بلکه به واسطه محیطی فعال و فعالیت هر کدام از اعضا و اجزاء این محیط امکان پذیر خواهد بود (Dewey, 1916, 27).

دسته دوم قابلیت‌هایی هستند که هر چند در تمامی انسان‌ها وجود داشته، اما تحقق‌شان در برخی از افراد با صرف کم‌ترین زمان و کم‌ترین کوشش به دست می‌آید. از نظر روان‌شناسی این قابلیت‌ها با مفهوم هوش شناسایی می‌شود و دستاورد روانشناختی مؤید وجود قابلیت‌های متنوع و ذاتی در انسان، مبحث هوش‌های چندگانه از نظر هوارد گاردنر است. گاردنر بر این عقیده است که هیچ‌کس بی‌استعداد یا بدون مهارت نیست. بلکه هر شخص در یک یا چند هوش، سطح بالایی دارد. با شناخت هوش/استعدادهای غالب هر شخص می‌توان آن را پرورش داد. به عنوان مثال همه ما می‌توانیم موسیقی بنوازیم اما برخی از افراد به دلیل توانایی‌های منحصر به فرد خود سریع‌تر و با فاصله‌ای بسیار زیاد نسبت به دیگران در این حیطه موفق می‌شوند. به این افراد نابغه و خصیصه مورد نظر نبوغ^۳ اطلاق می‌شود. در واقع آنچه که به عنوان استعدادیابی در مدارس معمول است، باید اشاره به این خصیصه داشته باشد. نبوغ زمانی حائز اهمیت است که برخی از دانش‌آموزان نسبت به سایر همکلاسی‌ها و همسالان خود دارای عملکرد به مراتب بهتری باشند. خصوصاً زمانی که ما به این امر پی‌بریم که این عملکرد بهتر نه به دلیل عوامل بیرونی مانند خانواده، فرهنگ و ... باشد بلکه متأثر از عوامل درونی و فیزیولوژیکی فرد باشد.

1- Development

2- Learning

3- Genius

ذکر این نکته در اینجا لازم است که برخی از افراد صرفاً نسبت به یک حوزه و رشته، ابراز علاقه می‌نمایند، این در حالی است که استعدادی در آن زمینه ندارند. افراد با توجه به دلایل متعدد، به یک حوزه یا فعالیت، علاقه‌مند می‌شوند و سالها بدون آنکه در آن زمینه استعدادی داشته باشند، وقت خود را تلف نموده و چه بسا استعداد دیگری را در خودشان خفه می‌نمایند. لذا باید در کنار آزمون‌های استاندارد که هوش و بعد شناختی را مورد سنجش قرار می‌دهند با آزمونهای غیر متمرکز، و ارزشیابی‌های کیفی-توصیفی، چند وجهی و عمل‌محور به شناسایی و تحقق تمامی استعدادها توجه نمود (Sajjadih & Badpa, 2021) و تشخیص داد که آیا فرد علاقه‌مند است یا دارای استعداد نیز هست. این قاعده باید مورد توجه قرار گیرد که علاقه باید در راستای تحقق استعداد عمل نماید نه آنکه علاقه مقدم بر استعداد عمل نماید. به طور کلی در بحث شکوفایی به این موضوع پرداخته شد که ویژگی‌های ذاتی انسان شامل دو دسته ویژگی‌های عام و خاص است. منظور از ویژگی‌های عام، ویژگی‌های مشترک بین همه انسان‌ها مثل تفکر است. منظور از ویژگی‌های خاص، ویژگی‌هایی است که برخی در حد نبوغ از آن بهره‌مند هستند.

تربیت

تاکنون به تبیین دو حوزه آموزش و شکوفایی پرداخته شد. شکوفایی را حوزه‌ای معرفی نمودیم که معتقد به وجود ویژگی‌های طبیعی در افراد است و فرض را بر وجود قابلیت‌های مختلف قرار می‌دهد. آموزش نیز حوزه‌ای است که باید این قابلیت‌ها را تحقق بخشد. این دو حوزه، در حالت ایده‌آل و مطلوب خود، منجر به ایجاد دانشها و مهارت‌ها و نگرش‌ها در متربیان می‌شوند. اما ما همواره نیاز به آن داریم که افراد در کنار تخصص و شکوفایی از خودمحوری و منفعت‌گرایی به سمت انسانیت، کارهای عام‌المنفعه و انسجام اجتماعی حرکت نمایند. بنابراین می‌توان حوزه‌ای را متصور نمود که از یک طرف حاصل آموزش و شکوفایی است، اما ماهیت و کارکردش هدایت و جهت دهی به حوزه‌های زیرساختی خود است. این روساخت و لایه رویین تربیت نام دارد.

تربیت به عنوان روبنا، هدفش ایجاد و هدایت یک نظام ارزشی است (Collins & O'Brien, 2003, 114). نظامی که به تحقق انسانیت و کمال روح می‌پردازد. یعنی همان

جایگاهی که همواره مورد توجه اندیشمندان تربیتی بوده است. افلاطون معتقد است: «تربیت یعنی آموزشی که صفادهنده طبیعت انسان و ایجاد طینت خوب است» (Plato, 2014, 191). او همچنین در جایی دیگر هدف تربیت را پاک‌ی روح می‌داند (Plato, 2005, 207). ارسطو، تربیت یافتگی را شرط پژوهش در باب امور نیک می‌داند (Aristotle, 1998, 18). روسو (1922) در این باره معتقد است: «وجه مشترک آدمیان، انسان بودن و انسانیت است» (25) او همچنین معتقد است: «تربیت نوعی آموختن احترام و دوست داشتن تمام انسان‌ها است» (305). کانت نیز معتقد است: «موضوع تربیت، انسانیت یعنی مشارکت در مقدرات دیگران و تلاش برای فهم و رشد آنها است» (Kant, 2009, 270). دیویی نیز معتقد است: «نقش و وظیفه تربیت این است که به دانش‌آموزان هم تفهیم نماید و هم این نگرش را ایجاد کند که آموزش و شکوفایی علاوه بر فواید فردی باید عام‌المنفعه باشد و باعث رشد و تحول جامعه شود و دل‌بستگی نسبت به جامعه را ایجاد نماید» (Dewey, 1942, 112). او همچنین معتقد است: «تربیت باید شکل‌دهنده خوی و طبع و شخصیتی باشد که هدفشان تطبیق فعالیت شخص با حیات اجتماعی و دل‌بستگی به حیات هم نوع و تشریک مساعی است» (Dewey, 1942, 129-130). در همین زمینه پیترز معتقد است تربیت دلالت دارد بر ایجاد عمدی یک موقعیت مطلوب ذهنی. فرایندی که آنچه ارزشمند است را به روش عقلانی به یادگیرنده انتقال می‌دهد به طوری که جایگاهی در زندگی فرد داشته باشد. از دیدگاه او دلایل توجه به ارزشمندی و مطلوبیت این است که تمامی افراد هر چند به سمت مباحث نظری یا عملی متمایل نیستند اما همگی به رفتارهایی مطلوبی که منجر به شکل‌گیری، دوام و انسجام و وحدت جامعه است باور دارند (Peters, 1966, 10). می‌توان گفت در تربیت تحقق امری مطلوب مورد نظر است. مطلوبیتی ارزشمند و عام‌المنفعه. پیترز معتقد است دانش شناختی فرد از طریق کسب اطلاعات باید تغییر یابد. اینکه فرد تنها بتواند سؤالاتی را درباره آنچه کسب کرده پاسخ دهد، کافی نیست بلکه باید بتواند آن را با دنیایی که در آن زندگی می‌کند پیوند دهد. محتوای آموزشی باید با هدف آموزش و پرورش که گسترش دیدگاه شناختی فرد می‌باشد در ارتباط باشد. از بررسی دیدگاه‌های مرتبط با مفهوم تربیت می‌توان به این جمع‌بندی کلی دست یافت که تربیت شرط تحقق بخش انسانیت در فرد است و تحقق انسانیت، نگرش فرد نسبت به امور را به سمت ارزشمندی، تحول عمیق و بهبود اجتماعی جهت می‌دهد.

رابطه آموزش، شکوفایی و تربیت

در پایان می‌توان به تبیین رابطه این سه مفهوم پرداخت:

۱. رابطه تربیت و آموزش

رابطه تربیت با آموزش وابستگی دوسویه و متقابل است. پیترز معتقد است تربیت عجین شده با تحصیل، نوعی از کارآموزی و آموزش در موسساتی خاص (Peters, 1977, 6). همان طور که بیان شد آموزش هم ناظر به روش است و هم موضوع. با توجه به روش، آموزش مجموعه فعالیت‌هایی است که خیرگی همراه با فهم را شامل می‌شوند. حالت ضعیف یا بدون فهم آن نیز کارآموزی است. با توجه به موضوع خواه موضوعات فاهمه‌ای باشد خواه بی‌نیاز از فهم، نتیجه‌ی آموزش مطلوب، فرد دانش‌آموخته است. تربیت اما دانش‌آموختگی و کارآموزتگی را به فرهیختگی تبدیل خواهد نمود. تفاوت فرهیختگی با این دو در این است که هر دوی آنها به امور بیرونی و نتایج عملی توجه دارند. اما فرهیختگی ارزشهای درونی و ذاتا ارزشمند را در نظر دارد. ارزشهایی که مبتنی بر فهم، دائمی و ادامه‌دار هستند (Collins & O'Brien, 2003, 360). لذا تربیت می‌تواند آموزش و مهارت‌آموزی را غایت‌مند نماید. پیترز معتقد است آموزش و کارآموزی فعالیت بدون مرتبط نمودن با ایدئال هستند (Peters, 1977, 12). ایدئالی که اهداف جزئی را شکل داده یا هدایت می‌نماید. تربیت مربوط به هدف خاصی نیست. اما زمانی که از تربیت در زمینه خاصی صحبت می‌شود به عنوان مثال اهداف شغلی، ما از مفهوم کارآموزی استفاده می‌نماییم. کارآموزی نسبت به تربیت محدودتر است. در زمینه محدود بودن او همچنین معتقد است تعلیم و تربیت موضوعی بسیار سخت است؛ فرد فرهیخته هیچ‌گاه در رابطه با مقصدها، عملکردها، حالات ذهنی مشخص به کار برده نمی‌شود. عبارت "تعلیم و تربیت درباره انسان کامل است" حداقل این معنای سلبی را روشن می‌کند که تربیت چیزی که متعلق به فردی با قابلیت در فعالیت، حالتی از تفکر، و یا مهارتی خاص باشد نیست (Peters, 1966, 33)

تربیت یافتگی جهت دهنده به آموزش است. جهت‌دهندگی از جوه مختلف است:

۱. تربیت آموزش را در مسیر فهم و یادگیری حفظ می‌نماید. دیویی معتقد است تجربه تربیتی اصیل، چیزی است که در آن آموزش انتقال داده شده و توانایی افزایش یافته است. انتقال و افزایش به گونه‌ای که متمایز از هم فعالیت روتین و ناخودآگاه و غیر ارادی و متغیر باشد (Dewey, 1916, 74).

۲. تربیت فرد و کمال او را بر موضوعات آموزشی ارجحیت می‌دهد. امری که باعث می‌شود موضوعات رشته‌های مختلف در راستای تحقق نیازهای حقیقی فرد باشند. در این زمینه پیترز با مقایسه دو نمونه "آموزش رانندگی" و "تربیت راننده" نتیجه می‌گیرد که ما در آموزش متمرکز بر موضوع و کمال موضوع هستیم ولی در تربیت متمرکز بر فرد و کمال فرد هستیم (Peters, 1977, 8).

۳. تربیت با افزودن ارزشمندی و مطلوبیت به یادگیری، آموزش را از حالت ابزار انگارانه خود دور می‌نماید. پیترز معتقد است تربیت ابزار انگارانه همان آموزش است. یعنی تربیت در حالت کلی خود همان آموزش است و زمانی تبدیل به تربیت می‌شود که ماهیت ابزاری نداشته باشد (۱۲). یعنی فرد تربیت یافته در ارتباط با امر آموزش و موضوعات آموزشی، هدفمندتر، متعهدانه و مسئولانه‌تر عمل می‌کند و تعامل میان تربیت و آموزش است که می‌تواند دستاورد "انسان متخصص متعهد" را در پی داشته باشد. چرا که آموزش ایجاد کننده تخصص است. تخصصی که زمانی بر بستر کوشش و زمانی بر بستر رغبت می‌روید. رسیدن به تخصص زمانی که همراه با تربیت باشد، نتیجه‌اش مسئولیت، تعهد و انسانیت است.

در عین حال تربیت نیازمند آموزش است، دیویی معتقد است تربیت به واسطه آموزش به اهداف خود دست می‌یابد (Dewey, 1916, 82). اما این نیازمندی به منزله استقلال آموزش از تربیت نیست. بلکه با توجه به هدف تربیت، عملکرد و نوع فعالیت آموزش مشخص می‌شود. به تعبیر دیویی آموزش در برابر تربیت حالت انفعالی و شکل‌پذیری دارد (Dewey, 1916, 74). اما می‌توان رابطه آموزش و تربیت را از منظر رابطه روبنایی و زیربنایی مورد توجه قرار داد. در این حالت آموزش زیربنا است. یعنی تا آموزش نباشد تربیت شکل نخواهد گرفت. رابطه روبنایی نیز اشاره به این دارد که تربیت در سطحی بالاتر به آموزش جهت خواهد داد. جهت‌دهی را نیز در مباحث پیشین مورد توجه قرار داده‌ایم. رابطه روبنا و زیربنا را همچنین می‌توان با تمثیل قالب و محتوا بیان نمود. در این حالت تربیت قالب است و آموزش محتوایی که باید در این قالب ریخته شود. تربیت قالبی است که عناصر اساسی آن فهم، تسلط، ارزشمندی و جامعیت هستند. لذا هم روش‌های آموزشی و هم موضوعات آموزشی زمانی که در ظرف تربیت قرار می‌گیرند باید این دو خصیصه را داشته باشند. بر این اساس حتی موضوعات بی‌نیاز از فهم نیز باید در مسیر فرهیختگی گام بردارند. به عنوان مثال اگر آشنایی با

مفاخر ادبی کشورمان زمینه رشد احساسات ملی و در عین حال قومیت و نژاد گرایی و تمسخر سایر فرهنگ‌ها را فراهم نماید، نمی‌تواند مصداقی از تربیت یافتگی ما باشد. لذا فهم در اینجا همان فهم جایگاه ادبیات در رشد و اعتلای انسانیت است.

۲. رابطه آموزش و شکوفایی

شکوفایی حوزه‌ای است که با فرض وجود آن، آموزش ممکن شده است. یعنی چون ما معتقد به این هستیم که انسان آموزش‌پذیر است، لذا به سراغ آموزش می‌رویم. به تعبیر روسو «آموختن یکی از ویژگی‌های طبیعی کودک است و جزء قابلیت‌های طبیعی سیستم فکری است که باید شرایط رشدش فراهم شود» (Rousseau, 1992, 19). اما این قابلیت‌ها صرفاً حکم قالب را دارند. به عنوان مثال توانایی سخن گفتن امری ذاتی و به مثابه یک قالب است، اما وجود زبان‌های مختلف حکایت از نقش آموزش دارد. دیویی معتقد است: «قوا در صورتی قابل شکوفایی هستند که همراه با محتوا و تحت شرایطی انجام گیرند» (Dewey, 1942, 87) این محتوا همان آموزش است.

۳. رابطه تربیت و شکوفایی

رابطه فوق در زمینه رابطه شکوفایی و تربیت نیز صادق است. یعنی ما با فرض تربیت‌پذیری و فرهیختگی کودکان را به مدرسه می‌فرستیم کاری که برای گیاهان و سایر حیوانات انجام نمی‌دهیم. یعنی ما تصور گل یا اسب فرهیخته و تربیت یافته را نداریم. شکوفایی به این صورت به تحقق تربیت کمک می‌نماید که آن را بر بنیاد درونیات ارزشمند فرد قرار می‌دهد و چنین مبانی ارزشمندی از آنجا که مبتنی به ذات است و از درون می‌جوشد، فرصت تعالی برای فرد ایجاد می‌نماید. از جانب دیگر تربیت از یک سو منطبق با طبیعت و استعدادها است. دیویی معتقد است تربیت در هماهنگی با طبیعت اهداف، روش آموزش و رشته را فراهم می‌نماید (Dewey, 1916, 96). از سوی دیگر شکوفایی توانایی‌ها و استعدادها را جهت‌مند می‌نماید. به عقیده دیویی هدف تربیت رشد دانش‌آموزان برای اینکه متفکرانی تأملی و مشارکت‌کنندگانی آگاه در جامعه و کلاس‌های دموکراتیک باشند (Simpson & Stack, 1954, 22). بدین صورت توانایی‌های بالقوه که در امر شکوفایی شناخته و بروز یافته است، به واسطه تربیت در راستای اخلاق‌مداری، تعهد و انسانیت هدایت می‌شود.

به عنوان برابندی نهایی از آنچه مطرح شد رابطه میان مفاهیم فوق را می توان اینگونه بیان نمود: حالت اول؛ رابطه آموزش و شکوفایی: در این حالت شکوفایی، امکان بخش و توجه کننده آموزش پذیری است. یعنی با فرض اینکه آموزش انسانها متمایز از سایر حیوانات است شیوه های آموزشی را پیچیده و در عین حال منطبق با نیازها و شأن انسان اتخاذ می نماییم. از طرف دیگر آموزش تحقق بخش استعدادها است. یعنی حتی استعدادها و توانایی های ساده مانند راه رفتن تا نبوغ که ویژگی های منحصر به فرد است در پرتو آموزش صحیح به کمال می رسد.

حالت دوم؛ رابطه آموزش و تربیت: آموزش، امکان بخش و ایجاد کننده تربیت است. تعالی و فرهیختگی، در گرو آموزش مقتضی آن است. آموزشی که مبتنی بر فهم، خبرگی، فعالیت، رغبت و ایجاد نگرش مثبت نسبت به کسب علم و رفاه عمومی باشد. تربیت نیز جهت دهنده به آموزش. تربیت مستلزم رفتن به سمت آموزشی است که انسانیت، حقیقت جویی و بیش از اهداف اصلی آن است. تربیت همچنین به نقد و بازسازی روش های آموزشی می پردازد.

حالت سوم؛ رابطه تربیت و شکوفایی: شکوفایی، امکان بخش و توجه کننده تربیت است. شکوفایی می تواند این ایده را توجیه نماید که انسانها ذاتاً و فطرتاً تعالی جو و کمال گرا هستند. تربیت نیز جهت دهنده به پرورش استعدادها و معیاری است در راستای ارزشیابی شکوفایی مطلوب. رابطه تربیت و شکوفایی همچنین دلالت بر این دارد که شکوفایی نیازمند نظارت است؛ نظارتی با عینک تربیت. اگر چنین نظارتی وجود نداشته باشد شکوفایی ماهیتی ابزار و فردگرایانه خواهد داشت.

استنتاج کارکردهای حاصل از ارتباط مفاهیم در سیستم تربیتی

بر اساس تبیین مفاهیم و بررسی روابط میان آنها، کارکردهای زیر قابل استنتاج هستند:

۱. وجود تمایز میان موضوعات فاهمه ای و بی نیاز از فهم و اصالت بخشیدن به هر دو مانع از رویکرد فروکاهش گرایانه به آموزش خواهد شد. فروکاهشی که در شرایط فعلی اولویت و اصالت را به موضوعات فاهمه ای و بی ارزشی موضوعات غیر فاهمه ای داده است. حال آنکه این پژوهش نشان دهنده آن است که موضوعات غیر فاهمه ای علاوه بر اینکه حکم داده های خام و زمینه ای برای تفکر هستند شکل دهنده بخشی از میراث و هویت فردی و جمعی، ملی و بین المللی ما نیز محسوب می شوند. از سویی دیگر بی توجهی به فهم موضوعات فاهمه ای چیزی نخواهد بود جز تبدیل و فروکاهش انسان به یک حیوان دست آموز. در واقع کارآموزی

با توجه به توصیفی که از آن در این پژوهش ارائه شد تأکید صرف بر تسلط است بدون فهم، همان چیزی است که ما درباره حیوانات انجام می‌دهیم.

۲. توجه به اهمیت و جایگاه روش‌های فعال و غیر فعال. با توجه به نتایج این پژوهش باید به این نکته مهم توجه نمود که کوشش لزوماً امری پسندیده نیست. آن کوششی پسندیده و اخلاقی است که مبتنی بر رغبت باشد نه اجبار و تحمیل. پس صرف دیدن کوشش از جانب دانش‌آموز نباید ما را مجاب نماید که فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی‌مان کارآمد بوده است. کارآمدی زمانی است که کوشش مبتنی بر رغبت و فعالیت درونی باشد.

۳. تمایز دو مفهوم یادگیری و کارآموزی: کارآموزی و یادگیری هر دو مبتنی بر تسلط و خبرگی هستند اما یادگیری همراه با فهم و کارآموزی بدون فهم است. لذا نباید تسلط و انجام درست کاری را مترادف با یادگیری قلمداد نمود.

۴. توجه به درهم‌تنیدگی فهم^۱، چیرگی^۲ و رغبت در امر آموزش و شکوفایی، لزوم توجه و بازنگری در روش‌های آموزشی را به همراه دارد. آموزش مطلوب آموزشی است که در آن موضوعات فاهمه‌ای همراه با چیرگی و فهم باشد و به گونه‌ای رغبت‌انگیز باشد. سه شرطی که زمینه ارزیابی و اصلاح روش‌های آموزشی را به همراه دارد. به عنوان مثال تدریس ایده‌ال و مطلوب یعنی تدریسی که مبتنی بر فهم و خبرگی و خوشایند باشد. همچنین موضوعات حافظه‌ای مانند حفظ نام اشخاص، حفظ اشعار و ارقام باید رغبت‌انگیز و فعالانه انجام شود.

۵. توجه به شکوفایی و تمایز رشد، تحول و نبوغ زمینه مواجهه مناسب با شکوفایی استعدادها و توانایی‌های نهفته را فراهم خواهد نمود. از یک سو باید توجه نمود که شکوفایی استعدادهای عام و خاص بدون وجود تفکر، رشد است و نتیجه آن کارآموزی خواهد بود. اما زمانی که این استعدادها همراه با آگاهی و فعالیت انجام شود نتیجه آن تحول خواهد بود. تحول نیز پیش نیاز توسعه است. توسعه به معنای تحقق آگاهانه تمامی نیازهای اساسی است. پس اگر خواهان جامعه‌ای توسعه طلب هستیم لذا باید رشد یا همان تغییرات طبیعی پی در پی را تبدیل به تحول نماییم.

۶. تربیت همچون چتری است بر فراز آموزش و شکوفایی: آموزش و شکوفایی در بهترین حالت خود جامعه‌ای متخصص و توسعه طلب را به همراه خواهد داشت. جامعه‌ای که در آن

1 - Understanding

2 - Mastery

تفرد و نگاه ابزاری رویکرد حاکم بر جامعه خواهد بود. لذا تربیت با افزودن قید ارزش و مطلوبیت ذاتی زمینه حرکت به سمت انسانیت، حقیقت جویی و تعالی را فراهم خواهد نمود.

نتیجه گیری

هدف این پژوهش ارائه تبیینی از سه مفهوم پرکاربرد یعنی آموزش، شکوفایی و تربیت و نسبتشان با هم به منظور استنتاج دستاوردهایی برای عمل تربیتی بوده است. نتایج نشان می‌دهد، سه حوزه آموزش، شکوفایی و تربیت، حوزه‌هایی مختلف با کارکردهای خاص و در عین حال دارای ارتباط و تاثیرگذاری و تاثیرپذیری از هم هستند.

آموزش اشاره دارد به ایجاد دانش، مهارت و نگرش. آموزش هم به عنوان موضوع و هم به عنوان روش مورد توجه است. از منظر موضوعی هم شامل موضوعات بی نیاز از فهم و صرفاً در سطح دانش و کاربرد است مانند نام مکان‌ها، اشخاص. هم شامل موضوعات نیازمند فهم و در سطوح درک، کاربرد، تحلیل، و ترکیب. از منظر روشی شامل ارائه موضوعات به گونه‌ای فعال و غیر فعال و فاهمه‌ای و غیر فاهمه‌ای. به شیوه فاهمه‌محور، یادگیری و بدون فاهمه کارآموزی گفته می‌شود. شکوفایی به تحقق و فعلیت رساندن استعدادها توجه دارد. استعدادهایی که هم بدنی و هم فکری و روحی هستند. هم شامل ویژگی‌های طبیعی است و هم منحصر به فرد. تربیت حوزه‌ای است که هدفش اعتلای روح و تحقق بخش انسانیت است. تربیت بیش از هرچیز به شناخت، انتخاب و التزام درونی توجه دارد.

رابطه سه حوزه فوق رابطه‌ای زیربنایی-روبنایی یا رابطه‌ای تعاملی است. رابطه زیربنایی به این دلیل که شکوفایی استعدادها توجیه‌کننده و ایجادکننده نظام آموزشی و تربیتی است. در گام دوم نظام آموزشی تحقق‌بخش استعدادها و تربیت نتیجه این دو است. رابطه روبنایی اشاره به این دارد که تربیت به عنوان لایه‌ای جدید هدایت‌کننده موضوعات و روش‌های آموزشی و شکوفایی استعدادها است. هرچند وجودش وابسته به پرورش و آموزش است.

پیشنهادات کاربردی برای نظام تربیتی

بر اساس نتایج فوق پیشنهادات زیر برای دست اندرکاران نظام تربیتی ارائه می‌گردد:

- علم برای علم و نتیجه آن برای خدمت به عموم افراد مورد توجه قرار گیرد.

- آموزش و شکوفایی در یک مسیر واحد قرار گرفته و هر دو کامل کننده هم لحاظ شوند نه دو مشغولیت و فعالیت مجزا.
- لازمه آموزش و شکوفایی وجود روح و زندگی است، روحی که فردیت و دوری از هم را به سمت فهم و نزدیکی به هم برساند.
- مدرسه و تمامی فعالیت‌های موجود در آن برای ذی نفعان و دست اندرکاران آن مشخص و معنادار و مطلوب باشد.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را برعهده داشته است. نویسنده دوم، به عنوان نویسنده همکار، در گردآوری محتوا، بررسی روند کلی پژوهش، همکاری در استنتاج یافته‌ها و نهایی سازی اصلاحات مقاله نقش داشته‌اند. در مجموع نتیجه گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر هر دو نویسنده صورت گرفته است.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها بر عهده پژوهشگران بوده است

تشکر و قدردانی: از کلیه نویسندگان و نظریه پردازان حوزه تربیت که برای شفاف سازی مفاهیم و طراحی اقدام های تربیتی مناسب تلاش می کنند، قدردانی می شود.

References

- Altenbaugh, R. J. (1999). *Historical Dictionary of American Education*. Greenwood Press Westport, Connecticut London
- Karmon, A. (2021). Education for Meaning: What Is It and Why Do We Need It? *International Journal for Talent Development and Creativity* – 9(1), 157-178. ISSN: 2291-7179.
- Archambault, R. (1965). *Philosophical Analysis and Education*. London: routledge & kegan paul ltd. Education as initiation.
- Aristotle. (1951). *Metaphisic* (Trans, by Sharaf Al-Din khorasani), Hekmat Publications. [Persian]
- Aristotle. (1998). *Nicomachean Ethics* (Trans by Mohammad Hassan Lotfi), Tarh-e-no Publications. [Persian]
- Armand, M. (2019). From Education to Education; An Analysis of the Concept of education. *Surah Andisheh magazine*, vol: 52-53, 62-65. [Persian]
- Bakhshandeh & et al. (2021). Investigating the Relationship between the Incompetency of the Formal Education System of Iran and its Macro

- Objectives. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 28(2), 1-20
Doi.org/10.22055/edus.2021.37511.3233 [Persian]
- Barohny, E. (2010). From learning to development: a sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education* 40(4), 401-418.
DOI:10.1080/0305764X.2010.526593
- Barrow, R., & Woods, R. (2013). *An introduction to the philosophy of education*. University of Tehran Printing and Publishing Institute. [Persian]
- Borrow, R. (2011). Was peters nearly right about education? *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 9-26. DOI:10.1111/j.1467-9752.2010.00736.x
- Brockliss, L., & Sheldon, N. (2012). Mass Education and the Limits of State Building, c.1870-1930. *CPI, Chippenham and Eastbourne*. 297(2),
DOI:10.1515/hzhz.2013.0469
- Bunnin, N., & Yu, J. (2004). *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*.
Published by Blackwell Publishing Ltd
- Carr, D. (2003). Philosophy and the meaning of 'education'. *Theory and Research in Education*, 1(2) 195-212. doi.org/10.1177/14778785030010020
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. Greenwood Press Westport, Connecticut London.
- Dewey, J. (1942). *The school and child* (Trans, by Moshfegh Hamadani)
Enteshar cooperation publication. [Persian]
- Dewey, J. (1952). *Schools of tomorrow* (Trans by Mohammad Saleh Abu Saidi). Franklin Book Program publication, [Persian]
- Iranpoor, M., & et al. (2023). A Critical Introduction to the Foundations of the Ethical Educational Views of Abolghasem Fanai. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)* 30(1), 148-165, doi.org/10.22055/edus.2023.42587.3413 [Persian]
- Farenga, S. J., & Ness, D. (2005). *Encyclopedia of education and human development*. Editors. p. cm. Publisher: Myron E. Sharpe. P: 51-52.
- Herst, P. H., & Peters, R. S. (2010). (Trans, by Farhade Karimi). *The logic of education*. Elmi Farhangi publication. [Persian]
- Jacobs, H. H. (2010). *Curriculum 21 Essential Education for a Changing World*. by ASCD
- Jardine, D. W., Clifford, P., & Friesen, S. (2003). *Back to the Basics of Teaching and Learning Thinking the World Together*. By Routledge
- Kant, I. (2009). *Moral Philosophy*. (Trans, by Manouchehr Sanei). Hermes publication [Persian]
- Katz, M. (2011). R.S. Peters normative conception of education and educational aims. *Journal of Philosophy of Education*. 43(1), 97-108.
DOI 10.1111/j.1467-9752.2009.00734.x
- Kovalchick, A., & Dawson, K. (2004). *Education and technology: an*

- encyclopedia*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
- Nikneshan, S. (2023). Academic Human and Academic Slavery. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30(1), 169-188, doi.org/10.22055/edus.2023.42632.3417 [Persian]
- Peters, R. (1966). *Ethics and education*. George Allen & unwin ltd. London.
- Peters, R. (1977). *Education and the Education of Teachers*. Routledge & Kegan Paul London, Boston and Henley
- Plato (2005). *Plato the Complete Works*, Volume 2. translated by M.H. Lotfi and R. Kaviani. Tehran: Kharazmi Publishing Co. [Persian]
- Plato (2005). *Plato the Complete Works*, Volume 4. Translated by M.H. Lotfi. Tehran: Kharazmi Publishing Co. [Persian]
- Plato (2014). *Republic*. Translated by Fouad Rouhani (trans, by Fateme Zibakalam Mofrad). Tehran: Almi farhangi publishing co. [Persian]
- Pring, R. (2004). *Philosophy of education* by CPI Bath
- Pual, R. & Other. (1989) critical thinking. Handbook. By Sonoma state university.
- Rorty, A. O. (2005). *Philosophers on education*. by Routledge
- Rousseau, J. J. (1992). *Emile* (Trans, by Manuchehr Kia). Ganjineh publication [Persian]
- Sajjadih, N., & Badpa, A. (2021). “Gifted” and “Talented”: From Conflict in Theory to Confusion in Practice; A Turn in Gifted and Talented Policy. *Foundations of Education*. 11(1), 28-46. [10.22067/FEDU.2022.69216.1030](https://doi.org/10.22067/FEDU.2022.69216.1030) [Persian]
- Schiltz, K. L., Schonfeld, A. M., & Niendam, T. (2011). *A Guide to Unlocking a Child's Educational Potential*. Published by Oxford University Press, Inc.
- Simpson, D., & Stack, S. (1954). *Teachers, leaders and school*. Southern Illinois university press.
- Sourav, C. G., Pralay, N., & Birbal, S. (2022). Education, Culture, Freedom and Morality: The Complementary and Supplementary Nature. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 3(2), 481-485. ISSN PRINT: 2319 1775
- Suissa, J. (2006). *Anarchism and Education, A philosophical perspective*. by Routledge
- Winch, C., & Gingell, J. (2008). *Philosophy of Education, the Key Concepts*. published in the Taylor & Francis e-Library



Original Article

**Proposing a Model to Enhance Students' Life Skills:
Based on a Mixed-Methods Research**

Samane Bahri Shabanipur*
Narges Hassan Moradi**
Rashid Zolfaghari Zafrani***

Introduction

Life skills are essential in most educational systems, as they assist individuals in navigating daily challenges and improving personal and social well-being. This research aims to develop an effective model for enhancing students' life skills.

Method

The research aimed to develop a model using an exploratory mixed-methods approach to enhance students' life skills. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 16 researchers and experts through purposeful sampling until theoretical saturation was achieved. For the quantitative phase, a sample of 424 students was selected from a population of 139,701 at the Islamic Azad University of Tehran in the 2023 academic year, using Cochran's formula and simple random sampling. Qualitative analysis involved inductive content analysis and coding at three levels: open, central, and selective. The quantitative component utilized a researcher-made questionnaire based on qualitative findings. Content validity was assessed by professors, and construct validity was confirmed through confirmatory factor analysis. The tool's reliability was determined

* Ph.D. student in higher education management, Faculty of Management, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, Iran.

** Associate Professor of Educational Management, Faculty of Management, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, Iran. *Corresponding Author:*

morade_n@yahoo.com

*** Associate Professor, Faculty member of Islamic Azad University, Roodehen Branch, Tehran, Iran.

using composite reliability. Quantitative data were analyzed through factor analysis and structural equation modeling using Smart PLS software.

Results

The qualitative findings revealed that improving students' life skills involved four main dimensions with 14 components. By integrating these findings with prior research and expert insights, an initial conceptual model emerged. These dimensions include the educational environment (supportive structure, intellectual and motivational settings, and supportive rules), professors' characteristics (scientific and practical expertise, and professional interactions), teaching and learning skills (knowledge, specialized skills, general skills, spiritual skills, cognitive skills, and metacognitive skills), and the development of individual skills (personal, thinking, emotional, cognitive, and social skills).

Discussion

The model for enhancing students' life skills encompasses four dimensions: the educational environment, professors' characteristics, teaching and learning skills, and individual skill development. It is recommended that this model be considered in educational, student, and cultural planning regarding students' life skills.

Keywords: Student Life skill, Model, Education, Higher Education, Students

Author Contributions: This research is part of a Ph.D. dissertation of author 1 which was done by helping of author 2 as Supervisor and author 3 as Advisor.

The process of collecting, analyzing and interpreting the findings and writing the text of the article was done with the exchange of opinions of all colleagues.

Acknowledgments: The authors thank all dear colleagues and professors who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۰۴
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۲۹

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۱۲۲-۱۰۳

مقاله پژوهشی

پیشنهاد الگویی برای ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان: بر اساس یک پژوهش آمیخته

سمانه بحری شعبانی پور*

نرگس حسن مرادی**

رشید ذوالفقاری زعفرانی***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان و طراحی مدل جامع انجام شده است. روش پژوهش از نوع آمیخته اکتشافی صورت گرفت. در بخش کیفی از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۶ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی به شیوه نمونه‌گیری هدفمند تا مرزاشباع نظری مطالعه به عمل آمد. ابزار بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته براساس یافته‌های بخش کیفی بود. تایید روایی محتوای پرسشنامه از دیدگاه اساتید، روایی سازه از تحلیل عاملی تاییدی و پایایی ابزار به شیوه پایایی ترکیبی انجام شد. تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، با استفاده از تحلیل محتوای استقرایی و کدگذاری در سه سطح باز، محوری و انتخابی انجام شد. در بخش کمی، جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱ به تعداد ۱۳۹۷۰۱ نفر بودند که تعداد ۴۲۴ نفر بر اساس فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. تحلیل داده‌های بخش کمی به روش تحلیل عاملی و مدل‌سازی معادلات ساختاری صورت گرفت. براساس یافته‌های تحقیق؛ چهار بعد محیط آموزشی، ویژگی‌های استادان، آموزش و یادگیری مهارت‌ها و توسعه مهارت‌های فردی با چهارده مؤلفه در طراحی مدل منظور گردیدند. نتیجه شاخص نیکویی برازش نیز نشان داد عملکرد کلی الگوی ارائه شده از کیفیت مناسبی برخوردار است. این مدل می‌تواند در برنامه‌ریزی‌های آموزشی، دانشجویی و فرهنگی دانشگاه مفید باشد و به ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان کمک نماید.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های زندگی دانشجویی، الگو، آموزش عالی، دانشجویان

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران.

** دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
morade_n@yahoo.com

*** دانشیار مدیریت آموزش عالی، دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران.

مقدمه

تغییرات سریع اجتماعی، فرهنگی، تغییر ساختار خانواده، شبکه گسترده و پیچیده ارتباطات انسانی و تنوع و گستردگی در منابع اطلاعاتی انسانها را با چالش‌ها، استرس‌ها و فشارهای متعددی روبرو نموده است که مقابله مؤثر با آنها نیازمند توانمندی‌های روانی - اجتماعی می‌باشد. از جمله مداخله‌های مؤثر در بهبود عملکرد اجتماعی، آموزش مهارت‌های زندگی است. بطور کلی مهارت‌های زندگی افراد را قادر می‌سازد تا دانش‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های خود را به توانایی‌های بالفعل تبدیل کنند. مهارت‌های زندگی با کارگیری کنترل و نظم بخشی به عواطف و احساسات، کنترل فشار روانی، برقراری ارتباط مؤثر و خودکنترلی، سبب بهبود روابط و مهارت‌های اجتماعی می‌شوند (Mobayeni et al., 2023, 199). این مهارت‌ها مجموعه‌ای از توانایی هستند که زمینه سازگاری و رفتار مثبت و مفید را فراهم می‌آورند؛ در نتیجه فرد را قادر می‌سازند بدون اینکه به خود یا دیگران صدمه بزند، مسئولیت‌های مربوط به نقش اجتماعی خود را بپذیرد و با چالش‌ها و مشکلات روزانه زندگی، با خود، دیگران و محیطی که در آن زندگی می‌کند تعادل ایجاد کند (Jabbari Zahirabadi et al., 2022, 4). آموزش مهارت‌های زندگی اساساً مبانی رشدی هستند که جنبه‌های مختلف خانوادگی، تحصیلی، اجتماعی و شغلی را در بر می‌گیرند (Zirakpour & Najarpour, 2021, 178).

اهمیت مهارت‌های زندگی برای مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی روزمره و تأثیر آن بر بهبود زندگی فردی و اجتماعی و افزایش توانمندی افراد، سبب شده است تا این موضوع در اکثر نظام‌های آموزشی نیز مورد توجه قرار گیرد. توانایی‌هایی نظیر تصمیم‌گیری، حل مشکلات، تفکر خلاق و انتقادی، ارتباط مؤثر در روابط بین فردی، خودآگاهی، همدلی و کنترل احساسات و استرس برای سلامتی روانی و اجتماعی از جمله ضروریاتی هستند که نیاز به آموزش و تقویت در طول زمان دارند. این موضوعات در دوران نوجوانی و جوانی افراد از اهمیت بیشتری برخوردار هستند. به طور مثال یکی از مسائلی که جوامع با آن مواجهند تغییرات مداوم در ساختارهای زندگی است. در این خصوص بسیاری از نوجوانان به جای آنکه مهارت‌های لازم برای پیشرفت در بزرگسالی را بیاموزند، بدون برنامه و راهنمایی و حمایت وارد جامعه می‌شوند. از این رو، اگر افراد مهارت‌های لازم زندگی را در خانه یاد نگیرند (برای مقابله با خواسته‌های بزرگسالی) باید مهارت‌های مورد نیاز خود را در جای دیگری آموزش ببینند. لذا نقش نظام

آموزشی در این خصوص برجسته می‌گردد. از اینرو از جمله اهداف اصلی نظام آموزشی این است که افراد را به عنوان اعضای مستقل و مسئول در جامعه آماده کند (Cassidy, 2016, 5). در این خصوص و براساس گزارش یونیسف (۲۰۱۲)، مهارت‌های زندگی را می‌توان به روش‌های مختلف در دانشگاه‌ها ارائه کرد (Unicef, 2012). بطور مثال می‌توان آن را به عنوان یک دوره جدید، یا به عنوان مکمل در محتوای سایر دوره‌ها ارائه کرد. در برخی موارد هم می‌توان آن را به عنوان یک فعالیت فوق برنامه ارائه نمود. در واقع مهارت‌های زندگی مهارت‌ها و دانش‌هایی هستند که برای یک زندگی مؤثر ضروری و متفاوت از مهارت‌های تحصیلی هستند. دانشجویان با یادگیری نحوه برخورد با زندگی علاقه بیشتری به تجربیات جدید خواهند داشت و نحوه مواجه شدن با مشکلات و سختی‌ها را می‌آموزند. همچنین فرض بر این است که این امر در افزایش آگاهی دانشجویان و کاهش زمان سازگاری در هنگام‌گذار از یک سطح آموزشی به سطح دیگر مؤثر خواهد بود. مهارت‌های زندگی می‌توانند به دانشجویان در موفقیت‌های مراحل بعدی زندگی نیز کمک کنند. از این رو آموزش مهارت‌های زندگی، بخش مهمی از برنامه درسی اکثر نظام‌های آموزشی دنیا را تشکیل می‌دهد (Amoosoltani et al., 2021, 243).

یک رویکرد آموزشی مبتنی بر مهارت‌های زندگی، طراحی و برنامه‌های مداخله‌ای را برای بهبود توانایی نوجوانان در مواجهه با چالش‌های زندگی فراهم می‌کند. به طور مثال آموزش عاطفی، شامل تفکر، احساسات و رفتار در این برنامه‌ها ادغام می‌شوند و بهبود شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی فراگیران و همچنین عملکرد تحصیلی آن‌ها مد نظر قرار می‌گیرد (Gazıoğlu & Canel, 2015). یادگیری این مهارت‌ها برای همه افراد جامعه ضروری است، اما در سنین نوجوانی و جوانی از اهمیت بالاتری برخوردار می‌گردد. چرا که هم زمان با رشد جسمانی و روانی، انتظار جامعه و خانواده از نوجوان و جوان افزایش می‌یابد؛ به طوری که آن‌ها می‌پذیرند به سبب زندگی اجتماعی، بخشی از تمایلات خود را محدود کنند و در چارچوب هنجارهای اجتماعی و گروهی قرار گیرند (Fazalalizadeh & Masoumi, 2019). ایجاد زمینه آموزش مهارت زندگی به دانشجویان این فرصت را می‌دهد که نه تنها دانش نظری، بلکه نگرش‌ها، عادات و مهارت‌های اجتماعی را نیز بیاموزند. ایجاد و حفظ محیط یادگیری مثبت از یادگیری دانشجویان حمایت می‌کند و فرصت‌هایی را برای رشد اجتماعی و عاطفی ارائه می‌دهد. از آنجایی که دانشجویان از طریق آموزش عالی به شهروندانی تبدیل می‌شوند که ماهیت جامعه ما را

تعیین می‌کنند در نتیجه آموزش عالی از طریق بهبود قابل ملاحظه مهارت‌های زندگی در افراد، فرصتی حیاتی برای تأثیر گذاری بر آینده بوجود می‌آورد. بنابراین نظام آموزش عالی باید فراگیران را به دانش و نگرش و مهارت‌های لازم مجهز سازد. فراتر از آن باید به آنها بینشی دهد تا در پرتو آن بتوانند به یادگیری خود در سراسر زندگی ادامه دهند و در عرصه توسعه اقتصادی و اجتماعی حضوری فعال داشته و به توسعه فردی خود توجه نمایند (Ghavanlou et al., 2020, 403).

با توجه به آنچه که در بالا به آن اشاره شد می‌توان گفت در شرایط پیچیده و متحول جامعه امروز، آموزش مهارت‌های زندگی از مهم‌ترین و ارزشمندترین اهداف و رسالت نظام آموزش عالی کشور محسوب می‌شود. آنچه مسلم است دانشجویان نیازمند مجموعه‌ای از شایستگی‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها، و ویژگی‌های خاص برای رشد و توسعه خود هستند. برخورداری از الگوی مناسب ارتقاء مهارت‌های زندگی به آنها کمک می‌کند تا شایستگی‌های خود را شناسایی نموده و برنامه‌های پیشرفت فردی خود را طرح ریزی نمایند. اما علیرغم اهمیت این موضوع، بررسی‌ها نشان می‌دهد که تاکنون طرح و الگویی برای ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان مورد توجه محققان قرار نگرفته است. لذا در این پژوهش محققان در پی این بوده‌اند که ضمن شناخت ابعاد و مؤلفه‌های ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان، الگوی مناسبی را برای ارتقاء مهارت‌های زندگی آنها ارائه نمایند.

سؤالات پژوهش

۱. ابعاد و مؤلفه‌های ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان کدامند؟
۲. براساس ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده، الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان چگونه است؟

روش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر ماهیت، آمیخته از نوع طرح اکتشافی (کیفی- کمی) است. در بخش کیفی از روش کیفی مطالعه موردی و در بخش کمی از روش توصیفی- پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری بخش کیفی را اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی صاحب نظر در حوزه مهارت‌های زندگی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل می‌دهند. روش

نمونه‌گیری در بخش کیفی به صورت هدفمند بر مبنای «اشباع» نظری بود که تعداد نمونه در این بخش به ۱۶ نفر رسید. جامعه آماری در بخش کمی؛ شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران به تعداد ۱۳۹۷۰۱ نفر بود. با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۳۷۸ نفر به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. برای اطمینان بیشتر، حدود ۱۵٪ نمونه بیشتری انتخاب و از ۴۲۴ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مطالعه به عمل آمد. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختار یافته بود و تجربه و تحلیل داده‌ها براساس کدگذاری باز، محوری و انتخابی استروس و کوربین صورت گرفت. در کدگذاری باز، داده‌های خام به شکل واحدهای معنایی از همدیگر تفکیک شده و اسامی نسبت داده شده به واحدهای معنایی یک کد با مفهوم را شکل می‌دهد. مفاهیم ایجاد شده به طور پیوسته با همدیگر مقایسه می‌شوند تا مشخص شود که آیا مفهوم تازه یک رویداد متفاوت از مفاهیم قبلی است یا نه. اگر متفاوت بود بر مفاهیم قبلی اضافه می‌شود ولی اگر بر رویدادهای مشابه با یکی از مفاهیم قبلی دلالت داشت با آن تلفیق و به عنوان یک مفهوم تلقی می‌شود. کدگذاری محوری به تمرکز بر یک مقوله خاص، طرح درباره آن و یافتن پاسخ این سؤالات اشاره دارد. برای تحقق این امر در این پژوهش توجه عمیق به بافت، اعمال تعاملات و پیامدها مدنظر بوده است. کدگذاری انتخابی آخرین مرحله تحلیل داده‌ها است. جایی که یک مقوله محوری انتخاب و به عنوان ابزاری برای یکپارچه سازی مقوله‌های اصلی دیگر و بدین وسیله ایجاد ادعای نظری قرار می‌گیرد. همچنین ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته شده بود. پرسشنامه شامل ۷۳ گویه می‌باشد. منابع گویه‌های مربوط به پرسشنامه از چارچوب نظری پژوهش و مؤلفه‌های استخراج شده از مصاحبه کیفی بود. برای حصول اطمینان از روایی بخش کیفی از بازبینی توسط اعضاء، بررسی همکار و مثلث سازی منابع داده‌ها استفاده شد. به منظور پایایی بخش کیفی، مصاحبه‌های پژوهش حاضر توسط شخص دیگری کد گذاری شد و نتایجی مشابه کد گذاری انجام شده توسط پژوهشگر به دست آمد. روایی پرسشنامه از طریق روایی محتوا (نظر اعضای مصاحبه شونده و صاحب‌نظران) و روایی سازه (با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی) تایید شد. همچنین به منظور محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ با استفاده از نرم‌افزار Spss26 بهره گرفته شد. ضریب آلفای محاسبه شده برای شاخص‌ها بیشتر از ۰/۷ بوده و بیانگر همبستگی مناسب سؤالات پرسشنامه برای هر متغیر بود.

در بخش کمی برای آزمون سؤال‌های پژوهش از نرم‌افزار Smart PLS در قالب روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده گردید.

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اول پژوهش "ابعاد و مؤلفه‌های ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان کدامند؟"، محتوای مصاحبه‌های انجام شده مورد تحلیل کیفی قرار گرفت. در ابتدا از کدهای شناسایی شده تعداد هجده کد محوری و پنج کد انتخابی شناسایی شدند. پس از بررسی چند باره‌ای و حذف موارد تکراری، مشابه و یا ادغام کدهای هم‌جنس و نزدیک به هم، چهارده کد محوری (مؤلفه) و چهار کد انتخابی (بعد) مشخص گردیدند. در جدول (۱) کدهای شناسایی شده، محوری و انتخابی نمایه گردیده است.

جدول ۱. کدهای اولیه، محوری و انتخابی ابعاد و مؤلفه‌های ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان
Table 1. Open, axial and selective codes of dimensions and components of improving students' life skills

کد انتخابی Selective codes	کد محوری Axial codes	کدهای شناسایی شده Primary codes
	ساختار حمایتی و توانمندسازی	اعتماد و اختیار به استادان، دعوت از اساتید و مشاوران متخصص آموزش مهارت‌های زندگی، تامین منابع مورد نیاز آموزشی اعم از مالی، فضا و تجهیزات
محیط آموزشی	محیط فکری و انگیزشی	تغییر نظام سستی آموزش‌ها و مسئله محور شدن آنها، آموزش مبتنی بر خلاقیت، مهارت، نوآوری و کارآفرینی، مشاوره استادان به دانشجویان در خصوص مسایل شغلی، آموزش عملی مهارت زندگی، برگزاری اردوها و بازدیدهای علمی برای ارتباطات دانشجویان با خارج دانشگاه
	قوانین حمایت کننده	اهمیت به مهارت‌های زندگی در بخشنامه‌های موجود، برخورد با رفتارهای پرخطر دانشجویان مانند: سیگار، سوء مصرف مواد مخدر، بکارگیری الزامات برای اجباری نمودن آموزش مهارت‌های زندگی (بجای اختیاری بودن آن)
ویژگی‌های استادان	دانش و مهارت‌های علمی و عملی	استفاده از اساتید برجسته و با تجربه در آموزش‌های مهارت‌های زندگی، توسعه فردی و حرفه‌ای استادان، توانایی استادان در استفاده از روش‌های بحث و مناظره، طوفان فکری، ایفای نقش، توانایی استادان در ایجاد جو کلاسی با تحرک، بانشاط و جذاب، ترغیب دانشجویان به انجام دادن کارهای گروهی، مهارت استادان در مشاوره‌های تحصیلی و شغلی

ارتباطات و تعاملات حرفه‌ای	پسندیده بودن منش و رفتار استادان، ارتباط علمی و تبادل تجارب با سایر استادان در درون واحدهای دانشگاهی، ارتباط علمی استادان با سایر استادان داخل و خارج کشور، تمایل استادان به مشارکت و پیشبرد کارها به صورت گروهی
دانش و مهارت‌های تخصصی	کسب دانش و مهارت عملی در رشته تحصیلی، کسب دانش و اطلاعات در خصوص فناوری‌های نوین در رشته تحصیلی، مهارت‌های مطالعه و یادگیری، توانایی اجرا و انجام پروژه‌های تخصصی در رشته تحصیلی
آموزش و یادگیری مهارت‌ها	آگاهی‌های عمومی از فناوری‌های مرتبط با رشته تحصیلی، مطالعه کتاب‌های غیر درسی، برخورداری از مهارت‌های کلامی مطلوب، مسئولیت‌پذیری، مدیریت زمان
مهارت‌های معنوی	دوست داشتن دیگران یا هنر عشق ورزیدن، نگرش مثبت به زندگی، مهارت دینداری، صبر و بردباری، ذکر و توکل
مهارت‌های شناختی	مهارت‌ها و توانایی‌های تفکر، تفکر انتقادی، منطق و استدلال، توانایی پردازش و ارزیابی اطلاعات، توانایی برقراری ارتباط، توانایی تصمیم‌گیری، مهارت‌های حل مسائل
مهارت‌های فراشناختی	توانایی برنامه‌ریزی، توانایی درک مطلب، مهارت ارزیابی، مهارت نوشتاری، کسب مهارت‌های رهبری و مدیریت
مهارت‌های شخصی	برنامه‌های رشد و توسعه عملی مبتنی بر فعالیت بدنی و ورزشی، سبک زندگی سالم، شایستگی‌های فیزیکی (طاق‌ت و بنیه، انرژی)، مدیریت اوقات فراغت و فضای مجازی، مهارت یادگیری مادام‌العمر
توسعه مهارت‌های فردی	توانایی حل مؤثر مسائل و مشکلات، تفکر انتقادی و توانایی گفت‌وگو و مذاکره و تحمل انتقاد، مهارت‌های پرسش‌گری، توانایی تفکر خلاق
مهارت‌های عاطفی و شناختی	درک احساسات و عواطف خود و دیگران، مقابله با استرس و فشار خانواده و همسالان، همدلی
مهارت‌های اجتماعی	توانایی کار گروهی و تیم‌سازی، مهارت دوست‌یابی و تشخیص مرزهای بین فردی مناسب، توانایی ایجاد روابط مثبتی با خانواده و دوستان و حفظ آن، توانایی برقراری ارتباط موثر با دیگران (شفاهی، مکتوب، گرافیکی و الکترونیکی)

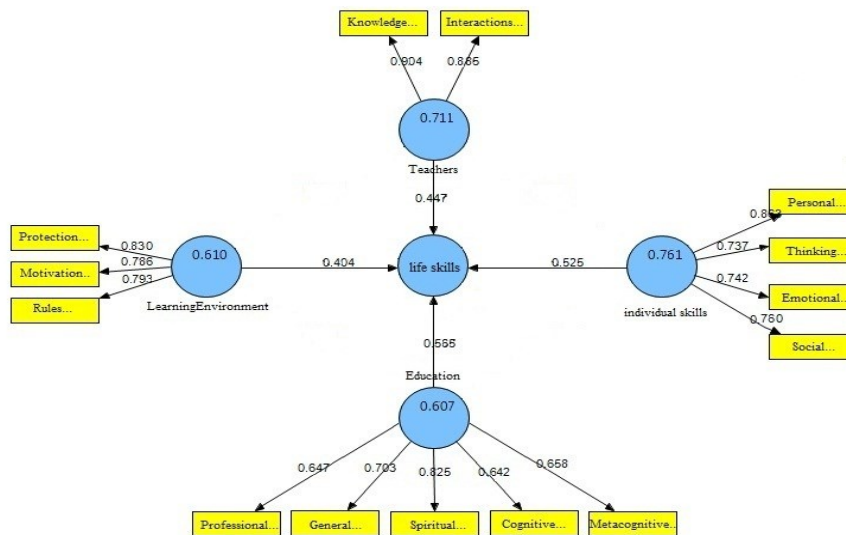
در پاسخ به سؤال دوم تحقیق "براساس ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده، الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان چگونه است؟"، تحلیل عاملی در خصوص مؤلفه‌های مذکور انجام شد. در جدول (۲) مقادیر بارهای عاملی و نمرات t مربوط به تحلیل عاملی هر یک از ابعاد آمده است. همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشخص شده مقادیر بار عاملی مطلوب است. از سویی هم مقدار t متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح اطمینان ۰/۰۱ و

معنادار است. همچنین، با توجه به مقدار AVE به دست آمده که روایی همگرای مدل کلی نیز تایید می‌شود. مقادیر پایایی مرکب بیانگر همسانی درونی بالای متغیرها می‌باشد. با توجه به نتایج، مقادیر R^2 نیز برای هر یک از مولفه‌ها قابل توجه می‌باشد. نمودار (۱) نتایج تحلیل مربوط به الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان را نشان می‌دهد. نمودار (۲) نیز نمرات تی مربوط به هر یک از روابط در مدل (۱) است.

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان

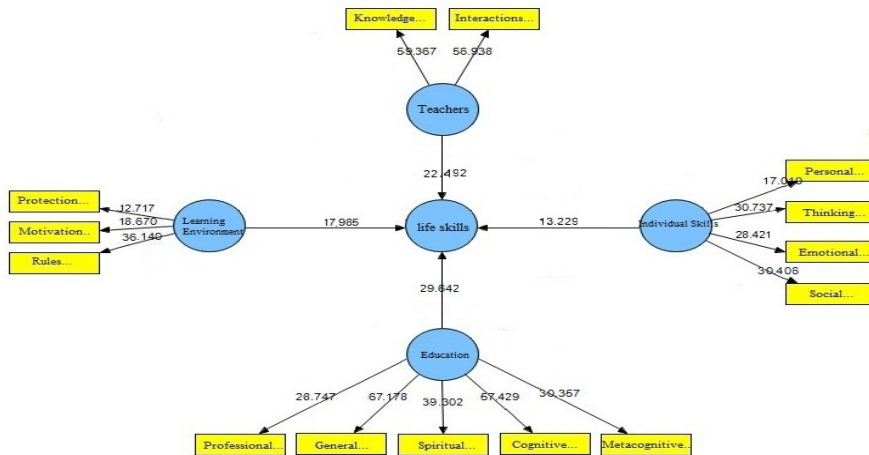
Table 2. The results of the factor analysis of the pattern of improving students' life skills

R ²	سطح معنی‌داری Significance	t	بار عاملی Factor load	عامل Factor
.610	0.001	17.985	.404	محیط آموزشی
.711	0.001	22.492	.447	ویژگیهای استادان
.607	0.001	29.642	.565	آموزش و یادگیری مهارت‌ها
.761	0.001	13.229	.525	توسعه مهارت‌های فردی
	.611			میانگین واریانس استخراج شده AVE
	.703			پایایی مرکب cp



نمودار ۱. نتایج تحلیل عاملی مربوط به الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان

Chart 1. The results of the analysis related to the pattern of improving students' life skills



نمودار ۲. نمرات تی تحلیل عاملی الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان

Chart 2. T-scores related to the pattern of improving students' life skills

همچنین برای سنجش عملکرد کلی الگوی ارائه شده از شاخص نیکویی برازش (GOF¹) استفاده شد. این شاخص هر دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری را مد نظر قرار می‌دهد و به صورت حاصلضرب میانگین R² و متوسط مقادیر اشتراکی به صورت دستی با استفاده از فرمول زیر محاسبه می‌شود. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF تعریف می‌شود.

$$GOF = \sqrt{\text{Communality} \times R^2}$$

در جدول ۳، مقادیر اشتراکی مربوط به عوامل اصلی الگو آورده شده است.

جدول ۳. مقادیر اشتراکی مربوط به عوامل اصلی الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی

Table 3. Common dimensions related to the main factors of the model of improvement of life skills

مقادیر اشتراکی Common values	عوامل اصلی الگو The main factors of the model
.413	محیط آموزشی
.561	ویژگیهای استادان
.553	آموزش و یادگیری مهارتها
.612	توسعه مهارت‌های فردی

1. Goodness of Fit

با توجه به جدول ۳، متوسط مقادیر اشتراکی برابر است با:

$$\text{Communality} = \frac{0.413+0.561+0.553+0.612}{4} = 0.534$$

همچنین در جدول ۴ مقادیر R^2 مدل آورده شده است.

جدول ۴. مقادیر R^2 مربوط به الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی

Table 4. R^2 values related to the model of life skills promotion

R^2	عوامل اصلی الگو The main factors of the model
.610	محیط آموزشی
.711	ویژگی‌های استادان
.607	آموزش و یادگیری مهارت‌ها
.761	توسعه مهارت‌های فردی

با توجه به جدول ۴ متوسط R^2 برابر است با:

$$R^2 = \frac{0.610+0.711+0.607+0.761}{4} = 0.672$$

مدل به شکل زیر محاسبه می‌گردد،

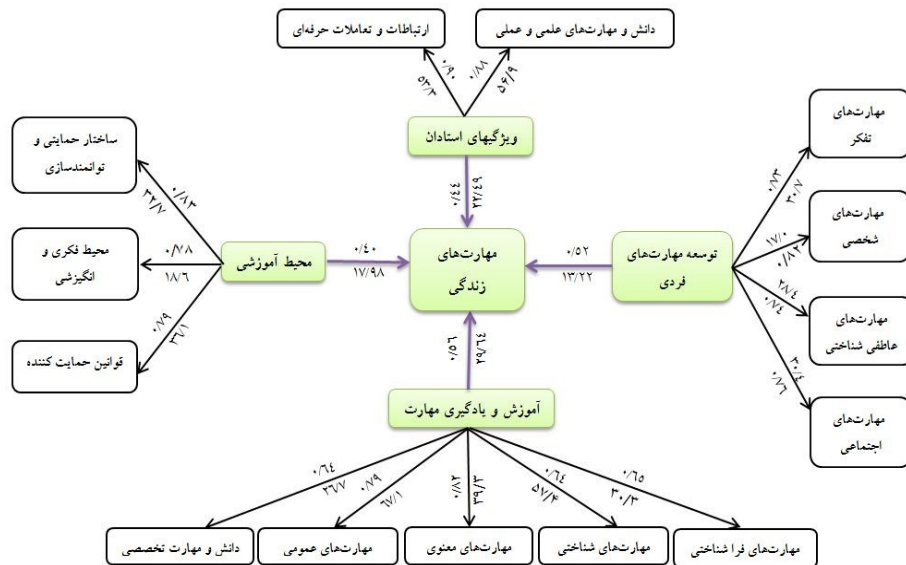
$$GOF = \sqrt{0.534} \times \sqrt{0.672} = \sqrt{0.717} = 0.846$$

همانطور که مشخص است مقدار GOF برابر با ۰/۸۴۶ به دست آمده است که این میزان از ۰/۳۶ بیشتر بوده لذا عملکرد کلی الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان در حد قوی ارزیابی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، ارائه الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان بود که با روش آمیخته اجرا گردید. بر مبنای یافته‌های حاصل از پژوهش، ابعاد و مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی به شرح زیر شناسایی شدند:

محیط آموزشی: یکی از مؤلفه‌های مهم در ارتقاء آموزش مهارت‌های زندگی دانشجویان است. محیط آموزشی دانشگاه بر کیفیت تجربه و پیامدهای یادگیری دانشجویان در ارتباط با



نمودار ۳. الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان

Chart 3. Model for improving students' life skills

مهارت‌های زندگی تأثیرگذار است. محققان زیادی به اهمیت ارتباط میان فراگیران و محیط آموزشی اشاره نموده‌اند (Sorensen et al., 2012) و (Ahn et al., 2017) و (Torkzade et al., 2017) و (Kadkhodaie & Akhavan Tafti, 2017). در این خصوص فضای آموزشی دانشگاه حاصل روابط و کنش‌های متقابل میان گروه‌های درونی دانشگاه، استادان، کارکنان و دانشجویان است. این تعامل و کنش متقابل موجب شکل‌گیری ارزش‌ها، اعتقادات و موازین اجتماعی نظام دانشگاهی می‌شود. همچنین امروزه با توجه به فراگیر شدن محیط‌های دیجیتالی و شبکه‌ای، توجه به برخی اصول کلیدی می‌تواند به طراحی و اجرای موفق برنامه‌های آموزشی کمک نموده و راه تحول در نظام آموزشی را تسهیل نماید. در این خصوص داشتن چارچوب مناسب از طریق تعریف چشم انداز و شناسایی شکاف‌ها تا ارائه یک طرح معماری یکپارچه فناوری و همچنین مجموعه‌ای جامع از راه حل‌ها به منظور رسیدگی به شکاف‌ها، به مؤسسات آموزشی کمک می‌نماید.

ویژگی‌های استادان: دیگر مقوله تأثیرگذار بر ارتقاء آموزش مهارت‌های زندگی دانشجویان می‌باشد. وجود استادان و مربیان توانمند و صاحب صلاحیت‌های علمی و اخلاقی از عوامل

بنیادی کارآمد در کیفیت نظام‌های آموزش عالی است. شایستگی‌های حرفه‌ای به مجموعه دانش‌ها و تجارب شخصی، مهارت‌ها و گرایش‌های استاد که از طریق آن‌ها اساتید به دنبال بهبود کارایی و ارایه کیفیت سطح بالا و ایجادکننده تجارب یادگیری برای همه دانشجویان می‌باشند، گفته می‌شود (Godratmand, 2016). در این خصوص (Jang, 2015) بیان می‌کند یکی از عواملی که نقش محوری در تعامل و موفقیت فراگیران در زمینه‌ی تحصیلی دارد، کیفیت رابطه‌ی مدرس و فراگیر است (Jang, 2015). مدرسان به سبب درگیری فعال با فراگیران اساسی‌ترین وظیفه را در فرآیند آموزشی عهده‌دار هستند، بنابراین پویایی و اثربخشی این فرآیند تا حد زیادی به مدرسان بانگیزه و خشنود از شغل خویش وابسته است (Mahmodi et al., 2023). نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیق پژوهشگران دیگری که در زمینه معرفی الگویی از استاد شایستگی، ارایه داده‌اند (Solhi et al., 2010) و (Solhi et al., 2010)؛ (Lee et al., 2020) همسو می‌باشد. همچنین تحقیقات دیگری بر چهار نقش استادان در حوزه‌های صاحب حرفه، آموزش دهنده، پژوهشگر و شهروندی تأکید می‌ورزند (Bailey et al., 2009) و (Denovan et al., 2020). مشارکت استادان در یک جامعه حرفه‌ای، رشد حرفه‌ای و اخلاقیت، برقراری ارتباط مناسب، مدیریت و سازماندهی کلاس، مشارکت دادن دانشجویان در یادگیری و مهارت‌های کلامی است (Keykha, 2021). همچنین برخی دیگر از محققان به این نکته اشاره کرده‌اند که برای مریان آموزشی دشوار است که تصور کنند چگونه می‌توان مهارت‌های فردی و اجتماعی را به طور مؤثر اجرا کرد (Fong et al., 2019) و (Han et al., 2020). به عبارت دیگر، روابط گرم و صمیمی بین استاد و فراگیر باعث ایجاد اعتماد به نفس بالا و همچنین انگیزه‌ی بیشتر در آن‌ها برای یادگیری و پذیرش همسالان و همکلاسی خود می‌شود (Karami et al., 2016). از نظر (Oppermann & Lazarides, 2021) در فرایند تدریس، نه تنها تجربیات و رویکردهای تحصیلی مدرسان، بلکه تمام ویژگی‌های شخصیتی و روش‌های تدریس آن‌ها در ایجاد شرایطی برای یادگیری و تغییر فراگیران مؤثر است (Oppermann & Lazarides, 2021). همچنین نتیجه تحقیقات نشان داده است ارتباط مناسب علاوه بر پیشرفت تحصیلی، منجر به ایجاد سطح بالایی از مشارکت فراگیران در کلاس، انگیزه‌ی تحصیلی مثبت، احساس همدلی، درک متقابل مدرس و فراگیر و در نهایت برنامه‌ریزی، طراحی و اجرای مؤثر امور آموزشی می‌شود (Pishghadam et al., 2021). یافته تحقیق Akbari Khudlan et al,

(2021) نیز بر نقش استادان بعنوان پرتکرارترین مقوله در آموزش دانشجویان اشاره نموده و بر آموزش‌های کاربردی، شیوه‌های نوین تدریس، ارزشیابی اثربخش، ارتباط دوستانه با دانشجویان و فضای رقابتی سالم و علم محور در کلاس تأکید نموده‌اند.

آموزش و یادگیری مهارتها: بعد دیگری است که در الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان شناسایی گردید، آموزش و یادگیری مهارتها است. این نتیجه با نتایج تحقیق تعدادی از پژوهشگران که در زمینه آموزش و یادگیری، ارایه داده‌اند همسو می‌باشد. Saffari (2021) et al. در نتیجه تحقیق خود ابعاد انگیزشی، فردی، مهارتی، شناختی و اخلاقی را به عنوان شاخص‌های اصلی آموزش و یادگیری معرفی نموده‌اند. همچنین از جمله نتایج تحقیقات همسو با این یافته، می‌توان به مهارت‌های دانشی، مهارت‌های شناختی، انگیزش، نگرش، احساسات، مهارت اخلاقی و کارآفرینی، زبان انگلیسی و حل مسأله، مهارت‌های کاربرد رایانه، تفکر انتقادی، مهارت روابط بین فردی، مهارت حل مسأله و تصمیم‌گیری، مهارت تفکر خلاق، مهارت تفکر انتقادی، مهارت ارتباط مؤثر اشاره نمود (Mofrad, 2013)، (Mobaderi & Roudbari, 2018)، (Samian et al., 2021) و (Soltani et al., 2022). همچنین مهارت‌های ارتباطی، قادرند باورهای مثبت نسبت به توانمندی‌ها و نگرش مثبت به تکالیف درسی بوجود آورند و این باورها و نگرش‌های شکل گرفته قادرند تداوم تلاش‌های فراگیران برای پیگیری امور تحصیلی را تضمین نموده و به موفقیت آن‌ها در نیل به اهداف آموزشی منتهی شوند (Kuss et al., 2018).

مهارت‌های فردی: به عنوان چهارمین بعد تأثیرگذار در الگوی ارائه شده می‌باشد. امروزه جامعه نیازمند انسان‌هایی انعطاف‌پذیر در مقابل تحولات، قادر به یادگیری مستقل و مداوم، آگاه از ویژگی‌ها و مسائل فرهنگی، اجتماعی، زیست محیطی و ارزش‌های اخلاقی و معنوی، دارای روحیه‌ی مدنی مشارکت جویانه و فعال و در نهایت، قادر به تفکر انتقادی، حل مسأله و مهارت‌های ارتباطی می‌باشد. از جمله موضوعات زیادی که محققان در تحقیقات خود به آن اشاره نموده‌اند مهارت‌های تفکر، عاطفی و شناختی و مهارت‌های اجتماعی است (Pakdaman et al., 2013)، (Esmaili & Basiri, 2019)، (Khodaparast et al., 2022)، (Abdolvahabi et al., 2014) و (Yazdani, 2023). همچنین از نظر (Lambert and Zhang (2019) و Hiver et

al. (2021). ارتباط اجتماعی، جنبه‌ی کلیدی زندگی اجتماعی انسان است و مهارت‌های ارتباطی مهمترین راهبردهایی هستند که ما را به موفقیت می‌رسانند. بطور کلی نتایج به دست آمده تحقیق نشان داد الگوی ارتقاء مهارت‌های زندگی دانشجویان، چهار بعد محیط آموزشی، ویژگیهای استادان، آموزش و یادگیری مهارت‌ها و توسعه مهارت‌های فردی را در بر می‌گیرد. لذا پیشنهادی می‌شود این الگوی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی، دانشجویی و فرهنگی مرتبط با مهارت‌های زندگی دانشجویان مورد توجه قرار گیرد.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را برعهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم، به عنوان استاد مشاور رساله، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Abdolvahabi, M., Romiani, U., & Zarif, S. (2014). Examining Studentsâ Basic Skill Significant Difference in the Era of Globalization: Shahid Chamran University Case. *Research and Planning in Higher Education*, 19(4), 51-74. Retrieved from <https://www.journal.irphe.ac.ir> [Persian]
- Ahn, H. S., Bong, M., & Kim, S. I. (2017). Social models in the cognitive appraisal of self-efficacy information. *Contemporary Educational Psychology*, 48(2), 149-166. DOI:10.1016/j.cedpsych.2016.08.002.
- Akbari Khudlan, Z., Rahimi, M., & Shakeri, M. (2021). Qualitative Study of the Phenomenon of Academic Dishonesty among Students. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 28(1), 145-164. DOI:10.22055/edus.2021.34596.3109 [Persian]

- Amoosoltani, S., Yazdkhasti, F., Oreyzi, H., & Abbasi Jondani, J. (2021). The effectiveness of psychodrama with the content of life skills on loneliness, happiness, affective relationship and parents' social support in adolescent girls dependent on the cellphone. *Counseling Culture and Psychotherapy* 12(45), 239-268. DOI: 10.22054/qccpc.2020.49718.2316 [Persian]
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, BP. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1):1-27. DOI: 10.1080/02671520701809817.
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology*, 7(178), 1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01787
- Denovan, A., Dagnall, N., Macaskill, A., & Papageorgiou, K. (2020). Future time perspective, positive emotions and student engagement: a longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1533-1546. DOI:10.1080/03075079.2019.1616168
- Esmaili, M., & Basiri, N. (2019). Effectiveness of life skills training on emotional disorders among adolescence boys, *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 8(3), 47-54. Retrieved from <https://frooyesh.ir> [Persian]
- Fazalalizadeh, S., & Masoumi Fard, M. (2019). *How to realize life skills in the primary education curriculum*. The second national conference on new findings of teaching-learning in the primary period, Bandar Abbas 2019. Retrieved from <https://en.civilica.com> [Persian]
- Fong, C. J., Dillard, J. B., & Hatcher, M. (2019). Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement. *International Journal of Educational Research*, 91- 105. DOI:10.1016/j.ijer.2019.08.018 98.
- Gazioğlu, AE., & Canel AN. (2015). A School-Based Prevention Model in the Fight Against Addiction: Life Skills Training. *The Turkish Journal on Addictions*, 2(2). DOI:10.15805/addicta.2015.2.2.0011.
- Ghavanlou, R., Bayani, A., Akbari, H., & Saemi, H. (2020). Design the curriculum scopes of life skills for Iranian Higher Education Students'. *Educ Strategy Med Sci*, 13(4), 401-408. Retrieved from <https://edcbmj.ir/en> [Persian]
- Godratmand, Z. (2016). To determine the effectiveness of life skills training through play on behavioral problems in children. *Counseling and Psychotherapy Culture Quarterly. Allameh Tabatabaei University*, 8(32), 161-178. DOI:10.22054/qccpc.2018.27229.1670 [Persian]
- Han, J., Perron, B. E., Yin, H., & Liu, Y. (2020). Faculty stressors and their relations to teacher efficacy, engagement and teaching satisfaction. *Higher Education Research & Development*, 39(1), 1-16. DOI:10.1080/07294360.2020.1756747.
- Hiver, P., Al-Hoorie, AH., Vitta, JP., & Wu J. (2021). Engagement in language

- learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 13(6), 21-32. DOI:10.1177/13621688211001289.
- Jabbari Zahirabadi, A., Shariatmadari, M., Delgoshaei, Y., & Kordestani, F. (2022). Providing a model of teaching life skills to elementary students based on structural, contextual and process factors. *Scientific Quarterly Journal of Management and Leadership Studies in Educational Organizations*, 2(1), 1-19. DOI:10.30495/mlseo.2022.692378 [Persian]
- Jang, Y. (2015). Convenience matters: A qualitative study on the impact of use of social media and collaboration technologies on learning experience and performance in higher education. *Education for Information*, 31(1-2), 73-98. DOI:10.3233/EFI-150948
- Kadkhodaie, M. S., & Akhavan Tafti, M. (2017). The Effect of Academic-Professional Skills Training on Students' Perception of the Educational Environment at Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 17(58), 541-551. Retrieved from <https://ijme.mui.ac.ir> [Persian]
- Karami, F., Sarvghad, S., & Baghouli, H. (2016). The Relationship of Secondary Grade Students' Personality and Identity Styles with Their Life Satisfaction. *Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration*, 6(24), 115-128. Retrieved from <https://jedu.marvdasht.iau.ir> [Persian]
- Keykha A. (2021). An Analysis of the Structural and Functional Damage of Iranian Higher Education from the Viewpoints of Academicians. *Journal of Research on Management of Teaching in Marine Sciences*, 7(4), 42-63. Retrieved from <https://www.sid.ir> [Persian]
- Khodaparast, S., Abdi, H., Esmaceli, H., & Bakhshalipour, V. (2022). The effectiveness of life skills training on emotion regulation strategies and sports self-efficacy of children/adolescent athletes. *Research on Educational Sport*, 10(26), 242-251. DOI: 10.22089/res.2021.10179.2065 [Persian]
- Kuss, DJ., Kanjo, E., Crook-Rumsey, M., Kibowski, F., Wang, GY., & Sumich, A. (2018). Problematic mobile phone use and addiction across generations: The roles of psychopathological symptoms and smartphone use. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 3, 141-149. DOI: 10.1007/s41347-017-0041-3
- Lambert, C., & Zhang, G. (2019). Engagement in the use of English and Chinese as foreign languages: The role of learner-generated content in instructional task design. *The Modern Language Journal*, 103(2), 391-411. DOI: 10.1111/modl.12560
- Lee, J., Zhang, T., Chu, T. L. A., Gu, X., & Zhu, P. (2020). Effects of a fundamental motor skill-based afterschool program on children's physical and cognitive health outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 733-746. DOI: 10.3390/ijerph17030733

- Mahmodi, M., Mahmoudi, M., & Ghoreyshi, S. A. (2023). Identifying and ranking the key factors affecting educational justice and presenting an appropriate model in Ahvaz University of Medical Sciences. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30(1), 81-100. DOI:10.22055/edus.2023.41039.3372 [Persian]
- Mobaderi, T., & Roudbari, M. (2018). Assessment of Students' life skills in Iran University of Medical Sciences. *RJMS*, 24(165), 9-21. Retrieved from <https://rjms.iums.ac.ir> [Persian]
- Mobayeni, M., Taghiyar, F., & Pourdell, M. (2023). The effect of life skills training on the resilience and communication skills of adolescent boys in the Corona era. *Rooyesh – e -Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 12(5), 193-202. Retrieved from <https://frooyesh.ir> [Persian]
- Mofrad, S. (2013). Life skills development among freshmen students. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 232-238. Retrieved from <https://en.civilica.com> [Persian]
- Oppermann, E., & Lazarides, R. (2021). Elementary school teachers' self-efficacy, student-perceived support and students' mathematics interest. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 103-151. DOI:10.1016/j.tate.2021.103351
- Pakdaman Savoji, A., Ganji, K., & Ahmadzadeh, M. (2013). The effect of life skills training (LST) on achievement motivation and academic achievement of students. *Social Welfare Quarterly*, 10; 12(47), 245-265. Retrieved from <https://refahj.uswr.ac.ir> [Persian]
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Jajarmi, H., Tabatabaee Farani, S., & Shayesteh, S., (2021). Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success. *Frontiers in Psychology*, 12, 70-74. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.707314 [Persian]
- Saffari, S., Hakimzadeh, R., Dehghani, M., & Gholamali Lavasani, M. (2021). A Conceptual Model of Game-Based learning with Emphasis on Skill Training: A meta-synthesis. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 28(2), 97-112. DOI:10.22055/edus.2021.37030.3206 [Persian]
- Samian, M., Movahedi, R., Sadi, H., & Salehi Omran, E. (2021). Professional Competency model of agricultural students based on a qualitative method of grounded theory. *Journal of Agricultural Education Administration Research*, 12(55), 137-156. DOI:10.22092/jaear.2021.124317 [Persian]
- Solhi, M., Sahraian, M., Haghani, H., Beigizadeh, Sh. (2010). Assessing life skills in third grade high school girls of Jahrom city from the perspective of students, parents and teachers in 2009-2010. *Journal of Jahrom University of Medical Sciences*, 8(3), 41-47. Retrieved from <https://jmj.jums.ac.ir> [Persian]
- Soltani Dezaki, S., Nadi, M., & Sajjadian A. (2022). The Factor Analysis, Validity, Reliability and Standardization of Eryilmaz Positive Teacher Scale of Among 10th Grade Female High School Students in Isfahan.

Scientific *Journal of Education and Evaluation*, 14(56), 49-67. DOI: 10.30495/jinev.2022.1943389.2596 [Persian]

Sorensen, G., Gupta, P., Nagler, E., & Viswanath, K. (2012). Promoting life skills and preventing tobacco use among low-income Mumbai youth. *PLoS One*, 7(4), 16. DOI: 10.1371/journal.pone.0034982

Torkzade, J., Mohammadi, M., Salimi, G., & Forough, BM. (2017). Academic Empowerment with a Strategic Approach: a Situational Framework for Planning the Development of Bamiyan University, Afghanistan. *Journal of Educational Planning Studies*, 6(11), 133-157. DOI: 10.22080/EPS.2017.1724 [Persian]

UNICEF Evaluation Office. (2012). Global evaluation of life skills education programmes. New York: UNICEF. Retrieved from <https://healtheducationresources.unesco.org>

Yazdani Kalibar, F. (2023). The Effectiveness of Life Skills Training on Communication Skills, Psycho-social Security and Dependence on Social Networks in Female Students with Cyberspace Addiction. *Journal of Instruction and Evaluation*, 16(61), 53-74. DOI:10.30495/jinev.2023.1972576.2799 [Persian]

Zirakpour Namivar, M., & Najarpour Ostadi, S. (2021). Evaluation of the Effectiveness of Group Life Skills Training on Interpersonal Problems and Feelings of Loneliness in Female High School Students in Tabriz. *Journal of Instruction and Evaluation*, 14(54), 177-197. DOI:10.30495/JINEV.2021.1925373.2471 [Persian]



Original Article

Towards Reflective Teaching: Meta-Synthesis of Reflection in Teaching-Learning Process

Nazanin Ghasemi*
Marzieh Dehghani**

Introduction

Reflection and teaching are two inseparable concepts and the combination of these two has led to the formation of the concept of reflective teaching. In reflective teaching, teachers think about the entire teaching-learning process that takes place in the classroom. The purpose of this study is to explore different aspects of teachers' reflective teaching at school.

Method

This study was conducted using Qualitative approach and Meta-Synthesis method. In the Meta-Synthesis, the seven-step method of Sandeliski and Barroso (2006) was used, which includes some processes like; setting research questions, systematic review, finding out and selecting basics, extracting and analyzing findings, analysis and synthesis, quality control and presenting meta-synthesis.

Results

The research findings showed reflective teaching mainly has three aspects. One of them is the various dimensions of reflective teaching, including reflection before the act of teaching, during the teaching, and after the teaching. The second aspect refers to reflective teaching strategies like; observing own self-performance of teaching, students' feedback, action research, journalling, using portfolio, and collaboration with colleagues in teaching. The third and last aspect is related to the requirements of reflective

* M.A. Student, Faculty of Psychology and Education University of Tehran, Tehran, Iran.

** Associate Professor of Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Psychology and Education University of Tehran, Tehran, Iran. *Corresponding Author:*

dehghani_m33@ut.ac.ir

teaching, which is included professional, personal, and socio-cultural factors.

Discussion

The meta-Synthesis showed that teachers' reflective teaching in school is a complex and multi-dimensional practice. Teachers' reflection in reflective teaching is not limited to reflection before teaching, they reflect on the teaching and learning process during and after teaching. By using different strategies, teachers look at teaching and learning from different perspectives, including themselves, students, and colleagues. Of course, reflective teaching of teachers in school needs requirements such as personality factors, professional factors, and socio-cultural factors. For reflective teaching, teachers must have unique personality traits such as patience, criticism, and flexibility. Professional factors related to teachers' reflective teaching also include things such as how to face teaching and learning issues, providing learning opportunities, and how to communicate with students. Socio-cultural factors are another requirement of reflective teaching, which is related to the existence of a suitable social and cultural atmosphere for the interaction of teachers with students, the interaction of teachers with each other, and school staff.

Keywords: Reflective teaching, teachers' reflection, reflective thinking, meta-synthesis

Author Contributions: Author 1 was responsible for leading the overall research process. Author 2 was responsible for research plan design, data collection and analysis and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۱۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۲۰

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۱۶۶-۱۲۳

مقاله پژوهشی

به سوی تدریس تأملی: فراترکیب تأمل در فرایندهای یاددهی- یادگیری

نازنین قاسمی*

مرضیه دهقانی**

چکیده

تأمل و تدریس دو مفهوم جداناپذیرند و ترکیب این دو منجر به شکل‌گیری مفهوم تدریس تأملی شده است. معلمان در تدریس تأملی درباره تمام فرایندهای یاددهی-یادگیری که در کلاس درس به وقوع می‌پیوندد، می‌اندیشند. هدف از پژوهش حاضر واکاوی وجوه تدریس تأملی معلمان در مدرسه است. رویکرد این پژوهش کیفی و روش آن فراترکیب است. در این فراترکیب از روش هفت مرحله‌ای (Sandelows & Barroso, 2006) استفاده شد که مراحل آن شامل تنظیم سؤالات پژوهش، بررسی نظام‌مند، جست‌وجو و گزینش مبانی، استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها، تحلیل و ترکیب، کنترل کیفیت و ارائه فراترکیب است. نتایج این پژوهش نشان داد که تدریس تأملی به طور عمده سه وجه اساسی دارد. یکی از وجوه تدریس تأملی ابعاد تدریس تأملی است که شامل تأمل پیش از عمل، تأمل حین عمل و تأمل پس از عمل است. دومین وجه تدریس تأملی به استراتژی‌های تدریس تأملی اشاره دارد که شامل همکاری معلمان با یکدیگر در تدریس، یادداشت‌نویسی، مشاهده تدریس خود، بازخورد دانش‌آموزان، اقدام پژوهی و به کارگیری کارپوشه است. سومین و آخرین وجه تدریس تأملی مربوط به استلزامات تدریس تأملی است که عوامل حرفه‌ای، شخصیتی و فرهنگی-اجتماعی را در برمی‌گیرد.

واژه‌های کلیدی: تدریس تأملی، تأمل معلمان، تفکر تأملی، فراترکیب.

* دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.

** دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران،

تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

dehghani_m33@ut.ac.ir

مقدمه

تفکر به عنوان یکی از مهمترین عناصر شکل‌دهنده کنش‌های معلمان در نظر گرفته می‌شود. از دیرباز تا کنون، صاحب‌نظران بسیاری به اندیشه‌ورزی درباره مفهوم تفکر، انواع و جایگاه آن در تدریس پرداخته‌اند. جان دیویی یکی از صاحب‌نظران پیشگام در حوزه مفهوم‌پردازی تفکر تأملی است. Dewey (1933, 9) تفکر تأملی را «ملاحظه فعال، مداوم و دقیق هر باور یا شکل فرضی دانش در پرتو عواملی که آن باور را پشتیبانی می‌کنند و نتیجه‌گیری‌های بیشتری که این باور به آن‌ها گرایش دارد» تعریف کرده است. Schon (1983) یکی دیگر از نظریه‌پردازان برجسته در حوزه تفکر تأملی است. وی معتقد است که معلمان می‌توانند قبل از عمل تدریس، حین و پس از آن به تأمل پردازند. به زعم او، تفکر تأملی به معلمان کمک می‌کند تا به طور عمیق از فعالیت‌های کلاسی خود آگاه شوند. همچنین به آنها کمک می‌کند تا به اهمیت تفکر انتقادی و خودارزیابی پی ببرند. در این راستا می‌توان گفت، تفکر تأملی در تدریس کوششی برای منطقی کردن مسائل، ایجاد ارتباط بین مسائل و تصمیم‌گیری معقول با استفاده از دانش و تجارب پیشین و تجارب جدید است (Salido & Dasari, 2019; Engelbertink et al., 2020).

تفکر تأملی، به عنوان مفهومی جداناپذیر از عمل تدریس، منجر به شکل‌گیری مفهوم تدریس تأملی^۱ شده است (Afshar & Farahani, 2018). تدریس تأملی برداشتی نوین از مقوله تدریس است که در واکنش به نوع نقش معلم در دیدگاه سنتی مطرح شده است. براساس دیدگاه سنتی، معلمان متخصصان فنی^۲ بودند که مسائل تدریس و کلاس درس را درک نمی‌کردند و هر آنچه کارشناسان تعلیم و تربیت به عنوان مواجهه منطقی در برخورد با مسائل مختلف تجویز می‌کردند، بی‌کم‌وکاست به کار می‌گرفتند (Zeichner & Liston, 1996). اما باید توجه داشت که تدریس فرایندی سیال، پیچیده و چند بعدی است، از این رو عمل تدریس معلمان از یکدیگر متمایز است و امکان استفاده از روندهای تجویز شده در تدریس وجود ندارد. به زعم Galea (2014) عمل تأملی نه تنها به معلمان، امکان‌رهایی از الگوهای آموزشی و یادگیری اقتدارگرایانه می‌دهد، بلکه به آنها کمک می‌کند تا بتوانند آزادانه فلسفه‌های آموزشی خویش را شکل دهند.

تدریس تأملی مفهومی بحث‌برانگیز است که هر یک از اندیشمندان متفاوت از دیگری به

1- Reflective thinking
2- Technician

نظوروری درباره آن پرداخته‌اند. برای مثال، (Farrell 2013) معتقد است تدریس تأملی نوعی تدریس است که معلمان در آن با استفاده از تفکر انتقادی، تصمیمات منطقی اتخاذ می‌کنند و به تأمل عمیق درباره عمل تدریس می‌پردازند. (Li et al. 2023) تدریس تأملی را فرایند ارزیابی منتقدانه عمل تدریس در نظر می‌گیرد که در آن معلمان ضمن ایجاد تغییر در تدریس به تأمل درباره ایده‌های جدید درباره تدریس و یادگیری و شیوه‌های بکارگیری آنها می‌پردازند. (Hulsman et al. 2009) اعتقاد دارند که تدریس تأملی چرخه‌ای از عمل، مشاهده، تجزیه و تحلیل کردن، ارائه تجزیه و تحلیل‌ها و بازخورد است. با توجه به آن چه که ذکر شد، تدریس تأملی ابزاری است که نه تنها منجر به بهبود مهارت‌هایی حل مسأله، فراشناخت و تصمیم‌گیری معلمان می‌شود، بلکه به ارتقا کیفیت تدریس آنها نیز کمک می‌کند (Bartlet, 1990; Goodley, 2018; Ashraf & Zolfaghari, 2017).

پژوهش‌های بسیاری درباره تدریس تأملی معلمان در مدرسه انجام شده است که به مواردی در پژوهش حاضر اشاره می‌شود. (Sheikhbanui 2021) در پژوهشی به ارتباط بین اشتیاق معلمان برای تدریس و عمل تأملی آنان در تدریس پرداخت. وی به این نتیجه رسید که بین اشتیاق معلمان برای تدریس و عمل تأملی آنان در تدریس رابطه معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که شوق و شور تدریس پیش‌بینی‌کننده میزان عمل تأملی آنها در تدریس است. Phan, (2022) Nguyen and Nguyen در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که معلمان نگرش مثبتی نسبت به بکارگیری استراتژی‌های تدریس تأملی دارند اما به طور کلی با موانعی از قبیل کمبود آگاهی درباره استراتژی‌های تدریس تأملی، محدودیت زمانی و حجم کاری مواجه هستند. یافته‌های پژوهش (Aydoğmuş and Kurnaz 2022)، (Murray 2015) Hashim and Yusoff (2020) نشان داد که تدریس تأملی معلمان منجر به یادگیری بهتر و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شده است. (Hayden and Chiu 2015) نیز دریافته‌اند که بکارگیری تدریس تأملی، توانایی حل مسأله معلمان را ارتقا داده است. نتایج پژوهش (Tok and Dolapçioğlu 2013) نشان داد که معلمان برای داشتن تدریس تأملی، محیط آموزشی دانش‌آموز محور فراهم کرده‌اند. در چنین کلاس‌هایی، دانش‌آموزان نظرات خود درباره تدریس، علایق، ترس‌ها و نگرانی‌هایشان را با معلم خود در میان گذاشته‌اند و همچنین معلم در فرایند تدریس و یادگیری ارزش بسیاری برای نقد قائل بوده است.

مرور پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که تدریس تأملی معلمان در موقعیت مدرسه

از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار است. علی‌رغم این که پژوهش‌های بسیاری درباره تدریس تأملی معلمان انجام شده است، اما کمتر پژوهشی با نگاه کلی به مطالعه این مفهوم پیچیده پرداخته است. پژوهش حاضر به دنبال واکاوی تدریس تأملی و عمل فکورانه معلمان در موقعیت مدرسه است؛ لذا در این راستا مسئله ذیل مطرح می‌شود:

تدریس تأملی معلمان در مدرسه چه وجوهی دارد؟

روش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن فراترکیب است. فراترکیب مطالعه‌ای است که در آن یافته‌های سایر پژوهش‌های کیفی به عنوان داده مورد استفاده قرار می‌گیرد (Sandelows & Barroso, 2006). در این پژوهش نیز از روش هفت‌مرحله‌ای Sandelows and Barroso جهت ترکیب یافته‌های مرتبط با تدریس تأملی استفاده شد. هفت گام این روش شامل تنظیم سؤالات پژوهش، بررسی نظام‌مند، جست‌وجو و گزینش مبانی، استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها، تحلیل و ترکیب، کنترل کیفیت و ارائه فراترکیب است. همچنین در این پژوهش از روش تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل یافته‌ها و دست‌یابی به مضامین، استفاده شد.

گام نخست: تنظیم پرسش‌های پژوهش

در گام نخست پس از این که هدف اولیه از انجام فراترکیب مشخص شد، پرسش‌هایی چون تدریس تأملی معلمان در مدرسه چه وجوهی دارد؟ جامعه پژوهش در حوزه تدریس تأملی معلمان در مدرسه شامل چه منابعی است؟ پژوهش‌های به چاپ رسیده در حوزه تدریس تأملی در مدرسه در چه بازه زمانی مد نظر خواهد بود؟ روش گردآوری، تحلیل و ترکیب یافته‌ها چگونه است؟ مطرح شدند. با توجه به این که تدریس تأملی در دو دهه اخیر بیشتر مورد توجه بوده است، پژوهش‌های چاپ شده درباره تدریس تأملی در بازه زمانی ۲۰۰۰-۲۰۲۳ در دستور کار قرار گرفتند. همچنین با استفاده از روش سندلوسکی و باروسو، داده‌ها گردآوری، تجزیه و تحلیل و ترکیب شدند.

گام دوم: بررسی نظام‌مند پژوهش

در گام دوم به جست‌وجوی پژوهش‌های مرتبط با پژوهش حاضر پرداخته شد. در این

مرحله منابع، روش‌های جستجو و واژگان کلیدی مشخص شدند (Pawson et al., 2004). در این پژوهش از پایگاه‌های اطلاعاتی و استنادی داخلی از جمله پرتال جامع علوم انسانی، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پایگاه اطلاعات علمی ایران (گنج)، نورمگز و همچنین از پایگاه‌های اطلاعاتی و استنادی خارجی Science Direct، Wiley، SAGE، Scopus، Taylor & Francis و ProQuest استفاده شد. جستجو در پایگاه‌های ذکر شده با استفاده از کلیدواژه‌هایی که در جدول (۱) ذکر شده است، انجام شد. همچنین، جهت جست‌وجوی دقیق‌تر مقالات از کلمات "او" و "یا" هم در کلید واژگان فارسی و هم کلید واژگان انگلیسی استفاده شد.

جدول ۱. واژه‌های کلیدی جست‌وجو شده Table 1. Searched keywords

تعداد پژوهش‌ها Number of researches	کلید واژه‌های فارسی Persian Keywords	کلید واژه‌های انگلیسی English Keywords
۴۱	تدریس فکورانه/ تأملی/ بازاندیشانه/ انعکاسی ^۱	Reflective Teaching
۶۱	عمل فکورانه/ تأملی/ بازاندیشانه/ انعکاسی	Reflective Practices
۱۱	عمل تدریس فکورانه/ بازاندیشانه/ تأملی/ انعکاسی	Reflective Teaching Practice
۶	عمل فکورانه/ تأملی/ بازاندیشانه/ انعکاسی معلمان	Teachers' Reflection Practice
۶	تأمل بر تدریس	Reflection on Teaching
۹	معلم فکور	Reflective teacher
۱۲۳		مجموع پژوهش‌های خارجی
۱۱		مجموع پژوهش‌های داخلی

گام سوم: جست‌وجو و انتخاب مبانی نظری و پیشینه‌های پژوهش

در گام سوم فراترکیب، پژوهش‌های جست‌وجو شده طی چهار مرحله غربال شدند. در این چهار مرحله عنوان، چکیده، محتوا و کیفیت پژوهش‌های جست‌وجو شده مورد ارزیابی قرار گرفتند. در مرحله اول، پژوهش‌های جست‌وجو شده بر اساس عنوانشان ارزیابی شدند. در این مرحله ۴۰ مقاله از مجموع ۱۳۴ مقاله به دلیل عدم ارتباط کافی عنوان مقاله با موضوع پژوهش تدریس تأملی در مدرسه، از فرایند پژوهش کنار گذاشته شدند. در مرحله دوم این گام، چکیده ۹۴ مقاله باقی‌مانده از مرحله قبلی، بررسی شدند. در این مرحله، ۴۹ مقاله بنا به دلایلی از جمله

۱- باتوجه به این که در پژوهش‌های مختلف برای واژه Reflection معادل‌هایی چون تأمل، بازاندیشی، تفکر و انعکاس مطرح شده است. بنابراین در فرایند جست‌وجو، معادل‌های آن نیز مد نظر نویسندگان قرار گرفت.

عدم ارتباط با موضوع، کیفی نبودن رویکرد پژوهش و دیگر شاخص‌های مورد نظر از فرایند بررسی حذف شدند. در مرحله سوم، جهت پذیرش یا عدم پذیرش مقالات، محتوای مقالات باقی‌مانده مورد بازبینی قرار گرفتند. پس از بازبینی پژوهش‌ها، ۱۰ مقاله به دلیل نداشتن ویژگی‌های مورد نظر نویسندگان از روند فراترکیب کنار گذاشته شدند. در مرحله آخر، کیفیت پژوهش‌های غربال‌شده مد نظر قرار گرفت. بدین منظور، از برنامه ارزیابی مهارت‌های حیاتی^۱ در پژوهش‌های کیفی استفاده شد. جهت بررسی کیفیت، هر یک از پژوهش‌ها از نظر اهداف پژوهش، طرح پژوهش، منطق پژوهش، روش نمونه‌گیری، روش جمع‌آوری داده‌ها، انعکاس‌پذیری، ملاحظات اخلاقی، دقت در تجزیه و تحلیل یافته‌ها، بیان روش‌ها و ارزش پژوهش ارزیابی شدند. مقالات منتخب بر اساس هر یک از شاخص‌ها ارزیابی و از ضعیف تا عالی امتیازبندی شدند. در نهایت مجموع امتیاز هر پژوهش محاسبه و بر اساس مجموع امتیاز به عالی (۵۰-۴۱)، خیلی خوب (۴۰-۳۱)، خوب (۳۰-۲۱)، متوسط (۲۰-۱۱) و ضعیف (۱۰-۱) طبقه‌بندی انجام شد. در این مرحله نیز ۱۲ مقاله متوسط و ضعیف کنار گذاشته شدند. نهایتاً در این گام ۲۲ پژوهش از مجموع ۱۳۴ پژوهش اولیه پذیرفته شد و در فراترکیب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

گام چهارم: استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها

در گام چهارم جهت استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها، محتوای مقالات منتخب مورد بررسی قرار گرفتند. ۲۲ مقاله که مشخصات آنها اعم از عنوان مقاله، نام نویسندگان، عنوان مجله، جامعه، هدف و اهم یافته‌ها در جدول (۲) ذکر شده است با استفاده از روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شدند. در نهایت کدهای پایه، مضامین کلی و مفاهیم به دست آمدند.

گام پنجم: تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی

پس از کدگذاری اولیه یافته‌ها، در گام پنجم تحلیل مضامین ادامه پیدا کرد. در مجموع ۷۶۹ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری و ۷۴ مضمون پایه بدست آمد. ۱۳ مضمون کلی استخراج شده شامل تأمل قبل از تدریس، تأمل حین تدریس، تأمل پس از تدریس، مشاهده تدریس

جدول ۲. مشخصات مطالعات انتخاب شده برای کدگذاری پس از غربالگری

Table 2. Characteristics of studies selected for coding after the screening process

کد مقاله Article Code	عنوان مقاله Article Title	نام نویسندگان Authors Names	عنوان مجله Journal Name	هدف Purpose	جامعه Population	اهم یافته‌ها The most important findings
۱	خودتأملی در عمل تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم: تبدیل شدن به معلم فکور منتقد	سایلیگ	<i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i>	تدوین چهارچوب مفهومی برای معلم فکور	یک معلم زبان انگلیسی	تأمل معلمان فکور درباره مواردی چون باورها و ارزش‌های شخصی خود، نظریه‌های تدریس و یادگیری، چگونگی افزایش یادگیری دانش آموزان، ارزش‌های اخلاقی حاکم بر کلاس درس، سبک‌های یادگیری و نیازهای شخصی دانش‌آموزان از طریق تأمل در تجربه‌های قبلی تدریس و بازخوردهای دانش‌آموزان
۲	نقش کانال‌های غیررسمی در ارتقا عمل تأملی معلمان حین خدمت	کاسنر و کاسادا	<i>Digital Learning in Teacher Education</i>	مطالعه تأثیر بازخورد همتایان در تدریس معلمان	معلمان مدرسه (پیش از دبستان، دوه ابتدایی، دوره متوسطه اول و دوم)	مشاهده تدریس همکاران روشی مناسب جهت توسعه حرفه‌ای معلمان، تجزیه و تحلیل فرایند تدریس از طریق ضبط آن
۳	گفتگوی معلمان درباره تدریس و مدرسه: مشارکت و عمل تأملی معلمان در گروه‌های دوستانه انتقادی	کوه	<i>Teachers and Teaching</i>	مطالعه مکانیسم‌های عمل تأملی در گروه‌های دوستانه انتقادی	معلمان دوره ابتدایی	دریافت بازخورد پیرامون تدریس از منابعی چون دانش آموزان، همکاران، والدین، بررسی کارهای دانش آموزان در تدریس تأملی؛ زمان‌بر بودن مشاهده تدریس همکاران و تجزیه و تحلیل آن؛ الزامات تدریس تأملی؛ داشتن روحیه کار گروهی و تمایل معلمان برای بهبود عمل تدریس
۴	مطالعه عوامل اثرگذار بر مهارت‌های عمل تأملی معلمان برای یادگیری پایدار	چن و چن	<i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>	بررسی عوامل مؤثر بر مهارت عمل تأملی	معلمان مدرسه	الزامات تدریس تأملی: احساس خودکارآمدی و استقلال معلمان، وجود فضای مبتنی بر دموکراسی، حمایت مدرسه و نهاد آموزش و پرورش از تدریس تأملی؛ استراتژی‌های تدریس تأملی: دریافت بازخورد از دانش‌آموزان پیرامون تدریس، بررسی کارهای دانش‌آموزان، مورد بررسی قرار گرفتن تدریس توسط همکاران؛ پیامدهای تدریس تأملی: تأمل درباره نقاط قوت و ضعف تدریس، دریافت
۵	چگونه تدریس می‌کنم؟ واکاوی دانش عمل تأملی معلمان در حال خدمت	خرلای، وی و فیلیپس	<i>Teachers and Teaching</i>	مطالعه کیفیت عمل تأملی معلمان	معلمان زبان انگلیسی	تدریس تأملی به معنای تأمل درباره اقدامات آموزشی و رخدادهای کلاسی، اهداف و غایات آموزشی، تجربه‌های قبلی و خاطرات تدریس؛ استراتژی‌های تدریس تأملی:

زبان انگلیسی در اوکراین					یادداشت نویسی، اقدام پژوهی، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان، مشاهده فیلم تدریس خود و نقد آن، مشاهده تدریس دیگران، زیاد بودن فشار کاری و کمبود زمان در تدریس به کمک همکاران؛ تمایل معلمان فکور برای شرکت در کارگاه‌ها و سیمارهای مربوط به تدریس
۶	توسعه حرفه‌ای از طریق تدریس تأملی: معلمان زبان انگلیسی متوسطه اول	گودتا	<i>Coherent Education</i>	ارزیابی مهارت‌های عمل تأملی معلمان	معلمان زبان انگلیسی متوسطه اول
۷	تفکر، عمل تأملی و معنویت در تدریس زبان انگلیسی	فارل، باورین و لوئیس	<i>RELC Journal</i>	تأمل معلمان درباره تجربه تدریس زبان انگلیسی	تأمل معلمان درباره شیوه مدیریت کلاس، انتخاب مواد و منابع یادگیری، روش‌ها و رویکردهای تدریس و فلسفه معلمی‌شان
۸	چارچوب عمل تأملی برای معلمان زبان انگلیسی: سیر تأملی یک معلم	فارل و کندی	<i>Reflective Practice</i>	مطالعه سیر تأملی معلمان	تأمل معلم فکور درباره مواردی چون فلسفه معلمی خود، ویژگی‌های دانش‌آموزان، چگونگی تدارک فعالیت‌های یادگیری، برنامه‌ریزی‌های انجام شده برای تدریس؛ اقدامات معلم فکور: بازنگری تدریس، ایجاد تغییر در فعالیت‌های یادگیری نامناسب، یادگیرنده محور بودن کلاس، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان و همکاران، تطبیق برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان
۹	استفاده از کارپوشه دانش‌آموزان برای افزایش عمل تأملی میان معلمان دوره ابتدایی	السورس	<i>Journal of Teacher Education</i>	مطالعه اثر کارپوشه در عمل تأملی معلمان	مزایای استفاده از کارپوشه در تدریس تأملی: آگاهی از ویژگی‌های دانش‌آموزان، آگاه شدن دانش‌آموزان و والدین آنها از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، افزایش اثربخشی تدریس معلمان، امکان تصحیح پیش‌فرض‌های خطا درباره دانش‌آموزان
۱۰	ارتقا معلمان فکور از طریق کوچینگ هم‌تا برای بهبود مهارت‌های تدریس	سوسانگوارن و وانگوانیچ	<i>Practical-Social and Behavioral Sciences</i>	مطالعه روش‌های بهبود تدریس تأملی	تأمل معلمان درباره روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع یادگیری و ارزشیابی، استراتژی‌های تدریس تأملی: مشاهده و نقد تدریس خود و دیگران

۱۱	معلم فکور رهبر: یک اقدام پژوهی	فورتادو و اندرسون	<i>Journal of School Leadership</i>	مطالعه تأملات چهار نفر از معلمان در فرایند اقدام پژوهی	معلمان مدرسه	تمایل معلمان فکور برای انجام اقدام پژوهی، آگاه شدن معلمان از میزان یادگیری دانش آموزان از طریق اقدام پژوهی، آگاه شدن معلمان از تفاوت‌های فردی در اقدام پژوهی، انجام اقدام پژوهی جهت واکاوی روش‌های ارزشیابی به کار گرفته شده
۱۲	بررسی راه‌های مختلف ارتقا تدریس تأملی معلمان	فاکازلی	<i>Journal of Social and Humanities Sciences Research,</i>	مطالعه روش‌های تدریس تأملی	معلمان مدرسه	استراتژی‌های تدریس تأملی: یادداشت‌نویسی، تجربه و تحلیل ویدئوهای تدریس، و مشارکت معلمان با یکدیگر
۱۳	بررسی ادراکات معلمان درباره استراتژی‌های تدریس تأملی	فان، نگوین و نگوین	<i>European Journal of Educational Research</i>	مطالعه ادراکات و تجربه معلمان از تدریس تأملی	معلمان مدرسه	استراتژی‌های تدریس تأملی: یادداشت‌نویسی، بازخورد دانش‌آموزان، مشاهده تدریس همکاران و ضبط تدریس خود؛ تأمل معلمان درباره مواردی چون نتایج یادگیری دانش‌آموزان، روش‌های تدریس جدید، محتوای برنامه درسی؛ پیامدهای تدریس تأملی: درس گرفتن از نقاط ضعف و قوت تدریس همکاران، برقراری تعامل مؤثر با دانش‌آموزان؛ چالش‌های تدریس تأملی: فراهم نبودن امکان همکاری معلمان با یکدیگر، محدودیت زمانی، عدم حمایت مدرسه از همکاری معلمان
۱۴	تدریس تأملی، تدریس فراگیر و وظایف معلمان در تدریس فراگیر	مینوت	<i>British Journal of Special Education</i>	شناسایی وظایف معلمان در تدریس تأملی و فراگیر	معلمان مدرسه	استفاده کردن معلمان از شهود در تدریس تأملی، استقبال معلمان فکور از نظرات دیگران درباره تدریس آنها، مشارکت معلمان فکور با همکاران، ثبت وقایع روزانه تدریس از طریق نوشتن یادداشت
۱۵	نقش معلمان در تدریس تأملی در کلاس درس	شانماگولو و همکاران	<i>International Journal of Education</i>	نقش معلمان در تدریس تأملی	معلمان مدرسه	تأمل انتقادی معلمان فکور درباره پیشینه یادگیری دانش‌آموزان، اهداف و تاریخچه برنامه درسی، ابعاد اخلاقی برنامه درسی؛ ماهیت پداگوژیکی یادداشت‌نویسی، تأمل معلمان درباره تدریس از طریق بررسی کارپوشه و ضبط تدریس خود
۱۶	تدریس تأملی چیست؟ درس آموخته‌ها از معلمان زبان انگلیسی فیلیپین	والدز، ناورا و استرون	<i>Asia-Pacific Edu Res</i>	واکاوی تدریس تأملی معلمان	معلمان مدرسه	علاقه‌مندی معلمان فکور به تأمل درباره یادگیری دانش‌آموزان، عدم حمایت مدیر مدرسه از تدریس تأملی معلمان، تعداد زیاد دانش‌آموزان و کوچک بودن فضای کلاس چالشی برای تدریس تأملی

۱۷	تأمل درباره باورها و عمل معلمان: مطالعه موردی	فارل و بنیس	<i>RELC Journal</i>	واکاوی عمل تأملی معلمان	معلمان درس زبان انگلیسی	تأمل معلمان فکور درباره محتوای تدریس، فعالیت‌های یادگیری و تصمیمات پداگوژیکی؛ گشاده‌رویی و انعطاف‌پذیری معلمان فکور
۱۸	عمل تدریس تأملی معلمان در مدارس ابتدایی کشور ترکیه	توک و دولاپیاوغلو	<i>Teacher Development</i>	مطالعه عمل تأملی معلمان	معلمان دوره ابتدایی	ویژگی‌های تدریس تأملی: دریافت بازخورد از دانش‌آموزان پیرامون کیفیت تدریس، فراهم کردن فضایی مملو از آرامش برای اصلاح اشتباهات خود و دانش‌آموزان، استقبال معلمان از دیدگاه دیگران درباره تدریس خود، بحث و گفتگو درباره مسائل تدریس با همکاران، خودارزیابی معلمان، تأمل معلمان درباره وقایع پیش‌بینی نشده در تدریس
۱۹	سواد اقدام پژوهی ابزاری تأملی برای معلمان تازه کار	عارفیان و نامی	<i>International Journal of Educational Reform</i>	مطالعه اقدام پژوهی معلمان تازه‌کار	معلمان درس زبان انگلیسی	مزایای اقدام پژوهی: فرصتی برای مشارکت معلمان بایکدیگر، افزایش شناخت معلمان از ویژگی‌های دانش‌آموزان، امکان تأمل معلمان درباره باورهایشان پیرامون تدریس و یادگیری، برطرف کردن مسائل تدریس و یادگیری
۲۰	تکوین تدریس فکورانه در معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی: نقش روش یادداشت‌نویسی	بهزادپور و همکاران	پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی	بررسی نوع شکل‌گیری تدریس فکورانه در معلمان	معلمان درس زبان انگلیسی	مزایای یادداشت‌نویسی: آگاهی از میزان دانش خود، تأمل درباره روش‌های تدریس و موضوعات آموزشی، آگاهی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، مشورت با صاحب‌نظران درباره مشکلات یادگیری دانش‌آموزان
۲۱	معلمان فکور و اقدام پژوهی: پیوند عمل آموزشی با نظریه زنده	محمدآقایی	فصلنامه تربیت معلم فکور	مطالعه نقش اقدام پژوهی در تدریس فکورانه	مطالعات مربوط به اقدام پژوهی	توسعه تفکر پژوهشی معلمان در فرایند تدریس فکورانه، خلق نظریه‌های زنده به کمک اقدام پژوهی، اقدام پژوهی فرصتی برای تأمل درباره مسائل آموزشی
۲۲	اقدام پژوهی راهبردی برای توسعه معلمان فکور	حسینی	فصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره	مطالعه تأثیر اقدام پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان فکور	مطالعات مربوط به اقدام پژوهی	ویژگی‌های معلمان فکور: مشارکت فعالانه در برنامه‌ریزی برای تدریس، احترام قائل شدن برای دانش‌آموزان، استقبال از پرسش‌های دانش‌آموزان، تأمل درباره عمل و نظر خود، تأمل درباره شیوه‌ها و مراحل تدریس و یادگیری، تأمل درباره برنامه درسی

خود، بازخورد دانش‌آموزان، اقدام پژوهی، یادداشت‌نویسی، به کارگیری کارپوشه، همکاری معلمان با یکدیگر در تدریس، استلزامات مربوط به عوامل فرهنگی-اجتماعی، استلزامات مربوط به عوامل حرفه‌ای و استلزامات مربوط به عوامل شخصیتی است. در نهایت با تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی یافته‌ها، سه مفهوم ابعاد تدریس، استراتژی‌ها و استلزامات تدریس به دست آمد.

گام ششم: کنترل کیفیت کدهای استخراجی

در گام ششم فراترکیب اعتبار توصیفی، اعتبار تفسیری، اعتبار نظری و اعتبار عملی (Seale, 2004; Maxwell, 1999) یافته‌های به دست آمده در دستور کار پژوهشگران قرار گرفت. توضیح بیشتر این که اعتبار توصیفی با دقت در شناسایی تحقیقات مرتبط و توصیف دقیق اطلاعات آنها ارتباط دارد. اعتبار تفسیری به بیان و تفسیر درست معانی مورد نظر پدیدآورندگان پژوهش‌ها مرتبط است. اعتبار نظری با تفسیر و تبیین نظری محققان پژوهش فراترکیب ارتباط دارد که به تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌ها می‌پردازند. اعتبار عملی نیز بر سودمندی، به موقع بودن موضوع و امکان ترکیب داده‌ها دلالت دارد. در این پژوهش جهت ارتقای اعتبار توصیفی، تفسیری و نظری به صورت هفتگی جلساتی مبنی بر ارزیابی، بازبینی و اصلاح روش‌های جستجو پژوهش‌ها، انتخاب و اصلاح استراتژی‌های ارزیابی پژوهش‌ها، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌ها با حضور گروه پژوهش برگزار شد. همچنین، جهت افزایش اعتبار عملی با یکی از استادان حوزه تدریس و یادگیری که در زمینه تدریس تأملی تخصص داشتند درباره روند پژوهش مشورت شد.

گام هفتم: ارائه فراترکیب

در گام هفتم با استفاده از شبکه مضامین نمای کلی از تجزیه و تحلیل و ترکیب کدهای استخراج شده ارائه شد. در این مرحله جهت اعتباریابی، پیش‌نویس الگوی پژوهش فراترکیب به یکی از متخصصان حوزه برنامه درسی داده شد تا به ارزیابی آن بپردازد. به پیشنهاد متخصصان حوزه برنامه درسی، برخی تغییرات جزئی در الگوهای ارائه شده صورت گرفت.

یافته‌ها

مطالعه حاضر به دنبال واکاوی وجوه تدریس تأملی معلمان در موقعیت مدرسه است. نتایج پژوهش نشان داد که سه مفهوم ابعاد تدریس تأملی، استراتژی‌های تدریس تأملی و استلزامات

تدریس تأملی در پاسخ به پرسش پژوهش قابل طرح است که در جداول مجزا به هر یک از مفاهیم پرداخته شده است. در جدول (۳) کدهای اولیه و مضامین کلی (تأمل قبل از تدریس، تأمل حین تدریس و تأمل پس از تدریس) و مفهوم ابعاد تدریس تأملی ذکر شده است.

جدول ۳. ابعاد تدریس تأملی معلمان Table3. Dimensions of teachers' reflective teaching

مفهوم Concept	مضمون کلی Core theme	مضامین پایه Basic themes	کد مقالات Article Code		
ابعاد تدریس تأملی معلمان	تأمل قبل از تدریس	تأمل معلمان درباره «راهبردها و روش‌های تدریس؛ نظریه‌های مربوط به تدریس و یادگیری؛ مواد و ابزارهای آموزشی؛ تجربه‌های قبلی پیرامون تدریس یک موضوعات درسی؛ محتوای برنامه درسی؛ ماهیت یادگیری و تدریس؛ اهداف و مقاصد آموزشی؛ اصول اخلاقی حاکم بر کلاس درس؛ ماهیت و چرایی فعالیت‌های یادگیری؛ چگونگی مطابقت برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان؛ چگونگی تدارک فعالیت‌های یادگیری متناسب با نیازهای دانش‌آموزان؛ سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان؛ مفروضات، باورها و ارزش‌های شخصی» پیش از عمل تدریس	(۲۰) (۲۲) (۱) (۶)		
		تأمل حین تدریس	تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	(۹) (۱۳) (۲۱) (۸)	
			تأمل پس از تدریس	حین عمل تدریس	(۱۰)
				تأمل معلمان درباره «پیامدهای یادگیری؛ ویژگی‌های محیط یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان؛ کاستی‌های فرایند تدریس؛ اثربخشی برنامه‌ریزی‌های انجام شده؛ کارآمدی روش‌های تدریس خود؛ اثربخشی مواد و منابع آموزشی پس از تدریس» پس از عمل تدریس	

نتایج نشان داد که مفهوم تدریس تأملی معلمان شامل سه بعد تأمل قبل از تدریس، تأمل حین تدریس و تأمل پس از تدریس است. تأمل قبل از تدریس اساساً قبل از ورود معلم به کلاس درس شکل می‌گیرد. معلمان در این مرحله درباره اهداف و مقاصد آموزشی، محتوا، راهبرد و روش‌های تدریس و فعالیت‌های یادگیری تأمل می‌کنند. به علاوه آن‌ها درباره باورها و چگونگی به کارگیری نظریه‌های مربوط به یادگیری در تدریس، سبک‌های یادگیری

دانش‌آموزان و تطبیق دادن برنامه‌درسی با نیازهای دانش‌آموزان می‌اندیشند. تأمل حین تدریس معلمان در جریان فرایند یاددهی-یادگیری رخ می‌دهد. معلمان حین تدریس با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده مواجه می‌شود، در چنین موقعیت‌هایی تأمل و به صورت آنی تصمیم‌گیری می‌کنند. علاوه بر این معلمان درباره چگونگی مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری، چگونگی فهم و درک دانش‌آموزان از محتوای تدریس تدبیر می‌کنند. تأمل معلمان به قبل و حین تدریس محدود نمی‌شود و پس از اتمام تدریس همچنان در جریان است. در واقع معلمان پس از تدریس پیرامون فرایند تدریس درباره مواردی چون ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات مختلف، اثربخشی و کارآمدی عناصر برنامه درسی از جمله محتوا، روش‌های تدریس، مواد و منابع آموزشی، کاستی‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تعمق می‌کنند. یکی دیگر از وجوه تدریس تأملی معلمان در مدرسه، استراتژی‌های تدریس تأملی است. در جدول شماره (۴) مضامین پایه و مضامین کلی (بازخورد دانش‌آموزان، مشاهده تدریس خود، اقدام پژوهی، به کارگیری کارپوشه، همکاری معلمان بایکدیگر در تدریس) مربوط به مفهوم استراتژی‌های تدریس تأملی ذکر شده است.

یافته‌ها نشان داد که معلمان برای تدریس تأملی، استراتژی‌های مختلفی به کار می‌گیرند. این استراتژی‌ها شامل استفاده از بازخوردهای دانش‌آموزان، مشاهده تدریس خود، اقدام پژوهی، به کارگیری کارپوشه، یادداشت‌نویسی و تدریس با همکاری معلمان دیگر است. معلمان در استراتژی مشاهده تدریس خود، فرایند تدریس را در قالب صدا یا فیلم ضبط می‌کنند. آنها پس از این که تدریستان به اتمام رسید به مشاهده و تجزیه و تحلیل آن می‌پردازند. مشاهده تدریس فیلم ضبط شده تدریس به معلمان کمک می‌کند تا آن چه را که از تدریس به یاد دارند با واقعیت مطابقت دهند. بازخورد دانش‌آموزان یکی دیگر از استراتژی‌های تدریس تأملی است. در این استراتژی، معلمان به تدریس خود از منظر دانش‌آموزان می‌نگرند. آنها با دانش‌آموزان درباره فرایند یاددهی-یادگیری گفتگو و گزارش‌های دانش‌آموزان پیرامون تجارب یادگیری مطالعه می‌کنند. استراتژی دیگر تدریس تأملی اقدام پژوهی است. معلمان به کمک اقدام‌پژوهی به واکاوی درباره عناصر مختلف برنامه درسی از جمله روش‌ها و راهبردهای تدریس، مواد و ابزارهای آموزشی می‌پردازند. معلمان فکور غالباً تمایل زیادی برای اقدام‌پژوهی دارند چرا که با دستاوردهای ذی‌قیمت آن آشنایی دارند. اقدام‌پژوهی به عنوان

جدول ۴. استراتژی‌های تدریس تأملی معلمان

Table4. Strategies of teachers' reflective teaching

مفهوم Concept	مضمون کلی Core theme	مضامین پایه Basic themes	کد مقالات Article Code
استراتژی‌های تأملی معلمان	بازخورد دانش آموزان	مصاحبه یا دانش آموزان پیرامون فرایند تدریس و یادگیری؛ استفاده از گزارش‌های شخصی دانش آموزان درباره تجارب یادگیری آنها؛ بررسی وضعیت یادگیری دانش آموزان از طریق بررسی سیاهه‌های مربوط به یادگیری	(۲) (۴) (۱۱)
	مشاهده تدریس خود	ضبط تدریس به منظور خودتأملی معلمان؛ آگاه شدن معلمان از تمام جوانب تدریس با مشاهده فیلم ضبط شده ان؛ کسب تصویر واقع‌بینانه از تدریس پس از مشاهده فیلم تدریس؛ بررسی نحوه تعامل معلمان با دانش آموزان با مشاهده فیلم ضبط شده تدریس؛ امکان مشاهده کنش و واکنش‌های دانش آموزان حین تدریس؛ تفکر انتقادی معلمان در تجزیه و تحلیل فیلم‌های ضبط شده از تدریس	(۱۸)
	اقدام پژوهی	انجام اقدام پژوهی جهت واکاوی روش‌ها و راهبردهای تدریس به کارگرفته شده؛ انجام اقدام پژوهی جهت واکاوی مواد و ابزارهای آموزشی به کار گرفته شده؛ انجام اقدام پژوهی جهت واکاوی روش‌های ارزشیابی به کار گرفته شده؛ تمایل معلمان فکور به انجام اقدام پژوهی؛ توسعه تفکر پژوهشی معلمان در اقدام پژوهی؛ آگاه شدن معلمان از نحوه یادگیری دانش آموزان در اقدام پژوهی؛ آگاه شدن معلمان از تفاوت‌های فردی دانش آموزان در اقدام پژوهی	(۱۴) (۱۰)
	به کار گیری کارپوشه	امکان گردآوری مستندات تدریس معلمان در کارپوشه؛ استفاده کارپوشه فرصتی جهت تأمل درباره تدریس؛ تصحیح پیش فرض‌های خطای معلم درباره دانش آموزان به کمک بررسی کارپوشه؛ ارزیابی میزان اثربخشی تدریس از طریق کارپوشه توسط معلمان؛ آگاهی معلمان از تفاوت‌های فردی دانش آموزان به کمک بررسی کارپوشه؛ آگاه شدن والدین از چگونگی پیشرفت فرزند خود از طریق بررسی کارپوشه توسط آنها؛ امکان واریسی مسیر طی شده در تدریس به کمک کارپوشه؛ تأثیر کارپوشه در اثربخش شدن تدریس معلمان	(۱۳) (۲۱) (۳)
	یادداشت نویسی	ثبت وقایع کلاسی در یادداشت‌های شخصی؛ یادداشت نویسی معلمان فرصتی برای ارزیابی میزان پیشرفتشان در تدریس؛ عدم فراموشی جزئیات رخدادهای کلاسی به دلیل یادداشت نویسی معلمان؛ تأثیر یادداشت نویسی بر افزایش قدرت استدلال معلمان؛ یادداشت نویسی روشی برای به اشتراک گذاری عقاید با دیگران؛ افزایش آگاهی معلمان از باورهایشان درباره تدریس از طریق یادداشت نویسی؛ افزایش آگاهی معلمان از میزان دانش خود درباره موضوعات تدریس به کمک یادداشت نویسی؛ تأمل معلمان درباره تجارب خود از تدریس در یادداشت نویسی؛ افزایش تمرکز معلمان از طریق یادداشت نویسی؛ یادداشت نویسی ابزاری برای خودشناسی معلمان؛ ماهیت پداگوژیکی یادداشت نویسی معلمان؛ زمان‌بر بودن یادداشت نویسی برای معلمان؛ چالش برانگیز بودن یادداشت نویسی برای معلمان	(۶) (۹) (۱۲) (۲۰)
	همکاری معلمان با یکدیگر	رشد عمل تأملی معلمان از طریق همکاری آنها با یکدیگر؛ تأمل معلمان درباره کیفیت تدریس خود در حین همکاری با هم‌تایان؛ درس گرفتن معلمان از نقاط ضعف همکارانشان در تدریس؛ مشارکت معلمان با یکدیگر فرصتی برای خلق روش‌های بدیع تدریس؛ تأثیر نگرشی مدیران بر همکاری معلمان برای تدریس؛ وجود محدودیت مکانی و زمانی برای تدریس معلمان با همکاری یکدیگر؛ افزایش فشار کاری معلمان در فرایند تدریس با همکاری یکدیگر؛ کمبود حمایت‌های نهادی و سازمانی برای تدریس معلمان با همکاری یکدیگر	(۱۹)

یکی از انواع مرسوم پژوهش‌های معلمان نه تنها به توسعه تفکر و مهارت‌های پژوهشی آنها می‌کند، بلکه شناخت معلمان از نحوه یادگیری دانش‌آموزان و تفاوت‌های آنها در یادگیری را افزایش می‌دهد. یادداشت‌نویسی به عنوان یکی دیگر از استراتژی‌های تدریس تأملی مطرح شده است. معلمان در تدریس تأملی درباره فرایند یاددهی-یادگیری، روش‌های تدریس به کارگرفته شده، چگونگی مشارکت دانش‌آموزان و سایر موارد دیگر به یادداشت‌نویسی می‌پردازند. یادداشت‌نویسی می‌تواند دستاوردهایی از جمله افزایش آگاهی معلمان از باورهای خود، چگونگی یادگیری دانش‌آموزان و افزایش قدرت استدلال را در پی داشته باشد. در نهایت، استراتژی دیگر تدریس تأملی به کارگیری کارپوشه است. کارپوشه می‌تواند مسیری که در فرایند یاددهی-یادگیری طی شده را به معلمان نشان دهد و موجب مستند شدن فرایند تدریس شود. معلمان با استفاده از کارپوشه به ارزیابی میزان پیشرفت دانش‌آموزان می‌پردازند. در نهایت، همکاری و مشارکت معلمان با یکدیگر در تدریس یکی دیگر از استراتژی‌های تدریس تأملی است. در این استراتژی معلمان تجارب خود از تدریس با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند، تدریس همدیگر را مشاهده و سرانجام به طور موشکافانه نقد می‌کنند. البته آنها هنگامی که مشارکت با یکدیگر در تدریس می‌پردازند با چالش‌هایی چون ناکافی بودن حمایت‌های نهادی و سازمانی از آنها، فشار کاری و محدودیت زمانی مواجه می‌شوند.

در نهایت، یکی دیگر از وجوه تدریس تأملی معلمان در مدرسه، استلزامات تدریس تأملی است. در جدول شماره (۵) مضامین پایه و مضامین کلی (عوامل شخصیتی، عوامل حرفه‌ای، عوامل فرهنگی-اجتماعی) مربوط به این مفهوم ذکر شده است.

یافته‌ها نشان داد که تدریس تأملی معلمان در مدرسه به فراهم بودن شرایط ویژه‌ای وابسته است و نیازمند استلزاماتی است. استلزامات تدریس تأملی معلمان شامل عوامل شخصیتی، عوامل حرفه‌ای و عوامل فرهنگی-اجتماعی است. استلزاماتی که مربوط به عوامل شخصیتی معلم است شامل داشتن روحیه‌ی یادگیری مستمر، روحیه انتقادی، سعه صدر، اعتماد به نفس، سازگاری، انعطاف‌پذیری و تمایل به انجام کارهای گروهی است. استلزامات مربوط به عوامل حرفه‌ای با مواردی چون داشتن نگاه موشکافانه به تدریس و یادگیری، عدم اتکای معلمان به دانش موجود و تمایل به ایجاد تغییر در فرایند تدریس و یادگیری مرتبط است. همچنین، یافته‌ها نشان داد که معلمان در تدریس تأملی، یادگیرنده را محور تدریس قرار داده و خود نقش

جدول ۵. استلزامات تدریس تأملی Table5. Reflective teaching requirement

مفهوم Concept	مضمون کلی Core theme	مضامین پایه Basic themes	کد مقالات Article Code		
عوامل شخصیتی		«روحیه‌ی یادگیرندگی؛ روحیه نقد کردن و نقدپذیری؛ سعه صدر؛ احساس کفایت و اعتماد به نفس برای خودارزیایی؛ عدم مقاومت در برابر پذیرش اشتباهات؛ روحیه انجام کار مشارکتی؛ سازگاری و انعطاف‌پذیری بالا» معلمان			
عوامل حرفه‌ای	عوامل حرفه‌ای	تمایل معلمان جهت شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (مانند سمینارها، کارگاه‌ها، کنفرانس‌ها)؛ داشتن کلاس یادگیرنده-محور؛ پاسخگویی مسئولانه به پرسش‌های دانش‌آموزان؛ تمایل به ایجاد تغییر در فرایند یاددهی-یادگیری؛ منطبق کردن روش‌های تدریس با نیازهای دانش‌آموزان؛ ارتباط صمیمانه با دانش‌آموزان برای دریافت بازخورد از آنها در خصوص تدریس؛ آگاهی معلمان از ویژگی‌ها و چگونگی تدریس تأملی؛ گروه‌بندی نامتجانس دانش‌آموزان به جای گروه‌بندی متجانس؛ استفاده از تفکر شهودی و منطقی در فرایند تدریس و یادگیری؛ استفاده از روش‌های ارزشیابی فرایندی در کلاس درس؛ غالب بون رویکرد مسأله‌محوری در فرایند یاددهی-یادگیری؛ تلقی پداگوژی به عنوان بخش جدانشدنی از تدریس؛ به کارگیری نظریه‌های مرتبط با یادگیری در فرایند یاددهی-یادگیری؛ مواجهه منطقی با سردرگمی‌ها؛ کج‌فهمی‌ها و ابهامات دانش‌آموزان؛ فراهم کردن فرصت‌های یادگیری متنوع برای دانش‌آموزان؛ عدم اتکا به دانش موجود درباره تدریس و یادگیری؛ استقبال از دیدگاه‌های دیگران درباره فرایند یاددهی-یادگیری	(۴) (۱۸) (۶) (۱۴) (۲۲) (۱۳) (۱۷) (۶)		
		وجود فضای فرهنگی مناسب و آزاد میان معلمان برای تصحیح اشتباهات یکدیگر؛ فراهم بودن بستر فرهنگی برای تدریس تأملی در مدرسه؛ حمایت نهاد آموزش و پرورش از تدریس تأملی معلمان در مدرسه؛ امکان برقراری تعامل با همکاران در مدرسه و خارج از مدرسه؛ امکان برقراری تعامل با متخصصان حوزه‌ی تدریس و یادگیری؛ حاکم بودن اصول اخلاقی در فرایند تدریس؛ وجود فرهنگ مشارکت میان معلمان و کارکنان در مدرسه	عوامل فرهنگی- اجتماعی	عوامل فرهنگی- اجتماعی	

تسهیلگر را ایفا می‌کنند. آن‌ها ارتباط صمیمانه با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند و به پرسش‌های دانش‌آموزان مسئولانه پاسخ می‌دهند. فضای یادگیری را با استفاده از به کارگیری نظریه‌های مربوط به تدریس و یادگیری غنی می‌کنند و از طریق شرکت در کارگاه‌ها، سمینارها و کنفرانس‌ها به توسعه حرفه‌ای خود می‌پردازند. معلمان فکور با استفاده از تفکر منطقی و شهودی تدریس می‌کنند و فرصت‌های یادگیری متنوع برای دانش‌آموزان خود تدارک می‌بینند. در نهایت، برای تدریس تأملی استلزاماتی که مربوط به عوامل اجتماعی-فرهنگی نیز قابل طرح است. عوامل اجتماعی-فرهنگی همچون امکان تعامل معلمان با یکدیگر در داخل و خارج از مدرسه، وجود فضای فرهنگی آزاد و مناسب میان معلمان، وجود فرهنگ مشارکت میان معلمان و کارکنان

مدرسه، تعامل معلمان با متخصصان حوزه تدریس و یادگیری، حمایت آموزش و پرورش از تدریس تأملی معلمان، حاکمیت اخلاق در تمام فرایندهای تدریس و یادگیری اشاره کرد. در مرحله آخر فراترکیب، مضامین بدست آمده در قالب شبکه مضامین طراحی شد. ابعاد، استراتژی‌ها و استلزامات تدریس تأملی مفاهیم از تجزیه و تحلیل یافته‌ها بدست آمدند. این مفاهیم به همراه مضامین کلی به صورت شبکه مضامین در شکل (۱) نمایش داده شده‌اند.



Figure1. Aspects of reflective teaching

شکل ۱. وجوه تدریس تأملی

بحث و نتیجه‌گیری

میان تدریس و تأمل در فرایند تدریس تأملی پیوند عمیقی برقرار می‌شود. (Graves (2002 معتقد است که تأمل یکی از قوی‌ترین ابزارهایی است که معلمان می‌توانند به کمک آن به کشف، فهم و ایجاد تغییر در عمل خود بپردازند. با توجه به اهمیت این موضوع، هدف از پژوهش حاضر واکاوی وجوه تدریس تأملی معلمان در موقعیت مدرسه است.

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که ابعاد تدریس تأملی شامل تأمل قبل از عمل، تأمل حین عمل و تأمل پس از عمل است. معلمان قبل از تدریس درباره موضوعات مختلف به تأمل می‌پردازند. آنها درباره عناصر مختلف برنامه درسی از جمله اهداف و مقاصد آموزشی، محتوای تدریس، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری تأمل می‌کنند. معلمان همچنین درباره مسائل تربیتی و آموزشی مانند اصول اخلاقی که قصد دارند در کلاس درس حاکم باشد و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان اندیشه‌ورزی می‌کنند. آنها درباره مفروضات، باورها و

ارزشی‌های شخصی خود و تجارب پیشین خود از تدریس یک موضوع نیز فکر می‌کنند. همچنین، معلمان حین تدریس درباره اتفاقاتی که در کلاس رخ می‌دهد تأمل می‌کنند تا بتوانند در لحظه تصمیم‌گیری کنند. علاوه بر این، آنها درباره این که دانش‌آموزان چگونه موضوعات درسی را فهم و به چه میزان در فعالیت‌های یادگیری مشارکت می‌کنند، تفکر می‌کنند. تأمل معلمان صرفاً به موارد ذکر شده محدود نمی‌شد بلکه آنها درباره کیفیت موقعیت‌های یادگیری نیز به تأمل می‌پردازند. معلمان پس از اینکه تدریس به پایان رسید، تأمل درباره آن را متوقف نمی‌کنند. آنها نه تنها درباره مواردی چون کاستی‌های تدریس، کنش‌های و فعالیت‌هایشان و کارآمدی هر یک از عناصر برنامه درسی به تفکر می‌پردازند. بلکه در سطح کلان‌تر هم درباره مسائلی مانند پیامدهای یادگیری موضوعات مختلف، ابعاد فرهنگی و اجتماعی موضوعات تدریس شده تدبیر می‌کنند.

نتایج این پژوهش حاکی از آن است که معلمان برای داشتن تدریس تأملی از استراتژی‌هایی از جمله مشاهده تدریس خود، بازخورد دانش‌آموزان، اقدام پژوهی، به‌کارگیری کارپوشه، یادداشت‌نویسی و مشارکت با همکاران استفاده می‌کنند. در استراتژی مشاهده تدریس خود، معلمان فیلم یا صدای تدریس خود را ضبط می‌کنند و پس از اتمام تدریس آن را مشاهده می‌کنند. مشاهده صدا یا فیلم ضبط شده تدریس برای معلمان فرصتی فراهم می‌کند تا به تفکر درباره تدریس خود بپردازند و تعاملاتشان با دانش‌آموزان را بررسی کنند. علاوه بر این آنها می‌توانند با استفاده از نسخه‌های ضبط شده، شاهد پیشرفت تدریس خود باشند.

دومین استراتژی تدریس تأملی، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان است که شامل مصاحبه با دانش‌آموزان و استفاده از گزارش‌های شخصی آنان و استفاده از سیاهه‌های مربوط به یادگیری است. اقدام پژوهی استراتژی سوم تدریس تأملی است. معلمان با استفاده از اقدام پژوهی کیفیت مواد و ابزارهای آموزشی، روش‌ها و راهبردهای تدریس و روش‌های ارزشیابی را مورد پرسش قرار می‌دهند. همچنین، از تفاوت‌های یادگیری دانش‌آموزان و تفاوت‌های دیگر آنها اطلاع پیدا می‌کنند. (Karami (2022 معتقد است که استفاده معلمان از رویکردهای پژوهش‌محور در توسعه حرفه‌ای معلمان فکور نقش حائز اهمیت دارد.

چهارمین استراتژی تدریس تأملی، به کارگیری کارپوشه است. کارپوشه امکان گردآوری

مستندات تدریس را فراهم می‌کند و معلمان می‌توانند درباره مسیر طی شده در تدریس، میزان پیشرفت دانش‌آموزان، اثربخشی تدریس بیاندیشند. همچنین، معلمان با استفاده از کارپوشه پیش‌فرض‌های خطای خود درباره دانش‌آموزان تصحیح می‌کنند. در مقام جمع‌بندی می‌توان گفت، استفاده از کارپوشه منجر به افزایش اثربخشی فرایند یاددهی-یادگیری و ارتقای کیفیت محیط یادگیری می‌شود (Alekasir, Arvin and Charkhab, 2022).

پنجمین استراتژی تدریس، یادداشت‌نویسی است. یادداشت‌نویسی دستاوردهای بسیاری برای معلمان به ارمغان می‌آورد. برای مثال آگاهی معلمان از میزان دانش خود از موضوعات درسی و روش‌های تدریس افزایش می‌یابد. این استراتژی به معلمان کمک می‌کند که وقایع کلاسی را فراموش نکنند و چشم‌اندازهای خود درباره چگونه تدریس کردن توسعه دهند. در نهایت، ششمین استراتژی تدریس تأملی، مشارکت معلمان با یکدیگر است. معلمان زمانی که در تدریس با یکدیگر همکاری می‌کنند، از نقاط قوت و ضعف تدریس همکاران خود درس می‌گیرند و به تفکر درباره کیفیت تدریس خود می‌پردازند. معلمان حین مشارکت یکدیگر با تدریس با چالش‌هایی از جمله کمبود حمایت‌های نهادی و سازمانی برای همکاری با یکدیگر، محدودیت زمانی و افزایش فشار کاری مواجه‌اند.

تدریس تأملی معلمان در موقعیت مدرسه استلزامات ویژه‌ای دارد که شامل استلزامات شخصیتی، حرفه‌ای و فرهنگی-اجتماعی است. استلزامات شخصیتی تدریس تأملی به ویژگی‌های شخصیتی معلمان اشاره دارد. در خصوص، عوامل شخصیتی باید گفت، تدریس تأملی زمانی به وقوع می‌پیوندد که معلمان ویژگی‌هایی از جمله نقادی، ذهن باز، سعه صدر، عدم مقاومت در برابر پذیرش اشتباهات خود، احترام به نظرات دیگران، انعطاف‌پذیری و روحیه یادگیری مستمر داشته باشند. استلزامات حرفه‌ای تدریس تأملی، مرتبط با حرفه معلمی است. معلمان برای تدریس تأملی فضایی مملو از آرامش برای تصحیح خطای خود و دانش‌آموزان فراهم می‌کنند و از دیدگاه دیگران درباره فرایند یاددهی-یادگیری استقبال می‌کنند، چرا که آنان تمایل به ایجاد تغییر در فرایند یادگیری دارند. علاوه بر این می‌توان به تمایل آنها برای شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و استفاده از تفکر شهودی و منطقی اشاره کرد. در نهایت، استلزامات اجتماعی-فرهنگی همچون سایر موارد برای تدریس معلمان امری ضروری است. در واقع معلمان برای تدریس تأملی نه تنها باید از طرف کارکنان مدرسه، بلکه باید توسط نهاد آموزش و پرورش تحت حمایت باشد. بدین معنا که فضای

مناسب و آزاد برای تعامل معلمان با یکدیگر و با متخصصان حوزه تدریس و یادگیری فراهم کند. Jaberouti and Bagherimajd (2022) نیز معتقدند که یادگیری مادام‌العمر و توسعه حرفه‌ای معلمان به نیازمند همکاری و حمایت آموزش و پرورش است.

تدریس تأملی عملی پر دامنه و پیچیده است. معلمان در تدریس تأملی به طور مداوم درباره جزئیات تدریس می‌اندیشند و به واکاوی آن می‌پردازند. در واقع هر آنچه که به نوعی با فرایند یاددهی-یادگیری مرتبط است، در نگاه معلمان مهم جلوه می‌کند و موشکافانه به بررسی آن می‌پردازند. هنگامی که معلمان تدریس خود را به چالش می‌کشند، از منابع مختلف برای ارزیابی آن استفاده می‌کنند. همان طور که نتایج پژوهش‌های Aydoğmuş and Kurnaz (2022) و Murray (2015) و Hashim and Yusoff (2020) نشان داد، تدریس تأملی معلمان منجر به افزایش یادگیری دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی آنان می‌شود. چنین دستاوردی در یادگیری از این نشأت می‌گیرد که معلمان در تدریس تأملی به طور مستمر فرایند یاددهی-یادگیری را بازنگری و اصلاح می‌کنند و بدین صورت کیفیت یادگیری را ارتقا می‌دهند. (Tok and Dolapçioğlu, 2013) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که معلمان برای به‌کارگیری تدریس تأملی، فضای یادگیری دانش‌آموز محور فراهم می‌کنند. فضایی که دانش‌آموزان می‌توانند نظراتشان درباره تدریس، دغدغه‌ها و علایقشان را با معلم خود به اشتراک گذارند. همچنین باید افزود که در تدریس تأملی معلمان همانند دانش‌آموزان به یادگیری می‌پردازند تا بتوانند به تعالی حرفه‌ای خود را معنا ببخشند.

در مقام جمع‌بندی باید گفت که تدریس تأملی معلمان عملی چند وجهی و پرزحمت است که می‌تواند دستاوردهای ذی‌قیمتی برای معلمان داشته باشد. معلمان با استفاده از تدریس تأملی به پیچیدگی‌های موجود در تدریس و همچنین عاملیت خود پی می‌برند. هر چند اقدامات بنیادینی نیاز است تا تدریس تأملی به عنوان شیوه معمول تدریس در نظام آموزشی و مدارس تلقی شود.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنمای پژوهش، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک توسط نویسندگان انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Alekasir, S., Arvin, A., & Charkhab, M. (2022). Investigating the Impact of E-Portfolios on English Vocabulary. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 147-168. DOI: 10.22055/edus.2022.40552.3355 [Perasian]
- Afshar, H., & Farahani, M. (2018). Inhibitors to EFL teachers' reflective teaching and EFL learners' reflective thinking and the role of teaching experience and academic degree in reflection perception. *Reflective Practice*, 19(1), 46-67. DOI:10.1080/14623943.2017.1351353
- Ashraf, H., & Zolfaghari, S. (2017). EFL Teachers' Assessment Literacy and Their Reflective Teaching. *International Journal of Instruction*, 11(1), 425-436. DOI:10.12973/iji.2018.11129a
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Re-Statement of the Relation of Reflective Thinking in the the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers. DOI:10.1080/14623943.2017.1351353
- Engelbertink, M., Colomer, J., Woudt- Mittendorff, K., Alsinac, Á., Keldersb, S. M., Ayllón, S., & . Westerhof, G. (2020). The reflection level and the construction of professional identity of university students. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 22(1), 58-73. DOI:10.1080/14623943.2020.1835632
- Farrell, T. S., & Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176. DOI:10.1177/0033688213488463
- Galea, S. (2014). Reflecting Reflective Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 245-258. DOI:10.1111/j.1469-5812.2010.00652.x
- Goodley, C. (2018). Reflecting on being an effective teacher in an age of measurement. *ReflectivPractices*, 19, 167-178. DOI:10.1080/14623943.2018.1437401
- Graves, K. (2002). Developing a reflective practice through disciplined collaboration. *The Language Teacher*, 26(7), 19-21.
- Hashim, S. N. A., & Yusoff, N. M. (2020). *The use of reflection-for-action in planning English Language lesson at primary school*. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1475-1482. DOI:10.1177/1558689813509027
- Hayden, H., & Chiu, M. M. (2015). Reflective Teaching via a Problem Exploration Teaching Adaptations Resolution Cycle: A Mixed Resolution Cycle: A Mixed Resolution Cycle: A Mixed. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2) 133-153. DOI:10.13189/ujer.2020.080441
- Hulsman, R. L., Harmsen, A. B., & Fabriek, M. (2009). Reflective teaching of medical communication skills with DiViDU: Assessing the level of student reflection on recorded consultations with simulated patients. *Patient Education and Counseling*, 74(2), 142-149. DOI: 10.1016/j.pec.2008.10.009
- Jaberouti, N., & Bagherimajd, R. (2022). Canonical analysis of Lifelong Learning on Teachers' Professional. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30(1), 127-144. DOI:10.22055/edus.2022.42154.3399 [Perasian]
- Karami, Z. (2022). An analysis on the acquisition of teacher knowledge through narrative inquiry based on the model of Kohler and Mishra. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*. 29(2), 23-42. DOI:10.22055/

[edus.2022](#) [Perasian]

- Li, F., Mohammaddokht, F., Hosseini, H. M., & Fathi, J. (2023). Reflective teaching and academic optimism as correlates of work engagement among university instructors. *Heliyon*, 9(2), 1-10. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e13735
- Maxwell, J. (2004). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Second Edition, London: Sage Publications.
- Murray, E. (2015). *Improving teaching through collaborative reflective teaching cycles*. *Investigations in Mathematics Learning*, 7(3), 23-29. DOI:10.1080/24727466.2015.11790343
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2004). Realist synthesis-an introduction. *ESRC res methods program*, 2, 1-55.
- Phan, T. T. V., Nguyen, L. T., & Nguyen, K. D. (2022). Exploring English as a Foreign Language High School Teachers' Perceptions of Reflective Teaching Strategies in Language Teaching. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1825-1837. DOI:10.12973/eu-jer.11.3.1825
- Salido, A., & Dasari, D. (2019). The analysis of students' reflective thinking ability viewed by students' mathematical ability at senior high school. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1157(2), 022121. IOP Publishing.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seale, C. F. (1999) *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Shanmugavelu, G., Parasuraman, B., Arokiasamy, R., Kannan, B., & Vadivelu, M. (2020). The Role of Teachers in Reflective Teaching in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 30-33. DOI:10.34293/education.v8i3.2439
- Sheikhbanui, M. (2021). An Investigation of Iranian EFL Teachers' Enthusiasm to Teaching: The Case of the Level of their Reflective Practice. *Language Teaching Research Quarterly*, 22, 78-90. DOI:10.32038/ltrq.2021.22.06
- Soisangwan, A., & Wongwanich, S. (2014). Promoting the reflective teacher through peer coaching to improve teaching skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2504-2511.
- Tok, Ş., & Dolapçioğlu, S. D. (2013). Reflective teaching practices in Turkish primary school teachers. *Teacher Development*, 17(2), 265-287. DOI:10.1080/13664530.2012.753940
- Valdez, P. N., Navera, J. A., & Esteron, J. J. (2018). What is reflective teaching? Lessons learned from ELT teachers from the Philippines. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27, 91-98. DOI:10.1007/s40299-018-0368-3
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



Original Article

The Impact of Lesson Study on Teachers' Career Enrichment

Amir Sabzipour*

Introduction

Research teaching is a professional development approach where teachers collaborate to develop lesson plans, implement them, observe, and analyze outcomes to enhance student learning .

Method

This study examines the effect of research teaching on the career enrichment of elementary teachers using a semi-experimental method with pre-tests, post-tests, and a control group. The participants included all primary school teachers in Kohdasht during the 2001-2002 academic year, both those involved in the teaching-research process and those not participating. The independent variable was teacher participation in the process, while career enrichment and its components served as dependent variables. The teaching-research sessions lasted 90 minutes each and were held twice a week over nine sessions. The sample comprised 45 participants in the experimental group and 45 in the control group, selected through available sampling. Data was collected using Hockman and Oldham's (1975) career enrichment questionnaire, which was validated by experts and yielded a Cronbach's alpha ranging from 0.58 to 0.62, with a total alpha of 0.724 for the five factors examined. Data analysis was performed using SPSS software, employing descriptive statistics for mean and standard deviation, and multivariate covariance analysis for inferential statistics.

Results

The research findings indicated a significant difference in career enrichment scores between teachers participating in the teaching-research process and those who did not ($p=0.000$). This suggests that research teaching effectively enhances teacher career enrichment.

* Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran. amirsabzipour@pnu.ac.ir

Discussion

Teaching research is a new approach to enhancing teachers' careers and improving classroom learning. Key components of an effective research teaching program include providing learning opportunities, knowledge of learning theories, utilizing teaching aids, fostering a desire to enhance knowledge and job skills, and motivating students. This approach has been successfully applied in group work. Implementing programs that promote cooperation and consensus among educators and focus on exploring scientific topics can significantly improve educational quality.

Keywords: Lesson study, career enrichment, teachers, Kohdasht city

Author Contributions: Author 1 was responsible for leading the overall research process.

Acknowledgments: the Author thank all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: the Author declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the author

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۱۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۰۶

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۱۶۶-۱۴۷

مقاله پژوهشی

تأثیر تدریس پژوهی بر غنی‌سازی شغلی معلمان

امیر سبزی‌پور*

چکیده

تدریس پژوهی رویکردی برای توسعه‌ی حرفه‌ای است که طی آن معلمان با یکدیگر در جهت تدوین طرح درس، اجرا، مشاهده و تحلیل نتایج آن در جهت بهبود یادگیری دانش آموزان همکاری و مشارکت می‌نمایند. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر تدریس پژوهی بر غنی‌سازی شغلی معلمان ابتدایی با روش تحقیق نیمه آزمایشی با پیش آزمون پس آزمون و گروه کنترل انجام گرفت. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلمان ابتدایی شهرستان کوهدشت بود که در سال تحصیلی ۰۲-۰۱ در مدارس محل خدمت خود مشغول به اجرای فرایند تدریس پژوهی بودند و همچنین معلمانی که در این دوره‌ها شرکت نکرده بودند. متغیر مستقل شرکت در فرایند تدریس پژوهی بود که تأثیر استفاده از آن بر غنی‌سازی شغلی معلمان و مؤلفه‌های آن به‌عنوان متغیر وابسته بررسی شد. کل فرآیند تدریس پژوهی در ۹ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای دو روز در هفته برگزار شد. حجم نمونه برای گروه آزمایش ۴۵ نفر و برای گروه کنترل ۴۵ نفر در نظر گرفته شد که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه غنی‌سازی شغلی (Hockman and Oldham (1976) گردآوری شد. روایی ابزار توسط متخصصان و آلفای کرونباخ پنج عامل استخراج شده نیز از ۰/۵۸ تا ۰/۶۲ گزارش شده است. آلفای کرونباخ کلی پنج استخراج شده در این پژوهش ۰/۷۲۴ به‌دست آمد. در این پژوهش، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS ویرایش ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی از آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد و در قسمت آمار استنباطی برای تحلیل سؤالات از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که بین نمرات غنی‌سازی شغلی معلمان شرکت کرده در فرایند تدریس پژوهی و معلمان شرکت نکرده در این فرایند تفاوت معناداری وجود دارد ($p=0/000$). از این رو می‌توان گفت که تدریس پژوهی می‌تواند به غنی‌سازی شغلی معلمان کمک کند.

واژه‌های کلیدی: تدریس پژوهی، غنی‌سازی شغلی، معلمان، شهرستان کوهدشت

مقدمه

در سال‌های اخیر درخواست‌هایی برای دیدگاه سیستمی در جهت غنی‌سازی شغلی معلمان مطرح شده است (Darling-Hammond, 2017; Opfer & Pedder, 2011; Qin, 2021). تجزیه و تحلیل‌های مختلفی (Darling-Hammond, 2017; Raduan & Na, 2020) شباهت‌هایی را در رویکرد غنی‌سازی شغلی معلم از استخدام، آماده‌سازی، الفاء و توسعه حرفه‌ای مستمر در کشورهای مختلف نشان داده‌اند. پیشرفت در این مسیر شغلی با پیشرفت تخصص معلمان، از جمله تجربه و شایستگی همراه بوده است (Raduan & Na, 2020). بر اساس مدل Hockman and Oldham (1975) پنج ویژگی اصلی شغل شامل تنوع مهارت^۱، هویت تکلیف، معناداری^۲ و اهمیت تکلیف، خودمختاری^۳ و بازخورد شغلی^۴ در مشاغل، باعث شکل‌گیری و ایجاد سه حالت روانشناختی حساس^۵ ناشی از کار در افراد شامل تجربه معناداری در کار، تجربه مسئولیت‌پذیری^۶ برای نتایج کاری و کسب دانش^۷ از نتایج کار می‌شوند. این سه حالت روانشناختی به طور طبیعی در یک فرایند زنجیره‌ای باعث ارتقاء سطح انگیزش درون‌زای کاری، عملکرد در تکالیف و رضایت شغلی می‌شوند. بر اساس گزارش‌های موجود پژوهشی، ویژگی‌های شغلی بر شمرده شده در مدل ویژگی‌های شغلی (Hockman and Oldham, 1975) جنبه انگیزشی دارند یعنی می‌توان از طریق ویژگی‌های شغلی یاد شده به سطح غنی‌سازی شغل نیز دست یافت (Whittington et al., 2004).

تنوع مهارت اولین ویژگی اشاره‌ای است که به تعداد مهارت‌های مورد نیاز برای انجام تکالیف و وظایف شغلی و هویت تکلیف اشاره دارد. اهمیت یا معناداری تکلیف به دنبال آن اشاره‌ای است به تأثیر شغل فرد بر زندگی دیگر افراد در سازمان یا در جامعه می‌پردازد. خودمختاری هم اشاره‌ای است به سطح آزادی، اختیار و استقلال فرد در نحوه و زمان انجام کارها و وظایف شغلی و سرانجام بازخورد شغلی نیز اشاره‌ای است به اینکه تا چه اندازه فعالیت‌های شغلی اطلاعات مستقیم و غیر مستقیم درباره‌ی عملکرد شغلی فرد فراهم می‌سازند

-
- 1- variety of skills
 - 2- the significance and importance of the assignment
 - 3- autonomy
 - 4- job feedback
 - 5- sensitive psychological state
 - 6- the experience of responsibility
 - 7- gaining knowledge

(Rogelberg, 2007). فراتحلیل انجام شده توسط (Fried and Ferris, 1987) حاکی از اعتبار قابل قبول مدل ویژگی‌های شغل (Hockman and Oldham, 1975) است. بر اساس گزارش Rogelberg (2007) نیز نتایج بیش از ۲۰۰ مطالعه علاوه بر اینکه حاکی از اعتبار این مدل است، حاکی از آن نیز هست که ویژگی‌های شغلی و غنی‌سازی شغل با پیامدهای رفتاری و بویژه عملکرد در تکالیف و وظایف شغلی دارای رابطه مثبت است. علی‌رغم تلاش‌های نظام‌مند برای غنی‌سازی شغلی معلمان، طیفی از عوامل شخصی، اجتماعی-فرهنگی، اقتصادی و سیاسی بر تمایل افراد برای در نظر گرفتن تدریس به عنوان یک شغل (Christensen et al., 2019؛ Van den Borre et al., 2021) و همچنین تصمیمات آنها برای ماندن در حرفه تا بازنشستگی (Sutcher et al., 2019؛ Dupriez et al., 2016؛ Chaaban & Du, 2017) تأثیر می‌گذارند. سازمان‌های بین‌المللی و تحقیقات علمی مرتباً در مورد کمبود معلمان واجد شرایط که بیشترین تأثیر را بر پیشرفت دانش‌آموزان دارند، به‌ویژه در زمینه‌های درسی خاص و سطوح پایه هشدار می‌دهند (Sutcher et al., 2019؛ Perryman & Calvert, 2020؛ Amitai & Van Houtte, 2022). برای به دست آوردن درک جامعی از چالش کمبود معلم، تمرکز صرف بر روی "عوامل فشار" که مربوط به شرایط نامطلوب مرتبط با کار است و معلمان را از این حرفه دور می‌کند، کافی نیست. «عوامل کششی» به همان اندازه مهم هستند زیرا که معلمان را به این حرفه جذب می‌کند و آنها را تشویق می‌کند تا شغل خود را پیش ببرند (Amitai & Van Houtte, 2022). از این نظر، معلمان باید به عنوان مذاکره‌کننده شغل خود در میان عوامل فشار و کشش، و ایجاد مسیرهای توسعه شغلی خود دیده شوند (Amitai & Van Houtte, 2022؛ Rinke & Mawhinney, 2017).

در حالی که تحقیقات در مورد غنی‌سازی شغلی معلمان در سطح بین‌المللی رو به رشد است (Coldwel, 2016؛ Darling-Hammond, 2017؛ Day & Gu, 2007؛ Rinke & Mawhinney, 2017). بسیاری از مطالعات بر روی عواملی متمرکز شده‌اند که معلمان را وادار به ترک حرفه می‌کنند (Qin, 2021؛ Rinke & Mawhinney, 2017)، به جای عواملی که آنها را تشویق به توسعه بیشتر حرفه خود می‌کند (Amitai & Van Houtte, 2022). برای پرداختن به این شکاف دانش، یک نمونه از فعالیت‌های مربوط به غنی‌سازی شغلی معلمان، روشی است که

1- pressure factors

2- tensile factors

ژاپنی‌ها در ابداع و به‌کارگیری آن پیشتاز محسوب می‌شوند و امروزه با نام تدریس پژوهی شناخته شده و در نظر گرفته شده است. آنچه در ژاپن و برخی از کشورهای دیگر با نام تدریس پژوهی مورد استفاده قرار گرفته و هم‌اکنون نیز در جریان است، تلاشی در جهت بهبود فعالیت‌های آموزشی از طریق مشارکت با هم‌تایان و همکاران است.

تدریس پژوهی^۱ به عنوان یکی از عناصر تأثیرگذار در امر کیفیت بخشی به آموزش و پرورش شناخته شده است. تدریس پژوهی الگویی عملی در جهت بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و بازنمایی مشارکتی عمل کارگزاران آموزشی و الگویی مؤثر برای بهبود مستمر آموزش در مدرسه است (Sarkar Arani, 2015). گروه‌های تدریس پژوهی بررسی می‌کنند که چگونه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند و چه نوع تدریسی باعث تداوم یادگیری در آنها می‌شود؟ این طرح که در دنیا به نام کشور ژاپن شناخته شده است و تلاش می‌کند تا از مدارس "سازمانی یادگیرنده" بسازد به گونه‌ای که معلمان در هسته‌های کوچک تحقیق، با درک عمیق‌تر در دانسته‌های خود، یادگیری معنادارتری در دانش‌آموزان ایجاد کنند. با ورود برنامه‌هایی مانند تدریس پژوهی به آموزش و پرورش در راستای تحول و نوآوری در نظام آموزشی کشور، می‌توان فاصله نظریه و عمل را در امر آموزش از بین برد، به‌طوری‌که دانش و علم معلمان در حیطه آموزش و تدریس بیشتر به صورت عملی در کلاس اجرا شود که این امر خود نیز باعث افزایش سطح کیفیت آموزشی می‌شود (Fernandez & Yoshida, 2004). پژوهشگران دریافته‌اند که در برنامه‌های مؤثر توسعه حرفه‌ای، تجارب یادگیری معطوف به محتوایی خاص و روش تدریس، مرتبط با آموزش آن محتوا است؛ این برنامه‌ها حاوی تجارب یادگیری فعال برای معلمان هستند؛ آنها با فعالیت مشارکتی معلمان در گروه‌های یادگیری مرتبط هستند؛ تجربه یادگیری اولیه با آماده‌سازی مداوم، الگوسازی و بازخورد تأملی پشتیبانی می‌شود و فعالیت‌های آنها در واقعیت آموزش روزانه گنجانده می‌شوند (Darling-Hammond, et al., 2009). (Jabarooti and bagherimajd (2021) در پژوهش خود بیان می‌کنند که در ایجاد توسعه حرفه‌ای معلمان فاکتورهای انگیزه، پشتکار، خودتنظیمی و کنجکاوی نقش دارند و نهاد آموزش و پرورش باید با ایجاد مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در توسعه شایستگی معلمان برای پاسخ به نیازهای آموزشی جامعه در حال رشد و آماده‌سازی شهروندان عصر جدید اقدام نماید.

Karami (2020) در پژوهش خود به بررسی دانش‌های کسب شده دانشجومعلم‌ان از طریق روایت پژوهی بر اساس مدل Kohler and Mishra (2009) می‌پردازد و بیان می‌کند که دانشجو معلم‌ان از طریق روایت پژوهی و بر اساس مدل کوهلر و میشرای در حوزه دانش تربیتی، دانش درباره معلم و وظایف تربیتی او، دانش درباره پژوهش‌های معلم محور، دانش درباره یادگیری، دانش درباره تدریس، دانش درباره ارزشیابی، دانش درباره تجهیزات آموزشی، دانش درباره ساختار فیزیکی مدرسه، و دانش درباره کارکنان مدرسه کسب کردند. در حوزه دانش محتوایی تربیتی با روش‌های تدریس دروس موضوعی، مراحل تدریس دروس، راهبردهای یاددهی-یادگیری دروس، فعالیت‌های یادگیری دروس، و تدریس دروس موضوعی به کمک رسانه آشنا شدند و در حوزه دانش فناورانه با دانش نرم افزاری و سخت افزاری آشنا شده و در حوزه دانش محتوایی تربیتی فناورانه با تلفیق فناوری‌های نوین در تدریس دروس موضوعی آشنا شدند.

Salimi and Javidi Poorkhabaz (2020) در پژوهش خود دو مقوله اصلی (فرصت‌ها و چالش‌ها) و ۱۲ مقوله فرعی در ارتباط با تدریس پژوهی معرفی می‌نماید. در این پژوهش، مقوله‌های فرعی فرصت‌های تدریس پژوهی شامل ایجاد مهارت تفکر واگرا، دستیابی به اهداف آموزشی تعیین شده، توانمندسازی حرفه‌ای، اشتراک اختیارات و تجارب، نهادینه شدن روحیه حل مسئله و پژوهش، بهسازی فرایند تدریس، بهبود فرایند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مقوله‌های فرعی چالش‌های تدریس پژوهی شامل دانش و اطلاعات در زمینه تدریس پژوهی، انگیزه شرکت، عدم تقدیر مناسب، محدودیت‌های اجرایی و سختی هماهنگی کارهای گروهی به دست آمده است. Namdari et al. (2017) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که چون در برنامه تدریس پژوهی، تمرکز بر فرایند یاددهی-یادگیری است، ایجاد فرصت‌ها و جو یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان در هسته اصلی این برنامه قرار دارد که از مصادیق غنی‌سازی شغل معلمان است. Hoorizad (2010) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که تدریس پژوهی، پژوهشی است که بر چرخه یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی استوار است و به همکاری و مشارکت گروهی معلمان در فعالیت‌های یادگیری کمک می‌کند. Sagor (1992) اشاره می‌کند که معلمان نسبت به بسیاری از متخصصان در زمینه‌های خارج از آموزش و پرورش، منزوی‌تر هستند و از تعامل و همکاری با یکدیگر در سراسر روز لذت کمتری می‌برند. از این رو، چیزی که به خارج شدن آن‌ها از این انزوا کمک

می‌کند، تدریس پژوهی است. تعامل بین معلمان، استفاده از تجارب معلمان با تجربه و همکاری و مشارکت فعال، کلید اصلی موفقیت در تدریس پژوهی است. از آنجا که تدریس پژوهی نیز از ویژگی‌های فوق برخوردار است؛ بنابراین برای غنی‌سازی شغلی معلمان، روش مناسبی است. تدریس پژوهی به عنوان مدلی از سازمان یادگیرنده در نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف تا حدود زیادی توانسته است، موفق عمل کند. تدریس پژوهی به کارگزاران آموزشی کمک می‌کند تا پیش‌فرض‌های ذهنی خود را بکاوند، مهارت‌های گفتگو با خود و دیگران را ترویج کنند، از خود به‌عنوان آموزگار و دیگران بیاموزند، به بازاندیشی مستمر در رفتار خود بپردازند و با آزمون مداوم تجربه‌ها، بهسازی الگوهای ذهنی و تبدیل آن‌ها به دانش حرفه‌ای و قابل دسترس برای همه، به نوآوری در آموزش، یادگیری برای غنی‌سازی یادگیری و آموزش برای یادگیری اثربخش یاری رسانند (Sarkar Arani, 2015). Bakhtiari and Nik Mossadeghi (2013) در کتاب خود به این نکته اشاره دارند که رشد و توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی معلمان، به‌عنوان بخشی از زندگی آنان، برای درک مفهوم بلوغ و غنی‌سازی تجارب آموزشی آنان اهمیت دارد.

در مطالعات علمی که تا به حال انجام شده است، معلمان افراد پیچیده‌ای در نظر گرفته شده‌اند که در زمینه‌های اجتماعی، محیطی و اجتماعی تعامل داشته و تأثیر متقابل این عوامل در سیستم‌ها بر پیشرفت شغلی آن‌ها مشهود است (Day & Gu, 2007; Rippon, 2005). تحقیق در مورد غنی‌سازی شغلی معلمان می‌تواند بینش مفیدی را در مورد دیدگاه‌های معلمان و تصمیم‌گیری در سیستم‌های منحصر به فرد ارائه دهد (Opfer & Pedder, 2011) که شامل ساختارهای اصلی ذهنیت، معناسازی و دیدگاه فرد در این زمینه است (Patton & McMahon, 2014). بر این اساس، روش تدریس پژوهی به‌عنوان مناسب‌ترین رویکرد برای این مطالعه انتخاب شد، زیرا ممکن است طبقه‌بندی عواملی که تأثیر بیشتری بر پیشرفت شغلی با استفاده از روش‌های دیگر تحقیق، اعم از روش‌های کمی یا کیفی دارند، چالش برانگیز باشد. بنابراین این پژوهش با هدف تعیین تأثیر تدریس پژوهی بر غنی‌سازی شغلی معلمان انجام شده است و برای همین منظور فرضیه زیر طراحی و بررسی شد:

بین تدریس پژوهی و مؤلفه‌های غنی‌سازی شغلی رابطه مثبت وجود دارد.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر هدف، کاربردی و از نظر طرح مورد استفاده، طرح شبه آزمایشی، به شیوه پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی شهرستان کوهدشت که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۰۲ در مدارس محل خدمت خود مشغول به اجرای فرایند تدریس پژوهی بودند و تعداد آن‌ها ۲۲۰ نفر است که از این تعداد ۱۱۷ نفر معلمان زن و ۱۰۳ نفر از معلمان مرد بودند که در ۵۴ تیم تدریس پژوهی فعالیت نمودند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد که دلیل این انتخاب محدودیت‌های پژوهش از لحاظ شرایط خاص کنترل متغیرهای اثرگذار، مسائل اداری، رضایت آزمودنی‌ها و امکانات و افراد شرکت‌کننده در تدریس پژوهی بود. تعداد ۴۵ نفر از معلمان شرکت‌کننده در فرایند تدریس پژوهی را در قالب ۹ گروه طبق لیست و برنامه‌ریزی برای شرکت در کارگاه آموزشی و دوره ضمن خدمت تدریس پژوهی از طریق اداره آموزش و پرورش معرفی شدند که به عنوان گروه آزمایش در پژوهش مشارکت نمودند و تعداد ۴۵ نفر هم از معلمانی که در فرایند تدریس پژوهی مشارکت نکرده بودند به عنوان گروه کنترل از مدارس مختلف سطح شهر به صورت در دسترس انتخاب شدند.

روش اجرا

این پژوهش یک متغیر مستقل شرکت در فرایند تدریس پژوهی داشت که تأثیر استفاده از آن بر غنی‌سازی شغلی معلمان و مؤلفه‌های آن به‌عنوان متغیر وابسته بررسی شد. کل فرآیند پژوهشی در چهار مرحله به شرح زیر اجرا شد:

مرحله آماده‌سازی: در این مرحله مقدمات اجرای آزمایش فراهم شد. در ابتدا با توجه به هماهنگی‌های انجام گرفته با مراجعه به اتاق تکنولوژی و گروه‌های آموزشی اداره آموزش و پرورش کوهدشت و دریافت لیست اسامی شرکت‌کنندگان در تدریس پژوهی، گروه آزمایش انتخاب گردید. سپس اقدام به فراهم نمودن زمینه‌های لازم برای اجرای یک دوره‌ی آموزشی ضمن خدمت ۱۸ ساعته برای گروه آزمایش و تعیین مکان و زمان مناسب برای اجرای دوره شد. در ادامه با ارائه نامه رسمی از سوی مدیریت محترم آموزش و پرورش

کوهدشت، نمونه آماری جهت شرکت در دوره آموزشی تدریس پژوهی دعوت شدند. همچنین در این مرحله گروه کنترل نیز با توجه به افرادی که در فرایند تدریس پژوهی شرکت نکرده بودند، انتخاب شدند.

مرحله پیش‌آزمون: در اولین جلسه اجرای دوره‌ی آموزشی، پیش‌آزمون از گروه آزمایش و گروه کنترل اخذ شد.

مرحله اجرا: طول اجرای دوره آموزشی تدریس پژوهی برای نمونه آماری ۹ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای بود که طی دو هفته (روزهای پنجشنبه و جمعه) در یکی از مدارس مجهز به امکانات مناسب آموزشی و رفاهی برگزار شد. طی این جلسات با حضور یکی از مدرسان منطقه‌ای تدریس پژوهی (محقق)، شیوه‌نامه جشنواره تدریس پژوهی، چگونگی اجرا و انتخاب موضوع مناسب، تشریح کامل چگونگی گزارش‌نویسی و مستندسازی، بررسی فرم‌های داوری و سایر موارد لازم بررسی شد. سپس معلمان برای شروع فرایند تدریس پژوهی در گروه‌های سه تا شش نفره به مدارس محل کار خود رفتند و با نظارت کامل مدرس مربوطه (محقق) بر کار گروه‌ها از طریق حضور مستمر در مدارس جهت کنترل کیفیت اجرای فرایند و ارائه راهنمایی‌های لازم، در طول سه ماه اقدام به اجرای تدریس پژوهی نمودند.

مرحله پس‌آزمون: پس از اجرای کامل فرایند تدریس پژوهی و ارائه گزارش‌های لازم، با هماهنگی مدیریت محترم اداره آموزش و پرورش شهرستان، اقدامات لازم جهت اجرای پس‌آزمون از گروه‌های آزمایش و کنترل انجام شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه غنی سازی شغل (Job Characteristics Model Questionnaire): برای سنجش غنی سازی شغلی، از پرسشنامه زمینه‌یابی تشخیصی شغل (Hackman and Oldham, 1976) استفاده شد که دارای ۲۳ سؤال و پنج خرده مقیاس است که عبارتند از: تنوع مهارت (۵ سؤال) هویت تکلیف (۴ سؤال)، معناداری تکلیف (۴ سؤال)، خودمختاری (۴ سؤال) و بازخورد (۶ سؤال). بنابر توصیه (Hackman and Oldham (1976) و محققان دیگر (از جمله Whittington, et al., 2004) با محاسبه MPS که از طریق خرده مقیاس‌های این پرسشنامه به دست می‌آید می‌توان سطح غنی سازی شغل را اندازه‌گیری کرد. شواهد مربوط به روایی و پایایی این مقیاس بر

اساس گزارش‌های موجود (Whittington et al., 2004) در حد قابل قبولی است. در ایران نیز در مطالعه‌ی (Gol Paror and Vakil (2008)، آلفای کرونباخ پنج عامل استخراج شده نیز از ۰/۵۸ تا ۰/۶۲ گزارش شده است. آلفای کرونباخ کلی پنج استخراج شده در این پژوهش ۰/۷۲۴ به دست آمد. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه به شرح زیر است: ۱ من تقریباً همیشه مسؤولیت لازم و کافی را برای زمان انجام کارها و چگونگی انجام آنها دارم. ۲ در کارم این شانس را دارم که تکالیف کاری مختلف را با استفاده از مهارت‌ها و استعدادهای مختلف خود انجام دهم. مقیاس پاسخگویی برای این پرسشنامه پنج درجه‌ای (توصیف بسیار ضعیفی از شغل من است = ۱ تا توصیف کاملی از شغل من است = ۵) می‌باشد. در این پژوهش، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS ویرایش ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی از آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد و در قسمت آمار استنباطی برای تحلیل سؤالات از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱، شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد.

همان‌گونه که در جدول ۱، مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های متغیر غنی سازی شغلی در گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل در پس‌آزمون گزارش شده است. به عبارت دیگر گروه آموزش نسبت به گروه کنترل بعد از دریافت مداخله و در مرحله پس‌آزمون از غنی سازی شغلی بالاتری برخوردار شده است. بنابراین میانگین و انحراف مربوط به مؤلفه‌های غنی سازی شغلی در معلمان نشان می‌دهد معلمان گروه آزمایش در مقایسه با معلمان گروه کنترل در پس‌آزمون اجرا شده دارای میانگین بالاتری هستند. برای بررسی تأثیر تدریس پژوهی بر غنی سازی شغلی معلمان از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. متغیر مستقل این سؤال، (گروه آزمایش و گروه کنترل) و متغیر وابسته نمره پس‌آزمون مؤلفه‌های غنی سازی شغلی در نظر گرفته شده است. پیش از انجام تحلیل کوواریانس از برآورده شدن پیش فرض‌های نرمال بودن توزیع متغیر وابسته و همگنی واریانس متغیر وابسته در داخل گروه‌ها اطمینان حاصل شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیر غنی‌سازی شغلی در معلمان و مؤلفه‌های آن در گروه‌های مورد مطالعه
Table 1. Mean and standard deviation of job enrichment variable in teachers and its components in the studied groups

متغیر Variable	گروه Group	تعداد Number	میانگین Mean	انحراف معیار Standard deviation
تنوع مهارت	آزمایش	45	18.02	3.4
	کنترل	45	11.62	3.2
هویت تکلیف	آزمایش	45	14.08	3.37
	کنترل	45	9.80	3.23
معناداری تکلیف	آزمایش	45	13.64	3.1
	کنترل	45	8.75	2.84
خودمختاری	آزمایش	45	15.11	2.9
	کنترل	45	9.6	2.8
بازخورد	آزمایش	45	14.15	2.5
	کنترل	45	10.75	2.27

جدول ۲. مفروضه نرمال بودن مؤلفه‌های غنی‌سازی شغلی

Table 2. The assumption of normality of job enrichment components

Smirnov-Kolmogorov test		آزمون اسمیرنوف-کولموگروف			
بازخورد Feedback	خودمختاری Autonomy	معناداری تکلیف The significance of the task	هویت تکلیف Assignment identity	تنوع مهارت Variety of skills	متغیرها Variable
0.08	0.47	0.20	0.11	0.28	پیش‌آزمون
0.031	0.022	0.200	0.07	0.13	پس‌آزمون

نتایج یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که مفروضه نرمال بودن داده‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مؤلفه‌های غنی‌سازی شغلی رعایت شده است ($p > 0.05$).
نتایج آزمون لون بر روی متغیرهای وابسته تحقیق نشان می‌دهد واریانس گروه آزمایش و گروه کنترل در متغیرها متفاوت نیستند و فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود.
نتایج جدول زیر گویای آن است که کوواریانس‌های متغیرهای پس‌آزمون در دو گروه با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معنی‌داری ندارند.

جدول ۳. همگنی واریانس‌ها Table 3. Homogeneity of variances

نتایج همگنی واریانس‌های لوین در متغیرهای وابسته پژوهش در مرحله پیش آزمون

Homogeneity results of new variances in the dependent variables of the research in the pre-test stage

سطح معنی داری Significant level	Df2	Df1	آماره لوین Levin statistics	متغیر Variable
0.549	88	1	0.36	تنوع مهارت
0.324	88	1	0.98	هویت تکلیف
0.279	88	1	1.18	معناداری تکلیف
0.143	88	1	10.84	خودمختاری
0.140	88	1	2.22	بازخورد

جدول ۴. آزمون ام‌باکس Table 2. Box's Test of Equality of Covariance Matricesa

60.20	ام‌باکس
1.29	F
15	Df1
31179.78	Dg2
0.198	سطح معناداری

نتایج یافته‌های جدول ۳ و ۴ اجازه استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس وجود دارد. بدین معنی که گروه‌های آزمایشی و کنترل قبل از اعمال مداخله آزمایشی (در مرحله پس آزمون) از نظر واریانس‌ها همگن بودند.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) روی نمره‌های پس آزمون مؤلفه‌های غنی سازی شغلی در گروه آزمایش و کنترل

Table 5. The results of multivariate covariance analysis (MANCOVA) on the post-test scores of job enrichment components in the experimental and control groups.

سطح معنی داری Significant level	df	Df	F	ارزش value	آزمون test
0.001	79.00	5.00	135.63	0.896	اثربخشی
0.001	79.00	5.00	135.63	0.104	لامبدای ویلکز
0.001	79.00	5.00	135.63	8.58	اثربخشی
0.001	79.00	5.00	135.63	8.58	بزرگترین ریشه روی

نتایج آزمون لامبدای ویلکز در جدول بالا نشان می‌دهد که بین گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته در سطح معنی داری تفاوت وجود دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا روی نمره‌های پس آزمون مؤلفه‌های غنی‌سازی شغلی

Table 6. The results of one-variable variance analysis in the Mankva text on the post-test scores of job enrichment components.

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
Source	Variable	Total Squares	df	Average Squares	F	The significance level	Square Eta
گروه	تنوع مهارت	505.30	1	505.30	146.70	0.001	0.703
	هویت تکلیف	377.62	1	377.62	91.01	0.001	0.887
	معناداری تکلیف	468.84	1	468.84	117.19	0.001	0.573
	خودمختاری	439.54	1	439.54	186.25	0.001	0.748
	بازخورد	408.52	1	408.52	221.28	0.001	0.590

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، آزمون‌های آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری (مانکوا) در گروه آزمایش و کنترل نشان دهنده این است که این گروه‌ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. جدول ۵ نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری در متن مانکوا برای نمره‌های پس آزمون در متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود نسبت F تحلیل کواریانس تک متغیری برای متغیر تنوع مهارت ($F=146.70$ و $P=0/000$)، متغیر هویت تکلیف ($F=91.01$ و $P=0/000$)، متغیر معناداری تکلیف ($F=117.19$ و $P=0/000$)، متغیر خودمختاری ($F=186.25$ و $P=0/000$) و متغیر بازخورد ($F=221.28$ و $P=0/000$) به دست آمده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در متغیرهای وابسته (تنوع مهارت، هویت تکلیف، معناداری تکلیف، خودمختاری و بازخورد) بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تأثیر فرایند درس پژوهی بر غنی‌سازی شغلی معلمان معلمان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد میانگین گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در غنی‌سازی شغلی بیشتر بود، معناداری این آزمون نشان داد که درس پژوهی بر غنی‌سازی شغلی معلمان تأثیر داشته است. این یافته‌ها می‌تواند با نتایج پژوهش‌های (Ahmadi et al., 2023؛ Darling-Hammond, 2017؛ Rink & Mohini, 2017؛ Day & Guo, 2007؛ Coldwell, 2016؛ Raduan & Na, 2020

(Hoorizad, 2010; Mohammadi & Hasani, 2019) اشاره دارد. درس پژوهی ساختار مناسبی را برای غنی سازی شغلی معلمان ارائه می دهد و از کاربرد این روش در مدارس حمایت می کند. وقتی معلمان که با درس پژوهی آشنایی دارند در کلاس همکاران دیگر شرکت می کنند یا فیلم کلاس آنها را مشاهده می کنند؛ از دو جهت در بهبود عملکرد شغلی آنها در مدیریت کلاس تأثیر می گذارد از یک جهت فنون و روش هایی که در اداره کلاس به کار می گرفته اند و درباره صحت آنها شک داشته اند در استفاده از آن روش ها و فنون تقویت شده و از آن به بعد با اطمینان از آنها استفاده می کنند از جهت دیگر ممکن است با فنون و روش های جدیدتر آشنا شوند یا روش هایی که استفاده می کرده اند را پیش کنند. به هر حال مشارکت در گروه های درس پژوهی توانایی معلمان را در مدیریت کلاس درس افزایش می دهد (Habibzadeh, 2014). اعتقاد بر آن است که عملکرد شغلی دو مؤلفه را در بر می گیرد، مؤلفه اول عملکرد وظیفه ای است که نیازمندی ها و الزامات شغلی را منعکس می کند و مؤلفه دوم عملکرد زمینه ای است که فعالیت های تعریف نشده و نامشخص نظیر، کار تیمی و حمایتی را در بر می گیرد (Zarei et al., 2007). مطالعات نشان می دهد عملکرد شغلی با بهره وری و کار تیمی رابطه مستقیمی دارد این متغیر همچنین ارتباطات، همکاری و کمک های بین فردی را افزایش داده و مشارکت کارکنان در مسائل مرتبط با سازمان را ارتقاء می دهد (Castro et al., 2004). آگاهی از درس پژوهی و شرکت در دوره های آن نه تنها زمینه ای برای راهنمایی و آموزش معلمان تلقی می شود بلکه آزمایشگاهی برای توسعه حرفه ای و آزمایش تکنیک های آموزشی نوین فراهم می آورد. بر اساس مدل ویژگی های شغل (Hackman and Oldham, 1976) ویژگی هایی نظیر تنوع، معناداری، بازخورد، خودمختاری و هویت جنبه انگیزشی دارند. از آنجایی که در فضای ذهنی افراد این حالات انگیزشی به وقوع می پیوندند، به بیان صحیح تر، ویژگی های شغل جنبه شناختی - انگیزشی دارد. به همین دلیل از هماهنگی شناختی - انگیزشی ← عملکرد رفتاری در تکالیف سخن به میان آمده است. (Lim et al. (2011) اشاره می کند که معلمان به طور کلی در مورد درس پژوهی نگرش مثبتی دارند و با شرکت در پروژه های درس پژوهی در مدارس موافق هستند و ۲۹ درصد از معلمان تحقیق آنها، به شدت موافق بودند که درس پژوهی به آنها فرصتی برای یادگیری از همکاران و پیشرفت حرفه ای ارائه می دهد. به عقیده ی Lewis (2002) درس پژوهی قادر به ایجاد حدود هفت مسیر اصلی برای توسعه ی شغل معلمان است: افزایش دانش در موضوع، افزایش دانش مورد نیاز برای آموزش، افزایش توانایی مشاهده دانش آموزان، شبکه همکاران قوی تر، اتصال قوی تر فعالیت های روزانه به اهداف بلندمدت،

انگیزه قوی‌تر و حس اثربخشی و بهبود کیفیت طرح درس‌های موجود.

در این مطالعه تدریس پژوهی در حیطه‌های غنی‌سازی شغلی رابطه معناداری را برقرار کرد. بنابراین می‌توان با تدریس پژوهی به غنی‌سازی شغل معلمان دست یافت که این موضوع باید در سازمان مورد توجه قرار گیرد. همچنین براساس نتایج این مطالعه، با افزایش اهمیت وظایف در شغل معلمان، میزان کیفیت زندگی کاری از نظر شرایط کاری و رفاه و سلامتی بهبود می‌یابد که از این منظر باید به شغل معلمان و جایگاه آن توجه ویژه‌ای داشت. مطالعه حاضر تدریس پژوهی ارتباط معناداری با حیطه خودمختاری در کار را نشان داد. در واقع سازمان آموزش و پرورش باید با دادن استقلال و آزادی عمل بیشتر سطح کیفیت زندگی کاری معلمان را بهبود دهد که در راستای آن میزان رضایت شغلی، میزان رفاه و سلامتی نیز افزایش می‌یابد و مهمتر اینکه با این عمل میزان کنترل معلمان روی وظایف شغلی آنان حین انجام وظیفه افزایش خواهد یافت. همچنین تدریس پژوهی ارتباط معناداری با حیطه تنوع مهارت برقرار کرد؛ زیرا شغل معلمان به گونه‌ای است که نیاز به بکارگیری مهارت‌های گوناگون در حین تدریس دارند بنابراین باید در اکثر مواقع تنوع خاصی در کارشان دیده شود. بنابراین داشتن تنوع کاری و بکارگیری مهارت‌ها و شیوه‌های مختلف انجام کار سبب رضایت شغلی و کنترل و تمرکز لازم حین تدریس می‌شود. تدریس پژوهی در این مطالعه ارتباط معناداری با متغیر هویت تکلیف، معناداری تکلیف و متغیر بازخورد داشت. با توجه به نتایج تدریس پژوهی ارتباط معناداری با غنی‌سازی شغل معلمان دارد. این مطالعه به نقش و تأثیر تدریس پژوهی در جهت بهبود غنی‌سازی شغلی تأکید می‌کند. به همین منظور باید اقدامات مناسبی جهت افزایش استقلال و آزادی عمل معلمان مانند واگذاری مسئولیت‌ها و کارهای اجرایی بیشتر به آنها انجام شود و جهت افزایش تنوع مهارت باید به معلمان آموزش‌های لازم در خصوص به عهده گرفتن مسئولیت‌های متنوع شغلی و بکارگیری مهارت‌های گوناگون در حیطه شغلی داده شود تا زمینه‌های لازم برای احاطه کامل به کار و انجام مسئولیت متنوع ایجاد شود.

تدریس پژوهی یکی از رویکردهای نوین برای غنی‌سازی شغلی معلمان و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس است. مؤلفه‌های اثرپذیر از اجرای برنامه‌ی تدریس پژوهی شامل فراهم‌آوری فرصت‌های یادگیری، آگاهی از نظریه‌های یادگیری، استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی، علاقه‌مندی به افزایش دانش و مهارت‌های شغلی، ترغیب دانش‌آموزان به کار

گروهی در کلاس بوده است. به نظر می‌رسد که اجرای طرح‌ها و برنامه‌هایی که مشارکت و همفکری را در بین معلمان و کارگزاران ترویج می‌دهند و بر علم‌آموزی و کاوشگری در مباحث علمی مبتنی هستند، در ارتقای کیفیت آموزشی مؤثر خواهند بود.

این مطالعه مقطعی در راستای ارتقاء غنی‌سازی شغلی جهت افزایش رضایت، اثربخشی، عملکرد شغلی کارکنان در محیط کاری و در نهایت دستیابی به بهره‌وری بالای سازمانی انجام شد که البته با محدودیت‌هایی از عدم امکان کنترل برخی از متغیرهای مداخله‌گر مانند تاریخچه (برنامه‌های همزمان و ...) اشاره کرد. همچنین تعمیم یافته‌های این تحقیق به سایر استان‌های کشور به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، آموزشی، اقتصادی و اجتماعی باید با احتیاط انجام شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر که نشان داد تدریس پژوهی بر غنی‌سازی شغلی و مؤلفه‌های آن در معلمان تأثیرگذار است، پیشنهاد می‌شود دوره‌های تدریس پژوهی برای همه معلمان کوه‌دشت برگزار شود تا بتوانند به بهبود فرایند یاددهی و یادگیری کمک کنند. همچنین همایش سالانه تدریس پژوهی با حضور گروه‌های فعال درس پژوهی سراسر کشور که به نحو فزاینده‌ای باعث انتقال تجارب و دانش در زمینه تدریس پژوهی می‌شود و باعث غنی‌تر شدن آن در سنوات آتی خواهد شد، برگزار شود. همچنین به معلمان پیشنهاد می‌شود، به تدریج درهای کلاس درس خود را بر روی همکاران خود بگشایند، آنها را به مشاهده فرایند تدریس خود دعوت کنند، پس از تدریس با آنها درباره کلاس درس و روش تدریس خود گفت‌وگو کنند و در تجربه‌های یکدیگر برای به‌سازی تدریس سهیم شوند و با همین کار گامی در جهت حرفه‌ای شدن بردارند. در انتها بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که آموزش‌های لازم در زمینه درس پژوهی داده شود و طی دوره‌های آموزشی نحوه طراحی، اجرا و ارزشیابی درس پژوهی برای آنان تشریح شود، برگزاری همایش درس پژوهشی در آموزش و پرورش مناطق می‌تواند راهکاری برای آشنایی معلمان با درس پژوهی باشد.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده، به عنوان نویسنده مسئول، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند.

تضاد منافع: نویسنده اذعان دارند که در این مقاله هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگر بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدین وسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Ahmadi, M., Armand, M., & Ahghar, Q. (2021). The effectiveness of lesson study training on the professional qualifications of primary school teachers. *Teaching Research, 11*(3), 21-40. [Persian]
- Amitai, A., & Van Houtte, M. (2022). Being pushed out of the career: Former teachers' reasons for leaving the profession. *Teaching and Teacher Education, 110*, Article 103540. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103540>
- Bakhtiari, A., & Nice Mossadeghi, K. (2013). Research teaching (culture improvement method education and teaching). *Tehran: Avai Noor*. [Persian]
- Castro, B. C., Armario, E. M., & Ruiz, M. D. (2004). The influence of employee OCB customer loyalty. *Journal of Service Industry Management, 15*(1), 27-53.
- Chaaban, Y., & Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education, 67*, 340e350. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.002>
- Christensen, S. S., Davies, R. S., Harris, S. P., & Bowles, B. (2019). Teacher recruitment: Factors that predict high school students' willingness to become teachers. *Education Sciences, 9*(4), 282-300. <https://doi.org/10.3390/educsci9040282>.
- Coldwell, M. (2016). Career orientations and career cultures: Individual and organisational approaches to beginning teachers' careers. *Teachers and Teaching, 22*(5), 610e624. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158468>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291e309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*, 423e443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal, 42*(1), 21e39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates (LEA), Publishers. London.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and metaanalysis. *Personnel Psychology, 40*, 287-313.
- Habibzadeh, A. (2014). The effectiveness of lesson research on the self-efficacy of teachers' perception of psychological achievements, *4*(2), 168-

145. [Persian]

- Hoorizad, B. (2010). Investigating the impact of creativity-based study on the development of teachers' professional abilities and the learning of creative behavior of teachers and students. *Quarterly Journal of Consultative Culture*, 9(1), 92-75.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). *Work red sign*. Reding, MA: Addison- Wealey.
- Jabroti, N., & Bagheri Majed, R. E. (2021). A focal analysis of lifelong learning with teachers' professional development. *Educational Sciences*, 30(1), 127-144. Doi: 10.22055/edus.2022.42154.3399 [Persian]
- Karami, Z. (2020). An analysis on the acquisition of teacher knowledge through research narrative based on Kohler and Mishra's model. *Educational Sciences*, 29(2), 23-42. doi:10.22055/edus.2022.39413.3314 [Persian]
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Lewis, C. C. (2002). Does Lesson Study Have Future in the United States? *Nagoya Journal of Education and Human Development*. 1(1), 1-23.
- Lim, C., Lee, C., Saito, E. & Haron, S. (2011). Taking stock of Lesson Study as a platform for teacher development in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 353-365.
- Mohammadi, R., & Hasani, A., (2019). Investigating the Effect of Lesson Study Process on Teachers Professional Development. *Teaching Research*, 7(1), 1-19. Doi: 10.34785/J012.2019.530 [Persian]
- Namdari, P. M., Gorbaniyan, P., Ghanbari, P. & Basiri, I. (2017). The effectiveness of curriculum program on the professional skills of teachers working in exceptional education in Hamedan province. *New Educational Approaches*, 12(2), 74-46 [Persian]
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376e407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3e23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, crossnational analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 79e105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
- Raduan, N. A. & Na, S. (2020). An integrative review of the models for teacher expertise and career development. *European Journal of Teacher*

- Education*, 43(3), 428e451. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728740>
- Rinke, C. R., & Mawhinney, L. (2017). Insights from teacher leavers: Push and pull in career development. *Teaching Education*, 28(4), 360e376. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1306047>.
- Rippon, J. H. (2005). Re-defining careers in education. *Career Development International*, 10(4), 275e292. <https://doi.org/10.1108/13620430510609127>
- Rogelberg, S. G. (2007). *Encyclopedia of industrial and organizational psychology*. 1, 393-395. SAGE Publication, Thousand Oaks: London.
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: ASCD.
- Salimi, S., & Javadi Pourkhbaz, M. (2020). Representation of teachers' experiences of the opportunities and challenges of the learning process (case study: elementary teachers of Bejestan). *Educational Sciences*, 29(2), 169-188. doi:10.22055/edus.2022.41027.3371 [Persian]
- Sarkar Arani, M. R. (2015). A Global Idea to Improve Learning and Learning Enrichment, *Tehran: Merat Publishing* [Persian]
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), 1e40.
- UNESCO. (2015). *The challenge of teacher shortage and quality*. Policy Paper 19. Retrieved from: <https://en.unesco.org/gem-report/challenge-teacher-shortageand-quality-have-we-succeeded-getting-enough-quality-teachers-classrooms>.
- UNESCO. (2022). *The turning point: Why we must transform education now*. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/articles/turning-point-why-wemust-transform-education-now>.
- Van den Borre, L., Spruyt, B., & Van Droogenbroeck, F. (2021). Early career teacher retention intention: Individual, school and country characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103427. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>.
- Gol Paror, M., & Vakil, N. (2008). The role of job enrichment in the relationship between transformational leadership components and homework performance. *New Findings in Psychology (Social Psychology)*, 5(15), 91-103. SID. <https://sid.ir/paper/175122/fa> [Persian]
- Whittington, J. L., Goodwin, V. L., & Murray, B. (2004). Transformational leadership, goal difficulty, and job design: independent and interactive effects on employee outcoms. *The Leadership Quarterly*, 15(5), 593-606.
- Zarei, M. H., Jandaghi, Gh. R., & Toure, N. (2007). Knowing the factors of organizational citizenship and examining its relationship with performance. *Journal of Management Culture*, 12, 31-63.



Original Article

Investigating the Impact of Social Responsibility on Brand Value and Brand Loyalty in Higher Education

Mohammad Ayati Mehr*

Fardin Beigi**

Seysd Mohammad Mehdi Aletaha***

Introduction

Nowadays, attention to the environmental approaches of social responsibility is more important, therefore, many higher education centers are trying to be more socially responsible and less harmful to the environment due to environmental pressures from society. Social responsibility is of great importance and has strategic for organizations in all industries, universities and higher education institutions are no exception. Today's higher education industry has become increasingly competitive. As a result, the organization's social responsibility activities contribute to social welfare and enhance the university's reputation. Social responsibility as a strategy affects the performance of an organization in general and is expected to increase the equity value of a brand in particular. However, few studies specifically address the relationship between social responsibility and branding in higher education. Given this research gap, the authors aim to investigate how social responsibilities impact brand value and loyalty in this sector.

Method

This descriptive survey study involves students from the Shahid Chamran University of Ahvaz. A sample of 229 students was selected and surveyed. Data were gathered from field and library sources, and a standardized questionnaire was used for this goal. The field data was analyzed using the PLS-SEM method.

* Assistant Professor of Management, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
Corresponding Author: M.ayati@scu.ac.ir

** Master of Entrepreneurship Management, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

*** master of Marketing Management, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Results

This research highlights the importance of social responsibility in fostering brand confidence in higher education. Increased trust in an educational brand correlates with greater loyalty among individuals. Thus, establishing and maintaining reliable, long-term relationships is crucial for a brand's success in the competitive higher education market.

Discussion

University presidents should work to enhance the university's relationship with industry and society, alongside financial aspects, to boost overall community satisfaction and foster a positive, responsible image of the higher education brand.

Keywords: Brand trust, Social responsibility, Brand Valu, brand loyalty

Author Contributions: Author 1 was responsible for leading the overall research process. Author 2 was responsible for research plan design, data collection and analysis and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۲۴
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۵/۱۰

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۱۶۷-۱۹۰

مقاله پژوهشی

بررسی تأثیر مسئولیت‌های اجتماعی شرکت بر ارزش ویژه برند و وفاداری به برند با تحلیل نقش میانجی اعتماد به برند در آموزش عالی

محمد آیتی مهر*

فردین بیگی**

سید محمد مهدی آل طاها***

چکیده

امروزه بحث مسئولیت‌های اجتماعی شرکت به یکی از ابزارهای اساسی برای بهبود وفاداری به برند و ارزش ویژه برند تبدیل شده است، بنابراین تحقیق حاضر با هدف بررسی تأثیر مسئولیت اجتماعی بر ارزش ویژه برند و وفاداری به برند با در نظر گرفتن نقش میانجی اعتماد به برند در بین دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز انجام شده است. دانشجویان با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده‌اند. با در نظر گرفتن حجم جامعه برابر ۱۵۱۵۷ حجم نمونه از طریق رابطه کوکران ۳۷۵ بدست آمد. روش پژوهش از منظر نحوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی و پیمایشی است. داده‌های لازم برای آزمون برازش مدل مفهومی و فرضیه‌های تحقیق از طریق پرسشنامه استاندارد با روایی و پایایی در سطح مطلوب گردآوری شده‌اند. داده‌های این مطالعه با استفاده از روش مدلسازی معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که برای ایجاد اعتماد به برند در آموزش عالی توجه به مسئولیت‌های اجتماعی شرکت مقوله مهمی است، بنابراین هر قدر که اعتماد به برند آموزشی بیشتر باشد، افراد وفاداری بیشتری را به آن نشان خواهند داد. از این رو ایجاد و حفظ یک رابطه قابل اعتماد و بلند مدت برای موفقیت یک برند در تمامی بازارهای رقابتی آموزش عالی امری حیاتی است.

واژه‌های کلیدی: اعتماد به برند، مسئولیت‌های اجتماعی، ارزش برند، وفاداری به برند

* استادیار گروه مدیریت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) M.ayati@scu.ac.ir

** دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت کارآفرینی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

*** دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت بازاریابی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

مقدمه

بحث برند و برندسازی امروزه در تمامی حوزه‌ها از جمله آموزش عالی اهمیت یافته است (Ebrahim, 2020). تعداد دانشگاه‌ها در تمام کشورها افزایش یافته و جذب دانشجویان و برخورداری از برندی متمایز جهت رقابت در میان دانشگاه‌ها اهمیت پیدا کرده است (Vardasbi et al., 2023). بر همین اساس، برندسازی دانشگاه‌ها به عنوان موضوع جدیدی در مدیریت برند توجه بسیاری از دانشگاه‌ها را در سراسر جهان به خود جلب کرده است (Tien et al., 2019) به گونه‌ای که دانشگاه‌ها برای جذب دانشجو سعی دارند از طریق داشتن ویژگی‌های مطلوب و خاص به عنوان یک برند در میان رقبا خودنمایی کنند. هرچه نام و نشان تجاری در ذهن مصرف‌کنندگان ارزشمندتر باشد، سازمان می‌تواند منافع بیشتری به دست آورد (Karbasivar & Yardel, 2011). برندسازی و مدیریت برند، امروزه در دنیای بازاریابی از مباحث پرطرفدار شناخته می‌شود. هدف بسیاری از مراکز آموزش عالی داشتن یک برند قدرتمند است (Mampaey et al., 2015). امروزه با توجه به وجود رقابت در بازار، داشتن جایگاه مناسب در ذهن مشتری به طوری که منجر به وفاداری شود؛ از اهمیت بالایی برخوردار است (Meshki Hassan Abad et al., 2020) و ارزش نام و نشان تجاری یکی از مؤثرترین عوامل رسیدن به جایگاه مطلوب در ذهن مشتریان است (Aaker, 1991). یکی از مهم‌ترین مفاهیم در حوزه مدیریت برند، ارزش ویژه برند است که برای ارزیابی میزان اثربخشی برند مورد استفاده قرار می‌گیرد (Bahari & Bahari, 2019). ارزش ویژه برند به معنای ارزش افزوده‌ای است که یک برند به یک محصول می‌دهد (Keller, 1998). ارزش ویژه برند متشکل از اجزایی مانند: تداعی برند، آگاهی از برند، کیفیت برداشت شده توسط مصرف‌کننده، وفاداری به برند و سایر دارایی‌های مالکانه می‌باشد (Aaker, 1991). کارایی در مدیریت برند، باعث وفاداری مشتریان شده و وفاداری به برند منجر به کاهش هزینه، قدرت و افزایش نفوذ تجاری، عدم تأثیر پذیری مصرف‌کنندگان در برابر رقبا و کسب سود بیشتر می‌شود (Rasoolimanesh et al., 2021). تعهد عمیق مصرف‌کننده نسبت به یک برند برای خرید مجدد یا استفاده از محصول وفاداری به برند نام دارد که باعث می‌شود تمایل به پرداخت هزینه برای محصولات افزایش یابد (Hamidizadeh et al., 2013). اگر یک برند اثربخش عمل کند

اعتماد مشتریان به محصولات و خدمات آن افزایش می‌یابد و مشتریان خدمات آن را بهتر شناسایی و تجسم می‌کنند (Chaung et al., 2015). اعتماد در فعالیت‌هایی با اهمیت است که ریسک و نتیجه منفی برای مصرف‌کننده وجود دارد. در چنین شرایطی برند به‌عنوان یک ضامن عمل می‌کند و ریسک خرید یا استفاده از محصول را کاهش می‌دهد و همچنین باعث احساس اطمینان و امنیت می‌گردد (Yousaf et al., 2020). اعتماد به برند دارای اجزائی است که مصرف‌کننده با اعتماد به تعهد ارزشی که برند برای او خلق می‌کند خود را در موقعیت ریسک قرار می‌دهد (Perera et al., 2022). استفاده مؤثر از مسئولیت اجتماعی شرکت در کنار مدیریت برند می‌تواند باعث تمایز شرکت از رقبای خود شود و مزیت رقابتی ایجاد کند (Craig, 2003). فعالیت‌های مسئولیت اجتماعی شرکت بر تمایز محصول و بیشتر بر تمایز برند مؤثر است (Hsu, 2012). امروزه توجه به رویکردهای محیطی مسئولیت‌های اجتماعی شرکت از اهمیت بیشتری برخوردار است، لذا بسیاری از مراکز آموزش عالی به علت فشارهای محیطی از طرف جامعه، سعی دارند از نظر اجتماعی، مسئولیت بیشتری داشته باشند و کمتر برای محیط، مضر باشند. مسئولیت اجتماعی شرکتی اهمیت بالایی دارد و همچنین دارای پیامدهای استراتژیک برای سازمان‌ها در تمامی صنایع است که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیز از آن مستثنی نیستند (Roshan Qiyas et al., 2021). صنعت آموزش عالی امروز به‌طور فزاینده‌ای رقابتی شده است. در نتیجه، از فعالیت‌های مسئولیت اجتماعی شرکتی برای کمک به رفاه اجتماعی و افزایش شهرت دانشگاه استفاده می‌شود. بسیاری از تحقیقات منتشر شده قبلی بر ارتباط بین عملکرد مالی کسب و کار و مسئولیت اجتماعی شرکتی متمرکز شده است و مطالعات کمتری موضوع ادراکات سازمانی را در رابطه با مسئولیت اجتماعی شرکتی بررسی کرده است. مسئولیت اجتماعی شرکتی به‌عنوان یک استراتژی، عملکرد یک شرکت را به‌طور کلی تحت تأثیر قرار می‌دهد و پیش‌بینی می‌شود که ارزش ویژه یک برند به‌طور خاص افزایش یابد. مطالعه‌ای که به‌طور خاص، مسئولیت اجتماعی شرکتی و برند سازی را در حیطه آموزش عالی بررسی کند توسط محققان انجام نشده است، لذا با توجه به توضیحات فوق و این شکاف تحقیقاتی نویسندگان در این مطالعه به دنبال بررسی تأثیر مسئولیت‌های اجتماعی شرکت بر ارزش ویژه برند و وفاداری به برند با تحلیل نقش میانجی اعتماد به برند در آموزش عالی هستند.

ادبیات نظری

مسئولیت اجتماعی شرکتی

مسئولیت‌های اجتماعی شرکت به‌عنوان اقدام و سیاست‌های یک سازمان در زمینه‌ای خاص تعریف شده است که انتظارات ذی‌نفعان را در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی برآورده می‌کند (Aguinis, 2011). برخی دیگر مسئولیت‌های اجتماعی شرکت را مشارکت یک سازمان در رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و بشردوستانه به صورت داوطلبانه تعریف کرده‌اند (Garay & Font, 2012). فعالیت سازمان‌ها جهت ادای مسئولیت‌های اجتماعی شرکت خود باید زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی را دربرگیرد (Liu et al., 2019). باوجود اینکه اخیراً بحث مسئولیت‌های اجتماعی شرکت توجه زیادی را در زمینه‌های تجاری و آکادمیک به خود جلب کرده و از این نظر یک حوزه مطالعاتی محبوب در بین محققان است (Mackenzie & Peters, 2014)، اما بین صاحب‌نظران مختلف در این زمینه توافق نظری بر روی یک تعریف خاص وجود ندارد. در چشم‌اندازهایی که برای آموزش عالی تعریف شده است دانشگاه‌های مختلف بر پلتفرم‌های مختلفی جهت اخذ امتیاز برای رتبه بالاتر و تقویت برند آموزشی خود متمرکز شده‌اند و با ادای مسئولیت‌های اجتماعی شرکت خود می‌توانند بازار برند خود را تقویت کنند. ارائه گزارش‌هایی از ادای مسئولیت‌های اجتماعی شرکت شهرت و وفاداری به برند آموزشی را در بین داوطلبان ورودی به دانشگاه افزایش می‌دهد (Pires & Trez, 2018). مسئولیت‌های اجتماعی شرکت دارای چهار بعد اساسی است (Carroll, 1979): مسئولیت‌های اقتصادی، قانونی، اخلاقی و بشردوستانه. صاحب‌نظران معتقدند که مؤسسات تجاری باید مسئولیت‌های اقتصادی خود را به نفع جامعه‌ای که هم اجازه ایجاد آن‌ها را داده و هم حفظ کرده است، انجام دهند (Carroll, 2016). از دیدگاه اجتماعی کسب و کارهایی مثل مؤسسات آموزش عالی صرفاً موجودیت‌های اقتصادی نمی‌باشند، در نتیجه هر جامعه‌ای همواره مجموعه‌ای از اصول اساسی را برای نحوه عملکرد کسب و کارها ایجاد می‌کند. همچنین جامعه از کسب‌وکارها و مؤسسات آموزشی انتظار دارد که پس از انجام مسئولیت‌های قانونی خود عملکرد اخلاقی را از خود نشان دهند. بیشترین هنجاری که جامعه از مؤسسات آموزش عالی انتظار دارد اینست که رعایت قانون شرط لازم ولی کافی نیست. باتوجه به این توضیحات ایده انفاق و مسئولیت‌های بشر دوستانه یا دوستدار محیط زیست در

مؤسسات آموزش عالی پر رنگ‌تر می‌شود. ادای مسئولیت‌های اجتماعی شرکت در مؤسسات آموزش عالی به تقویت برند و افزایش وفاداری کمک می‌کند، بنابراین در این مطالعه ما مسئولیت‌های اجتماعی شرکتی مؤسسات آموزش عالی را به عنوان اقدامات و خط‌مشی‌های آموزشی در نظر گرفته‌ایم که انتظارات اقتصادی، زیست محیطی، اخلاقی و قانونی مد نظر ذی‌نفعان را ایجاد نماید.

ارزش ویژه برند

برندها نشان‌دهنده بخش‌های بسیار با ارزشی از دارایی قانونی هستند که می‌توانند بر رفتار مصرف‌کننده مؤثر باشند، خرید و فروش شوند و امنیت درآمدهای آتی پایدار را برای صاحبان خود فراهم کنند. ارزشی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم توسط این مزیت‌های مختلف به دست می‌آید اغلب ارزش ویژه برند نامیده می‌شود. ارزش ویژه برند، قدرت یک برند در ذهن مصرف‌کننده به واسطه آنچه در طول زمان تجربه کرده و یاد گرفته‌اند تعریف شده است (Mourad et al., 2020). ارزش ویژه برند می‌تواند ارزش افزوده‌ای باشد که به واسطه افکار، کلمات و رفتار مشتریان به محصول اعطا شده است. راه‌های مختلفی برای ایجاد این ارزش افزوده در یک برند وجود دارد و همچنین روش‌های مختلفی وجود دارد که ارزش نام و نشان تجاری را می‌توان برای سودآوری آشکار کرد یا از آن بهره‌برداری کرد. برای اینکه ارزش ویژه برند یک عملکرد استراتژیک مفید ارائه دهد و تصمیمات بازاریابی را هدایت کند، برای بازاریابان مهم است که به طور کامل منابع ارزش ویژه برند، نحوه تأثیر آنها بر نتایج مورد علاقه و چگونگی تغییر این منابع و نتایج را درک کنند (Girard & Pinar, 2021). در طول زمان درک ارزش ویژه برند، منجر به تفسیر استراتژی‌های بازاریابی و ارزیابی ارزش برند می‌شود. منابع ارزش ویژه برند به مدیران کمک می‌کند تا آنچه را که ارزش ویژه برندشان را هدایت می‌کند، درک کنند و بر آن تمرکز کنند. نتایج ارزش ویژه برند به مدیران کمک می‌کند تا درک کنند که برندها دقیقاً چگونه و کجا ارزش می‌افزایند. یکی از انگیزه‌های بررسی ارزش ویژه برند، انگیزه مالی است که در آن از ارزش برند برای مواردی مانند (Khoshtaria et al., 2020): تخمین قیمت برند، اهداف حسابداری، ادغام مالکیت و کاهش سرمایه‌گذاری استفاده می‌شود. در تعریف دیگر ارزش برند، ارزش فعلی جریان نقدی آینده تعریف می‌شود. این جریانات

از مقیاس یک محصول با نام و محصول مشابه و بی‌نام به دست می‌آید تکنیک تخمین این موارد بر اساس ارزش مالی و بازاریابی یک شرکت، ارزش برند را از سایر دارایی‌ها مجزا می‌کند (Sazvar et al., 2019). ارزش ویژه برند مجموعه‌ای از تداعی‌ها و رفتارهای تعدادی از مصرف‌کنندگان برند و اعضای یک کانال است که باعث می‌شود برند حاشیه سود بیشتری نسبت به قبل به دست آورده و به آن نام و نشان تجاری مزیت رقابتی پایدار بخشد (Carvalho et al., 2021). در نهایت ارزش افزوده‌ای که برند به محصولات شرکت می‌بخشد را ارزش ویژه برند می‌خوانند. مؤسسات آموزش عالی با ادای مسئولیت‌های اجتماعی شرکتی می‌توانند ارزش ویژه برند آموزشی را تقویت کرده و وفاداری کاربران را افزایش دهند، لذا ارزش ویژه برند به عنوان یکی از عوامل مهم برای وفاداری به برند آموزشی در این مطالعه در نظر گرفته شده است.

وفاداری به برند

وفادای به برند به معنای ارتباط میان نگرش مشتری و خرید مجدد او است. برندها با ایجاد معنایی برای مشتری می‌توانند خود را از دیگر برندها متمایز کنند و از این طریق احتمال انتخاب خود را افزایش دهند. برندهایی که هویت قوی دارند به راحتی قابل تشخیص هستند و می‌توان با آنها به خوبی ارتباط برقرار کرد. برندها می‌توانند وفاداری به برند را در بین مشتریان ایجاد کنند. مشتریانی که پیوند محکم با یک برند خاص دارند، با آن نام تجاری ارتباط صمیمی برقرار کرده‌اند (Abbas, 2019). وفاداری به برند می‌تواند از طریق ایجاد آگاهی، مشتریان جدیدی را جذب کند. کسانی که با یک برند ارتباط برقرار می‌کنند، می‌توانند تجربیات خوب خود را با دیگران به اشتراک بگذارند و موجب جذب مشتریان جدید شوند. وفاداری به یک نام تجاری را می‌توان به عنوان تعهد عمیق به خرید مجدد یا حمایت مستمر از محصول و یا خدمات با ارزش، با وجود تهدید برند رقیب تعریف کرد (Valentinova & Valkov, 2020). وفاداری به برند نیز به عنوان میزان تعهد مصرف‌کننده به خرید دوباره یک برند تعریف شده است. وفاداری به یک برند فقط به این معنا نیست که مشتری ارزش‌ها را به اشتراک می‌گذارد، بلکه تصمیم می‌گیرد که برند خاص را بارها و بارها انتخاب کند. مشتریان وفادار به یک برند را می‌توان به پنج سطح تقسیم کرد (Kaushal & Ali, 2020)، در سطح یک مشتریان بی‌تفاوت هستند، آنها وفادار نیستند و به دنبال راحتی می‌روند، گروه بعدی کسانی هستند که از محصول راضی هستند یا ناراضی

نیستند و دلیلی برای تغییر ندارند، سطح سوم مشتریانی هستند که از محصول راضی‌اند و ترس از هزینه‌های احتمالی تعویض باعث وفاداری آنها شده است. در سطح چهارم مشتریانی قرار دارند که به برند به عنوان یک دوست نگاه می‌کنند و وفادارترین مشتریان نیستند، اما می‌توانند رابطه طولانی مدت با برند داشته باشند، در سطح پنجم خریداران متعهد قرار دارند که وفادارترین مشتریان برند هستند. به عبارت دیگر، وفاداری به برند احتمال انتخاب برندی دیگر را از بین می‌برد، به خصوص در زمانی که آن برند با برخی عوامل در کالا و قیمت تغییراتی ایجاد کند. مشتریان وفادار تمایل به پرداخت هزینه بیشتر برای نام تجاری مورد علاقه خود دارند. در بازارهای رقابتی، وفاداری مشتری منجر به ایجاد مزیت رقابتی برای صاحب آن نام تجاری می‌شود. در زمینه آموزش عالی وفاداری دانشجویان معیاری حیاتی در موفقیت مؤسسات آموزش عالی است که هدف آن حفظ دانشجویان تا زمان فارغ التحصیلی و سپس جذب مجدد آنهاست (Todea et al., 2022). علی‌رغم اهمیت این مسئله در تحقیقات موجود تعداد اندکی از محققان به ایجاد وفاداری در آموزش عالی از طریق مسئولیت‌های اجتماعی شرکت پرداخته‌اند، زیرا انتظار براینست که مسئولیت‌های اجتماعی شرکت تصویر مطلوبی از برند آموزشی را ایجاد می‌کند که در حفظ وفاداری دانشجویان عملکرد حیاتی دارد، بنابراین یکی دیگر از عوامل کلیدی در این مطالعه وفاداری به برند آموزشی است. وفاداری به برند آموزشی سبب بیان تجربیات آموزشی توسط دانشجویان برای یکدیگر می‌شود. بعلاوه تمایل دانشجویان را برای ترویج، تمجید و توصیه مؤسسه به دوستان و آشنایان افزایش می‌دهد، در نتیجه، وفاداری به برند آموزشی به معنای وفاداری در حین و پس از تجربه تحصیلی دانشجو با دانشگاه است.

اعتماد به برند

اعتماد توسط تحقیقات در بیشتر رشته‌ها از جمله مدیریت، اقتصاد، روان‌شناسی، بازاریابی و جامعه‌شناسی تایید شده است (Portal et al., 2019). اعتماد به عنوان عنصر تعیین‌کننده رابطه بین یک برند و مشتری آن در نظر گرفته شده است (Bernarto et al., 2020). گفته می‌شود که اعتماد زمانی ایجاد می‌شود که یکی از دو طرف به قابل اطمینان بودن و صداقت ارائه‌کننده ارزش اطمینان داشته باشد. اعتماد به برند همچنین به تمایل مشتری برای تکیه بر شایستگی برند برای انجام عملکرد مشخص شده آن اشاره دارد. اعتماد به برند یک انتظار مثبت و تمایل

به تکیه بر نام تجاری است. اعتماد به برند یک مکانیسم ذهنی است که در آن مشتری ریسک نامطمئن مربوط به انتخاب محصول را کاهش می‌دهد (Azizan et al., 2019). برخی محققان اعتماد به برند را به عنوان تعامل بین مشتری و یک نام تجاری خاص از نظر احساسی و عقلانی تعریف کرده‌اند (Huaman-Ramirez & Merunka, 2019). از این رو، اعتماد یک احساس مبتنی بر امنیت است که در آن رفتار مشتری توسط نیت مثبت نسبت به برند هدایت می‌شود. (Diputra et al., 2021) اعتماد به برند در این مطالعه به وجود اطمینان در شایستگی عملکرد و نیت خیرخواهانه یک برند اشاره دارد. اعتماد می‌تواند به صورت باورهای مطمئن یک مصرف‌کننده باشد. اعتماد به برند می‌تواند به عنوان یک قدرت نفوذ در نظر گرفته شود که ممکن است باعث رفتار خرید تکراری مصرف‌کننده شود و آن را تقویت کند. اعتماد به برند متغیر روانشناختی است که فرضیه‌هایی در زمینه اطمینان و قصد و نیت مشتری از برند انعکاس می‌دهد. اعتماد به برند توانایی برند در جهت برآوردن وعده‌ها و قول‌هایش است. نگرش مشتری به صداقت و مسئولیت‌پذیری برند در جهت توجه به منافع و رفاه مصرف‌کننده منجر به اطمینان به برند می‌شود. دستیابی به اعتماد به برند، فرایند بلندمدتی است (Haudi et al., 2022). در این مسیر، برندی که قابل اعتماد باشد سعی دارد انتظارات مشتری را پاسخ دهد، وعده‌های خود را عملی کند و برای مشتری ارزش قائل شود.

مدل مفهومی تحقیق

براساس مبانی نظری تحقیق جهت نشان دادن ارتباط بین سازه‌های پژوهش مدل مفهومی زیر توسط نویسندگان ارائه می‌شود:

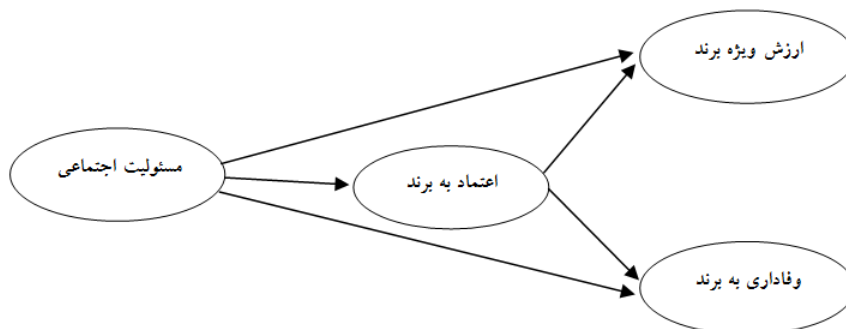


Figure 1. Research Model (Authors)

شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق (یافته‌های پژوهش)

روش شناسی

مقیاس اندازه‌گیری متغیرها

مطالعه حاضر از نظر روش شناسی در زمره تحقیقات توصیفی- پیمایشی قرار می‌گیرد. برای سنجش مدل مفهومی تحقیق از ۱۸ آیتم اندازه‌گیری در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت با استفاده از مطالعات گذشته استفاده شده است. در این مقیاس طیف ۱ نشان دهنده کاملاً مخالفم و طیف ۵ حد نهایی مقیاس لیکرت، یعنی کاملاً موافقم را نشان می‌دهد. طیف ۳ نیز حد واسط بین این دو را نشان می‌دهد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد استفاده شد (Tan et al., 2022؛ Pinar et al., 2020؛ Yousaf et al., 2020؛ Vukasović, 2022).

جامعه آماری، نمونه‌گیری و روش گردآوری داده‌ها

جامعه آماری این تحقیق دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز هستند. با توجه به اینکه این دانشگاه دارای ۱۵۱۵۷ دانشجو است، حجم نمونه مناسب از طریق رابطه زیر برابر با ۳۷۵ خواهد بود:

$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left[\frac{z^2 pq}{d^2} - 1 \right]} = 375$$

سپس پرسشنامه استاندارد به صورت آنلاین تهیه و در بین اعضای جامعه به روش نمونه‌گیری در دسترس توزیع شد. از پاسخ‌دهندگان از طریق ایمیل و از طریق رسانه‌های اجتماعی دعوت شد تا روی پیوندی به صفحه وب حاوی پرسشنامه کلیک کرده و در نظرسنجی آنلاین شرکت کنند. در نهایت ۲۲۹ پرسشنامه سالم گردآوری و مورد استفاده قرار گرفت. مشخص شد که ۴۸٪ از پاسخ‌دهندگان مرد و ۵۲٪ از آن‌ها زن بوده‌اند، که از این بین ۳۰٪ از پاسخ‌دهندگان متأهل و ۷۰٪ از آن‌ها مجرد بوده‌اند. از نظر سنی مشخص شد که ۷۱٪ پاسخ‌دهندگان در رده سنی بین ۲۰ تا ۳۰ سال، ۱۹٪ در رده سنی بین ۳۰ تا ۴۰ سال و ۱۰٪ در رده سنی بین ۴۰ تا ۵۰ سال هستند. توزیع فراوانی سطح تحصیلات پاسخ‌دهندگان نشان داد که ۶۶٪ از پاسخ‌دهندگان دانشجوی دوره کارشناسی، ۲۵٪ دانشجوی دوره کارشناسی ارشد و ۹٪ پاسخ‌دهندگان دانشجویان دوره دکتری بوده‌اند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های این مطالعه با استفاده از روش مدلسازی معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد

حداقل مربعات جزئی به کمک نرم افزار PLS تجزیه و تحلیل شده‌اند. همچنین در مطالعه حاضر برای تحلیل متغیرهای میانجی از آزمون اثرات غیرمستقیم ویژه استفاده شده است (Hair et al., 2022).

روایی و پایایی مدل‌های اندازه‌گیری

برای بررسی پایایی مدل‌های اندازه‌گیری در این مطالعه از بارهای عاملی، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ استفاده شده است. باتوجه به جدول (۱) مقادیر به دست آمده برای پایایی ترکیبی (Jöreskog, 1971) و آلفای کرونباخ (Diamantopoulos et al., 2012) بیشتر ۰,۷ است و در سطح مطلوبی قرار دارند. همچنین در صورتی که مقادیر بارهای عاملی از ۰,۴ بیشتر باشد، پایایی و سازگاری درونی گویه‌ها تایید می‌شود (Hair et al., 2022). باتوجه به جدول (۲) بارعاملی تمامی گویه‌ها از ۰,۴ بیشتر است، بنابراین از این نظر هم پایایی مدل‌های اندازه‌گیری تایید می‌شود. برای سنجش روایی در این مطالعه از روایی همگرا و واگرا استفاده شده است. برای سنجش روایی همگرا از شاخص AVE استفاده شده و مقادیر مربوط به آن برای هر متغیر در جدول (۱) آمده است. مقادیر شاخص AVE باید از ۰,۵ بیشتر شوند (Sarstedt et al., 2021)، تا روایی همگرای مدل‌های اندازه‌گیری تایید شود.

جدول ۱. محاسبه پایایی و روایی همگرا

Table 1. Calculating reliability and convergent validity

سازه‌های پژوهش Constructs	تعداد گویه‌ها Num of Items	میانگین واریانس استخراج شده Average Variance Extracted	پایایی مرکب composite reliability	آلفای کرونباخ Cronbach's alpha
ارزش ویژه برند	5	0.706	0.905	0.860
اعتماد به برند	4	0.708	0.935	0.915
مسئولیت‌های اجتماعی شرکت بنگاه	6	0.615	0.888	0.843
وفاداری به برند	3	0.734	0.892	0.819

همانطور که در جدول (۱) ملاحظه می‌کنید مقادیر شاخص AVE در سطح مطلوبی قرار دارد و روایی همگرای مدل‌های اندازه‌گیری تایید می‌شود. مقادیر بارهای عاملی در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲. مقادیر بارهای عاملی Table 2. Factor Loading

Research variables		متغیرهای پژوهش					
وفاداری به برند Brand loyalty		ارزش ویژه برند Brand equity		اعتماد به برند Brand trust		مسئولیت‌های اجتماعی شرکت Social responsibilities	
بارعاملی	گویه	بارعاملی	گویه	بارعاملی	گویه	بارعاملی	گویه
0.883	16	0.809	11	0.797	7	0.783	1
0.868	17	0.732	12	0.741	8	0.738	2
0.842	18	0.741	13	0.754	9	0.822	3
		0.756	14	0.709	10	0.767	4
		0.734	15			0.809	5
						0.822	6

در ادامه برای سنجش روایی واگرا از شاخص HTMT استفاده کرده‌ایم زمانی که سازه‌ها از نظر مفهومی متمایزتر هستند، مقدار آستانه‌ای کمتر و محافظه کارانه‌تر مانند مقادیر کمتر از ۰.۸۵ پیشنهاد می‌شود (Henseler et al., 2015). جدول ۳ نتایج سنجش این شاخص را در نرم‌افزار نشان می‌دهد:

جدول ۳. مقادیر شاخص HTMT Table 3. HTMT Values

وفاداری به برند Brand loyalty	مسئولیت‌های اجتماعی شرکت Social responsibilities	اعتماد به برند Brand trust	ارزش ویژه برند Brand equity	متغیرها variables
-	-	-	-	ارزش ویژه برند
-	-	-	0.726	اعتماد به برند
-	-	0.821	0.778	مسئولیت‌های اجتماعی شرکت پن‌گاه
-	0.685	0.827	0.726	وفاداری به برند

برازش مدل ساختاری

به منظور ارزیابی کیفیت مدل ساختاری در این مطالعه از ضریب تعیین استفاده شد. ضریب تعیین نشان می‌دهد که چند درصد از واریانس سازه هدف توسط سایر سازه‌ها تبیین می‌شود و مقادیر بیش از ۰.۲۶ برای ضریب تعیین قابل قبول هستند (Cohen, 1988). نتایج مربوط به ضرایب تعیین در جدول (۴) آمده است.

جدول ۴. ضرایب تعیین

Table 4. R Squares

متغیر Variable	ضریب تعیین R Square
ارزش ویژه برند	0.708
اعتماد به برند	0.684
وفاداری به برند	0.570

برازش مدل

در مطالعه حاضر همچنین جهت ارزیابی برازش کلی مدل از شاخص‌های NFI، SRMR و RMS_{θ} استفاده شد. مقادیر کمتر از ۰,۰۸ و مقادیر کمتر از ۰,۱۲ برای شاخص RMS_{θ} به عنوان مقادیر مطلوب در نظر گرفته شده است (Henseler et al., 2015; Lohmöller, 1989). همچنین مقادیر بیش از ۰,۹ برای شاخص NFI مطلوب است. جدول ۵ نتایج بررسی برازش مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل

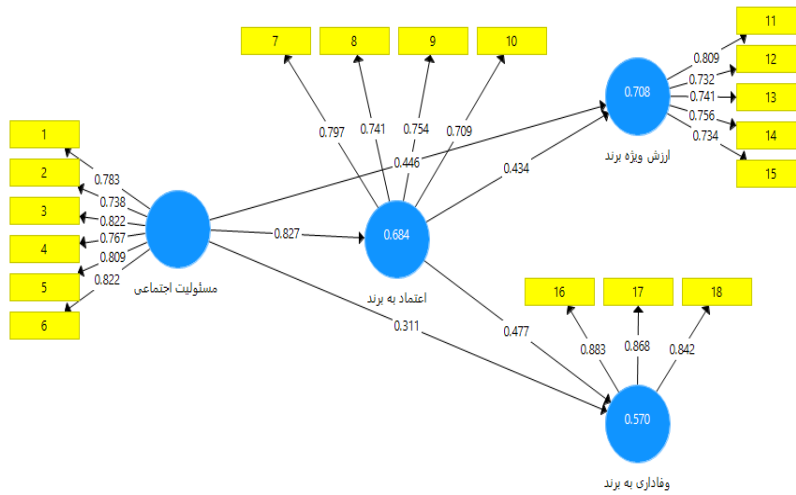
Table 5. Model fit indices

شاخص‌های برازش مدل Model fit indices	مقدار مطلوب The desired amount	خروجی نرم افزار Software output
SRMR	<0.08	0.072
RMS_{θ}	<0.12	0.096
NFI	>0.9	0.911

آزمون فرضیه‌های پژوهش

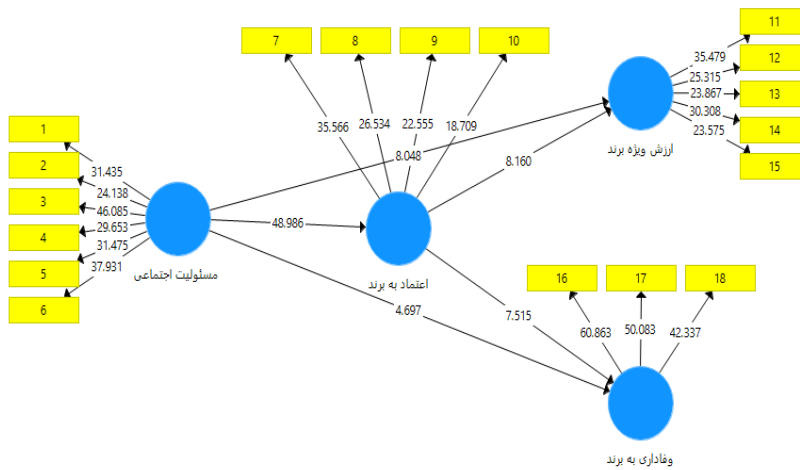
برای بررسی فرضیه‌های تحقیق لازم است نسبت به نقش متغیرها در چارچوب مفهومی تحقیق بررسی‌هایی صورت گیرد (Ayati Mehr & Beigi, 2017). اولین معیار برای بررسی فرضیه‌های تحقیق، آماره T است. در صورتی که مقدار قدرمطلق آماره T در سطح خطای ۵٪ از ۱,۹۶ بیشتر باشد، فرضیه تایید می‌شود. معیار دیگر ضرایب مسیر بین سازه‌های پژوهش هستند که نشان دهنده میزان تأثیر پذیری و روابط علی می‌باشند. ضریب مسیر بیان کننده وجود رابطه علی خطی، شدت رابطه و جهت رابطه بین دو متغیر پنهان است (Kock &

(Hadaya, 2018). شکل‌های زیر مدل مفهومی تحقیق را در دو حالت ضرایب استاندارد و اعداد معنی‌داری نشان می‌دهند.



شکل ۲. مدل مفهومی تحقیق در حالت ضرایب استاندارد (منبع: یافته‌های پژوهش)

Figure 2. conceptual model of research in the case of standard coefficients (source: research findings)



شکل ۳. مدل مفهومی تحقیق در حالت اعداد معنی‌داری (منبع: یافته‌های پژوهش)

Figure 3. conceptual model of research in the case of significant numbers (source: research findings)

خلاصه‌ای از نتایج به دست آمده در رابطه با ضرایب مسیر و مقدار آماره T در این پژوهش در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق

ردیف Row	مسیر Path	ضریب مسیر Path coefficient	آماره T T Statistic	p-value	نتیجه Result
۱	مسئولیت‌های اجتماعی شرکت ← ارزش ویژه برند	0.446	8.048	0.000	تایید
۲	مسئولیت‌های اجتماعی شرکت ← وفاداری به برند	0.311	4.697	0.000	تایید
۳	مسئولیت‌های اجتماعی شرکت ← اعتماد به برند	0.827	48.986	0.000	تایید
۴	اعتماد به برند ← ارزش ویژه برند	0.434	8.160	0.000	تایید
۵	اعتماد به برند ← وفاداری به برند	0.477	7.715	0.000	تایید
۶	مسئولیت‌های اجتماعی شرکت ← اعتماد به برند ← ارزش ویژه برند	0.246	3.436	0.001	تایید
۷	مسئولیت‌های اجتماعی شرکت ← اعتماد به برند ← وفاداری به برند	0.462	6.296	0.000	تایید

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی تأثیر مسئولیت‌های اجتماعی شرکت بر ارزش ویژه برند و وفاداری به برند با تحلیل نقش میانجی وفاداری به برند انجام شده است. نتایج نشان می‌دهد دانشجویانی که از فعالیت‌ها و برنامه‌های مرتبط با مسئولیت‌های اجتماعی شرکت یک برند (خصوصاً در زمینه آموزش عالی) آگاهی بیشتری داشته باشند، دغدغه و نگرانی کمتری برای مناسب بودن محتوای آموزش و خدمات دریافتی از یک برند دانشگاهی از نظر ارزش و کیفیت را خواهند داشت. این امر مهم برای داوطلبان آموزش عالی و دانشجویان منجر به ایجاد اعتماد به برند دانشگاهی می‌شود. مدیران باید در این راستا علاوه بر ابعاد مالی، برای بهبود ارتباط دانشگاه با صنعت و جامعه بکوشند، تا با افزایش رضایت عمومی جامعه از خدمات آموزش عالی بتوان تصویری قانون مدار و مسئولیت‌پذیر را از برند آموزش عالی برای آحاد مردم ایجاد کرد. ادامه‌ی برنامه‌های مربوط به مسئولیت‌های اجتماعی شرکت در زمینه آموزش عالی باعث ایجاد تصویری عمل‌گرا، متعهد، با ثبات، استوار، پویا، نوآور، فعال، آماده برای خدمت و پیشرو در زمینه آموزش عالی می‌شود و اعتماد داوطلبان آموزش عالی را به برند دانشگاهی بیشتر می‌کند. این نتیجه‌گیری نشان می‌دهد که مسئولیت‌های اجتماعی شرکت

مفهوم بسیار مهمی برای توسعه اعتماد به یک برند آموزشی است. هر چه دانشگاه مسئولیت اجتماعی بیشتری داشته باشد، قابلیت اعتماد به آن برند افزایش می‌یابد. این نشان می‌دهد مدیرانی که مشارکت در کمک به اهداف اجتماعی را انتخاب می‌کنند، می‌توانند رشد به کمک اعتماد به برند را سریع‌تر از تکیه بر خدمات دانشگاهی به تنهایی برای ایجاد اعتماد تسریع کنند، در نتیجه گنجاندن فعالیت‌های مربوط به مسئولیت‌های اجتماعی شرکت در فعالیت‌ها و سیاست‌های دانشگاه باعث افزایش اعتماد به برند دانشگاهی و اعتبار آن می‌شود. اعتماد به برند نوعی دارایی و ابزاری برای بقا است که برای سازمان مزیت رقابتی ایجاد می‌کند، چرا که توسعه و حفظ اعتماد به برند یکی از راه‌های ارتباط بلند مدت با ذی نفعان بوده و نقش مهمی را در دستیابی به اهداف بلند مدت و استراتژیک ایفا می‌کند. امروزه آگاهی افراد در رابطه با مسائل مربوط به فعالیت‌های اجتماعی نسبت به گذشته افزایش چشمگیری داشته و آن‌ها در رابطه با انتخاب یک مرکز آموزشی علاوه بر مقاصد اقتصادی به عملکرد اجتماعی نیز توجه دارند. به همین دلیل است که دانش پژوهان نسبت به سازمان‌های آموزش عالی که طرح‌های اجتماعی را در فعالیت‌های خود قرار می‌دهند و رفتارهای مسئولیت‌پذیر نسبت به جامعه را از خود نشان می‌دهند، اعتماد بیشتری دارند.

ایجاد پایگاهی از فارغ التحصیلانی که نسبت به برند دانشگاهی خود وفادار باشند پایه بسیار مهمی برای رقابت پذیری دانشگاه است. نتایج دیگر نشان می‌دهد که ادای مسئولیت‌های اجتماعی شرکت سبب می‌شود دانش پژوهان، داوطلبان و دانشجویان در شرایطی که ممکن است تلاش‌های موقعیتی، بازاریابی و توصیه‌های دیگران تصویری بر خلاف ذهن آن‌ها را ایجاد کنند، نسبت به استفاده مجدد از خدمات آموزشی دانشگاه مردد نبوده و نسبت به برند خود وفادار باشند. بنابراین مسئولیت‌های اجتماعی شرکت از تغییر رفتار مصرف‌کنندگان خدمات آموزشی جلوگیری می‌کند و وفاداری آن‌ها را بهبود می‌دهد. سازمان‌ها و مراکز آموزشی که فعالیت‌های اجتماعی را انجام می‌دهند تمایل دارند که از دید مصرف‌کنندگان خدمات خود مثبت تلقی شوند و مصرف‌کنندگان تمایل بیشتری برای استفاده از این نوع برندها خواهد داشت. از این طریق وفاداری به برند افزایش می‌یابد.

مفهوم اعتماد به برند از نظر مدیریتی بسیار مهم است و باید بدان توجه نمود. افزایش اعتماد به برند موجب افزایش کلی ارزش ویژه برند می‌شود. زمانی که فرد تصمیم می‌گیرد نوع

برند آموزشی خود را انتخاب کند، در صورتی که استفاده از خدمات آموزشی دانشگاه را مفید بداند و به کیفیت آموزش اعتماد داشته باشد، ارزش ویژه برند در ذهن مصرف کننده بهبود پیدا می‌کند. بعبارت ساده تر، این احساس منجر به ایجاد رضایت درونی در فرد شده و اعتماد آن به برند دانشگاهی را تقویت می‌کند. تقویت اعتماد به برند نیز به نوبه خود موجب افزایش شهرت و محبوبیت برند آموزشی شده و ارزش ویژه آن را افزایش می‌دهد.

نتایج نشان می‌دهد مسئولیت‌های اجتماعی شرکت به شکل مستقیم و غیرمستقیم از طریق اعتماد به برند بر ارزش ویژه برند تأثیر گذار است، بنابراین طراحی و کنترل اقدامات مربوط به مسئولیت‌های اجتماعی شرکت باید به گونه‌ای صورت پذیرد که منجر به اعتماد و حسن نیت در آموزش عالی شود. در واقع می‌توان گفت که پیوند قوی بین مسئولیت‌های اجتماعی شرکت و ارزش ویژه برند با ایجاد اعتماد در خدمات آموزشی فراهم می‌شود. زمانی که مشتریان اقدامات مربوط به فعالیت‌های اجتماعی را در آموزش عالی درک می‌کنند نسبت به خدمات آن معتمدتر شده و وفاداری آنان افزایش می‌یابد. از این رو، مشتریان به برندهایی وفادارتر خواهند بود که نسبت به آن‌ها اعتماد بیشتری داشته باشند. نتایج این مطالعه با نتایج تحقیق Tan et al. (2022)، (2019)، Rasoolimanesh et al. (2019)، Tien et al. (2019) و Bernarto et al. (2020) همخوانی داشته است.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده اول، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده دوم در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ مؤسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Aaker, D. (1991). Managing Brand Equity: Capitalizing on the Value of a Brand Name. *Journal of Business Research*, 29(3), 247-248. [https://doi.org/DOI:10.1016/0148-2963\(94\)90009-4](https://doi.org/DOI:10.1016/0148-2963(94)90009-4)
- Abbas, S. A. (2019). Brand loyalty of higher education institutions. *Marketing and Management of Innovations*, 1, 46-56. <https://doi.org/10.21272/mmi.04-2019>
- Aguinis, H. (2011). Organizational responsibility: Doing good and doing well. <https://doi.org/024-1217/10,1037>
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Ayati Mehr, M., & Beigi, F. (2017). Statistical analysis in Commerce, *Trava Publication*, First edition, Ahvaz, Iran. [Persian]
- Ayati Mehr, M., & Beigi, F. (2020). Research Method in Management, First edition, *Coffee Publications*, Ahvaz, Iran. [Persian]
- Azizan, N. S., & Yusr, M. M. (2019). The influence of customer satisfaction, brand trust, and brand image towards customer loyalty. *International Journal of Entrepreneurship and Management Practices*, 2(7), 93-108. <https://doi.org/10.35631/ijemp.270010>
- Bahari, Sh., & Bahari, H. (2019). The effect of social responsibilities on the special value of the tourism destination brand from the point of view of domestic tourists (case study: Tabriz city). *Quarterly Journal of Geography and Environmental Studies*, 9(33), 69-88. <https://doi.org/10.29252/jgs.20.59.229> [Persian]
- Bernarto, I., Berlianto, M. P., Meilani, Y. F. C. P., Masman, R. R., & Suryawan, I. N. (2020). The influence of brand awareness, brand image, and brand trust on brand loyalty. *Jurnal Manajemen*, 24(3), 412-426. <https://doi.org/10.24912/jm.v24i3.676>
- Carroll, A. B. (2016). Carroll's pyramid of CSR: taking another look. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 1(1), 1-8. DOI:10.1186/s40991-016-0004-6
- Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497-505. <https://doi.org/10.2307/257850>
- Carvalho, L., Brandão, A., & Pinto, L. H. (2021). Understanding the importance of eWOM on Higher Education Institutions' brand equity. *Journal of Marketing for Higher Education*, 31(2), 261-279. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1788196>

- Chaung, P. T. (2015). Incorporating disservice analysis to enhance perceived service quality. *Industrial Management & Data Systems*, 110(3), 368-3. <https://doi.org/10.1108/02635571011030033>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analyses for behavioural sciences, 2nd edn. *Lawrence Erlbaum Associates*, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>.
- Craig, N. (2003). CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY: NOT WHETHER, BUT HOW?. *Centre for Marketing Working Paper*, 17(1), 1-35. <https://doi.org/10.2307/41166188>
- Diamantopoulos, A., Sarstedt, M., Fuchs, C., Wilczynski, P., & Kaiser, S. (2012). Guidelines for choosing between multi-item and single-item scales for construct measurement: A predictive validity perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 434-449. <https://doi.org/10.1007/s11747-011-0300-3>
- Diputra, I. G. A. W., & Yasa, N. N. (2021). The influence of product quality, brand image, brand trust on customer satisfaction and loyalty. *American International Journal of Business Management (AIJBM)*, 4(1), 25-34. <https://doi.org/10.35631/ijemp.270010>
- Ebrahim, R. S. (2020). The role of trust in understanding the impact of social media marketing on brand equity and brand loyalty. *Journal of Relationship Marketing*, 19(4), 287-308. <https://doi.org/10.1080/15332667.2019.1705742>
- Garay, L., & Font, X. (2012). Doing good to do well? Corporate social responsibility reasons, practices and impacts in small and medium accommodation enterprises. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 329-337. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.04.013>
- Girard, T., & Pinar, M. (2021). An empirical study of the dynamic relationships between the core and supporting brand equity dimensions in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(3), 710-740. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JARHE-04-2020-0097/full/html>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (3rd ed.). **Thousand Oaks: Sage**.
- Hamidizadeh, M., Balghi Inalo, MH., & Atai, M. (2013). Examining the effective factors on enhancing brand equity with an emphasis on promotion and company image (case study: mobile phone operators). *Tehran Business Management Journal*, 6(4), 755-772. <https://doi.org/10.3390/admsci13050118> [Persian]

- Haudi, H., Handayani, W., Musnaini, M., Suyoto, Y., Prasetyo, T., Pitaloka, E., ... & Cahyon, Y. (2022). The effect of social media marketing on brand trust, brand equity and brand loyalty. *International Journal of Data and Network Science*, 6(3), 961-972. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2022.1.015>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hsu, K.-T. (2012). The Advertising Effects of Corporate Social Responsibility on Corporate Reputation and Brand Equity: Evidence from the Life Insurance Industry in Taiwan. *Journal of Business Ethics*, 11(4), 189-201. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1118-0>
- Huaman-Ramirez, R., & Merunka, D. (2019). Brand experience effects on brand attachment: the role of brand trust, age, and income. *European Business Review*, 31(5), 610-645. <https://doi.org/10.1108/EBR-02-2017-0039>
- Jöreskog, K. G. (1971). Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, 36(4), 409–426. <https://doi.org/10.1007/BF02291366>
- Liu, M. T., Liu, Y., Mo, Z., Zhao, Z., & Zhu, Z. (2019). How CSR influences customer behavioural loyalty in the Chinese hotel industry. Asia Pacific *Journal of Marketing and Logistics*, 32(1), 1-22. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/APJML-04-2018-0160/full/html>
- Lohmöller, J.-B. (1989). Latent variable path modeling with partial least squares. *Heidelberg: Physica*.
- Mampaey, J., Huisman, J., & Seeber, M. (2015). Branding of Flemish higher education institutions: A strategic balance perspective. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1178-1191. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1024634>
- Kabadayi, E. T., & Alan, A. K. (2012). Brand trust and brand affect: Their strategic importance on brand loyalty. *Journal of Global Strategic Management*, 11(6), 81-88. <https://doi.org/10.20460/jgsm.2012615788>
- Karbasivar, A., & Yardel, S. (2011). Evaluating the special value of the brand name and the factors affecting it from the consumer's point of view (providing an analytical model). *Management Quarterly*, 8(21), 14-29. <https://doi.org/10.1108/QMR-04-2020-0048>
- Kaushal, V., & Ali, N. (2020). University reputation, brand attachment and brand personality as antecedents of student loyalty: A study in higher

- education context. *Corporate Reputation Review*, 23, 254-266. DOI: [10.1057/s41299-019-00084-y](https://doi.org/10.1057/s41299-019-00084-y)
- Keller, K. (1998). Strategic brand management: building, measuring and brand equity, **Prentice Hall: Englewood Cliffs**, NJ.
- Khan, I., & Fatma, M. (2019). Connecting the dots between CSR and brand loyalty: the mediating role of brand experience and brand trust. *International Journal of Business Excellence*, 17(4), 439-455. <https://doi.org/10.1504/IJBEX.2019.099123>
- Khoshtaria, T., Datuashvili, D., & Matin, A. (2020). The impact of brand equity dimensions on university reputation: an empirical study of Georgian higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(2), 239-255. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1725955>
- Kock, N., & Hadaya, P. (2018). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information Systems Journal*, 28(1), 227-261. <https://doi.org/10.1111/isj.12131>
- Mackenzie, M., & Peters, M. (2014). Hospitality managers' perception of corporate social responsibility: An explorative study. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 19(3), 257-272. <https://doi.org/10.1080/10941665.2012.742915>
- Meshki Hasan abad, M., Akrami, M., Karimi Dashtaki, M. and Hafezi, H. (2022). Designing the conceptual model of the third generation university in the distance higher education system (Study case of Payam Noor University). *Journal of Educational Sciences*, 28(1), 165-184.
- Mourad, M., Meshreki, H., & Sarofim, S. (2020). Brand equity in higher education: comparative analysis. *Studies in Higher Education*, 45(1), 209-231. DOI: [10.1080/03075079.2019.1582012](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582012)
- Perera, C. H., Nayak, R., & Nguyen, L. T. V. (2022). Social brand engagement and brand positioning for higher educational institutions: an empirical study in Sri Lanka. *Journal of Marketing for Higher Education*, 32(2), 179-196. DOI: [10.1080/08841241.2020.1841068](https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1841068)
- Pinar, M., Girard, T., & Basfirinci, C. (2020). Examining the relationship between brand equity dimensions and university brand equity: An empirical study in Turkey. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1119-1141. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0313>
- Pires, V., & Trez, G. (2018). Corporate reputation: A discussion on construct definition and measurement and its relation to performance. *Revista de Gestão*, 25(1), 47-64. <https://doi.org/10.1108/REG-11-2017-005>

- Portal, S., Abratt, R., & Bendixen, M. (2019). The role of brand authenticity in developing brand trust. *Journal of Strategic Marketing*, 27(8), 714-729. <https://doi.org/10.1080/0965254X.2018.1466828>
- Rasoolimanesh, S. M., Wang, M., Roldán, J. L., & Kunasekaran, P. (2021). Are we in right path for mediation analysis? Reviewing the literature and proposing robust guidelines. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 48, 395-405. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2021.07.013>
- Roshan Qiyas, P., Liaqat Dar, M.-J., Zamani, B., & Sharifian, F. (2021). Construction and validation of curriculum elements evaluation scale based on lifelong learning approach in higher education. *Journal of Educational Sciences*, 28(1), 43-66. <https://doi.org/10.22055/edus.2020.32824.2998>
- Sarstedt, M., Ringle, Ch., M & Hair, J. F. (2021). Partial Least Squares Structural Equation Modeling. book: Handbook of Market Research (pp.1-47) **Publisher: Springer**. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05542-8_15-1
- Sazvar, A., Ghaedi, M., & Mohammadi, E. (2019). The role of brand affiliation strength in international higher education brand equity. *Research and planning in higher education*, num 3, 123-145. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.020> [Persian]
- Tan, P. L., Rasoolimanesh, S. M., & Manickam, G. (2022). How corporate social responsibility affects brand equity and loyalty? A comparison between private and public universities. *Heliyon*, 8(4), e09266. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09266>
- Todea, S., Davidescu, A. A., Pop, N. A., & Stamule, T. (2022). Determinants of student loyalty in higher education: A structural equation approach for the Bucharest University of economic studies, *Romania. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5527. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095527>
- Tien, N. H., Minh, H. T. T., & Dan, P. V. (2019). Branding building for Vietnam higher education industry-reality and solutions. *International Journal of Research in Marketing Management and Sales*, 1(2), 118-123. <https://doi.org/10.33545/26633329.2019.v1.i2b.24>
- Yousaf, A., Mishra, A., & Bashir, M. (2020). Brand trust, institutional commitment, and their impact on student loyalty: evidence for higher education in India. *Studies in Higher Education*, 45(4), 878-891. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1558441>
- Valentinova, D. T., & Valkov, D. K. (2020). Measurement model of brand loyalty within the higher education sector. *Балканско научно обозрение*, 4(2(8)), 49-53. DOI:10.34671/SCH.BSR.2020.0402.0012

- Vardasbi, F., Arasteh, H., Noh Ibrahim, Abdur Rahim and Abdullahi, B. (2023). Identification and analysis of graduate education missions. *Journal of Educational Sciences*, 30(1), 61-80. <https://doi.org/10.22055/edus.2023.40317.3349>
- Vukasović, T. (2022). Applying Model of Brand Equity in Higher Education Marketing Context. Business Systems Research: *International Journal of the Society for Advancing Innovation and Research in Economy*, 13(1), 156-168. <https://doi.org/10.2478/bsrj-2022-0010>



Original Article

Situationism in Education: Comparison of view of John Dewey and Iran's Education Transformation Document

Tahereh Rajabi*
Mohsen Farmahini Farahani**
Mehdi Sobhaninejad***

Introduction

The purpose of the current research is to explain the situation of education and training, which has been investigated and studied from the perspective of John Dewey and the theoretical foundations of the fundamental transformation of Iran's education system.

Method

George Brady's comparative research method, which includes four stages of description, interpretation, comparison, and comparison, has been used. The primary source of information collection is the writings of John Dewey and the theoretical foundations of the fundamental change document, and the secondary sources are the articles that have been explained and investigated on this issue.

Results

The findings of the research show that; The philosophical antecedents of situation orientation in education and training are based on John Dewey's view based on the rejection of any pre-determined basis and rule, the position implies a general and comprehensive matter, which is of intuitive understanding and cannot be explained by reasoning, but the situation in the basics The theory of the transformation document is subject to criteria and is not based on pre-determined rules in the process and results, and in fact, it draws a unified and monotheistic vision in a situation-based pluralistic

* Ph.D. student of Philosophy of Education, Shahid University, Tehran, Iran.

** Professor, Department of Educational Sciences, Shahid University, Tehran, Iran.
Corresponding Author: farmahinifar@yahoo.com

*** Associate Professor Department of Education ,Shahed University, Tehran, Iran.

process for education. The theoretical foundations of the transformation document are It seeks the connection between the making, finding and being situation. The common point in Dewey's point of view and the theoretical foundations of the transformation document is the rejection of any presuppositions and predicted rules, as well as attention to the holistic view of the concept of situation, but what can be pointed out as a point of distinction and difference is the theoretical foundations of the transformation document. It has a trans-situational, unitary and monotheistic approach, also the situation is subject to criteria in the basics, but John Dewey's view lacks a trans-situational view and is enclosed in the empiricism approach.

Discussion

According to the results presented in the comparative study of the situation from the point of view of John Dewey and the theoretical foundations of the document of transformation, at the end of the article, references were made for the education system of Iran.

Keywords: situation, Dewey, theoretical foundations of fundamental change, education

Author Contributions: Author 1 was responsible for leading the overall research process. Author 2 was responsible for research plan design, data collection and analysis and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۲۶
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۰۶

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۲۰۸-۱۹۱

مقاله پژوهشی

نگاه تطبیقی به موقعیت مداری در تعلیم و تربیت از منظر جان دیویی و مبانی نظری سند تحول بنیادین

طاهره رجبی *

محسن فرمهینی فراهانی **

مهدی سبحانی نژاد ***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، نگاه تطبیقی به موقعیت مداری در تعلیم و تربیت است که از منظر جان دیویی و مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران مورد بررسی و مطالعه تطبیقی قرار گرفته است. از میان روش‌های مطالعه تطبیقی روش جرج بردی که شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است استفاده شده است. منبع اولیه گردآوری اطلاعات تألیفات جان دیویی و مبانی نظری سند تحول بنیادین است و منابع ثانویه که به تبیین و بررسی این موضوع پرداخته شده است. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است؛ پیشایندهای فلسفی موقعیت محوری در تعلیم و تربیت بر مبنای دیدگاه جان دیوینی مبتنی بر طرد هر گونه مبنا و قاعده از پیش تعیین شده است، موقعیت دلالت بر امر کلی و فراگیر دارد که از جنس درک شهودی است و قابل تبیین استدلالی نیست اما موقعیت در مبانی نظری سند تحول، تابع معیار است و در فرایند و نتایج مبتنی بر قواعد از پیش تعیین شده نیست و در واقع یک بینش وحدت‌گرا و توحیدی را در فرایندی متکثر مبتنی بر موقعیت، برای تعلیم و تربیت ترسیم می‌کند، همچنین پیوستگی و چرخش بین مراحل موقعیت‌پذیری، موقعیت‌یابی و موقعیت‌سازی وجود دارد. نکاتی که به عنوان نقطه مشترک در دیدگاه دیویی و مبانی نظری سند تحول واجد بررسی هستند عبارتند از طرد هرگونه پیش‌فرض و قواعد پیش‌بینی شده، همچنین توجه به نگاه کل‌گرایانه در مفهوم موقعیت است اما آنچه به عنوان نقطه تمایز و تفاوت می‌توان به آن اشاره کرد مبانی نظری سند تحول بیشتر رویکرد فراموقعیتی و وحدت‌گرا و توحیدی دارد همچنین موقعیت در مبانی تابع معیار است اما دیدگاه جان دیویی فاقد نگاه فرا موقعیتی است و در رویکرد تجربه‌گرایی محصور شده است.

واژه‌های کلیدی: موقعیت، دیویی، مبانی نظری سند تحول بنیادین، تعلیم و تربیت

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

** استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) farmahinifar@yahoo.com

*** دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

مقدمه

امروزه تفکر فلسفی درباره‌ی تعلیم و تربیت وارد میدان‌های جدیدی شده است. شیوه رایج در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به سوی فهم و حل مسائل و موضوعات در یک مفهوم زمینه‌ای پیش می‌رود، تأکید به جای آنکه بر رشد در حالت کلی باشد، بر شناخت فرد انسان در زمینه‌های خاص استوار است (Ozman & Kraver, 2017, 570).

زمینه‌هایی مانند ذهن، زبان و فرهنگ انسانی در کنار پیچیدگی واقعیت و اثرات ناشی از آن به مداخله انکارناپذیر سازه‌های مختلف در رشد فرد و دانش او منجر می‌گردند (Bagheri, 2013). بدون در نظر گرفتن تحولات جدید و گفتمان‌های معرفتی حاکم در زمانه که متأثر از دوره مدرن و پسا مدرن می‌باشد؛ رسیدن به اهداف تعلیم و تربیت امکان‌پذیر نیست. یکی از پارادایم‌های جدید، توجه به موقعیت یا موقعیت‌گرایی است. در تعریف موقعیت معتقد است که «رویارویی فرد با شرایطی که همواره او را در بر می‌گیرد و بر مبنای تأثیرپذیری و تأثیرگذاری است، را موقعیت (وضعیت) می‌نامند» (Naqibzadeh, 2011).

این پارادایم معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی بر حوزه‌های روان‌شناسی و اخلاق اثرات قابل ملاحظه‌ای داشت و به تبع آن وارد حوزه تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی هم شد. به گونه‌ای که امکان رسیدن به تعریف واحد و معین از آن وجود ندارد. واژه موقعیت در فلسفه تعلیم و تربیت، ذهن را با جان دیویی فیلسوف نام‌آشنای قرن ۲۱ گره می‌زند. این گفته خود دیویی را نباید دست کم گرفت، که در کل فلسفه او «موقعیت یک کلمه کلیدی است» (Alexander, 1987, 86).

دیویی در پرداختن به انسان به دنبال ذات حقیقی او و گوهر آدمی نیست بلکه از رویارویی، کشاکش و سازگاری آدمی با شرایطی که همواره او را در برمی‌گیرد سخن می‌گوید و تربیت، نتیجه و پیامد قرار گرفتن در این وضعیت‌ها و تجربه کردن و آزمون دادن است. تأکید دیویی بر دو سویه بودن این تأثیر و نقش فعال انسانی در این کشاکش است (Naqibzadeh, 2011, 76). جان دیویی در تلاش بود از دوگانگی دکارتی به یک پیوستگی برسد و ادراک کل نگر و پویا از جهان را جایگزین متافیزیکی ذات گرا و اتمی از جهان کند. دیویی به مبانی معرفت‌شناختی فیلسوفان مادی گرا از جهت فروگذاری شناخت عقلانی نقد

وارد می‌کند و بر ناکامی اصالت تجربه صحه می‌گذارد. در خاستگاه اندیشه دیویی به ساختار متصل و پیوسته جهان می‌رسیم که این مبنا مانع نگاه سوبژکتیو می‌گردد. روابط به طور عینی در جهان و به طور ذهنی در تجربه ما حاضر نیستند. تجربه‌ها همیشه در معرض تفسیرند و معنای تفسیر که در تجربه ایجاد می‌گردد به معنای جانمایی از معانی است که در درون یک تجربه ماوا دارد (Ansari & Shaygan Far, 2019).

از طرف دیگر در مبانی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که موضع نظری و فلسفه تربیتی مقبول و معتبر در جامعه اسلامی ایران است، سیمای کلی انسان با گزاره‌های توصیفی برگرفته از معارف اصیل اسلامی تبیین شده است. یکی از این گزاره‌ها توصیف انسان به واسطه موقعیت اوست که «انسان همواره در موقعیت است و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد» (Higher Education Council, 2013). درک موقعیت و توانایی برای اصلاح آن از اهداف تربیت در سند تحول است و مدرسه زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش‌آموزان معرفی می‌شود (همان: ۱۷). لازمه رسیدن به اهداف سند تحول آموزش و پرورش، تبیین و بررسی هر چه بیشتر مفاهیم کلیدی این سند می‌باشد و یکی از این مفاهیم کلیدی که در سطح اهداف تربیت مطرح شده است، موقعیت می‌باشد.

از طرف دیگر شرایط کنونی حاکم بر جهان و تحولات سریع پیش رو چالش‌های بیشتری را فرا روی انسان می‌گشاید به گونه‌ای که سرعت تغییرات همانند شوکی برای انسان است که او را همواره در موقعیت‌های متنوع و پیچیده‌ای قرار می‌دهد. در این شرایط چگونگی مواجهه با این موقعیت‌ها می‌تواند برنامه و دستورالعمل تربیت و رشد انسان تلقی شود و موفقیت در تربیت در گرو یک تلقی صحیح از موقعیت مندی انسان است. این مسأله در شرایطی حائز اهمیت می‌شود که مبانی و گزاره‌های مطلق در تعریف تربیت با موقعیت‌های مبتنی بر زمان و مکان خاص نتواند به هماهنگی برسد و بیم افتادن در ورطه نسبی‌گرایی را پیدا کند.

با عنایت به اهمیت و ضرورت پژوهش، آنچه به عنوان مسائل اساسی برای نگارندگان پژوهش حاضر مطرح است عبارتند از؛ توصیف انسان به واسطه موقعیت او که در مقایسه با سایر گزاره‌های توصیفی انسان نظیر توجه به فطرت الهی انسان، اختیار و خرد، حقوق و تکلیف، اجتماعی بودن؛ کمتر مورد توجه قرار گرفته است و تاکنون پژوهش مستقلی در این زمینه انجام نشده است. از طرفی بیشتر پژوهش‌هایی داخلی و خارجی از جریان موقعیت

گرایان در خصوص تبیین اخلاق موقعیت‌گرا بوده است و تحقیقات اندکی در حوزه تعلیم و تربیت به بحث درباره این موضوع می‌پردازد. از جمله (Rezaei (2019 در کتاب «مفهوم موقعیت در سند تحول آموزش و پرورش» به صورت اختصاصی به تحلیل محتوای سند بر محور موقعیت پرداخته است همچنین Hosseinpour Sabbagh (2019 در مقاله‌ای مفهوم موقعیت در تربیت ارزشی را برای رسیدن به استلزامات تربیتی بررسی کرده است و به سه جریان موقعیت‌گرا دیوئی، نو ارسطوگرایی و ضدارسطوگرایی اشاره می‌کند. Mahmoudi (2021) نیز در مقاله خود با عنوان طراحی الگوی خلاقیت موقعیتی مبتنی بر رویکرد تربیت تأملی، به پیوندی در عمل‌گرایی، تربیت تأملی و فلسفه برای کودک نظر دارد و در پژوهش خود به این نتیجه می‌رسد که تجربه را به مثابه جریان، یکپارچگی درک جهان و جامعه آمادگی به عنوان پدیده محوری بر مبنای شرایط علی «ساماندهی موقعیت و عمل در موقعیت» و از طریق راهبردهای «تحریک انگیزی، تفکر زایشگر، تأکید بر امور متضاد، یادگیری از طریق پایداری، تغییر و بازسازی محیط و گشودگی بیان» منجر به تحقق «توجه به جنبه‌های عاطفی آموزش، خلاقیت یکپارچه، تقویت خودارزیابی و انگیزه مشارکت بالا» می‌گردد.

Alfano (2012) در کتاب موقعیت‌گرایی معرفتی و طی مقالات مختلف به درگیری بین معرفت‌شناسی فضیلت و فرضیه موقعیت‌گرایانه الهام گرفته از تحقیقات در روان‌شناسی تجربی می‌پردازد. معرفت‌شناسی سؤالاتی را درباره ماهیت دانش دنبال می‌کند. Louva et al. (2018) در پژوهش خود با بررسی طرفداران رویکرد شخصی به تعریف موقعیت، که توجه خود را بر تفاوت‌های شخصیت‌شناختی بین افراد متمرکز کردند به تبیین دیدگاهی می‌پردازد که نقش عوامل موقعیتی را در تبیین رفتار پرننگ‌تر از عوامل درونی می‌بیند و بر مبنای رویکرد موقعیتی در روان‌شناسی اجتماعی، ارتباط مستقل شخصیت از محیط را غیرممکن می‌داند. Clemente (2021) در مقاله خود به بررسی نظریات پرچارد در موقعیت‌گرایی معرفتی می‌پردازد که با توسل به مفهوم وابستگی معرفتی، از معرفت‌شناسی فضیلتی در برابر موقعیت‌گرایی معرفتی دفاع می‌کند.

با عنایت به آنچه اشاره شد این پژوهش به دنبال این است که انسان را از زاویه «موقعیت» او مورد واکاوی قرار دهد و بتواند طرحی در تعلیم و تربیت بر مبنای موقعیت بنا کند به گونه‌ای که تعادل بین نظریه و عمل در تعلیم و تربیت با طرح موقعیت و توجه به ادراک و

اصلاح موقعیت ایجاد خواهد شد و راه‌هایی از دوگانه‌های فلسفی مانند عینیت و ذهنیت، ساختار و عاملیت، تفکر و احساس ... را هموارتر می‌کند. در موقعیت ظرفیت آدمی با ازدیاد شناخت از شرایط و موقعیت خود، بیشتر آشکار می‌شود. در پژوهش حاضر به بررسی تعریف و جایگاه موقعیت از منظر دیویی و موقعیت در مبانی سند تحول آموزش و پرورش پرداخته خواهد شد، تا با کنار هم قرار گرفتن دو دیدگاه و شناخت بیشتر تفاوت‌ها و شباهت‌ها به فهم بهتر موضوع کمک گردد.

روش

برای نیل به هدف پژوهش ابتدا از روش تحلیل مفهومی و اسنادی استفاده گردید. روش تحلیلی می‌تواند ما را در مفهوم‌شناسی مسائل تعلیم و تربیت یاری کند زیرا بخش قابل توجهی از مسائل تربیتی، مسائل مفهومی هستند که باید مشخص شود این مفاهیم دارای چه عناصر و روابط معنایی است. با مشخص شدن این مرزهای معنایی می‌توان معلوم کرد که در هر دیدگاه تربیتی، چه تصویری از مفهوم مدنظر دارد (Bagheri et al., 2010). سپس در مقایسه دو رویکرد از موقعیت‌گرایی از روش تحلیل تطبیقی استفاده شده است. روشی که در آن شباهت‌ها و تفاوت‌های گزاره‌ها و مفهوم‌ها با هم مقایسه می‌شود (Madandar, 2019, 20) تطبیق موقعیت در فلسفه دیویی و مبانی نظری سند تحول بنیادین بر اساس مدل مقایسه‌ای چهارمرحله‌ای جورج بردی که شامل توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است؛ انجام گرفت (Adik, 2018). در مرحله توصیف به شرح دیدگاه دیویی درباره موقعیت و جمع‌آوری گزاره‌های مرتبط با موقعیت در مبانی نظری سند تحول پرداخته شد. در مرحله تفسیر داده‌های جمع‌آوری شده مرحله قبل مورد تجزیه و تحلیل قرار داده شد. در مرحله همجواری نتایج به دست آمده از مرحله قبل در کنار هم قرار داده شد و در مرحله مقایسه در یک جدول شباهت‌ها و تفاوت‌های مربوط به مفهوم موقعیت در قالب گزاره‌های مختلف مقایسه گردید. جامعه پژوهش شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با مفهوم موقعیت از نظر جان دیویی و مبانی نظری سند تحول آموزش و پرورش است که متناسب با جامعه پژوهش گردآوری شده و سؤالات تحقیق، مهم‌ترین و معتبرترین منابع متنی موجود برای بررسی دقیق‌تر انتخاب گردید.

یافته‌های پژوهش

مرحله اول : توصیف

موقعیت از منظر جان دیوئی: گسترده‌ترین و متمرکزترین برخورد دیوئی با مسائل منطقی را می‌توان در کتاب «منطق نظریه تحقیق»^۱ (1938) او یافت. یکی از کلیدواژه‌های اصلی این کتاب «موقعیت»^۲ است. دیوئی انسان را در احاطه موقعیت می‌داند به گونه‌ای که کسی نمی‌تواند از داشتن موقعیت امتناع کند، زیرا نداشتن موقعیت، معادل نداشتن تجربه می‌باشد. بنا بر این تعریف، انسان همیشه در موقعیت قرار دارد؛ چون همواره در حال تجربه کردن است و تجربه مقدم بر موقعیت است. دیوئی در تبیین بهتر موقعیت از زبان روان‌شناسی کمک می‌گیرد تا نشان دهد که درک از موقعیت، درک احساس یا عاطفه نیست و در واقع ادراک موقعیت، لزوماً امر روانی نیست. برعکس احساس و عاطفه هم با توجه به حضور موقعیت توصیف می‌گردند (Dewey, 1990, 90-91).

یک موقعیت از عملی که دربرگیرنده واقعیت هست؛ حکایت می‌کند و هر آنچه که به واقعیت ربط داشته باشد، از عناصر زمانی و مکانی تا عناصر اجتماعی و ساختارها و روابط می‌تواند بخشی از موقعیت باشد. آنچه که دیوئی در درک از موقعیت مطرح می‌کند، کشف و شناخت تک تک عناصر و عوامل و شرایط دخیل در موقعیت نیست، بلکه نحوه ارتباط و به هم پیوستگی این اجزا می‌باشد که به نوعی نشان دهنده روح کلی حاکم بر موقعیت است.

دیوئی نظریه تحقیق و فلسفه منطق خود را با بحث در مورد موقعیت‌ها آغاز می‌کند و این شروع دلالت بر این مسأله دارد که چه چیزی می‌تواند به عنوان زمین محکم در تحقیق به حساب آید. دیوئی در پاسخ، به طرح کیفیت می‌پردازد. درک بی‌واسطه بودن کیفی همان موقعیت است. این کیفیت فوری فراگیر، همان نقشی را ایفا می‌کند که کوگیتو در معرفت‌شناسی دکارتی باید ایفا کند. این بی‌واسطگی کیفی یک موقعیت یک پایه معرفتی محکم است (Burke, 2000).

موقعیت از منظر سند تحول بنیادین: موقعیت در اسناد بالادستی آموزش و پرورش؛ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، پژوهش فلسفی

1- Logic: The Theory of Inquiry

2- Situation

پشتیبان سند با عنوان تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام آمده است، در اینجا با توجه به اینکه گزاره‌های اساسی مورد نظر تحقیق، از نظر محتوا و کثرت در مبانی نظری سند تحول آمده است، به بررسی در مبانی نظری سند پرداخته شد و با مراجعه به سند مذکور گزاره‌های آشکار حاوی واژه با مفهوم موقعیت استخراج گردید و در مرحله بعد به تلخیص و دسته‌بندی گزاره‌ها و باهم‌نگری آن پرداخته شد.

جدول ۱. شبکه معنایی موقعیت در مبانی نظری سند تحول

Table 1: The conceptual network of Situation in the theoretical foundations of the transformation document

شماره صفحه	عبارت کلیدی
۶۸	انسان همواره در موقعیت است
۱۱۸-۷۸-۱۲۶-۱۲۰-۱۳۹-۱۳۸-۱۴۰-۱۴۱-۱۴۵- ۱۵۳-۱۵۴-۱۶۰-۱۶۸-۱۸۵-۱۹۰-۲۲۸-۲۶۵-۲۶۹- ۲۸۸-۲۹۲-۳۰۹-۳۱۲-۳۳۸-۳۴۱-۳۵۱-۳۵۲-	ادراک و اصلاح موقعیت
۳۶۲-۳۶۱-۳۵۹-۳۵۷	
۲۸۱-۴۰۱-۲۶۹-۲۶۶-۲۴۷-۱۵۴-۱۳۵-۱۲۶	عناصر موقعیت و تعامل پیوسته و استعلایی آن
۳۴۱-۲۹۳-۲۹۲-۲۹۰-۲۷۸-۲۷۶-۱۶۵-۱۳۵-۱۲۷- ۴۰۱-۳۷۶-۳۵۷-۳۶۰	زمینه سازی برای خلق موقعیت
۲۲۱-۲۳۱-۲۵۳-۲۵۴-	چرخش از محیط‌گرایی به موقعیت‌گرایی
۲۲۱	تفسیر موقعیت
۳۰۴	بازیابی موقعیت
۳۷۴-۱۳۸	موقعیت محوری
۲۴۶-۲۸۸	موقعیت ویژه
۲۷۸	تجربه در موقعیت
۳۵۲-۳۵۱-۲۵۴-۲۴۷	نقد موقعیت
۲۶۶	قبض و بسط موقعیت‌های زندگی
۳۵۲	فراموقعیت

مرحله دوم: تفسیر

تلاش‌های دیویی برای روشن کردن مفهوم موقعیت را می‌توان در تبادل نظر با آلبرت بالز مشاهده کرد وقتی در پاسخ به نامه‌اش می‌گوید که نامه شما به من و آنچه در پاسخ می‌نویسم بخشی از آن چیزی است که من نام آن را «موقعیت» گذاشته‌ام. موقعیت به معنای چیزی است که شامل تعداد زیادی از عناصر متنوع است که در مناطق وسیعی از فضا و دوره‌های زمانی طولانی وجود دارد، اما با این وجود، وحدت خاص خود را دارند. در حالی که این موارد از ویژگی‌های بارز موقعیت هستند، اما از آنچه واقعا موقعیت است هم فاصله دارند (Brown, 2009, 45-46)

Brown (2012) معتقد است که مفهوم فنی «موقعیت» یکی از سوء تفاهم شده‌ترین و تحلیل نشده‌ترین نظریه‌های دیویی است و به ندرت فیلسوفان علم معاصر، نظریه منطقی دیویی را مورد بررسی و مطالعه قرار داده‌اند و یا با آن ارتباط برقرار کرده‌اند. تنها مورد توجه فیلسوفانی است که به تحلیل «علم در عمل»^۱ علاقمند بودند. براون معتقد است، اندک تفسیر و تحلیل‌هایی هم که از نظریه موقعیت دیویی وجود دارد شامل برخی از اشتباهاتی در تفسیر ایده‌های کلیدی در نظریه منطقی دیویی است. کتاب منطقی دیویی علی‌رغم اینکه نام منطقی دارد؛ به آن نوع رفتاری می‌پردازد که مناسب موقعیت‌های مشکل ساز است و به راه حل می‌انجامد و به معنای عرفی با منطقی سروکار ندارد به جز در چند بخش که ارتباط کمی با بقیه کتاب دارند (Brown, 2019). از آن جایی که این تصور در مورد علم منطقی است که منطقی علم تفکر صحیح و تشخیص خطا در فکر است، باعث شده دیویی هم که در واقع روی هنر تفکر، یعنی روش‌ها و مراحل غلبه بر موقعیت‌های مشکل ساز کار می‌کند؛ عنوان منطقی را برگزیند.

منتقدان و مفسران دیویی در مورد اینکه موقعیت‌ها چه هستند و چگونه در نظریه تحقیق دیویی کار می‌کنند، هم نظر نیستند و مفهوم «موقعیت» مورد تبیین و تفسیرهای مختلف واقع شده است، قبل از اینکه بتوان ویژگی‌های موقعیت‌گرایی دیویی را درک کرد، باید به درک روشنی از نگاه دیویی نسبت به یک موقعیت رسید. از این رو در اینجا با تمرکز اصلی بر کتاب «منطق نظریه تحقیق» به بررسی بیشتر موقعیت پرداخته می‌شود.

دیویی از «تجربه» برای جایگزینی دوگانگی مانند ذهن/ بدن، عقل/ احساس، فرد/ جامعه با پیوستگی استفاده می‌کند که پویایی زندگی واقعی را به اندازه کافی بیان می‌کند. هر گاه یک موجود زنده به محرک‌های محیط خود پاسخ می‌دهد، محیط اطراف خود را درک می‌کند، آنها را کاوش می‌کند و به دنبال اصلاح آنها برای ارضای نیازها و انگیزه‌های اولیه‌اش است، تجربه وجود دارد. دیویی در استفاده از واژه تجربه چیزی بیش از ایده تعامل موجود زنده با محیط را در نظر دارد. تجربه از منظر دیویی یک متن یا زمینه است، نه یک حالت ذهنی یا محتوای بلاواسطه آگاهی (Ansari & Shaygan, 2019).

بنابراین دیویی مفاهیمی از تجربه‌شناختی را که به صورت فردی، ایده‌آل و منفعل تفسیر می‌کنند، مورد انتقاد قرار داد. تجربه چیزی نیست که در یک ذهن منزوی اتفاق بیفتد. بلکه تجربه

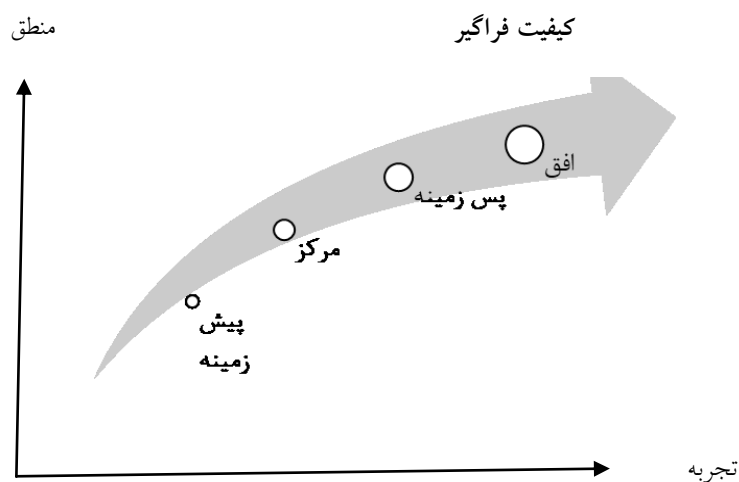
بیولوژیکی است، تا آنجا که ارگانیسم را در یک محیط درگیر می‌کند و اجتماعی است، تا آنجا که آن محیط بین الاذهانی است. پس تجربه در روابط مبادله‌ای که ارگانیسم‌ها و محیط فیزیکی و اجتماعی با آن درگیر می‌شوند اتفاق می‌افتد. تجربه واقعی، هرگز شیء یا رویداد منفرد وجود ندارد. یک شیء یا رویداد همیشه بخشی از یک دنیای تجربه شده محیطی یا یک موقعیت است (Gallagher, 2009). هرکسی، به دلیل اینکه یک موجود زنده است، از قبل درگیر یک زمینه و مدار پیوسته از فعالیت است. دیویی می‌گوید که صرف فعالیت به منزله تجربه نیست. تجربه به عنوان تلاش، مستلزم تغییر است، عقل در درون تجربه عمل می‌کند، نه فراتر از آن، تا به آن کیفیتی هوشمندانه یا معقول بدهد (Hildebrand, 2018).

در مشخص کردن جایگاه موقعیت در فلسفه دیویی می‌توان همزمان به هر دو بعد تجربه و منطق اشاره کرد که در فلسفه دیویی پررنگ است. اگر موقعیت شامل زمینه^۱، پس زمینه^۲ و محیط^۳ است، بیشتر به منطق نزدیک می‌شود و در تحقیق کاربرد دارد و اگر موقعیت را اعمال یا فعالیت‌هایی بدانیم که در تعامل موجودات با همدیگر و ارگانیسم با محیط اتفاق می‌افتد، به تجربه نزدیک می‌شود. آنچه از محیط مدنظر دیویی است، چندان با فیزیک یا زیست‌شناسی هماهنگ نیست، بلکه با مفهوم روان‌شناسی بوم‌شناختی جیسون نزدیکتر است: «این جهان فیزیک نیست، بلکه جهان در سطح بوم‌شناسی است». از نظر گیسون، یک محیط بستگی به این دارد که موجود چه چیزی را درک کند و به آن واکنش نشان دهد، چه چیزی برای آن احاطه دارد مثلاً محیط می‌تواند از یک بلوط تا درختان بلوط باشند. یک موقعیت یک «جهان» است نه به معنای جهان، بلکه به معنای داشتن یک نوع خاص از یکپارچگی، وحدت و جامعیت (Brown, 2012).

آنچه از موقعیت در فلسفه دیویی برداشت می‌شود، از منظر معرفت‌شناسانه است وقتی شکل‌گیری معرفت، منشاء پیشینی ندارد و از دل موقعیت مبهم آغاز می‌شود و پس از تداوم تجربه و حل تعارض و تناقض موقعیت و رسیدن به یکپارچگی، به اعتبار می‌رسد. آنچه می‌تواند به این فرایند در حال تغییر انسجام دهد، کیفیت فراگیر است که در همه اجزای موقعیت واقع در تجربه که شامل پیش زمینه‌ها، پس زمینه‌ها، مرکز و افق است، درک می‌گردد. بین «داشتن» یک تجربه و «دانستن» آن، تمایز وجود دارد. اولی حکایت از ارتباط بی‌واسطه با

1- context
2- background
3- environment

رویدادهای زندگی و دومی به تفسیر و تعبیر این رویدادها اشاره دارد. کیفیت فوری فراگیر با داشتن تجربه درک می‌گردد و بعد از داشتن به مرحله دانستن می‌رسد و معنی‌دار و مورد تفسیر قرار می‌گیرد. جنبه مهم از موقعیت‌ها به زبان، معنا و تفسیر مربوط می‌شود. آنچه از بستر تجربه ولی با منطقی معنایابانه و زبانی تفسیرمند مطرح می‌شود.



نمودار ۱. با هم نگرى مؤلفه‌های موقعیت در بستر تجربه و منطق جان دیوئی

Diagram 1. An overview of the components of the situation in the context of John Dewey's experience and logic

موقعیت در مبانی نظری سند تحول

پس از توصیف گزاره‌های موجود در مبانی نظری سند تحول که به موقعیت اشاره دارد می‌توان مجموع گزاره‌ها را در سه مرحله به هم پیوسته زیر تفسیر کرد.

موقعیت‌پذیری: در مبانی سند تحول و در توصیفات مبانی از انسان، به «در موقعیت بودن» انسان اشاره شد که موقعیت انسان را احاطه کرده است و همواره در موقعیت است (Higher Education Council, 2011, 118). این موقعیت مند بودن انسان همواره در محضر مبدا و منتهای هستی و حقیقت برتر خداوند است که فراموقعیت نامیده می‌شود. موقعیت لایه به لایه است و هر یک از موقعیت‌های خاص در ذیل موقعیت‌های بزرگتر واقع می‌باشند و در نهایت تمام

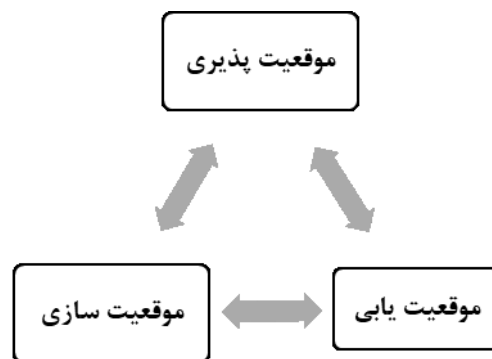
موقعیت‌های محدود و موقت در یک موقعیت فراگیر به نام سرنوشت واقعد که شناخت طرح کلی آن می‌تواند به شناخت موقعیت‌های جزئی کمک نماید (Alam Al-Hadi, 2009, 437). در مرحله پذیرش موقعیت از منظر هستی‌شناختی و انسان‌شناختی وجود فراموقعیت مطرح می‌گردد که ذیل آن مراتب وجودی موقعیت‌های دیگر قرار دارد و عناصر تشکیل دهنده هر مرتبه در ارتباط و تعامل با یکدیگر هستند، دچار قبض و بسط می‌شوند. انسان همواره در احاطه این موقعیت‌هاست این برداشت از موقعیت را می‌توان به مرحله پذیرش موقعیت تفسیر کرد.

موقعیت‌یابی: در مرحله موقعیت‌یابی انسان به دنبال درک موقعیت خود و دیگران است. فرایند درک موقعیت منجر به شکل‌گیری هویت انسان می‌شود. فرایند درک موقعیت خود و دیگران و عمل برای بهبود مداوم آن با توجه به حضور عنصر انتخاب و اختیار در همه عناصر اصلی این فرایند، حرکتی یک‌سویه و خودکار نیست، بلکه این روند می‌تواند به شکل‌گیری هویتی یکپارچه و پویا در وجود انسان و تعالی پیوسته آن متناسب با غایت مطلوب زندگی انسان بینجامد و در غیر این صورت، تکوین هویتی نامتعادل و از هم گسیخته را در پی خواهد داشت (Higher Education Council, 2011, 73). با توجه به اینکه ادراک موقعیت هویت‌ساز است و از سویی دیگر موقعیت‌ها لایه‌ای و چندگانه هستند، پس منجر به شکل‌گیری هویت‌های گوناگون می‌گردند که همگی ذیل یک هویت فطرت‌گرای توحیدی انسجام می‌یابند.

فرایند درک موقعیت توسط ساحت‌های وجودی انسان که شامل فطرت، طبیعت و تجربه است؛ میسر می‌شود. فطرت نوعی آگاهی پیشینی نسبت به خویشتن، خدا، خوبی‌ها و بدی‌هاست. طبیعت شامل نیازها، توانمندی‌ها و میل‌هایی است که ناشی از سرشت ویژه انسانی است. تجربه مشتمل بر آگاهی‌ها، نیازها، درخواست‌ها، رفتار و نقش‌های شکل گرفته در موقعیت‌های پیشین است (Alam Al-Hadi, 2009, 443). تعامل یکی از مؤلفه‌های اصلی موقعیت‌یابی است. توانایی درک خود و عناصر موقعیت در یک شبکه ارتباطی و در تعامل با هم. روابطی که منجر به عمل آگاهانه می‌شود. نحوه ارتباط عناصر موقعیت طبق مبانی نظری سند تحول، ارتباطی استعلایی است، این تعالی نخست در موقعیت نمود می‌یابد و سپس در مرتبه‌ی مربی (Higher Education Council, 2011, 281). موقعیت‌یابی با درک و معرفت نسبت به موقعیت خود و دیگران شروع می‌شود به ساختن موقعیت منجر می‌شود. این ساختن موقعیت همراه با سازندگی هویت انسان است.

موقعیت سازی: رویکرد اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی سازگار با رهیافت دین محوری موقعیت‌شناسی و موقعیت‌آفرینی بر اساس نظام معیار اسلامی است (The same: 341). بعد از ادراک موقعیت باید به ساخت موقعیت رسید. یعنی موقعیت لزوماً آنچه نیست که در آن واقع شده بلکه انسان با تکیه بر نیروی عقل انسان و اکتساب انواع علوم و معارف این توانایی را دارد که به ساختن موقعیت پردازد. تربیت رسمی و عمومی شرایطی را فراهم می‌آورد که متریبان از انفعال و پذیرش مطلق محیط به سوی مواجهه فعال با محیط و عناصر موقعیت خود روی آورند. آنها باید با موقعیت‌های زندگی خود نقادانه برخورد کنند و به اصلاح و بهبود آنها پردازند (The same: 254).

تعامل فعال انسان با عناصر گوناگون موقعیت از سویی موجب تغییر مداوم مرتبه وجودی آدمی و در نتیجه تکوین و تحول پیوسته هویت فرد می‌شود و از سوی دیگر، به خلق مداوم موقعیت‌های جدید می‌انجامد. اگر این تعامل به صورت شایسته انجام پذیرد موجب تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی انسان متناسب با غایت حقیقی زندگی قرب الی الله خواهد شد (The same: 135). موقعیت‌سازی در مرحله متعالی‌تری از رشد وجودی انسان محقق می‌شود ولی همچنان با پذیرش و یافتن موقعیت‌های جدید همراه است به گونه‌ای که پیوستگی و ارتباط با لایه‌های مختلف موقعیتی برقرار است، موقعیتی در مرحله درک است و موقعیتی در مرحله اصلاح و بازسازی و این زنجیره موقعیت‌های زندگی و قبض و بسط آن ادامه دارد.



نمودار ۲. با هم نگری عبارات کلیدی موقعیت در مبانی نظری سند تحول

Chart 2. Looking at the key terms of the situation in the theoretical foundations of the transformation document

مرحله سوم و چهارم: مرحله همجواری و مقایسه

جدول ۲. همجواری و مقایسه موقعیت‌گرایی از منظر آرای جان دیویی و سند تحول بنیادین

Table 2. The proximity of situationism from the point of view of John Dewey's views and the fundamental change document

اشتراک
<ul style="list-style-type: none"> • انسان همواره در موقعیت قرار دارد. • انسان در شناخت موقعیت آزاد و دارای اختیار است. • شناخت و تغییر موقعیت برای انسان امکان‌پذیر است. • درک از موقعیت، ماهیت کل‌گرا دارد. • واقعیت در عمل، موقعیت را می‌سازد.
اختلاف
<ul style="list-style-type: none"> • از منظر دیویی انسان همیشه در موقعیت قرار دارد؛ چون همواره در حال تجربه کردن است. در مبانی نظری سند تحول، انسان همواره در موقعیت است. چون در تعامل پیوسته با خداوند و جهان هستی است. • موقعیت‌محوری در منظر دیویی مبتنی بر طرد هر گونه مبنا و قاعده از پیش تعیین شده است. در مبانی نظری سند تحول مبتنی بر نظام معیار اسلامی است. • در دیدگاه دیویی ساختن موقعیت فراتر از تجربه آدمی امکان ندارد و تجربه تعامل ارگانیسم و محیط است. در مبانی نظری سند موقعیت در یک شبکه ارتباطی تبیین می‌گردد که فراتر از شناسنده موقعیت، فراموقعیت قرار دارد. • ادراک موقعیت از نظر دیویی در بستر تجربه و تحقیق محقق می‌شود. در مبانی نظری سند، توسط ساحتهای وجودی انسان که شامل فطرت، طبیعت و تجربه است؛ میسر می‌شود. • درک کل‌گرا از موقعیت از منظر دیویی به واسطه درک شهودی کیفی فراگیر است و در مبانی نظری سند به واسطه تشکیک مراتب وجودی عناصر موقعیت است. • موقعیت از منظر دیویی هدف نیست که بستر رشد می‌باشد و هدفی فراتر ندارد. اما در سند تحول، موقعیت‌شناسی و موقعیت‌آفرینی در حوزه اهداف تربیت تبیین می‌شود که هویت‌ساز انسان برای رسیدن به حیات طیبه است.

آنچه که در موقعیت‌دیوئی در این تحقیق تبیین گردید دلالت بر واداری دیوئی به نکته‌های بنیادین فلسفه هگل و به گونه‌ای توجه به امر کلی و فراگیر در موقعیت است، که در همه اجزای موقعیت‌ساری و جاری است کیفی است، که از جنس درک شهودی است و قابل تبیین استدلالی نیست. پیش‌نیاز درک موقعیت از منظر دیوئی شناخت و درک از زمینه است و زمینه صحنه کنش و عمل تعامل ارگانیسم و محیط است. در رویکرد صدرایی که روح حاکم بر تبیین موقعیت در مبانی نظری سند تحول است، ملاک تأثیر عوامل و علل حرکات عالم طبیعت درجه وجود شناختی آنهاست و در مبانی نظری سند تحول هم به تعامل استعلایی اشاره شده است و این رشد استعلایی از منظر وجود شناختی در تفاوت‌مبانی با رویکرد پراگماتیسمی دیویی است. در واقع موقعیت از این منظر در یک مفهوم

وسیع‌تری از تعریف جان دیویی معنا می‌یابد که قلمروهای مختلف طبیعت و ماوراء طبیعت، سنت و فرهنگ، ساختار اجتماعی و حیثیت التفاتی را در برگیرد. موقعیت در مبانی تابع معیار است ولی در فرایند و نتایج مبتنی بر قواعد از پیش تعیین شده نیست، بر یک بینش وحدت‌گرا و توحیدی در فرایندی متکثر مبتنی بر موقعیت مبتنی است. در مبانی نظری سند درک موقعیت در واقع مقدمه و شرط لازمی برای رسیدن به اصلاح موقعیت و در مرحله بالاتر موقعیت‌سازی است. یعنی در همه مراحل انسان هر چند محکوم موقعیت است ولی در مرتبه‌ای به خلق موقعیت می‌پردازد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه بیان گردید از منظر دیویی و مبانی نظری سند تحول، طرح موقعیت تحولاتی را در همه ارکان نظام آموزشی ایجاد می‌کند:

تحول همزمان و هماهنگ برای همه ارکان آموزش و پرورش: هر موقعیتی یک فرصت یادگیری است. هنگامی که یادگیری مواجه با موقعیت‌ها تلقی شود، تهدیدها به فرصت‌ها تبدیل می‌شوند. مدرسه مهم‌ترین موقعیتی است که دانش‌آموز در آن است و اگر درک از عناصر موقعیت برای دست‌اندرکاران آموزشی و برای دانش‌آموز و معلم به معنای صحیح آن اتفاق بیفتد به مرحله اصلاح موقعیت به معنای رشد استعلایی خواهد رسید. مری زمینه‌ساز ایجاد موقعیت‌های متنوع می‌شود، بدون اینکه موقعیت را در یک چهاردیواری کلاس درس تصور کند و دانش‌آموز در موقعیت، خودراهبر و خودآگاه است و مسئولیت اصلاح موقعیت خویش را برعهده می‌گیرد و این پویایی او را به مراحل کلان‌تر موقعیت‌سازی می‌رساند. ما حاصل این مواجهه با موقعیت‌های مختلف شکل‌گیری و ساخت و تثبیت هویت فردی و ملی و تمدنی است که مهم‌ترین هدف تربیت اسلامی است.

توجه به فرایند به جای رخداد: در موقعیت‌یابی سند تحول بنیادین به فرایند به جای رخداد، توجه می‌شود زیرا موقعیت تک‌عنصری نیست و باید به همه عوامل پس‌زمینه و پیش‌زمینه توجه نمود و برآیند کنش عناصر موقعیت را در یک فرایند درک کرد.

بازسازی برنامه درسی و روش‌های آموزشی مؤثر: در این بازسازی، برنامه درسی و روش‌های آموزشی برآیند قرار گرفتن در موقعیت‌های مبهم است و تدریس خلق‌شدنی است با تمرکز بر گرایش‌ها و عکس‌العمل‌های دانش‌آموزان و به تناسب ویژگی‌های شخصیتی، پیشینه و ذائقه و سازمان عاطفی دانش‌آموزان.

مواجهه فعال با محیط در مقابل انفعال: درک و اصلاح موقعیت، شرایطی را فراهم می‌آورد که متریبان از انفعال و پذیرش مطلق محیط به سوی مواجهه فعال با محیط و عناصر موقعیت خود روی آورند. آنها باید با موقعیت‌های زندگی خود نقادانه برخورد کنند و به اصلاح و بهبود آنها پردازند. فعالانه در جریان تحولات اجتماعی حضور یابد و از برخورد انفعالی با تحولات پرهیز کند.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را برعهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم، به عنوان استاد مشاور پایان‌نامه، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ مؤسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Ansari, M., & Shavgan Far, N. (2019). Assaving the relation of Instrumentalist enistemology of John Dewev and Hermeneutical Approach. *Journal of Knowledge*, 81(1), 29-48. [Persian]
- Adick C. (2018) Beredav and Hilker' origins of the 'four stens of comnarison' model *Comnarative Education*, 54(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396088>
- Alexander T M (1987) John Dewev's theory of art experience, and nature: The horizons, State of University New York Press.
- Alam Al-Hadi J (2009) Islamic Theory of Education and Training. Cultural Institute of Burhan School, Imam Sadiq University. [Persian]
- Alfano M (2012) Expanding the Situationist Challenge to Responsibilist Virtue Epistemology. *Philosophical Quarterly* 62(247), 223-249. DOI:10.1111/j.1467-9213.2011.00016.x
- Bagheri Kh (2013) Constructive realism and science education *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 28(7). 81-92. DOI:101103/fa. [Persian]
- Bagheri, K., et al. (2009). Research approaches and methods in the philosophy of education. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies. [Persian]
- Brown Matthew J (2012) John Dewev's Logic of Science *International Society for the History of Philosophy*, 2(2), 258-306. <https://doi.org/10.1086/666843>
- Brown, Matthew J. (2019). The Concept of "Situation" in John Dewey's

- Logic and Philosophy of Science <https://www.matthewjbrown.net/professional/papers/situation-science.pdf>
- Burke T. (2000) What is a Situation? *History and Philosophy of Logic*, 21(2), 95-113. <https://doi.org/10.1080/01445340050064013>
- Clemente Noel I. (2021) Degrees of epistemic dependence: an extension of Pritchard's response to epistemic situationism, *Synthese*, 199(3-4), 11689–11705. <https://philpapers.org/rec/CLEDOE-3>
- Dewey J. (1990) *Logic: Research Theory*. Translated by Ali Shariatmadari. Publishing Institute of Tehran University. [Persian]
- Gallagher S. (2009) Philosophical antecedents to situated cognition. *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. United States: Cambridge University Press. 35-51.
- Hildebrand D. I. (2018) Experience is Not the Whole Story: The Integral Role of the Situation in Dewey's Democracy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 287–300. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12286>
- Higher Education Council. (2013) Theoretical foundations of the fundamental transformation document in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran.
- Louva E. N., Khammatova R. S., Klenach Y. V., Kazakova S. N., Shukshina I. V. & Dzhabarov N. K. (2018) Approaches to the study of social situation and its subjective interpretation. *Education*, 39, p 17. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p17.pdf>
- Mahmoudi N. (2021) Designing a model of situational creativity based on the reflective education approach (case study: philosophy program for children). *Journal of Thought and Child*, 12(1), 143-129. DOI:10.30465/FABAK.2021.6236 [Persian]
- Madandar A. & Kakia I. (2019). Comparative research method in humanities. Tehran: Samt. [Persian]
- Miller C. B. (2017) Character and Situationism: New Directions. *Ethical Theory and Moral Practice*, 20(3), 459–471. <https://philpapers.org/rec/MILCAS-12>
- Nanibzadeh H. (2011) A look at the philosophical attitudes of the 20th century. Tehran: Tahori. [Persian]
- Ozma H. M. & Craver S. (2017) *Philosophical foundations of education*. Authors: The translators of Gholamreza Motashifar & others. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute. [Persian]
- Rezaei M. (2019) The concept of Situation in the fundamental transformation document of education. Parpirar Art Cultural Institute Tehran. [Persian]
- Hoseinnour Sabaq D., Sharafi M. R., Alamolhoda I. & Souzanchi H. (2019) Recognizing the concept of "situation" in contemporary value education approaches. *Journal of Educational Sciences*, (2), 1-26. <https://doi.org/10.22055/edus.2019.27776.2684> [Persian]



Original Article

**Analyzing the Demand for Private Tutoring phenomenon
(Case Study: High schools in Yazd)**

Reyhane Zare Fakhr*
Ahmad Zandavanian Naeini**
Mohsen Shakeri***
Hossain Hassani****

Introduction

The main goal of the current research was to analyze the problem of private tutoring and the associated challenges in Yazd. The research also expands the theoretical perspectives on private tutoring. The findings of this research can be beneficial for teachers, educational institution planners, parents, and students in practical applications.

Method

The research methodology employed in this study was qualitative and based on Grounded Theory principles. The target group was the parents of students who applied for private tutoring in the academic year of 2001-2001 in Yazd. Using the purposeful sampling method, 12 parents participated in the research. Sampling continued until the theoretical data saturation stage. The research tool was semi-structured in-depth interview. The data was analyzed by Strauss and Corbin (1998) open, axial and selective coding method. In order to ensure the accuracy of the findings, based on "Triangulation" techniques, matching by members, peer review, collaborative research, and researcher rethinking were used.

Results

Finally, 29 sub-categories were classified in the form of 6 components of the

* Master Curriculum Planning, Yazd University, Yazd, Iran.

** Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. *Corresponding* Author: azand2000@yahoo.com

*** Associate Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

**** Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

systematic grounded theory. Causal factors with 5 subcategories, background factors with 5 subcategories, intervening factors with 5 subcategories, positive consequences with (5) subcategories and negative consequences with (9) subcategories and (1) central phenomenon were identified. The results indicated various favorable outcomes, including enhanced student performance in examinations, improved results in entrance assessments, better overall test performance, job opportunities for special educators leading to increased income, and the alleviation of educational deficiencies through compensatory actions. Various strategies have been proposed to address the challenges and negative impacts associated with the prevalent practice of private tutoring among families and students. These strategies encompass a range of approaches, including conducting private tutoring sessions at home or within school premises, offering private counseling services, integrating private tutoring with formal educational programs, addressing issues and assessments within educational institutions, improving the quality of education in mainstream schools to tackle deficiencies, reducing the societal emphasis on entrance examinations, guiding students towards technical fields, and increasing oversight of educational activities in such contexts. The adverse effects of private tutoring include limitations on creativity and critical thinking, neglect of skill development and vocational training, commercialization and elitism in education (in conflict with the principles of inclusive education), psychological and physical harm to students leading to anxiety, stress, and depression, perpetuation of social stratification, and maintenance of educational inequalities.

Discussion

Research findings indicate that various internal and external factors contribute to the development of private tutoring, influencing both its supply and demand. It is recommended to study this phenomenon from diverse viewpoints to guide micro and macro-level decision-making and policy formulation for efficient administration.

Keywords: Private Teaching, Students, Parents, Shadow Education, Grounded Theory.

Author Contributions: Author 1 was responsible for leading the overall research process. Author 2 was responsible for research plan design, data collection and analysis and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear parents' who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۳۱
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۵/۱۰

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۲۴۰-۲۰۹

مقاله پژوهشی

واکاوی پدیده تقاضای تدریس خصوصی (مطالعه موردی: دوره متوسطه شهر یزد)^۱

ریحانه زارع فخر*

احمد زندوانیان نائینی**

محسن شاکری***

حسین حسینی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه پدیده تقاضای تدریس خصوصی در دوره متوسطه بود. رویکرد پژوهش «کیفی» و از نوع روش نظریه داده‌بنیاد به شیوه نظام‌مند بود. گروه هدف، والدین دانش‌آموزانی بودند که تقاضای تدریس خصوصی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در شهر یزد بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۲ نفر از والدین در پژوهش شرکت داشتند. نمونه‌گیری تا مرحله اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. ابزار پژوهش مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته بود. داده‌ها به روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی اشتراک و کوربین (۱۹۹۸)، تجزیه و تحلیل شدند. به منظور کسب اطمینان از دقیق بودن یافته‌ها، مبتنی بر «سه سویه سازی» از تکنیک‌های تطبیق توسط اعضا، بررسی همکار، مشارکتی بودن پژوهش، بازاندیشی پژوهشگر استفاده شد. در نهایت، ۲۹ مقوله فرعی در قالب مؤلفه‌های ۶ گانه نظریه داده‌بنیاد طبقه بندی شدند. عوامل علی با ۵ مقوله فرعی، عوامل زمینه‌ای با ۵ مقوله فرعی، عوامل مداخله‌گر با ۵ مقوله فرعی، پیامدهای مثبت با ۵ مقوله فرعی و پیامدهای منفی با ۹ مقوله فرعی و ۱ پدیده محوری شناسایی شدند. بر اساس یافته‌های پژوهش، عوامل و مؤلفه‌های درونی و بیرونی متنوعی زمینه‌های شکل‌گیری تدریس خصوصی را فراهم می‌آورند که بر تقاضای آن دامن می‌زند. پیشنهاد می‌شود جهت اتخاذ تصمیمات و سیاست‌گذاری‌های خرد و کلان و مدیریت آن، به منظور فهم

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی نویسنده اول، مصوب سال ۱۴۰۲ در دانشگاه یزد است.

* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

** استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. (نویسنده مسئول)

azand2000@yazd.ac.ir

*** دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

**** استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

دقیق این پدیده به طور متناوب مورد مطالعه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: تدریس خصوصی، دانش‌آموزان، والدین، آموزش سایه، نظریه داده‌بنیاد.

مقدمه

تدریس یا آموختن به آن بخش از پویندگی (فعالیت) های آموزشی که با حضور آموزگار در کلاس درس رخ می‌دهد نام نهاده می‌شود. تدریس بخشی از روند آموزش و پرورش است که یک‌رشته کردارهای به سامان و از پیش برنامه‌ریزی شده را در برمی‌گیرد و هدفش پیدایش شرایط دلخواه یادگیری از سوی آموزگار است. (Kogut, 2024). تدریس خصوصی را این چنین تعریف می‌کند: «تدریس خصوصی به‌طور کلی به‌عنوان هرگونه استراتژی آموزشی، فعالیت‌ها و تکنیک‌های طراحی آموزشی که در طول جلسات آموزشی یا مشاوره با دانش‌آموزان برای انتقال محتوا، تکمیل یادگیری یا پرداختن به نتایج یادگیری کلاس‌های رسمی استفاده می‌شوند، تعریف می‌شود». امروزه تدریس خصوصی جزء جدانشدنی از آموزش مدرسه‌ای شده که به‌صورت فردی در حال گسترش است و هزینه‌های زیادی صرف می‌شود تا دانش‌آموزان از طریق تدریس خصوصی یاد بگیرند. در تدریس خصوصی تکمیلی، معلم موضوعی معین را در قبال دریافت هزینه تدریس می‌کند. تدریس خصوصی شامل ایفای نقش خاصی به‌عنوان مربی یا معلم است و اغلب بر تسهیل درک دانش موضوعی با توسعه فرایندها و مهارت‌های یادگیری متمرکز است (Byl & Toppig, 2023). معلمان در تدریس خصوصی به طور مؤثر از دانش‌آموزان حمایت می‌کنند و تجربه و نمرات آن‌ها را بهبود می‌بخشند (Irwin et al., 2024). تدریس تکمیلی خصوصی را تربیت سایه نیز می‌نامند؛ زیرا بیشتر آن از برنامه درسی معمول مدرسه تقلید می‌کند. این نوعی از یادگیری سازمان‌یافته و ساختاریافته است که در خارج از مدارس انجام می‌شود و در درجه اول بر موضوعات آکادمیک رسمی متمرکز دارد (Zhang et al., 2024; Karimzadeh & Ayati, 2023). برنامه‌های تدریس خصوصی برای حمایت از دانش‌آموزان در معرض خطر شکست تحصیلی مؤثر است و به عقیده بسیاری، تدریس خصوصی می‌تواند مؤثرترین اقدام برای کاهش افت یادگیری باشد (Ballestar et al., 2024). پیشگیری و مشارکت برای جلوگیری از شکست تحصیلی بسیار مهم است. از این نظر، اثربخشی برنامه‌های تدریس خصوصی بر روابط آکادمیک و عاطفی -

اجتماعی پایدار برای رسیدن به یک نتیجه مثبت متکی است (Gortazar et al., 2024; Spiekermann et al., 2021). اما برنامه‌های تدریس خصوصی زمانی مؤثر هستند که دانش‌آموزان به طور فعالانه درگیر آن‌ها شوند (Kraft et al., 2023). شدت و زمان اجرای برنامه هم تأثیرگذار است (Flores et al., 2024) به نظر می‌رسد برنامه‌های تدریس خصوصی نیاز به زمان‌های طولانی برای اثربخشی دارند (Nickow et al., 2020) که هزینه‌های زیادی را می‌طلبد (Kosse et al., 2020; Kosse & Tincani, 2020). تقاضا برای تدریس خصوصی در آسیا رشد شدیدی دارد که تا حدودی به دلیل طبقه‌بندی سیستم آموزش و پرورش، مسائل فرهنگی و کاستی‌های آموزش عمومی همراه با رشد ثروت و افزایش خانواده‌های کم‌جمعیت است (Nickow et al., 2020). در کره جنوبی حدود ۹۰ درصد از دانش‌آموزان ابتدایی، در هنگ‌کنگ در حدود ۸۵ درصد از دانش‌آموزان دبیرستانی، ۶۰ درصد از دانش‌آموزان ابتدایی در بنگال غربی هند و ۶۰ درصد از دانش‌آموزان هر دو دوره در قزاقستان تدریس خصوصی دارند (Lindfors et al., 2021). یکی از دلایل احتمالی این پدیده رواج آن در جامعه ناشی از کم‌کاری معلمان در مدارس و کلاس درس است (Montero-Carretero et al., 2020) و گرایش معلمان به دلیل (سطح پایین حقوق و مزایا) به کلاس‌های خصوصی است که در ازای دریافت مبلغی، دروس را به طور کامل و دقیق به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند برخی معلمان نیز به همکاری با یکدیگر (Ghasemi & Dehghani, 2024) به عنوان یکی از راهبردهای تدریس تمایلی ندارند. از جمله دلایل اصلی تدریس خصوصی در ایران می‌توان به این موارد اشاره کرد: افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموز، کمک به اخذ نمرات بالاتر در امتحانات (Gortazar et al., 2024)، افزایش دادن زمان مطالعه دانش‌آموز (Khatial et al., 2022) و افزایش اطمینان از قبولی در کنکور است (Shirbagi, 2014). آرزوی قبولی کنکور و رشته مورد علاقه، به طور مثبت بر پیشرفت تحصیلی آینده تأثیر می‌گذارند و از آنجا که حضور در مسیر تحصیلی در دبیرستان با درآمد بالاتر در زندگی مرتبط است، بنابراین به طور بالقوه تحرک اجتماعی را افزایش می‌دهد (Matthewes & Ventura, 2022) که به نوبه خود به بالا رفتن آمار تقاضای تدریس خصوصی دامن می‌زند. همچنین تبلیغات آموزشگاه‌های خصوصی و نقش آن‌ها در افزایش تدریس خصوصی غیرقابل انکار است. این آموزشگاه‌ها با قدرت تبلیغات، این تصور را ایجاد کرده‌اند که صرفاً شرکت کنندگان در کلاس‌های آنان قادرند تا رتبه‌های برتر کنکور را

کسب کنند و به رشته دانشگاهی مورد نظر را یابند و یا حتی در امتحانات پایان ترم مدرسه قبول شوند و تصور بر این است که کلاس‌های خصوصی فرصت خوبی است تا آنچه را که در کلاس‌های شلوغ مدرسه به طور کامل نیاموخته‌اند، در کلاس‌های خصوصی به خوبی یاد بگیرند (Setaysh, 2012). با وجود آنکه ثابت شده یادگیری مشارکتی، گروهی و جمعی بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار است (Ramadhanty et al., 2024; Ashrafzade et al., 2023)، خانواده‌ها بر حضور فرزندان در کلاس‌های تدریس انفرادی تأکید دارند. وقتی والدین، دانش‌آموزان دیگر کلاس (به‌ویژه رقبای با نمرات مشابه) را می‌بینند که در کلاس‌های آموزشی فوق‌درسی شرکت می‌کنند، به احتمال زیاد به فرزندانشان اجازه می‌دهند در کلاس‌های فوق برنامه شرکت کنند، زیرا می‌ترسند که فرزندانشان در کسب نمرات عالی شکست بخورند (Li & Lin, 2023). در نتیجه، چشم و هم چشمی و رقابت خانواده‌ها برای تدریس خصوصی فرزندان، نیز از دیگر دلایل افزایش تدریس خصوصی است، چنانچه در برخی از طبقات اجتماعی، داشتن معلم خصوصی، به معنای لوکس بودن برنامه آموزشی فرد است و این امر بر افزایش مؤسسات تدریس خصوصی افزوده است. فارغ از دلایل این پدیده، امروزه بسیاری از خانواده‌ها و دانش‌آموزان، در ساعات پس از کلاس‌های آموزش رسمی به آموزش خصوصی روی می‌آورند و به نظر می‌رسد که این پدیده در درازمدت می‌تواند آثار بسزایی را چه مثبت و چه منفی بر نظام آموزشی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، معلمان و در نهایت خانواده‌ها بر جای گذارد که نیازمند مطالعه است و باتوجه‌به اینکه تاکنون چالش‌های ناشی از تقاضای تدریس خصوصی در دوره متوسطه مورد پژوهش قرارنگرفته است، از اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش دوچندان است و می‌تواند تصویر روشنی از وضعیت موجود ارائه دهد. پژوهش حاضر از لحاظ «نظری» افق‌های نظری تدریس خصوصی را بیشتر توسعه می‌دهد. از لحاظ کاربردی، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده معلمان، برنامه‌ریزان و مؤسسات آموزشی، والدین و دانش‌آموزان قرار گیرد. همچنین پژوهش حاضر به لحاظ «روشی» نیز دارای اهمیت است و استفاده از روش پژوهش کیفی نظریه‌مبنایی، بررسی دقیق مؤلفه‌ها را در قالب یک الگوی نظری امکان‌پذیر می‌سازد؛ بنابراین باتوجه‌به آنچه که در خصوص شیوع و گسترش تدریس خصوصی در ایران بیان شد، پژوهش حاضر تلاش دارد تا مسئله چالش‌های ناشی از تدریس خصوصی را به صورت داده‌بنیاد در میان والدین شهر یزد مورد کنکاش قرار دهد.

پیشینه پژوهش

Roefs et al. (2024). به این نکته اشاره دارند که حضور معلم در تدریس خصوصی نسبت به دانش‌آموزان با توجه، آگاهی و پاسخگویی کامل، تمرکز دقیق بر وضعیت اینجا و اکنون در کلاس و درگیری با تمام وجود و تمام حواس است. (Shirbagi (2019) در پژوهشی نشان داد که زبان انگلیسی، ریاضی، دروس علوم پایه از رایج‌ترین دروس برای تدریس خصوصی بوده است، این افزایش تقاضا برای تدریس خصوصی عدم کمک آموزشی خانواده و پائین بودن کیفیت آموزش در مدارس را منعکس می‌کند. (Nejad Mousavi (2010) در پژوهشی نشان داد که کیفیت پایین تدریس معلم، نبود اساتید مجرب برای یادگرفتن بهتر درس‌ها و یادگیری نکات آموزشی بیشتر و جدیدتر به کلاس خصوصی روی می‌آورند و دلایلی مانند گران بودن کلاس خصوصی باعث می‌شود دانش‌آموزان فقیر در کلاس شرکت نکنند. (Shiraavand et al. (2017) در پژوهشی نشان دادند که عواملی همچون توصیه والدین، افزایش نمره کلاسی و یادگیری بهتر دروس بیشترین تأثیر را برای حضور در کلاس‌های خصوصی دارد. (Loyalka and Zakharov (2016); (Sadeghinia et al. (2018) نشان می‌دهند با وجود آنکه استفاده از کلاس‌های خصوصی، میزان موفقیت در آزمون‌های چندگزینه‌ای را افزایش می‌دهند، اما باعث شکل‌گیری و تشدید نابرابری اجتماعی شده‌اند و این نوع آموزش چالش‌هایی را در سطح اجتماع به همراه دارد. بر اساس یافته‌های مطالعه (Shirbagi (2014) دروس زبان انگلیسی، ریاضی و علوم (فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی) بیشترین استفاده را برای تدریس تکمیلی خصوصی دارند. (Arab Mohagheghi (2019) and Arab Mohagheghi در پژوهشی نشان دادند که تدریس خصوصی بر پیشرفت درس ریاضی تأثیر معناداری داشته است و به عنوان جبران کاستی‌های نظام آموزش رسمی مطرح می‌شود. یافته‌های تحقیق (Wang (2024) نشان می‌دهد که تدریس خصوصی در واقع برای کمک به دانش‌آموزان در تسلط سریع و موفقیت‌آمیز تحصیلات آکادمیک طراحی شده است. (Zhang and Yuxe (2016) در پژوهشی نشان می‌دهد که تحصیلات بیشتر والدین، درآمد بیشتر خانواده و تعداد کمتر خواهران و برادران همگی با تدریس خصوصی در چین مرتبط است و تدریس خصوصی و هزینه‌کردن برای آن، عملکردهای کلامی و ریاضی بالاتری را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. (Yung (2019) در پژوهشی نشان می‌دهد که معلمان آموزشگاه‌های خصوصی از معلمان مدارس رسمی عملکرد مؤثرتری دارند و (Geng (2024) معتقد است که تاکتیک‌های

تدریس خصوصی ممکن است با استفاده از نظریه طرحواره شناختی با تمرکز بر رشد ساختارهای شناختی منحصر به فرد هر دانش‌آموزان منجر به پیشرفت تحصیلی عالی‌تر و بهتر شود.

روش

رویکرد پژوهش «کیفی» و از نوع روش نظریه داده‌بنیاد بود. به جهت آن که موضوع و سؤالات پژوهش حاضر بیشتر ماهیت اکتشافی و کشف پدیده‌ها را دارد تا آزمون فرضیه‌ها، لذا از روش نظریه برخاسته از داده‌ها استفاده شد. از سویی هدف اصلی پژوهش توسعه یک مدل مفهومی یا تئوری جدید بود، نه صرفاً توصیف یا تبیین این پدیده. روش‌های تحقیق کمی یا سایر روش‌های کیفی مانند مطالعات موردی یا پدیدارشناسی، نمی‌توانند به خوبی به سؤالات این پژوهشی پاسخ دهند. روش نظریه داده‌بنیاد با استفاده از تحلیل مستمر داده‌ها، درک عمیق‌تری از پدیده تدریس خصوصی فراهم آورد و بدون پیش فرض‌های نظری، مفاهیم و روابط جدیدی کشف شد. استدلال دیگر آنکه این روش با هدف اصلی پژوهش حاضر که کشف و توسعه یک مدل مفهومی جدید است، بیشتر همخوانی دارد. گروه هدف، والدین دانش‌آموزانی بودند که متقاضی تدریس خصوصی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در شهر یزد بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۲ نفر از والدین در پژوهش شرکت داشتند. نمونه‌گیری تا مرحله اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. ابزار پژوهش مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته بود. جهت تدوین نظریه و عرضه پارادایمی منطقی، داده‌ها به روش «کدگذاری^۱» و «مقوله‌بندی^۲» باز، محوری و گزینشی^۳ (Strauss and Corbin (1998)، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت (Bazargan, 2014). به منظور کسب اطمینان از دقت بودن یافته‌ها، مبتنی بر «سه سویه سازی^۴» اقدامات زیر صورت گرفت. تطبیق توسط اعضاء: گزارش نهایی مرحله‌ی اول، مقوله‌های به دست آمده یا فرآیند تحلیل را ۲ نفر از مصاحبه‌شوندگان بازبینی کردند و نظرات آنان در تدوین مؤلفه‌ها و مدل نهایی اعمال شد. بررسی همکار: ۲ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه یافته‌ها را بررسی کردند و دیدگاه‌های آنان در کدگذاری‌ها و مقوله‌بندی‌ها اعمال شد. مشارکتی بودن پژوهش: در تفسیر و تحلیل داده‌ها مشارکت کنندگان به طور همزمان به پژوهشگران کمک کردند. بازنمایشی

-
- 1- Coding
 - 2- Categorizing
 - 3- Open, Axial, and Selective Coding
 - 4- Triangulation

پژوهشگر: پیش‌داوری و سؤگیری پژوهشگر تا حد امکان کنترل شد.

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناختی شرکت کنندگان در پژوهش

Table 1. Demographic characteristics of the research participants

ردیف	کد مصاحبه‌شونده	والد	مقطع تحصیلی دانش‌آموز	مدت زمان استفاده از تدریس خصوصی
۱	A	مادر	متوسطه اول	۱ سال
۲	B	پدر	متوسطه اول	بیش از ۵ سال
۳	C	مادر	متوسطه دوم	بیش از ۲ سال
۴	D	مادر	متوسطه دوم	۵ سال
۵	E	پدر	متوسطه اول	۲ سال
۶	F	مادر	متوسطه دوم	بیش از ۳ سال
۷	G	پدر	متوسطه دوم	۳ سال
۸	H	مادر	متوسطه اول	۲ سال
۹	I	مادر	متوسطه دوم	۲ سال
۱۰	J	پدر	متوسطه دوم	۴ سال
۱۱	K	مادر	متوسطه اول	بیش از ۲ سال
۱۲	L	مادر	متوسطه دوم	بیش از ۲ سال

با بررسی اطلاعات کمی ارائه شده در جدول ۱، می‌توان نکات زیر را استخراج کرد: والدین مصاحبه‌شونده: از ۱۲ مصاحبه‌شونده، ۸ نفر (۶۶٫۷٪) مادران و ۴ نفر (۳۳٫۳٪) پدران هستند. مقطع تحصیلی دانش‌آموزانی که والدین آنان در پژوهش مشارکت داشتند، ۶ نفر (۵۰٪) از دانش‌آموزان در مقطع متوسطه اول و ۶ نفر (۵۰٪) در مقطع متوسطه دوم مشغول به تحصیل هستند. مدت زمان استفاده از تدریس خصوصی: ۴ نفر (۳۳٫۳٪) بیش از ۲ سال، ۳ نفر (۲۵٪) بیش از ۳ سال، ۲ نفر (۱۶٫۷٪) ۲ سال، ۲ نفر (۱۶٫۷٪) ۱ سال، ۱ نفر (۸٫۳٪) بیش از ۵ سال. از این اطلاعات می‌توان دریافت: اکثر والدین مشارکت‌کننده در این پژوهش، مادران هستند. تقسیم‌بندی مقطع تحصیلی دانش‌آموزان به نسبت برابر است. بیشتر والدین (۵۸٫۳٪) از تدریس خصوصی برای دانش‌آموزان خود به مدت بیش از ۲ سال استفاده می‌کنند. این اطلاعات کمی می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای تحلیل‌های عمیق‌تر در مورد تجارب والدین در استفاده از تدریس خصوصی فراهم کند.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها پیرامون عوامل علی مؤثر بر شکل‌گیری تدریس خصوصی در دوره تحصیلی متوسطه به این شرح بود:

جدول ۲. عوامل علی مؤثر بر شکل‌گیری تدریس خصوصی در دوره تحصیلی متوسطه

Table 2. Causal factors affecting the formation of private Teaching in secondary education

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	گزاره‌ها (کدها)
تغییر محتوای کتب درسی و ناآگاهی والدین نسبت به آن	تغییر محتوای کتب درسی و ناآگاهی والدین نسبت به آن	کتاب‌ها خیلی تغییر کرده و ما هم که نمیتونیم به فرزندمون خیلی کمک کنیم (مصاحبه D).
	تغییر محتوای کتاب‌های درسی عامل مهمی هست؛ چون دیگر من پدر یا مادر نمی‌توانم به فرزندم کمکی بکنم (مصاحبه F).	تغییر کتاب‌ها باعث شده که ما هم نتوانیم کمکی به بچه‌ها بکنیم و به‌ناچار از معلم خصوصی استفاده کنیم (مصاحبه H).
کیفیت پایین آموزش، یادگیری در زمان آموزش رسمی در مدرسه (عملکرد ضعیف مدرسه و معلم)	کیفیت پایین آموزش، یادگیری در زمان آموزش رسمی در مدرسه (عملکرد ضعیف مدرسه و معلم)	آموزش سیستمی پاسخگوی نیاز ما نبوده (مصاحبه C).
	اگر آموزش و پرورش خوب عمل می‌کرد، دیگر نیازی به این کلاس‌ها نبود (مصاحبه J).	برای کمک‌کردن به وضعیت درسی دانش‌آموز (مصاحبه A).
عملکرد ضعیف دانش‌آموز در یک یا دو درس خاص	عملکرد ضعیف دانش‌آموز در یک یا دو درس خاص	دانش‌آموزان خوب تلاش نمی‌کنند (مصاحبه G).
	ضعف در یکی دوتا درس باعث شده که دانش‌آموزان به کلاس خصوصی بروند مثل ریاضی، فیزیک و... (مصاحبه E).	ضعف در یکی دوتا درس باعث شده که دانش‌آموزان به کلاس خصوصی بروند مثل ریاضی، فیزیک و... (مصاحبه E).
تعطیلی مدارس به دلیل کرونا و شدت گرفتن افت تحصیلی دانش‌آموزان	تعطیلی مدارس به دلیل کرونا و شدت گرفتن افت تحصیلی دانش‌آموزان	عامل کرونا که تو این شرایط یادگیری خوب نبوده (مصاحبه A).
	این کلاس‌ها در این شرایط کرونایی خیلی خوب بود و تأثیر داشت (مصاحبه B).	این کلاس‌ها در این شرایط کرونایی خیلی خوب بود و تأثیر داشت (مصاحبه B).
سرمایه‌گذاری در آموزش فرزندان نوعی سرمایه‌گذاری بلندمدت	سرمایه‌گذاری در آموزش فرزندان نوعی سرمایه‌گذاری بلندمدت	برای اینکه دانش‌آموزان از جامعه عقب نباشند باید فرزند رو در این مسیر قرار بدهیم (مصاحبه F).
	اگر فرزند من این کلاس‌ها را شرکت کند و کنکور رتبه بالا به دست آورد، بهترین دانشگاه و بهترین سرنوشت را دارد (مصاحبه C).	اگر فرزند من این کلاس‌ها را شرکت کند و کنکور رتبه بالا به دست آورد، بهترین دانشگاه و بهترین سرنوشت را دارد (مصاحبه C).
سرمایه‌گذاری برای بچه‌های می‌شود (مصاحبه J).	سرمایه‌گذاری برای بچه‌های می‌شود (مصاحبه J).	برای اینکه فرزند در درس قوی شود، در جامعه پیشرفت کند (مصاحبه D).
	سرمایه‌گذاری روی آموزش فرزندان، مثل سرمایه‌گذاری برای آیندشونه و خیلی مهمه (مصاحبه A).	سرمایه‌گذاری روی آموزش فرزندان، مثل سرمایه‌گذاری برای آیندشونه و خیلی مهمه (مصاحبه A).

عوامل علی مؤثر بر شکل‌گیری تدریس خصوصی در دوره تحصیلی متوسطه

شرایط علی به معنای شرایطی است که علت اصلی به وجود آمدن یک پدیده است. نتایج حاصل از مصاحبه با والدین نشان داد که مهم‌ترین شرایط و موجبات علی به وجود آمدن این نوع از تدریس عبارت است از:

- **تغییر محتوای کتب درسی و ناآگاهی والدین نسبت به آن:** در سال‌های اخیر بسیاری از محتوای کتب درسی به خصوص دروس مهمی مانند ریاضی، فیزیک، شیمی، زیست و... تغییر کرده است و لذا والدین و خانواده‌های دانش‌آموزان دوره متوسطه، چندان امکان کمک به فرزندان خود در این دروس را ندارند و چنانچه آموزش‌های مدرسه (به خصوص مدارس عادی و دولتی) در این زمینه کفایت نکند، والدین و دانش‌آموزان به آموزشگاه‌های خصوصی و کلاس‌های خصوصی روی می‌آورند.

- **کیفیت پایین آموزش - یادگیری در زمان آموزش رسمی در مدرسه (عملکرد ضعیف مدرسه و معلم):** یکی از مهم‌ترین دلایل گرایش والدین و دانش‌آموزان به کلاس‌های خصوصی، ناکارآمدی نظام آموزش رسمی و مدارس عادی در ارائه مباحث درسی است. این مسئله تقریباً در همه‌ی مصاحبه‌ها از سوی والدین ذکر شد و خانواده‌ها معتقد بودند که کیفیت آموزش رسمی بسیار افت کرده و به گونه‌ای است که نیاز به آموزش‌های مکمل و تدریس خصوصی به شدت احساس و توصیه می‌شود. این امر از مهم‌ترین چالش‌های تقاضای تدریس خصوصی در جامعه است که لازم است نظام آموزش و پرورش، مشکلات، کاستی‌ها و چالش‌های آموزشی خود را شناسایی نموده و برای برطرف کردن آن برنامه‌ریزی نماید.

- **عملکرد ضعیف دانش‌آموز در یک یا دو درس خاص:** تقاضا برای تدریس خصوصی اغلب برای دروس خاصی انجام می‌شود، در رشته‌های تجربی و ریاضی اغلب برای دروسی مانند ریاضی، فیزیک، شیمی و زیست و برای دانش‌آموزان رشته‌های انسانی برای دروسی مانند عربی و ریاضی استفاده می‌شود و این نشان‌دهنده‌ی ضعف عمومی دانش‌آموزان ایرانی در این دروس است که چالش بزرگ و اساسی بوده و نیازمند بازنگری در نظام آموزش و پرورش و تقویت این دروس از پایه و سال‌های ابتدایی در مدارس است.

- **تعطیلی مدارس به دلیل کرونا و شدت گرفتن افت تحصیلی دانش‌آموزان:** یکی از مشکلات در نظام تحصیلی در دو سه سال اخیر نه تنها در ایران که در کل جهان، اپیدمی بیماری کرونا و تعطیلی‌های ناشی از آن بوده است که باعث افت کیفیت نظام آموزشی گردید

و بیش از هر زمانی خانواده‌ها به‌سوی آموزشگاه‌های خصوصی و تدریس خصوصی روانه شدند که البته همه خانواده‌ها چنین توانی را نداشتند.

- سرمایه‌گذاری در آموزش فرزندان نوعی سرمایه‌گذاری بلندمدت: در نهایت یکی از دیگر عوامل علی مؤثر بر رواج و گسترش کلاس‌های خصوصی به‌خصوص در دوره متوسطه، تصور والدین از این موضوع است که سرمایه‌گذاری در آموزش فرزندان نوعی سرمایه‌گذاری بلندمدت است؛ و خانواده‌ها معتقدند که تأمین آینده‌ی دانش‌آموزان مشروط به موفقیت تحصیلی آن‌ها است و لذا تدریس خصوصی را راهی برای تقویت این موضوع می‌دانند. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها پیرامون شرایط زمینه‌ای مؤثر بر شکل‌گیری تدریس خصوصی در دوره تحصیلی متوسطه به شرح جدول ۳ بود.

- شرایط اقتصادی والدین: آموزش‌های خصوصی و استفاده از تدریس خصوصی برای فرزندان، نیازمند تحمل هزینه‌های اضافی در زندگی است و قطعاً خانواده‌هایی می‌توانند از این شرایط بهره ببرند که از نظر اقتصادی در شرایط مالی مطلوبی باشند و بتوانند از پس هزینه‌های این کلاس‌ها بر بیایند.

- ناتوانی خانواده در کمک به تحصیل دانش‌آموز: تغییر شیوه‌های تدریس، تغییر محتوای کتب درسی و متفاوت شدن محتوای آموزش باعث شده است که دیگر والدین و خانواده‌ها به‌خصوص در دوره‌ی متوسط، نتوانند به فرزندان خود در تحصیل کمک رسانند و این امر از مهم‌ترین دلایلی است که باعث می‌شود که از فرد ثالثی به‌عنوان معلم خصوصی استفاده شود و مشکلات تحصیلی دانش‌آموز را از این طریق برطرف نمایند. البته بخشی از این دلیل، مجدد به ناکارآمدی نظام آموزش رسمی بر می‌گردد، نظام آموزشی‌ای که نتوانسته از کارآمدی لازم برخوردار شود و محتوای آموزشی ارائه شده برای برخی از دانش‌آموزان کافی نبوده و ابهامات، سؤالات و مشکلات زیادی برای دانش‌آموز به وجود می‌آید که باعث شده است که روزه‌روز نیاز به تدریس خصوصی بیشتر شود.

- مشغله فراوان پدر و مادر: در برخی از خانواده‌ها که والدین هر دو از مشغله‌های کاری بسیار برخوردار هستند، فرصتی برای حل مشکلات و کاستی‌های تحصیلی فرزند خود ندارند و به همین دلیل از آموزش‌های تکمیلی استفاده می‌نمایند، برای این خانواده‌ها، تدریس و آموزشگاه‌های خصوصی مفید بوده است و توانسته خلاً وجود یک حامی و کمک را برای آن‌ها پر نماید.

جدول ۳. شرایط زمینه‌ای مؤثر بر شکل‌گیری تدریس خصوصی در دوره تحصیلی متوسطه

Table 3. background conditions affecting the formation of private Teaching in secondary education

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	گزاره‌ها (کدها)
شرایط اقتصادی والدین	شرایط اقتصادی والدین	معمولاً کسانی که وضع مالی خوبی دارند، بیشتر از کلاس خصوصی استفاده می‌کنند (مصاحبه F).
		از نظر اقتصادی اصلاً برایم مهم نیست، هر قیمتی که باشد باید به کلاس خصوصی بفرستم تا پیشرفت کنه (مصاحبه K).
ناتوانی خانواده در کمک به تحصیل دانش‌آموز	ناتوانی خانواده در کمک به تحصیل دانش‌آموز	بحث مالی اش اصلاً مهم نیست، مهم پیشرفته (مصاحبه C).
		من خودم چندان نمی‌توانم به فرزندم در درس‌هاش کمکی بکنم (مصاحبه H).
مشغله فراوان کاری پدر و مادر	مشغله فراوان کاری پدر و مادر	الان خانواده‌ها در کمک‌تحصیلی به فرزندان ناتوان‌اند و نمی‌توانند کمکی بکنند (مصاحبه A).
		به شخصه من و همسرم همیشه سر کار هستیم و مشغله کاری ما زیاد است و برای اینکه خیالمان از درس فرزندمون راحت باشه، به معلم خصوصی مراجعه کردیم (مصاحبه E).
رواج فرهنگ تدریس خصوصی در فامیل و آشنایان	رواج فرهنگ تدریس خصوصی در فامیل و آشنایان	خانواده‌هایی که هم خانم و هم آقا شاغل هستند، این کلاس‌ها خیلی می‌تواند مفید باشد (مصاحبه B).
		نوعی مدگرایی و چشم و هم چشمی شکل گرفته، وقتی همه دارند می‌برند تدریس خصوصی، ما هم باید ببریم چاره‌ای نیست (مصاحبه C).
کیفیت بالای کلاس خصوصی	کیفیت بالای کلاس خصوصی	این کلاس‌ها دانش‌آموز متمرکز است و فقط دانش‌آموز و معلم هستند، معلم پاسخگوی همه سؤالات دانش‌آموز است (مصاحبه K).
		این کلاس‌ها به خانواده‌ها پاسخگو هستند (مصاحبه D).
تعداد دانش‌آموزان در این کلاس‌ها کمتر است، رابطه دانش‌آموز و معلم صمیمی است، بیشتر و عمیق‌تر کار می‌شود، وقت زیادی گذاشته می‌شود (مصاحبه A).	تعداد دانش‌آموزان در این کلاس‌ها کمتر است، رابطه دانش‌آموز و معلم صمیمی است، بیشتر و عمیق‌تر کار می‌شود، وقت زیادی گذاشته می‌شود (مصاحبه A).	نکاتی که توی کلاس خصوصی گفته می‌شود، در مدارس عادی گفته نمی‌شود (مصاحبه I).
		این کلاس‌ها خلوت است، دانش‌آموز تمرکز بیشتری دارد، به‌راحتی از معلم سؤال می‌پرسد، تنوع در محیط یادگیری بیشتر است (مصاحبه L).

شرایط زمینه‌ای مؤثر بر شکل‌گیری تدریس خصوصی

- رواج فرهنگ تدریس خصوصی در فامیل و آشنایان (نوعی مدگرایی - چشم و هم چشمی در این زمینه): چشم و هم چشمی و رقابت خانواده‌ها برای حضور فرزندان در کلاس خصوصی، دلیل دیگری از گسترش تدریس‌های خصوصی است. لوکس بودن این نوع کلاس‌ها از دیدگاه خانواده‌ها در کنار رقم‌های نجومی هر جلسه تدریس خصوصی، ماجرای

است که شرایط دشواری را برای خانواده‌ها و دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. نوعی مدگرایی و چشم و هم چشمی در این زمینه وجود دارد و خانواده‌ها برای اینکه در این زمینه با یکدیگر رقابت کنند، فرزندان خود را به کلاس خصوصی می‌فرستند و کلاس خصوصی برای آن‌ها نوعی پرستیژ اجتماعی به همراه دارد که البته این مسئله خود یک آسیب اجتماعی - فرهنگی است و باید حل شود.

- **کیفیت بالای کلاس خصوصی:** از دیگر دلایلی که باعث گرایش خانواده‌ها به کلاس‌های خصوصی شده است، کیفیت بالای آموزشگاه‌های خصوصی و کلاس‌های خصوصی در مقابل آموزش رسمی و مدارس عادی است. شاید مهم‌ترین مزیت و فایده کلاس تدریس خصوصی این باشد که انعطاف بالایی دارد. به لحاظ تعداد جلساتی که قرار است برگزار شود، سطح کلاس، زمان هر جلسه، محل برگزاری کلاس، انتخاب استاد، مبحثی که قرار است تدریس شود و از بسیاری از جنبه‌های دیگر کلاس‌های تدریس خصوصی انعطاف زیادی دارد و شاگرد و والدین ایشان می‌توانند به هر شکل و صورتی که ترجیح می‌دهند از این کلاس‌ها استفاده نمایند. کلاس‌های گروهی و تقویتی که در مدارس و آموزشگاه‌ها برگزار می‌شود معمولاً سرفصل‌های مشخص و تعداد جلسات از قبل تعیین شده‌ای دارد و استاد و معلم حاضر در کلاس همان تعداد جلسات را برگزار خواهد کرد. کلاس‌های خصوصی کاملاً هدف‌دار و اختصاصی برگزار می‌شود. فیلم آموزشی، کتاب کمک‌آموزشی، کلاس‌های گروهی و... مطالبی را به صورت کلی ارائه می‌کنند و شاگرد باید سعی کند مطالب موردنظر خودش را از بین کل مطالب ارائه شده یاد بگیرد. در کلاس خصوصی دقیقاً و ۱۰۰ درصد مطالبی ارائه می‌شود که مد نظر شاگرد است و برای امتحان یا کنکور لازم دارد. خصوصاً اگر هدف رفع اشکال است، هیچ راهکار دیگری جای کلاس خصوصی را نخواهد گرفت. کلاس‌های خصوصی بازدهی بالایی دارد. چون کلاس هدف‌دار است و سطح کلاس با توجه به دانش و معلومات شاگرد و با توجه به هدف ایشان تعیین می‌شود در نتیجه بازدهی کلاس بسیار زیاد است. از طرف دیگر چون استاد و معلم توسط خود شاگرد انتخاب می‌شود و استادی در کلاس حضور دارد که خوب تدریس می‌کند باز هم بازدهی کلاس بیشتر می‌شود. بنابراین، با توجه به کاستی‌های نظام آموزش رسمی، که برخی از روش‌های تدریس سنتی و ناکارآمد است، برخی معلمان کیفیت لازم را نداشته و روش‌های تدریس مناسبی ندارند، برخی کلاس‌ها

فشرده است و مطالب به خوبی آموخته نمی‌شود و... کلاس‌های آموزشگاه‌های خصوصی با جبران این نقایص کارآمدی و کیفیت بالاتری دارند. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها پیرامون عوامل مداخله‌گر بر شکل‌گیری تدریس خصوصی به این شرح بوده است:

جدول ۴. عوامل مداخله‌گر اثرگذار بر شکل‌گیری تدریس خصوصی

Table 4. Intervening factors affecting the formation of private teaching

مقوله اصلی مقوله‌های فرعی	گزاره‌ها (کدها)
اهمیت و نقش موفقیت در کنکور در آتیه شغلی	چاره‌ای نیست برای اینکه در کنکور قوی شود (مصاحبه F). کنکور برای ورود به دانشگاه خیلی تأثیر دارد و باید دانش‌آموز قوی شود (مصاحبه E).
	برای موفقیت در کنکور به این کلاس‌ها نیاز است (مصاحبه C). کنکور سخت است و مفهومی است و نیاز به تلاش بیشتر دارد و تدریس خصوصی این نیاز را برطرف می‌کند (مصاحبه I). جو کنکور باعث شده که افراد به سمت آموزشگاه‌های خصوصی بروند (مصاحبه J). شرایط پذیرش کنکور باعث شده که به سمت کلاس خصوصی بیاییم. ساختار این‌گونه است (مصاحبه H). در این زمان وابستگی شغل مناسب به موفقیت در کنکور است، اگر نبود نمی‌فرستادمش (مصاحبه D).
مدرک‌گرایی در جامعه	الان دانش‌آموز باید مدرک بگیرد و چاره دیگه‌ای نیست (مصاحبه K). فقط برای کنکور و گرفتن مدرک به این آموزشگاه‌ها نیاز داریم (مصاحبه L). به دلیل رقابت شدید بین دانش‌آموزان در گرفتن رشته‌های بالای کنکور و پذیرش در رشته‌های خاص (مصاحبه C).
توصیه مدیر یا مشاور برای مراجعه به این نوع آموزش	مدیر مدرسه خیلی دلسوز بود و پیشنهاد کرد که دانش‌آموز را ببرید کلاس خصوصی تا مشکلاتش حل بشه و پیشرفت کنه (مصاحبه F). مشاور مدرسه وقتی برای کنکور صحبت می‌کردم، پیشنهاد داد (مصاحبه I).
تقاضای بیشتر برای چند درس تخصصی خاص (فیزیک، ریاضی، شیمی و...)	من فقط برای چند تا از دروس مهم از این کلاس‌ها استفاده می‌کنم و چاره‌ای هم نیست (مصاحبه J). برخی از دروس مثل ریاضی و فیزیک رو باید استفاده کنیم تا بچه‌ها کیفیتشون بالا برود (مصاحبه K).
رواج فرهنگ تست‌زنی	نیاز به تست‌زنی باعث شد که از این کلاس استفاده کنیم (مصاحبه L). کنکور نیاز داره که تست‌زنی بچه‌ها قوی بشه (مصاحبه D).

عوامل مداخله‌گر افزایش گرایش خانواده‌ها به تدریس خصوصی عبارت است از:

- **اهمیت و نقش موفقیت در کنکور در آتیه شغلی:** در نظام آموزشی، وقتی دانش‌آموزی می‌بیند اغلب هم‌کلاسی‌های او برای درس‌های مختلف، معلم خصوصی دارند و اعتقادشان بر این است که بدون معلم خصوصی قبولی در کنکور امکان‌پذیر نیست، به‌ناچار سراغ کلاس‌های کنکور می‌رود، بخصوص که در این میان تبلیغات رسمی و غیررسمی نیز، احساس این دانش‌آموز را تقویت می‌کنند. در جامعه‌ی امروز، آینده‌ی تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان به سدی به نام کنکور وابسته است و باتوجه‌به رقابتی‌شدن و تجاری‌شدن کنکور و وجود مؤسسات مختلف در این زمینه، یکی از راه‌های موفقیت دانش‌آموزان در این زمینه، رفتن به کلاس‌های خصوصی و استفاده از آموزش‌های تکمیلی است که این امر مدام بر نابرابری‌های آموزشی می‌افزاید، چرا که بخش عمده‌ای از جامعه هزینه‌های رفتن به کلاس‌های خصوصی را نمی‌توانند تأمین نمایند.

- **مدرک‌گرایی در جامعه:** مدرک محوری در مقابل مهارت‌محوری قرار دارد، صددرصد افزایش سطح سواد و علم در هر جامعه‌ای باعث پیشرفت همه‌جانبه آن خواهد شد؛ بنابراین این امر باعث شده تا برخی کشورها روزه‌روز پیشرفت کنند. اما در کشور ما، ایران پدیده مدرک‌گرایی جایگزین افزایش سواد در جامعه شده و به همین صورت دیگر برای دانشجویان فرقی نمی‌کند که در کدام دانشگاه تحصیل کنند، بلکه تنها اولویت آن‌ها دریافت مدرک دانشگاهی خواهد بود تا متناسب با آن بتوانند پرستیژ اجتماعی خود را حفظ و در حد مدرک اخذ شده حقوق دریافت کنند. فاصله گرفتن از مدرک‌گرایی، نیازمند فرهنگ‌سازی و اصلاح قوانین و مقررات است. اینکه حتماً دانش‌آموز وارد دانشگاه شود و یکی از رشته‌های تحصیلی را (علی‌رغم میل باطنی و کاربردی‌بودن آن) بخواند، باعث شده که در سال‌های دوره‌ی متوسطه و به‌خصوص در سال کنکور، دانش‌آموزان بسیاری به کلاس‌های آموزشگاه‌های خصوصی روی آورند و سعی نمایند که هرطور شده وارد دانشگاه شوند.

- **توصیه مدیر یا مشاور برای مراجعه به این نوع آموزش:** کلاس‌های خصوصی برای برخی از دانش‌آموزان ضعیف می‌تواند بسیار مفید باشد و مدیران و مشاوران مدارس، برای کاستن از مشکلات یادگیری و تحصیلی دانش‌آموز، به خانواده‌ها پیشنهاد می‌کنند که فرزند خود را به آموزشگاه‌های خصوصی ببرند و از این طریق وضعیت تحصیلی وی را ارتقا

بخشند. در مصاحبه‌ها نیز چندین بار به این موضوع اشاره شده بود.

- **تقاضای بیشتر برای چند درس تخصصی خاص (فیزیک، ریاضی، شیمی و...):**

تدریس خصوصی در جامعه ما و به‌خصوص در بین مصاحبه‌شوندگان، برای همه‌ی دروس رایج نیست، بلکه اغلب برای چندین درس خاص مانند ریاضی، فیزیک، شیمی، زیست، عربی و... است. این مسئله به ناکارآمدی نظام آموزش فعلی مربوط می‌شود که اغلب دانش‌آموزان در این دروس مشکل دارند و لذا باید در روش‌های تدریس در آموزش رسمی در این دروس تجدیدنظر نمود و محتوای کتب درسی و روش‌های درسی به‌گونه‌ای تدوین شوند که همه‌ی دانش‌آموزان در این دروس ارتقا یابند.

- **رواج فرهنگ تست‌زنی:** سدی به نام کنکور و رواج فرهنگ تست‌زنی از دیگر دلایل

گسترش کلاس‌های تدریس خصوصی در سال‌های دبیرستان و دوره‌ی متوسطه است. مدارس دولتی و عادی در این زمینه دچار نقص و کاستی هستند و نمی‌توانند آن‌گونه که باید این مهارت را به دانش‌آموزان آموزش دهند و لذا دانش‌آموزان به کلاس‌های خصوصی روی می‌آورند تا بتوانند این مهارت را در خود تقویت نموده و در کنکور نتایج خوبی کسب نمایند. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها پیرامون راهبردهای مواجهه با شکل‌گیری تدریس خصوصی در دوره متوسطه به شرح جدول ۵ بود.

راهبردها مواجهه با شکل‌گیری تدریس خصوصی در بین خانواده‌ها و دانش‌آموزان آن عبارت است از: تدریس خصوصی در منزل، تدریس خصوصی در مدارس، مشاوره خصوصی، ترکیب تدریس خصوصی با خدمات آموزشی، رفع اشکال و تست‌زنی در مدارس، افزایش کیفیت آموزشی در مدرسه و جبران کاستی‌ها، کاستن از اهمیت کنکور در جامعه و هدایت برخی از دانش‌آموزان به رشته‌های فنی، نظارت بیشتر آموزش و پرورش در این کلاس‌ها. به نظر می‌رسد که ترکیب تدریس خصوصی با خدمات آموزشی، ارتقای کیفیت آموزشی در مدارس دولتی، تغییر شیوه‌های تدریس، برگزاری کلاس‌های خصوصی در مدارس، کاستن از اهمیت کنکور و مدرک‌گرایی و در نهایت افزایش نظارت آموزش و پرورش بر آموزشگاه‌های خصوصی و کلاس‌های آن از مهم‌ترین راهبردهایی است که می‌تواند چالش‌ها و آسیب‌های ناشی از تدریس خصوصی را در جامعه کاهش دهد.

جدول ۵. راهبردهای مواجهه با شکل‌گیری تدریس خصوصی در دوره متوسطه

Table 5. coping strategies with the formation of private Teaching in secondary education

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	گزاره‌ها (کدها)
راهبردهای مواجهه با شکل‌گیری تدریس خصوصی در دوره متوسطه	تدریس خصوصی وقت‌گیر است (مصاحبه E).	تدریس خصوصی در منزل خیلی بهتر است، رفت‌وآمد به آموزشگاه‌ها و... تدریس خصوصی وقت‌گیر است (مصاحبه E).
	در منزل	به نظرم تدریس خصوصی اگر در منزل باشد کارایی بیشتری دارد (مصاحبه G).
	تدریس خصوصی مدارس	مدارس خودشان اگر این آموزش‌ها را ارائه دهند بهتر است و همه دانش‌آموزان بتوانند استفاده کنند (مصاحبه H).
	مشاوره خصوصی	مشاوره‌های خصوصی در مدارس باید تقویت شود و این آموزش‌ها در مدارس ارائه شود نه اینکه جدا باشد (مصاحبه C).
	ترکیب تدریس خصوصی با خدمات آموزشی	بهتر است این آموزش‌ها با آموزش‌های رسمی در مدارس تلفیق شود و به طوری باشد که بین بچه‌ها دودستگی و جدایی نباشد و فقط گروه خاصی از آموزش‌های خصوصی استفاده کنند (مصاحبه F).
	رفع اشکال و تست‌زنی در مدارس	معلمان در مدرسه خوب کار کنند، رفع اشکال کنند، تست‌زنی به بچه‌ها یاد بدهند تا ما نیازی به تدریس و کلاس خصوصی نداشته باشیم (مصاحبه I).
	افزایش کیفیت آموزشی در مدرسه و جبران کاستی‌ها	اگر مدارس وضعیت خوبی پیدا کنند و آموزش جدی شود و بازدهی کلاس‌ها بالا برود (مصاحبه B). دانش‌آموزان هم تلاش بیشتری کنند و نیاز به کلاس خصوصی نباشد (مصاحبه F). اگر آموزش و پرورش خوب کار می‌کرد و کیفیت آموزش بالا می‌رفت، دیگر نیازی به این کلاس‌ها نداشتیم (مصاحبه K). معلمان در مدرسه طوری تدریس کنند که دیگر نیازی به کلاس خصوصی نباشد (مصاحبه D).
	کاستن از اهمیت کنکور در جامعه و هدایت برخی از دانش‌آموزان به رشته‌های فنی و...	فقط برای کنکور به این کلاس‌ها می‌رویم، این کنکور باعث شده پیامدهای منفی ایجاد شود و رقابت بدی بین بچه‌ها پیش آمده، همه به هر طریقی می‌خواهند وارد دانشگاه و برخی رشته‌های خاص بشوند و این خیلی بد است (مصاحبه L). برخی از دانش‌آموزان اگر به خودشان باشد به این کلاس‌ها نمی‌آیند، ولی برای کنکور مجبورند (مصاحبه H).
	نظارت بیشتر آموزش و پرورش در این کلاس‌ها	آموزش و پرورش باید بر این کلاس‌ها نظارت کند و جلوی پیشرفت بی‌رویه آن را بگیرد و به جای آن آموزش رسمی در مدارس را بهبود بخشد در این کلاس‌ها (مصاحبه G).

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها پیرامون پیامدهای حاصل از حاصل از شکل‌گیری تدریس خصوصی به این شرح بود:

جدول ۶. پیامدهای حاصل از شکل‌گیری تدریس خصوصی

Table 6: Consequences of the formation of private Teaching

اصلی	مقوله‌های فرعی	گزاره‌ها (کدها)
عدم پرورش خلاقیت و تفکر واگرا		دانش‌آموزان این‌قدر به فکر درس خواندن و تست‌زدن هستند که اصلاً از خلاقیت خود استفاده نمی‌کنند (مصاحبه C). سیستم آموزشی ما اصلاً طوری است که قوه خلاقیت دانش‌آموزان را تقویت نمی‌کنند... فقط حفظ می‌کنند، تست می‌زنند (مصاحبه K).
بی‌توجهی به مهارت‌آموزی		متأسفانه، نظام آموزشی ما که این‌قدر به کنکور و این کلاس‌ها وابسته شده، اصلاً از آموزش مهارت‌ها به دانش‌آموزان غافل شده است (مصاحبه E). بچه‌های ما فقط درس می‌خوانند، تست می‌زنند و ... نه آموزش خاصی، نه مهارتی و (مصاحبه A).
بی‌توجهی به حرفه‌آموزی		شرایط آموزشی و این وابستگی به کنکور اصلاً از حرفه‌آموزی و مهارت‌آموزی به دانش‌آموزان غفلت کرده (مصاحبه B). این کلاس‌ها هم فقط دروس مدرسه‌رو یاد می‌ده، بچه‌های ما در عمل هیچ حرفه و مهارتی رو نمی‌آموزند (مصاحبه G).
کالا شدن و لوکس شدن آموزش و پرورش (نقطه مقابل آموزش و پرورش همگانی)		این کلاس‌ها باعث رواج تجمل‌گرایی در آموزش شده (مصاحبه B). باعث شده که آموزش و پرورش مانند یک کالای لوکس باشد (مصاحبه D). آموزش الان وابسته به پول شده مثل یک کالای لوکس (مصاحبه F).
آسیب‌های روانی - جسمی به دانش‌آموزان		گاهی این کلاس‌ها و فشار آن در کنار آموزش‌های مدرسه باعث آسیب‌های روانی - جسمانی در دانش‌آموزان می‌شود (مصاحبه J). این کلاس‌ها و رقابت بین دانش‌آموزان آسیب‌زا شده (مصاحبه G).
افزایش اضطراب، استرس و افسردگی		وجود کنکور از یک‌طرف و کلاس‌های خصوصی، فشردگی آموزش‌ها و ... باعث افزایش استرس، افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان می‌شود (مصاحبه A). من خیلی مراقب فشارهای روانی این کلاس‌ها هستم که استرس و اضطراب ایجاد نشود برای فرزندم (مصاحبه I).
اختلال خواب و اختلال تغذیه		البته این کلاس‌ها گاهی استرس‌هایی به دانش‌آموز وارد می‌کند که اختلال در خواب و غذا هم ایجاد میشه و البته باید سعی کنیم که مراقب باشیم (مصاحبه K).
بازتولید طبقات اجتماعی		چالش بزرگی برای بچه‌ها ایجاد کرده، چون همه نمی‌توانند به کلاس خصوصی بروند و اختلاف طبقاتی ایجاد کرده و (مصاحبه H).
بی‌عدالتی		این کلاس‌ها باعث شده که دانش‌آموزانی که وضع مالی خوبی دارند

پیامدهای حاصل از شکل‌گیری تدریس خصوصی
پیامدهای منفی

اصلی	مقوله‌های فرعی	گزاره‌ها (کدها)
	آموزشی	از آن استفاده کنند و اما برخی از دیگر دانش‌آموزان که نمی‌توانند استفاده کنند شاید از نظر آموزشی عقب بمانند (مصاحبه L).
		این کلاس‌ها روزبه‌روز دارد پیشرفت می‌کند و از آن طرف آموزش و پرورش ضعیف‌تر شده است (مصاحبه B).
		الان دانش‌آموزانی که کلاس خصوصی می‌روند پیشرفت می‌کنند (مصاحبه E).
عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموز در امتحانات		الان برای افزایش توان تحصیلی دانش‌آموزان باید استفاده کنیم (مصاحبه J). چون تدریس تک‌نفره است، مطلب را دانش‌آموز بهتر یاد می‌گیرد و عملکرد بهتری دارد (مصاحبه L).
		باعث افزایش تلاش دانش‌آموز شده است (مصاحبه I).
		بچه‌ها عملکرد بهتری در امتحانات دارند (مصاحبه J).
عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموز در کنکور سراسری		بچه‌های ضعیف سرخورده می‌شوند و در کنکور هم موفق نیستند (مصاحبه L).
عملکرد بهتر تست‌زنی		این کلاس‌ها باعث بهتر شدن تست‌زنی در بچه‌ها میشه و برای کنکور خیلی مناسبه (مصاحبه G).
ایجاد شغل و درآمد برای معلمان خاص		برای خیلی از معلمان شغل و درآمد ایجاد شده (مصاحبه B).
رفع کاستی‌های آموزشی (کارکرد جبرانی)		باعث افزایش کیفیت آموزش شده و مطالبی که در مدرسه یاد نگرفتند را در این کلاس‌ها یاد می‌گیرند (مصاحبه D).
		کلاس‌ها حالت جبرانی دارد و باعث تقویت دانش‌آموزان شده و آنچه که در مدرسه یاد نگرفتند را می‌آموزند (مصاحبه F).

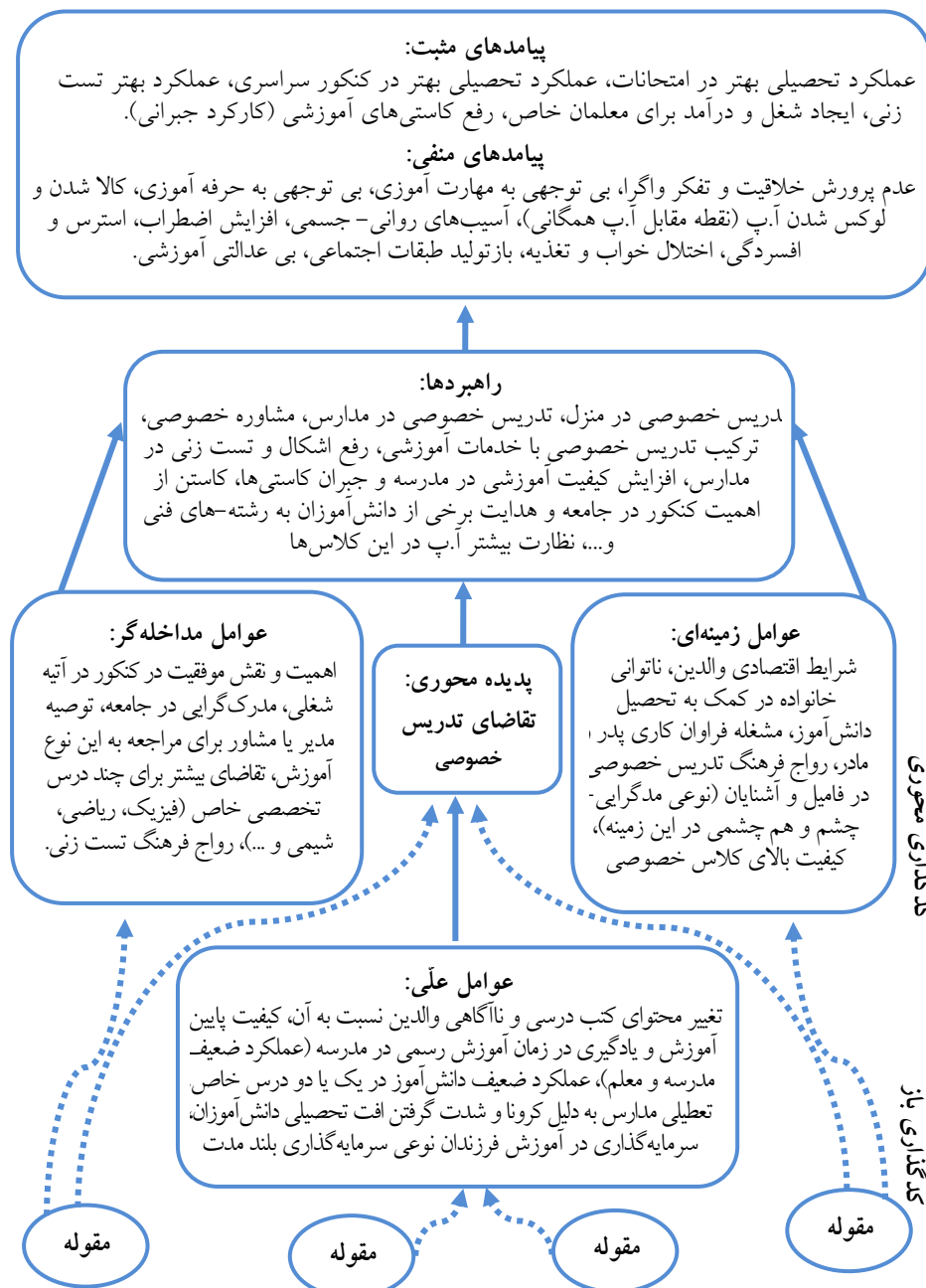
باتوجه به مصاحبه‌های انجام شده، کلاس‌های خصوصی دارای پیامدهای مثبت بسیاری است که نمی‌توان از آن چشم‌پوشی کرد. این کلاس‌ها باعث ارتقای عملکرد دانش‌آموزان می‌شود و به‌خصوص دانش‌آموزان دوره متوسطه در امتحانات پایانی و کنکور سراسری می‌توانند موفقیت‌های بیشتری را کسب نمایند و همین مسئله دلیلی شده است که هر روز دانش‌آموزان و خانواده‌های بسیاری به این کلاس‌ها گرایش پیدا نمایند. نظام آموزشی ما در برخی از جنبه‌ها دارای کاستی‌هایی است و آموزش از کیفیت لازم برخوردار نیست که باعث شده روزبه‌روز آموزشگاه‌های کلاسی و کلاس‌های خصوصی افزایش یابند. همچنین برخی از معلمان هستند که حقوق و درآمد کار در آموزش و پرورش برای آن‌ها کفایت نمی‌کند و لذا برگزاری کلاس‌های خصوصی، فرصتی است که این معلمان درآمد مناسبی را برای خود فراهم سازند.

علی‌رغم پیامدهای مثبت، کلاس‌های خصوصی دارای پیامدهای منفی نیز هستند که نباید از آن غفلت کرد. اصرار برخی از خانواده‌ها به حضور دانش‌آموزان در کلاس‌های خصوصی و آمادگی برای کنکور و فشارهای وارده از سوی خانواده‌ها و... باعث خستگی، استرس، اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان می‌شود و باعث می‌شود که به برخی از دانش‌آموزان، آسیب‌های جسمی و روانی وارد شود. علاوه بر مشکلات روانی - جسمی، افزایش کلاس‌های خصوصی و هزینه‌های وارده بر خانواده‌ها باعث بروز شکاف طبقاتی و بازتولید آن می‌شود. این کلاس‌ها اغلب هزینه‌های سنگینی را می‌طلبد و همه‌ی خانواده‌ها و دانش‌آموزان امکانات حضور در آن را ندارند و این امر بر بی‌عدالتی‌های آموزشی می‌افزاید که یک آسیب جدی تلقی می‌شود. در نهایت اینکه اصرار بر مدرک‌گرایی، کنکور و کلاس‌های خصوصی باعث می‌شود که دانش‌آموزان ما فقط درگیر درس‌های تئوری، آزمون و کنکور شوند و از مهارت‌آموزی، حرفه‌آموزی و خلاقیت و تفکر واگرا باز بمانند. نظام آموزشی به سمتی پیش رفته است که دانش‌آموزان دوره متوسطه همه‌ی تلاش خود را صرف کنکور نموده و عملاً از مهارت و حرفه‌آموزی به‌دور هستند که باید بیش‌ازپیش به این آسیب‌ها توجه شود.

در نهایت، ۲۹ مقوله فرعی در قالب مؤلفه‌های ۶ گانه نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد طبقه بندی شدند. ۱ پدیده محوری، عوامل علی با ۵ مقوله فرعی، عوامل زمینه‌ای با ۵ مقوله فرعی، عوامل مداخله‌گر با ۵ مقوله فرعی، پیامدهای مثبت با ۵ مقوله فرعی و پیامدهای منفی با ۹ مقوله فرعی شناسایی شدند. رابطه بین پدیده‌ی محوری، مقوله‌های اصلی و فرعی در قالب الگوی شکل ۱ نمایش داده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های شکل‌گیری تدریس خصوصی در دوره متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهر یزد براساس نظریه داده‌بنیاد بود. روش تدریس خصوصی زیر مجموعه روش انفرادی است و قدمتی طولانی دارد و به دوران باستان باز می‌گردد. در آن زمان، فلاسفه و دانشمندان بزرگی مانند سقراط و افلاطون به‌طور خصوصی با شاگردان خود کار می‌کردند. در قرن هفدهم، جان کمینوس، پدر آموزش مدرن، بر اهمیت آموزش انفرادی تأکید کرد و روش‌هایی را برای آموزش کودکان به صورت خصوصی ارائه



شکل ۱. الگوی رابطه ابعاد و مؤلفه‌های شکل‌گیری تدریس خصوص در دوره متوسطه
Figure 1. Relationship model of the dimensions and components of the formation of private Teaching in secondary education

داد. در قرن بیستم، با گسترش علم روان‌شناسی و شناخت بیشتر تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، تدریس خصوصی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفت. برخی از افراد برجسته که در زمینه تدریس خصوصی تحقیق و کار کرده‌اند، عبارت‌اند از: جان کمپوس، بی. اف. اسکینر، سیدنی پرس، رابرت گانیه، کارل راجرز و کلر. تدریس خصوصی ممکن است با توجه به امکانات و شرایط، به روش‌های مختلفی سازماندهی و اجرا شود. ویگوتسکی در نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی تأکید می‌کند که یادگیری فرایندی مشارکتی بین دانش‌آموزان، همسالان و مربیان است. مفاهیم یادگیری با استفاده از زبان منتقل می‌شود و از طریق دریچه تجربه قبلی در زمینه فرهنگی که یادگیری در آن رخ می‌دهد درک می‌شود (Akan et al., 2020). یک مفهوم کلیدی در کار ویگوتسکی «منطقه تقریبی رشد» است که به‌عنوان «فاصله بین سطح رشد واقعی که توسط حل مسئله مستقل تعیین می‌شود و سطح رشد بالقوه که از طریق حل مسئله تحت هدایت یا با همکاری بیشتر با همتایان توانا تعیین می‌شود» تعریف می‌شود (Irwin et al., 2024). همتایان توانا همان معلمین هستند که نقش اساسی در تسهیل پیشرفت عمومی دانش‌آموزان دارند (Tilbe & Gai, 2022; Qashlaghi et al., 2022) و همچنین انگیزه و سبک‌های تدریس آن‌ها نقش کلیدی در این فرایند ایفا می‌کند (Aelterman et al., 2019; Wang et al., 2024).

بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه‌ها: مهم‌ترین شرایط و موجبات علی شکل‌گیری این نوع از تدریس عبارت بود از: تغییر محتوای کتب درسی و ناآگاهی والدین نسبت به آن، کیفیت پایین آموزش و یادگیری در زمان آموزش رسمی در مدرسه (عملکرد ضعیف مدرسه و معلم)، عملکرد ضعیف دانش‌آموز در یک یا دو درس خاص، تعطیلی مدارس به دلیل کرونا و شدت گرفتن افت تحصیلی دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری در آموزش فرزندان نوعی سرمایه‌گذاری بلند مدت. نتایج این بخش از پژوهش، با پژوهش‌های (Ebrahimi, 2022; Silva et al., 2024; Liu et al., 2024; Bortes & Giota, 2024; Calderón et al., 2024) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان چنین اظهار داشت که چنانچه آموزش‌های مدرسه (به‌خصوص مدارس عادی و دولتی) کفایت نکند و نظام آموزش رسمی و مدارس عادی در ارائه مباحث درسی ناکارآمد باشد، والدین به کلاس‌های خصوصی روی می‌آورند؛ زیرا

خانواده‌ها معتقدند که تأمین آینده‌ی دانش‌آموزان مشروط به موفقیت تحصیلی آن‌ها است. تقاضا برای تدریس خصوصی اغلب برای دروس خاصی انجام می‌شود، در رشته‌های تجربی و ریاضی اغلب برای دروسی مانند ریاضی، فیزیک، شیمی و زیست و برای دانش‌آموزان رشته‌های انسانی برای دروسی مانند عربی و ریاضی استفاده می‌شود که طی سال‌های اخیر تغییرات زیادی داشته و والدین اطلاعات کمی از محتوای این دروس دارند. همچنین شرایط زمینه‌ای افزایش گرایش خانواده‌ها به تدریس خصوصی عبارت بود از: شرایط اقتصادی والدین، ناتوانی خانواده در کمک به تحصیل دانش‌آموز، مشغله فراوان کاری پدر و مادر، رواج فرهنگ تدریس خصوصی در فامیل و آشنایان (نوعی مدگرایی- چشم و هم چشمی در این زمینه)، کیفیت بالای کلاس خصوصی. نتایج این بخش از پژوهش، با پژوهش‌های (Hosseini Asl & Aminpour, 2017; Mardan Arbat & Rasouli, 2023; Ramadhanty et al., 2024; Irwin et al., 2024) همسو است. عوامل مداخله‌گر افزایش گرایش خانواده‌ها به تدریس خصوصی عبارت بود از: اهمیت و نقش موفقیت در کنکور در آتیه شغلی، مدرک گرایی در جامعه، توصیه مدیر یا مشاور برای مراجعه به این نوع آموزش، تقاضای بیشتر برای چند درس تخصصی خاص (فیزیک، ریاضی، شیمی و...)، رواج فرهنگ تست زنی. راهبردهای مواجهه با رواج تدریس خصوصی در بین خانواده‌ها و دانش‌آموزان عبارت بود از: تدریس خصوصی در منزل، تدریس خصوصی در مدارس، مشاوره خصوصی، ترکیب تدریس خصوصی با خدمات آموزشی، رفع اشکال و تست زنی در مدارس، افزایش کیفیت آموزشی در مدرسه و جبران کاستی‌ها، کاستن از اهمیت کنکور در جامعه و هدایت برخی از دانش‌آموزان به رشته‌های فنی و...، نظارت بیشتر آموزش و پرورش در این کلاس‌ها. تدریس خصوصی زندگی خانواده‌ها را تحت سلطه خود درآورده و گاهی باعث ایجاد و تشدید نابرابری‌های اجتماعی شده است و منابع انسانی و مالی را مصروف خود کرده است. همسو با نتایج پژوهش (Shirbagi, 2011)، که نشان داد والدین دارای تحصیلات بالاتر و درآمد بالا بیشتر به استخدام معلم خصوصی برای کمک به فرزندشان تمایل دارند، یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد افزایش تقاضا برای تدریس خصوصی، ناشی از کیفیت پایین آموزش در مدارس و عدم همراهی آموزشی خانواده‌ها است. از دیدگاه دبیران و والدین

هدف تدریس خصوصی درک بهتر موضوعات و عملکرد بهتر در امتحان‌ها است. اما معدودی از معلمان رسمی، تدریس خصوصی را در قبال پول برای دانش‌آموزان خود در ساعات بعد از مدرسه فراهم می‌نمایند. همسو با نتایج پژوهش (Nejad Mousavi, 2010)، نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد عدم برآورده شدن نیاز آموزشی دانش‌آموزان و کیفیت پایین مدارس دولتی از جمله عوامل گسترش پدیده تدریس خصوصی است. Arab Mohagheghi and Arab Mohagheghi (2019)، نیز در پژوهش خود نشان می‌دهند که رشد تدریس خصوصی در شهرهایی مانند بیرجند، بجنورد و نیشابور را ناشی از عواملی همچون تبلیغات مؤسسات تدریس خصوصی، کمبودهای آموزشی، تأکید معلمان، سختی کتاب‌های درسی دانسته‌اند. از این جهت با توجه به ناکارآمدی‌های نظام آموزش رسمی، تدریس خصوصی در ایران به عنوان یک روش تکمیلی در حال گسترش و رشد است که می‌تواند آثار و پیامدهایی متعددی داشته باشد. پیامدهای مثبت تدریس خصوصی عبارت بودند از: عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموز در امتحانات، عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموز در کنکور سراسری، عملکرد بهتر تست‌زنی، ایجاد شغل و درآمد برای معلمان خاص، رفع کاستی‌های آموزشی (کارکرد جبرانی). یکی از فنون موفقیت‌آمیز در امر یادگیری به روش انفرادی، روش یادگیری تا حد تسلط است. نظریه یادگیری در حد تسلط، توسط بلوم در سال ۱۹۶۸ و بلاک در سال ۱۹۷۱ مطرح شد. براساس این نظریه، یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران به‌طور وسیعی به زمان یادگیری بستگی دارد. به عقیده کارول، شاخص اصلی استعداد تحصیلی شاگردان زمان است و روش یادگیری تا حد تسلط ارزش روش‌های تدریس خصوصی را به‌خوبی نشان می‌دهد. این روش ثابت می‌کند که آموزش یک فرد به فرد دیگر باعث سازگاری و تطابق بیشتر فعالیت‌های آموزشی با نیازهای شاگرد می‌شود و معلم سعی می‌کند روش‌های آموزشی خود را طبق زمان، براساس تفاوت‌های فردی تنظیم کند؛ اما با این وجود در روش تدریس خصوصی پیامدهایی منفی و زیان‌باری نیز وجود دارد که عبارت بودند از: عدم پرورش خلاقیت و تفکر واگرا، بی‌توجهی به مهارت‌آموزی، بی‌توجهی به حرفه‌آموزی، کالا شدن و لوکس شدن آموزش و پرورش (نقطه مقابل آموزش و پرورش همگانی)، آسیب‌های روانی - جسمی به دانش‌آموزان، افزایش اضطراب، استرس و

افسردگی، اختلال خواب و اختلال تغذیه، بازتولید طبقات اجتماعی، بی‌عدالتی آموزشی. عدالت آموزشی به معنای ایجاد شرایط و رفع موانع برای همه به طور یکسان با تدریس خصوصی تحقق نخواهد یافت (Mahmodi et al., 2023). (Sadeghinia et al. (2018). نیز همسو با این نتایج در پژوهشی معتقدند که ترویج شرکت در کلاس‌های کنکور بستری را برای ناکارآمدی آموزش و پرورش رسمی فراهم می‌آورد و امکان قبولی در رشته‌های پرطرفدار و پردرآمد را از گروهی از جامعه کم‌برخوردار سلب و منجر به باتولید اجتماعی خواهد شد. بسیاری از خانواده‌ها به دلیل عدم کیفیت آموزش رسمی، برای فرزندان خود به تدریس خصوصی مراجعه می‌کنند و هزینه‌های اضافی را متحمل شوند و تدریس خصوصی به سرعت در حال جایگزین شدن تدریس رسمی است.

از جمله محدودیت‌های پیش روی این تحقیق، دامنه شرکت‌کنندگان در پژوهش بود و مصاحبه‌ها صرفاً از والدین متقاضی تدریس خصوصی در شهر یزد اخذ شد؛ لذا در تعمیم به جوامع دیگر باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین، به دلیل استفاده از نمونه‌گیری غیراحتمالی (در دسترس) در تعمیم‌یافته‌های تحقیق باید دقت و احتیاط لازم را به عمل آورد.

از جمله پیشنهادات کاربردی می‌توان به این موارد اشاره کرد: در راستای کاهش اثرات منفی و چالش‌های تدریس خصوصی در جامعه پیشنهاد می‌شود مدارس دولتی - عادی از سوی دولت حمایت و پشتیبانی بیشتری شوند و کیفیت آموزش و شیوه‌های تدریس در نظام آموزش رسمی و مدارس عادی ارتقا پیدا کند. بر مؤسسات خصوصی و کلاس‌های خصوصی نظارت بیشتری از سوی سازمان آموزش و پرورش صورت گیرد. با تأکید بیشتر بر مهارت‌آموزی و حرفه‌آموزی، مدرک‌گرایی می‌تواند در سطح جامعه کاهش پیدا کند. کلاس‌های مهارت‌تست‌زنی و رفع اشکال برای دانش‌آموزان دوره متوسطه در مدارس عادی نیز برگزار شود. نظارت بیشتر از سوی آموزش و پرورش بر کیفیت مدارس عادی دوره متوسطه انجام شود. با ارتقای سطح علمی دانش‌آموزان در دروسی مانند ریاضی و علوم از دوره ابتدایی می‌توان تقاضا برای برگزاری کلاس‌های خصوصی دروسی مانند: ریاضی، فیزیک، شیمی، زیست و ... را در دوره‌های بالاتر کاهش داد.

پیشنهادات پژوهشی: پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در سطح کمی و پیمایشی با نمونه‌گیری‌های احتمالی نیز انجام شود. همچنین دیدگاه دانش‌آموزان، متخصصان تعلیم و تربیت، مسئولان و معلمان آموزشگاه‌های خصوصی و مدیران مدارس نیز مورد بررسی قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود، تحقیقات مشابه در خصوص دانش‌آموزان سایر دوره‌های تحصیلی نیز انجام شود. باتوجه به این که پژوهش حاضر در شهر یزد انجام شد و باتوجه به تأثیر مسائل فرهنگی و محیطی در گرایش و تقاضای تدریس خصوصی برای والدین و دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود، به منظور قابلیت بیشتر تعمیم نتایج، این پژوهش با نمونه‌هایی با حجم بیشتر و در جوامعی با فرهنگ‌های متفاوت‌تر، در سایر شهرها از سوی سایر پژوهشگران تکرار شود.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را برعهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم و چهارم انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J.R.J., & Reeve, J. (2019). an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>

- Akan, V. I., Igwe. U. A., Mpamah, I. B. I., & Okoro, C. O. (2020). constructivism: implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56.
- Arab Mohagheghi, E., & Arab Mohagheghi, A. (2019). Examining the views of private tutoring in the mathematics course of 9th grade girls' secondary schools in the 4th district of Mashhad. *New developments in psychology, educational sciences and education*. 3(23), 1-11. <https://jonapte.ir/fa/showart-c54de2d81f2f7168205193a9f43557ba>[Persian]
- Ashrafzade, T., Mesrabadi, J., Yarigholi, B., & Sheikhalizade, S. (2023). Meta-analysis of the Impact of Cooperative Learning on Academic Performance. *Journal of Educational Sciences*, 30(2), 17-40. <https://doi.org/10.22055/edus.2023.43488.3448>
- Ballestar, M. T., Cuerdo Mir, M., Miguel Doncel Pedrera, L., & Sainz, J. (2024). Effectiveness of tutoring at school: A machine learning evaluation. *Technological Forecasting and Social Change*. v(199), 123043. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123043>
- Bazargan, A. (2014). *An introduction to qualitative and mixed research methods: common approaches in behavioral sciences*, Tehran: Didar. [Persian]
- Bortes, C., & Giota, J. (2024). Beyond academics: Links from teaching practices in Swedish schools to students' achievements and mental health complaints. *Learning and instruction*. V(92), 101937. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101937>
- Byl, E., & Toppig, K. J. (2023). Student perceptions of feedback in reciprocal or nonreciprocal peer tutoring or mentoring. *Studies in educational evaluation*. v(79), 101304. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101304>
- Calderón, A., Masterson, M., & Boynuegri, E (2024). Learning online and teaching face to face: Exploring the planned and enacted conception of teaching of preservice teachers on school placement. *Teaching and Teacher education*. V(144), 104598. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104598>
- Ebrahimi, S. (2022). The role of teachers' digital competencies, use intention of online teaching and students' Online learning difficulties in predicting online teaching behavior. *Journal of Educational Sciences*, 29(2), 105-126. <https://doi.org/10.22055/edus.2022.40050.3335>
- Flores, M., Ribosa, J., & Duran, D. (2024). How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice? Cómo contribuye la tutoría entre iguales al desarrollo de la comprensión lectora? Evidencias de diez años de práctica. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>
- Geng, C. (2024). Smart Colleges: Analyzing a 5G-Enabled Smart English Hybrid Teaching System. *Computers in human behavior*. 108275. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108275>

- Ghasemi, N., & Dehghani, M. (2024). Reflecting on teaching-learning processes towards reflective teaching: A Meta-Synthesis Study. *Journal of Educational Sciences*, 31(1). <https://doi.org/10.22055/edus.2024.45972.3562>
- Gortazar, L., Hupkau, C., & Roldán-Monés, A. (2024). Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children. *Journal of public economics*. v(232), 105082. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105082>
- Hosseini Asl, A., & Aminpour, H. (2017). Investigating the effect of family and economic factors on the academic progress of high school students. *Applied Researches in Management and Accounting*, 9(3), 188-198. <https://www.joas.ir/user/articles/3429>
- Irwin, P., Magee, D., Weiley, SH., Teakel, S., Linden, K (2024). Improving student success and retention in first-year nursing through embedded tutor support. *Nurse education today*. v(136), 106134. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106134>
- Karimzadeh, E., Ayati, M. (2023). Examining the place of shadow curriculum in Iran's educational system, *The third international conference on advanced research in management and humanities*. Tehran.
- Khatial, A., Seljooghi, A., Khaital, M., & Hashemi, S. A. (2022). Investigation of individual teaching method in primary schools, *11th International Conference on Management and Humanities Research in Iran*, Tehran.
- Kogut, A. (2024). Exploring the connections between teaching librarians' beliefs about teaching and their teaching methods. *The Journal of Academic Librarianship*. 50(1), 102828. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102828>
- Kosse, F., Deckers, Th., Pinger, P., Schildberg-Hörisch, H., & Falk, A. (2020). The formation of prosociality: Causal evidence on the role of social environment. *J. Polit. Econ.*, 128(2), 434-467. <http://doi.org/10.1086/704386>
- Kosse, F., & Tincani, M. (2020). Prosociality predicts labor market success around the world. *Nature Commun*, 11, 5298. <http://doi.org/10.1038/s41467-020-19007-1>
- Kraft, M. A., Bolves, A. J., & Hurd, N. (2023). How informal mentoring by teachers, counselors, and coaches supports students' long-run academic success. *Econ. Educ. Rev*, 95(1), 102411. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102411>
- Li, CH., & Lin, W. (2023). Extracurricular tutoring fever: Competitive pressure and peer effect. *China Economic Quarterly International*. 3(4), 248-259. <https://doi.org/10.1016/j.ceqi.2023.12.002>
- Lindfors, M., Pettersson, F., Olofsson, A. (2021). Conditions for professional digital competence: the teacher educators' view. *Educ. Inq.*, 12(4), 390-409. <http://doi.org/10.1080/20004508.2021.1890936>

- Liu, CH., Su, N., Chen, Y., Chiang, CH., & Yu, CH. (2024). Analysis of approved dental teaching projects in the teaching practice research program in 8 dental schools of Taiwan from 2018 to 2023. *Journal of Dental Sciences*, 19(2), 1083-1086. <https://doi.org/10.1016/j.jds.2024.01.021>
- Loyalka, P., & Zakharov, A. (2016). Does shadow education help students prepare for college? Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, 49, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.01.008>
- Mahmodi, M., Mahmoudi, M., & Ghoreyshi, S. A. (2023). Identifying and ranking the key factors affecting educational justice and presenting an appropriate model in Ahvaz University of Medical Sciences. *Journal of Educational Sciences*, 30(1), 81-100. <https://doi.org/10.22055/edus.2023.41039.3372>
- Mardan Arbat, F., & Rasouli, S. (2023). Identification of Teachers' Experiences in Implementing the Requirements of Active Learning in the Process of Teaching and Learning: a Phenomenological Study. *Research in Teacher Education (RTE)*, 6(1), 40-9. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.26457725.1402.6.1.1.7>
- Matthewes, S. H., & Ventura, G. (2022). *On Track to Success? Returns to Vocational Education Against Different Alternatives*. CVER Discussion Paper 038. <https://doi.org/10.25932/publishup-56725>
- Montero-Carretero, C., Barbado, D., Cervelló, E. (2020). bullying through motivation and teaching styles in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 87-97. <http://doi.org/10.3390/ijerph17010087>
- Nejad Mousavi, S. A. (2010). *Investigating the attitude of parents and middle school students to supplementary private tutoring and its relationship with the amount of family expenses, a case study of Ahvaz city*, master's thesis. The University of Kordestan. [Persian]
- Nickow, A., Oreopoulos, Ph., & Quan, V. (2020). The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence: Working Paper 27476. *National Bureau of Economic Research*. <http://doi.org/10.3386/w27476>
- Qashlaghi, S., Biranvand, S., & Biranvand, S. (2022). Opportunities, challenges and threats of private teaching of teachers in the educational system of the country, *The fifth international conference of psychology, educational sciences and social studies*, Hamedan.
- Ramadhanty, D. V., Subriadi, A. P., & Lukitosari, V. (2024). Optimal Marketing Strategy of Private Tutoring: An Application of Game Theory. *Procedia Computer Science*, V(234), 946-953. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.03.083>
- Roefs, E., Oosterheert, I., Leeman, Y., Van der Veld, W., & Meijer, P. (2024). Secondary teachers' experiences of presence in teaching: A large-scale

- investigation using narrative vignettes. *Teaching and Teacher Education*, V(146), 104642. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104642>
- Sadeghinia, Z., Eslahi, M., & Valaei, M. (2018). Identifying the Consequences of Formation and Development of Shadow Education in the Educational System: A Phenomenological Study. *Ihej*, 10(3), 51-76. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.20088000.1397.10.3.3.0> [Persian]
- Setaysh, H. (2012). *Undesirable effects of private teaching, consequences, dimensions and response of governments*. Tehran: Avaye nu. [Persian]
- Shiraavand, Y., Ma'dandaar Aaraani, A., Nikpey, I. (2017). Identification of the Quantitative Dimensions of Supplementary Private Tutoring among High School Students. *QJOE*, 33(2), 101-116. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1396.33.2.5.0> [Persian]
- Shirbagi, N. (2011). The growing tendency to private supplementary tutoring in Iran: students, parents and teachers' View. *Journal of Educational Psychology Studies*, 8(13), 75-103. https://jeps.usb.ac.ir/article_3402.html?lang=en [Persian]
- Shirbagi, N. (2014). Surveying Influence of Supplementary Private Teaching and Educational Consultation on Academic Success, Classroom Behavior, and Self-esteem of Students in Junior Year of High School. *Teaching and Learning Research*, 11(1), 71-86. https://tlr.shahed.ac.ir/article_2392.html?lang=en [Persian]
- Shirbagi, N., Afshinfar, J., Ghaslani, R., Sadeghi, S., & Nasirinia, S. (2019). Luxury Expenses of Shadow Education: A Comparative Study of Iranian Students, Parents and Teachers' Views. *Iranian Journal of Comparative Education*, 2(1), 41-64. [Persian] <https://doi.org/10.22034/ijce.2019.194858.1029>
- Silva, R. S. E., Lima, P.de., Guedert, D.G., Freire, G., da, C.L., & Cerqueira, G.S. (2024). The increasing inclusion of technologies in histology teaching: A systematic review. *Morphologie*, 108(362), 100784. <https://doi.org/10.1016/j.morpho.2024.100784>
- Spiekermann, L., Lawrence, E., Lyons, M., & Deutsch, N. (2021). A qualitative analysis of the utility of a competency framework for mentor training. *Mentor. Tutoring Partnersh. Learn*, 29(5), 565-585. <http://doi.org/10.1080/13611267.2021.1986793>
- Tilbe, Y.T., & Gai, X. (2022). Teacher-child interactions in early childhood education and its effects on social and language development. *Early Child Development and Care*, 192(5), 761-774. <http://doi.org/10.1080/03004430.2020.1798944>
- Wang, J., Xing, Q., & Moe, A (2024). Understanding the dynamics of teaching styles and need satisfaction in the Chinese educational context. *Teaching and teacher Education*. v(145), 104609. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104609>

- Wang, N. (2024). The Relationship between Teacher Mindfulness and Creative Teaching of College English Foreign Language Teachers: A Multiple Mediating Model. *System*. 103345. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103345>
- Yung, K. W. (2019). Comparing the Effectiveness of Cram School Tutors and School teachers: A critical Analysis of Students' Perceptions, *International Journal of Educational Development, journal homepage*, 72, 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102141>
- Zhang, Y., Wu, X., Cui, CH., Chen, SH., He, Y., & Wang, L. (2024). Effect of private tutoring on students' non-cognitive mathematics learning outcomes in China. *International Journal of Educational Development*. v(107), 103029. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103029>
- Zhang, Y., & Xie, Y. (2016). Family Background, Private Tutoring and Children. Educational Performance in contemporary china, *Chin Sociol Rev.* 48(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080%2F21620555.2015.1096193>



Conceptualization of University Education System; A Culture-oriented Comparison with Verses from the Holy Quran

Elaheh Arabzadeh*
Fatemeh Ordoo**

Introduction

Organizational culture plays a crucial role in shaping the identity of an organization and, consequently, that of a nation. While society is influenced by various economic, political, industrial, and military factors, a strong and effective culture is essential for establishing a distinct identity. At the core of organizational culture are the mental images individuals uphold, which symbolize a face of authority. In this context, authority is synonymous with efficacy. These mental images affect emotions, assessments, interpretations, communication patterns, choices, and decisions. They serve as cognitive representations that shape and empower behaviors. Understanding these mental images is imperative for guiding organizations towards excellence. Universities can achieve this excellence by appointing the most suitable candidates for each position based on these mental images. This study seeks to analyze concepts within the university education system and align them with the principles of the Holy Quran, facilitating the incorporation of a competence-driven organizational culture in the nation's universities.

Method

This research employed an interpretive paradigm within Glazer's Grounded Theory methodology, involving unstructured interviews

* Faculty member of Payam Noor University, Department of Islamic Studies, Tehran, Iran.

** Assistant Professor, Faculty of Governance, University of Tehran, Tehran, Iran.
Corresponding Author: f.ordoo@ut.ac.ir

with 35 full-time faculty members from public universities in the country. The interviews were purposefully conducted in alignment with relevant verses and traditions, often spanning multiple sessions for in-depth exploration. The participants included three distinguished professors, twelve full professors, fourteen associate professors, and six assistant professors, all possessing more than ten years of professional experience. The interviews generated primary themes identified through an open coding process, resulting in the extraction of categories.

Results

This study aimed to improve a competency-based organizational culture by identifying six components in the enhancement dimension and seven in the return images of this culture within universities.

Discussion

The general model is approved, which can be used and exploited in the form of circulars and regulations, a theoretical and practical solution for all universities looking for a competence-based organizational culture.

Keywords: Images, Education, University, Organizational Culture, Holy Quran

Author Contributions: Author 2 was responsible for leading the overall research process, research plan design and data collection. Author 2 was responsible for analysis and comparison with verses from the Holy Quran and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear Participants (Faculty Members) who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۰۷
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۵/۱۰

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۲۵۸-۲۴۱

مقاله پژوهشی

انگاره‌یابی در نظام تعلیم و تربیت دانشگاهی؛ تطبیقی فرهنگ محور با آیاتی از قرآن کریم

الهه عرب‌زاده*

فاطمه اردو**

چکیده

فرهنگ سازمانی مهمترین عنصری است که در هویت یک سازمان و در نهایت یک ملت تأثیرگذار است. در واقع هرچند جامعه از ابعاد دیگر قدرتمند باشد ولی بدون فرهنگ قوی و شایسته، هویت مناسب ندارد. در واقع افراد یک جامعه از فرهنگ تأثیر می‌پذیرند که عمیق‌ترین سطح فرهنگ سازمانی انگاره افراد است. پژوهش پیش‌رو در تلاش است تا با شناسایی و موشکافی انگاره‌ها در نظام تعلیم و تربیت دانشگاهی و تطبیق آن با آیاتی از قرآن کریم امکان نفوذ در فرهنگ سازمانی دانشگاه‌های کشور را فراهم سازد تا در نهایت بتوان شایسته‌محوری را در آن سازمان‌ها رقم زد. این مطالعه با تکیه بر پارادایم تفسیری به صورت کاربردی به انجام رسیده است و روش آن کیفی داده بنیاد، از نوع نوحاسته می‌باشد که با مصاحبه بدون ساختار با ۳۵ نفر از اعضای هیئت‌علمی تمام وقت در دانشگاه‌های دولتی کشور به روش هدفمند و انطباق با کلام و حیانی (آیات و روایات) صورت گرفته است. الگوی کلی مورد تأیید است که می‌تواند در قالب بخشنامه و آیین‌نامه، راهکاری برای همه دانشگاه‌های جویای فرهنگ سازمانی شایسته مورد استفاده و بهره‌برداری قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: انگاره، تعلیم و تربیت، دانشگاه، فرهنگ، قرآن کریم.

* مربی، دانشگاه پیام‌نور، گروه معارف اسلامی، تهران، ایران..

f.ordoo@ut.ac.ir

** استادیار، دانشکده حکمرانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

مقدمه

مقوله فرهنگ را می‌توان به مثابه بالاترین و والاترین عنصری دانست که در هویت یک جامعه نقش اساسی دارد. در واقع هرچند جامعه از ابعاد دیگر اقتصادی، سیاسی، صنعتی و نظامی قدرتمند باشد ولی بدون فرهنگ قوی و شایسته، هویت مناسب نداشته و پوچ و میان تهی است. افراد یک جامعه از فرهنگ تأثیر می‌پذیرند و به نوعی ارتزاق روحی و معنوی خود را از آن بدست می‌آورند. ضمن آنکه خود نیز بر آن تأثیر می‌گذارند و این جزء ابعاد پیچیده فرهنگ است. در دایره‌المعارف بریتانیا نزدیک به دویست تعریف گوناگون از فرهنگ ارائه شده است. از دید تیلور^۱ فرهنگ یا تمدن به مفهوم وسیع کلمه مجموعه‌ای پیچیده است که اعتقادات، باورها، اخلاق، قانون، هنر، عرف و قابلیت‌ها و عادات دیگر را در برمی‌گیرد که انسان به عنوان عضوی از جامعه کسب می‌کند (Moore, 2000). شاین^۲ نیز فرهنگ را الگویی از مفروضات مشترک اساسی و باورهایی که یک گروه اجتماعی برای حل دو مسئله بنیادین تطابق با محیط بیرونی و ایجاد انسجام درونی، خلق، کشف و یا ابداع کرده است، تعریف می‌کند (Schein, 2010).

مطالعات انجام شده نیز در این حوزه نیز بیشتر معطوف بر مسائلی چون: تأثیر فرهنگ سازمانی نهادهای آموزش عالی بر عملکرد دانشگاهی (تعداد مقالات و ارجاع به مقالات) (Köse & Korkmaz, 2019)، نقش تحلیل زبانی در یادگیری زبان و فرهنگ شفاهی و مکتوب به‌ویژه چگونگی تشویق دانشجویان برای ارتباط (Pountain, 2019)، نقش اساتید راهنمای دکتری در فرهنگ‌سازی دانشگاهی (Elliot & Kobayashi, 2018)، شکاف بین حوزه دانشگاهی و عملی و ارتباط متقابل آنها از دیدگاه ارتباطی (Kittler, 2018)، افزون بر آن یافته‌های تحقیقاتی و آمارهای گزارش شده، چالش‌های جدی را در حوزه فرهنگ سازمانی دانشگاه‌خاطر نشان می‌کنند؛ زنان در محیط دانشگاهی (از جمله در جاهایی که هدف کلیشه‌های منفی نبوده‌اند) حس تعلق و خودکارآمدی کمتری داشته و کمتر در پی فرصت‌های علمی و دانشگاهی هستند (Aelenei et al., 2020).

با توجه به توضیحات ذکر شده می‌توان اظهار نمود که فرهنگ؛ با نمادها، تجربیات و هنجارها شکل گرفته است. فرهنگ سازمانی نیز به مفهومی اطلاق می‌شود که در آن

1- Frederick Winslow Taylor

2- Schein

شایستگی‌های افراد از ظرفیت‌ها، تلاش و گرایش‌های فردی و نیز از محیط زیست شده سازمانی آنان نشأت می‌گیرد که در ابعاد مصنوعات، ارزش‌ها و باورها بروز و ظهور می‌یابد. اما مهم‌ترین عنصر و کلید فهم چنین فرهنگی درک انگاره‌های افراد^۱ است. پی بردن به این مسأله نیازمند زندگی کردن در آن فرهنگ است که به سادگی درک نخواهد شد. اما در صورتیکه این شناسایی و درک ایجاد شود می‌توان آن سازمان را در جهت تعالی پیشبرد.

فهم مفهوم ناب فرهنگ سازمانی، توانمندسازی کارکنان، و تأمین ابزارهای کافی برای آن‌ها تغییراتی مثبت را در فرهنگ سازمانی دانشگاه به همراه دارد (Grudowski & Wiśniewska, 2019; Balzer, 2020). عمده پژوهش‌ها بر این موضوع تأکید دارند که وجود فرهنگ از ویژگی‌های آموزش عالی است و نیز اذعان شده که مفهوم ناب فرهنگ سازمانی به خودی خود قادر به تغییر فرهنگ سازمانی دانشگاه نیست، بلکه می‌تواند ابزاری برای تحویل فرهنگی باشد (Kamp, 2017). در واقع نکته‌ای که ضرورت این پژوهش را بیش از پیش مورد توجه قرار می‌دهد این است که در فرهنگ سازمانی، درک انگاره‌ها به قدری مهم است که بدون فهم آن، سازمان سیر قهقرایی دارد؛ فرهنگ جزیره‌ای (Kamp, 2017)، فرهنگ مقصرانگاری (Kamp, 2017)، فرهنگ بی‌تفاوتی (Kamp, 2017) و فرهنگ بی‌تغییری (Maciąg & Maciąg, 2019) همگی حاکی از عدم فهم فرهنگ سازمانی است. از این جهت است که پژوهش صورت گرفته نسبت به سایر پژوهش‌ها دارای نوآوری است.

در سند جامع علمی کشور^۲ (Supreme Council of Cultural Revolution, 2024) آمده است «با اتکال به قدرت لایزال الهی و با احیای فرهنگ و برپایی تمدن نوین اسلامی- ایرانی» برای گسترش عدالت و الهام‌بخشی در جهان، ایران کشوری برخوردار از انسان‌های صالح، فرهیخته، سالم و تربیت یافته در مکتب اسلام و انقلاب، با دانشمندانی در تراز برترین‌های جهان، توانا در تولید و توسعه علم و فناوری و نوآوری و به کارگیری دستاوردهای آن و پیشناز در مرزهای دانش و فناوری با مرجعیت علمی در جهان خواهد بود.

۱- انگاره، «صورت خیالی دارای قدرت» است. مراد از داشتن قدرت، مؤثر بودن آن است. انگاره در احساسات و عواطف، داوری‌ها و باور، تفسیرها، رفتار ارتباطی، انتخاب و تصمیم، تأثیر دارد. به عبارت دقیق، صورت خیالی از شیء است که در فرآیند ذهنی مشخص همچون اسم، به جای آن شیء می‌نشیند و منشأ تأثیر و قدرت نسبت به آن می‌گردد (Faramarz gharemaleki & Nasekhiayan, 2018).

۲- مصوب ۱۳۸۹/۱۰/۱۴ شورای عالی انقلاب فرهنگی

قرآن کریم، انسان دارای فرهنگ شایسته‌محور را فردی معرفی می‌کند که به لحاظ حکمت نظری و عملی دارای شایستگی و در حد کمال است. این شایستگی فردی با محوریت‌های مختلفی؛ تسلیم در برابر خدا (احقاف/ ۱۵)، تقوا (هود/ ۷۸) رعایت کننده حریم و حقوق دیگران (انبیاء/ ۵۱) مورد تأکید قرار گرفته است. در واقع شخص به جایی می‌رسد که از نظر عقلی درک درستی از حقایق هستی به‌ویژه حقانیت خداوند داشته و از سوی دیگر بر نفس خود مسلط شده و حقوق همه قوای نفسانی را ادا کرده و حقوق دیگران را به عدالت و انصاف مراعات می‌کند. رشد فردی، در سازمان و نهایتاً جامعه‌ای باورمند به شریعت الهی و قوانین، حافظ ارزش‌ها، عدالت‌محور و مراعات‌کننده حقوق دیگران در صورتی به منصف بروز می‌رسد که با اتکا به شناخت انگاره‌های آنان برنامه‌ریزی شود که در عمیق‌ترین سطح فرهنگ سازمانی اتفاق می‌افتد. در اینصورت است که سازمان و جامعه به سمت تعالی سوق می‌یابد. از اینرو تلاش شده است تا به این سؤال پاسخ داده شود که *انگاره‌ها در نظام تعلیم و تربیت دانشگاهی دارای چه مؤلفه‌هایی است؟*

روش

پژوهشگر از طریق ارائه تفسیر فردی و استقراء از واقعیت به معرفت پدیده‌هایی پرداخته که از نزدیک آنها را تجربه و تبیین کرده است. از لحاظ روش، کیفی داده بنیاد از نوع نوحاسته بوده است. بنابراین مطالعه پیش‌رو از نظر هدف، در دسته پژوهش‌های کاربردی جای دارد. جامعه هدف، اعضای هیئت‌علمی تمام وقت در دانشگاه‌های دولتی کشور بود که با ابزار مصاحبه بدون ساختار و عمیق صورت پذیرفت. یافته‌های حاصل با روش نمونه‌گیری هدفمند تا ۳۵ نفر ادامه یافت. از این تعداد ۵ نفر زن و ۳۰ نفر مرد بودند که نظرات آنان در ۴ دسته؛ استادیار (۶ نفر)، دانشیار (۱۴ نفر)، استاد تمام (۱۲ نفر) و استاد ممتاز (۳ نفر) مورد بررسی قرار گرفت.

رویکرد کلی در این تحلیل نیز ابتدا بصورت کدگذاری باز و سپس بر ماهیت کدگذاری محوری و تشخیص روابط بین مفاهیمی انجام شد که از داده‌های برآمده، پدیده انگاره‌ها در نظام تعلیم و تربیت معنا گردید. سرانجام با کدگذاری گزینشی، مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها نهایی گردید. به عبارتی روش اصلی تحلیل داده‌ها، تحلیل مضمون است. همچنین به جهت احصاء

روایی پژوهش (Glaser & Strauss, 2017)، گزارش نهایی مرحله نخست فرایند تحلیل مقوله‌ها توسط چهار نفر از مشارکت‌کنندگان مورد بازبینی قرار گرفت و پیشنهادهای آنها در پارادایم کدگذاری اعمال شد.

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال انگاره‌ها در نظام تعلیم و تربیت دانشگاهی دارای چه مؤلفه‌هایی است، این بخش در قالب ۸۴ مقوله در جدول شماره ۱ شش مؤلفه جذب شایسته‌محور (۱۸ مقوله)، محبت معلمی (۱۶ مقوله)، نیکویی روابط دانشگاهی (۱۲ مقوله)، تلاش علمی (۱۷ مقوله)، دوستی‌های دانشگاهی (۱۰ مقوله) و کیفی‌گرایی حاصل کار دانشگاه (۱۱ مقوله) مورد شناسایی قرار گرفت.

انگاره‌های منفی نظام تعلیم و تربیت دانشگاهی نیز در قالب ۷۰ مقوله به صورت مستقیم و غیرمستقیم از مصاحبه‌ها استخراج شده است؛ هفت بُعد؛ سیاست‌زدگی دانشگاه (۱۵ مقوله)، گفتمان سلطه‌جویانه (۱۴ مقوله)، گمگشتگی برنامه‌محور دانشگاه‌ها (۱۱ مقوله)، حاکمیت مقاله‌شماری (۱۰ مقوله)، منفعت‌گرایی شخصی (۹ مقوله)، پژوهش‌های غیرضروری دانشگاهی و فرسودگی دانشگاهی (۱۱ مقوله) ریشه‌یابی گردید که روابط میان آنها علی- معلولی است. این عوامل در شکل‌گیری، تقویت و نیز نابودی چنین فرهنگی نقش اصلی را ایفا می‌کنند.

در بررسی سؤال انگاره‌ها در نظام تعلیم و تربیت دانشگاهی دارای چه مؤلفه‌هایی است؟

اولین مؤلفه اصلی: جذب شایسته‌محور

جذب استاد اخلاق‌مدار: خداوند تبارک و تعالی می‌فرماید: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ (احزاب/۲۱)» از نبی اکرم (صلی الله علیه و آله) نیز روایت شده است که: «إِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ» (Koleini, 1948: 32). پس استاد اخلاق‌مدار می‌تواند برای دانشجویان، أسوة حسنه باشد. اگر افرادی که به عنوان عضو هیأت علمی جذب می‌شوند فاقد اخلاق حسنه باشند، حضورشان نتیجه منفی خواهد داشت. از این‌رو گزینش عضو هیأت علمی می‌بایست مجدانه صورت گیرد. زیرا تعلیم و تربیت دانشجویان به دست آنان سپرده شده است و افکار، گفتار و رفتارشان اثر مستقیم و بی‌بدیلی بر فراگیران علم و معرفت دارد.

عامل اصلی	Factor	عوامل فرعی	نشانه‌ها	Indicators
جذب شایسته‌محور	ژرف‌نگری در جذب استاد، جذب استاد اخلاق‌مدار	قدر زر زرگر شناسد، قدر گوهر گوهری (م ۳۲) / فردی را جذب کنیم که به لحاظ اخلاقی و علمی شایسته است (هیئت علمی و کارمند) دانشگاهی می‌کند. پیش خدا مسئول هستم (م ۳۰) / اگر کسی که صلاحیت این کار را ندارد بیاورم در این کار بگمارم، در روز قیامت پیش خدا مسئول هستم.		
محبت معلمی	مهرورزی به حرفه معلمی، شاکله شخصیت معلمی	مراتب علمی بالاتر (استادان عالم) مویی سفید کرده‌اند (م ۲۶) / احترام به مراتب علمی بالاتر پراهمیت است. معلمی، نقش پدری و مادری است (م ۱۶) / استاد همراه، همکار، مشاور، پدر و مادر دانشجو است.		
نیکویی روابط دانشگاهی	تکریم دانشگاهیان، منزلت دانشجویان	بنی ادم اعضای یکدیگرند که در آفرینش ز یک گوهرند (م ۱۲) / تک تک افراد در دانشگاه دارای ارزش هستند. برای مبارزه با تاریکی تنها شمع بیافروزیم (م ۱۱) / تک تک دانشگاهیان دارای شایستگی هستند، دائماً متمایز نمی‌کنیم. برگ درختان سبز در نظر هوشیار، هر ورقش دفتری است معرفت کردگار (م ۲۷) / نگاه تفکیکی به نیروی انسانی، ساختار، قوانین و .. در دانشگاه نداشته باشیم.		
دوستی‌های دانشگاهی	ساختار شکنی حصارها بین نیروی انسانی، مشارکت فکری اساتید در امور دانشگاه، مهرورزی رئیس دانشگاه به اعضاء	همه چیز دان نیستم (م ۱۰) / استاد باید هنر این را داشته باشد که اظهار نظر اشتباه نکند. اگر روی باری بنشینید و کار نکنید، آن پول تمام می‌شود (م ۱۳) / شایستگی در تلاش مستمر افراد است. مقطع دکتری دوره دیوانگی است (م ۱۷) / دانشجویان دوره دکتری باید دیوانه علم باشند و مقاصد دیگری نداشته باشند. عضو هیأت علمی در دانشگاه سرباز است (م ۲۵) / مبنای تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی از گروه‌های علمی است. رئیس دانشگاه پدر دانشگاهیان است (م ۱۱) / رئیس دانشگاه تمام افراد دانشگاه را همچون عضو خانواده خود می‌داند		
کیفی‌گرایی حاصل کار دانشگاه	ترویج فرهنگ عبادت‌انگاری، کیفی‌گرایی وظایف فرهنگی، عملکرد صحیح دانشگاهیان، توجه به عملکرد مدیران در دوره‌ها	تو نیکی می‌کن و در دجله انداز، که ایزد در بیابانت دهد باز (م ۸) / جنس شایستگی و شایسته پروری بلندمدت است. در سیستم دانشگاهی باید حسینی باشیم نه یزیدی (م ۱) / در سیستم دانشگاهی باید درست عمل کنیم. کار فرهنگی همچون باغبانی است (م ۲۳) / با تدوین قوانین و بخشنامه‌ها کار فرهنگی صورت نمی‌گیرد. أول العلم معرفة الجبار و آخر العلم تفویض الأمر الیه (م ۱۵) / خدا باوری باید در جزء جزء ساختار، آدمها، و قوانین دانشگاه باشد.		

Table 1. Positive Images of university education system

جدول ۱. انگاره‌های مثبت نظام تعلیم و تربیت دانشگاهی

ژرف‌نگری در جذب استاد: عدم توجه به اصول صحیح جذب استاد که می‌بایست الگوهای دانشگاهی باشند، ضعف هویتی - کارکردی جامعه علمی را به دنبال دارد. این امر از تهدیدهای جدی دانشگاه محسوب می‌شود. در مقابل، ژرف‌نگری هر چه بیشتر سران دانشگاه در جذب استادان عالم متعهد، بسیاری از تهدیدهای موجود را تبدیل به فرصت‌هایی مغتنم در راستای تعالی جامعه می‌نماید.

دومین مؤلفه اصلی: محبت معلمی

توجه به شاكلة شخصیت معلمی: با تأمل و دقت در کلام الله که می‌فرماید: «إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ (فاطر/۲۸)». شاكلة شخصیت چنین استادان والا مقامی باید حفظ شود. جایگاه استادان فرهیخته معظم که وارث شغل شریف پیامبران (علیهم‌السلام) هستند، جایگاه رفیع پیغمبری است. این شاكلة به هیچ‌وجه نباید خدشه‌دار شود، بلکه می‌بایست برجستگی آن نزد همگان هویدا گردد.

در حدیث قدسی آمده است: «حسنات الابرار سیئات المقربین» (Majlesi, 1983, 205)، یک ترک اولی از سوی یک استاد - که - در دانشگاه، همچون کار زشتی است که یک فرد عادی مرتکب می‌شود.

مهرورزی به حرفه معلمی: خداوند رحمان و رحیم می‌فرماید: «لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ (توبه/۱۲۸)». پس معلمی به معنی هنر ذاتی مهرورزی، عشق و از خود گذشتگی می‌باشد. در آن صورت است که این حرفه مقدس اثر شگرفش را بجای می‌گذارد.

سومین مؤلفه اصلی: نیکویی روابط دانشگاهی

تکریم دانشگاهیان: خالق یکتا می‌فرماید: «لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ (تین/ ۴)» و نیز «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ (إسراء/۷۰)». شالوده و اساس اخلاق اسلامی توجه به شرافت و کرامت ذاتی انسان بوده و تکریم شخصیت آنان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در این راستا دانشگاهیان که برج فرماندهی فکری جامعه بشری را بر عهده دارند و بویژه استادان که سگان هدایتند، به طریق اولی می‌بایست مورد اکرام و احترام واقع شوند.

منزلت دانشجویان: منزلت دانشجویان زمانی ارج نهاده می‌شود که حقوق آنان رعایت شود. امام سجاد (علیه‌السلام) در این باره می‌فرماید: حق دانش‌آموختگان این است تا بدانی به راستی خداوند با دانش و گنجینه حکمتی که به تو سپرده است، تو را برای آنان قرار داده است (Horrani, 1962: 457). و اما حق آن کس که جویای تدبیر و نظر توست، این است که اگر تدبیر نیکویی یافتی در پند دهی به او تلاش کنی و آنچه می‌دانی به او بنمایانی، به گونه‌ای که اگر جای او بودی، همانطور عمل می‌کردی و این راهنمایی می‌بایست با نیکویی و نرم‌خویی باشد (همان، ۴۷۱). در این صورت است که شایستگی‌ها در تنوع استعداد دانشجویان معنا می‌یابد.

چهارمین مؤلفه اصلی: تلاش علمی

تعهد علمی اساتید: خمیرمایه و سرمایه همه استادان، علم و دانش مفید توحیدی آنان است و بر اساس کلام رب‌العالمین که می‌فرماید: «أَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا (إسراء/۳۴)»، می‌بایست پایبند به این إفاضه الهی باشند، به گونه‌ای که هر یک از استادان در زمینه‌های تخصصی با گرایش درونی و خودانگیزختگی تعهد علمی خود را با «ارائه دانش تخصصی» و فراهم‌سازی بستر یادگیری دانشجویان همواره به نحو احسن بکار گیرند.

پیگیری مستمر علمی: علم جز به کسی که کلاً خود را وقف آن کرده مطیع نشود. استادان برای پرتوافشانی این سرمایه الهی باید با تلاشی مستمر سنگر پویایی و شکوفایی علم و دانش را حفظ نمایند (Karimi Firouzjaei et al, 2023). بنابر کلام الهی «وَ أَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى * وَ أَنْ سَعْيُهُ سَوْفَ يُرَى (نجم/۴۰-۳۹)» همیشه می‌بایست با پیگیری مستمر علمی، فضای خانه امن دانشگاه را معطر سازند.

پنجمین مؤلفه اصلی: دوستی‌های دانشگاهی

مشارکت فکری اساتید در امور دانشگاه: در فرهنگ دانشگاهی تلاش بر آن است که با تمرکز بر آموزش، ابداعات، نوآوری علمی و پرداختن به دنیای علم، جهان کنونی درک و اصلاح شود. در این راستا مدیران دانشگاه‌ها که پدر و خادم خانواده دانشگاهی هستند، برای تحقق این فرهنگ دانشگاهی و تبلور خصایص اصلی دانشگاه، یعنی تولید، انتقال و کاربرد

دانش و نیز آموزش دانشجویان، به نحو شایسته به این رسالت‌ها جامعه‌عمل‌پوشانند و با پاسخ به ندای الهی که می‌فرماید: «وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ (آل عمران/۱۵۹)»، از نظرات همه‌ی استادان فرهیخته‌ی اندیشمند که نقش هدایت‌کنندگی و راهبری مشارکت‌فکری فراگیران علم را دارند، بهره‌گیرند.

مهرورزی رئیس دانشگاه به اعضا: «محبت و مهرورزی» حقیقتی جاری و ساری در همه‌ی موجودات عالم است و در فطرت همه‌ی آدمیان به ودیعه‌ی گذارده شده است. پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) جلوه‌ی تام رحمت الهی، همواره در شغف و مهرورزی نسبت به امت، جانفشانی می‌نمود.^۱ چنین رفتاری بهترین الگو برای هر فرد دانشگاهی مؤمن و متعهد است. به ویژه رئیس دانشگاه که می‌بایست همچون پدری دلسوز و دوستی صمیمی و همدل که محبت همه‌ی اعضای خانواده‌ی دانشگاه در دلش جای دارد، با مهرورزی در محیط آموزشی حضور یابد. در واقع رهبر دانشگاه می‌تواند با بهره‌گیری از روش محبت، به عنوان اهرمی برانگیزاننده و تحویل‌آفرین تأثیری سازنده در فضای دانشگاه داشته باشد.

ساختارشکنی حصارهای بین نیروی انسانی: ساختارشکنی حصارها بین نیروی انسانی دانشگاه، وحدتی به ارمغان می‌آورد که نتیجه‌ی آن همدلی، صلح و دوستی میان آنان است. چنانکه خداوند تبارک و تعالی می‌فرماید: «و همگی به ریسمان خدا چنگ زنید و پراکنده نشوید و نعمت خدا را بر خود یاد کنید ... پس خداوند میان دل‌هایتان الفت انداخت و در سایه نعمت او برادران یکدیگر شدید^۲». امام علی (علیه‌السلام) نیز ساختارشکنی حصارهای بین نیروی انسانی را بسیار شیوا، لطیف و زیبا اینگونه تبیین فرموده‌اند: پس آنگاه که در زندگی گذشتگان مطالعه و اندیشه می‌کنید، عهده‌دار چیزی باشید که عامل عزت آنان بود، سلامت و عافیت زندگی آنان را فراهم کرد. کرامت و شخصیت به آنان بخشید که از تفرقه و جدایی اجتناب کردند، و بر وحدت و همدلی همت گماشتند، و یکدیگر را به وحدت واداشته به آن، سفارش کردند. از کارهایی که پشت آنها را شکست، و قدرت آنها را در هم کوبید، چون کینه‌توزی با یکدیگر، پرکردن دل‌ها از بخل و حسد، به یکدیگر پشت کردن و از هم بریدن، و دست از یاری هم کشیدن، بپرهیزید (نهج البلاغه، خطبه ۱۹۲).

۱- «لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ» (توبه/۱۲۸)
 ۲- «وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ ... فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا» (آل عمران/۱۰۳)

ششمین مؤلفه اصلی: کیفی‌گرایی حاصل کار دانشگاه

توجه به عملکرد بلندمدت مدیران: مدیر در واقع راهنمای کاروان و قافله‌سالار افراد خود در مسیر حرکت به سوی کمال است که با هژمونی خطرهای راه، حکیمانه و همه‌جانبه نیازهای آنها را در نظر می‌گیرد و با انحرافات و لغزش‌هایشان مبارزه می‌کند. مدیران می‌توانند بر اساس باور صحیح تقوآمدارانه، جامعه علمی را به سوی رشد و تعالی هدایت نمایند و یا به واسطه باوری انحرافی و رفتاری نابخردانه، بالعکس عمل کنند. بایستی به عملکرد بلندمدتشان توجه شود که آیا در طول این قافله‌سالاری در اجرای وظایف خود همواره به اهم اصول پایبند بوده‌اند؟ اصولی همچون: قانون‌مداری^۱، تدبیر و بصیرت (حدید/ ۲۸)، اخلاق پسندیده (نهج البلاغه/ نامه ۴۶ و ۵۳)، شجاعت و قاطعیت (نجم/ ۴۰-۳۹ و نهج البلاغه/ حکمت ۲۷۴)، حقیقت‌نگری (بقره/ ۴۲ و نهج البلاغه/ خطبه ۱۴۱)، ایجاد تحویل پایدار (از طریق خلاقیت و نوآوری) (بقره/ ۳۰؛ انعام/ ۱۶۵ و نحل/ ۱۷)، دلسوزی و عشق به ادای تکلیف (توبه/ ۱۲۸ و کهف/ ۶)، اقدام به موقع (حجرات/ ۶ و نهج البلاغه/ نامه ۵۳)، استقامت (هود/ ۱۱۲؛ شوری/ ۱۵ و انفال/ ۶۵) و سعه صدر (انعام/ ۱۲۵ و طه/ ۲۶-۲۵).

عملکرد صحیح دانشگاهیان: عبادت چیزی جز خدمت به خلق نیست. اعضای خانواده دانشگاه برای اقامه صحیح این عبادت، همواره بایستی با توجه به قاعده طلایی^۲ اخلاق انجام وظیفه کنند. همان قاعده‌ای که حضرت امیرالمؤمنین (علیه‌السّلام) انجام آن را به فرزند دلیندش امام حسن مجتبی (علیه‌السّلام) سفارش فرمود.^۳

کیفی‌گرایی وظایف فرهنگی: انگاره‌های توحیدی، مجموعه‌ای منسجم و جهت‌دار در راستای قرب الهی و برگرفته از کلام الهی و گفتار و رفتار معصومین (علیهم‌السلام) است. از این‌رو شایسته است دانشگاهیان وظایف فرهنگی خود را با انگاره‌هایی مبتنی بر ایمان،

۱- اساس همه قوانین، قانون خداست. مشروعیت تمام قوانین قراردادی نیز به قانون حضرت حق برمی‌گردد (مائده/ ۵).

2- Gold Rule

۳- پسر! ... آنچه را برای خود دوست می‌داری برای دیگران دوست بدار و آنچه را که برای خود نمی‌پسندی برای دیگران نیز مپسند. ستم مکن. همان‌گونه که دوست نداری به تو ستم شود. نیکی کن. همان‌طور که دوست داری نسبت به تو نیکی کنند (نهج البلاغه/ نامه ۳۱). بُعد سلبی این قاعده طلایی که به قاعده سیمین (Silver Rule) معروف است و بر اجتناب از عملکرد ناصحیح تأکید می‌ورزد. در کلام امام علی (علیه‌السلام) در حکمت ۳۶۵ و ۴۱۲ به ترتیب چنین آمده است: «تو را در ادب کردن نفس همان بس که از آنچه انجام دادش را برای دیگران نمی‌پسندی بپرهیزی»، «در تربیت خویش تو را بس که از آنچه بر دیگران نمی‌پسندی دوری کنی».

اخلاص، احسان، امانت‌انگاری مسئولیت‌ها، وقار و متانت، عدالت، ادب، امر به معروف و نهی از منکر، حق‌گرایی، صداقت، عمل صالح، سعی و تلاش، رستگاری، رعایت محرمات الهی، دوران‌دیشی، خوش رفتاری و سایر انگاره‌های فرهنگ اسلامی قرار دهد. دین مبین اسلام در برنامه‌های جامع هدایتی خود از شاخص «تَبَيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ»^۱ برخوردار است و دانشگاه اسلامی که نهادی علمی است، بایستی با سرمشق‌گیری از این شاخص در محیطی سرشار از معنویت و مکارم اخلاقی به ایفای مسئولیت خود در جامعه همت گمارد.

ترویج فرهنگ عبادت‌انگاری: انسان برای مقصدی متعالی آفریده شده و راه رسیدن به آن، عبادت خداوند تبارک و تعالی است.^۲ بارزترین مصداق عبادت، انجام مراسم و مناسک دینی است.^۳ زیرا از این طریق ضمن ترویج فرهنگ عبادت‌انگاری، خداباوری در جزء جزء ساختار، آدم‌ها، و قوانین دانشگاه متبلور می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

برای هدایت فرهنگ سازمانی بایستی در انگاره اشخاص نفوذ کرد تا در آن جهت بتوان برنامه‌ریزی کارآمدتری را بکار گرفت. عمیق‌ترین لایه فرهنگ سازمانی شایسته‌محور در دانشگاه‌ها، انگاره‌های افراد است. شناخت انگاره‌های اشخاص می‌تواند موفقیت سازمان را به نحو اولی جهت داشتن فرهنگ سازمانی شایسته‌محور محقق نماید. در این بررسی شش شاخص کشف گردید. مؤلفه‌هایی مانند جذب استاد اخلاق‌مدار و ژرف‌نگری در جذب استاد زیر عنوان اولین شاخص یعنی جذب شایسته‌محور بررسی شد. از آنجایی که جذب استاد اخلاق‌مدار همچون الگویی نیکو برای تعلیم و تربیت دانشجویان بسیار حائز اهمیت است، از این‌رو ژرف‌نگری هر چه بیشتر سران دانشگاه در جذب استادان عالم متعهد، بسیاری از تهدیدهای موجود را تبدیل به فرصت‌هایی مغتنم در راستای تعالی جامعه دانشگاهی می‌کند. در شاخص محبت معلمی با توجه به کلام وحیانی، دقت در شاکله شخصیت معلمی و

۱- «وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تَبَيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَ هُدًى وَ رَحْمَةً وَ بُشْرَى لِّلْمُسْلِمِينَ» (نحل/۸۹)

۲- «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» (ذاریات/۵۶)

۳- «اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ» (عنکبوت/۴۵)

مهرورزی به حرفه معلمی از ابعاد این مؤلفه بودند. انگاره نیکویی روابط دانشگاهی با تکریم دانشگاهیان و منزلت دانشجویان به منصفه ظهور می‌رسد. در این باره با استناد به کلام الهی توجه به کرامت ذاتی انسان‌ها ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. چهارمین انگاره، تلاش علمی است. علم ریشه همه خوبی‌هاست و استادان باید همواره با عمل به تعهد علمی و الهی خود از طریق «ارائه دانش تخصصی» و فراهم‌سازی بستر یادگیری دانشجویان، این سرمایه الهی پرتو افشانی کنند. و با تلاشی مستمر سنگر پویایی و شکوفایی دانش را حفظ نمایند. دوستی‌های دانشگاهی پنجمین شاخص حائز اهمیت است و با مشارکت فکری اساتید در امور دانشگاه، مهرورزی رئیس دانشگاه به اعضاء و ساختارشکنی حصارهای بین نیروی انسانی تحقق می‌یابد. مدیران دانشگاه‌ها برای تحقق شایستگی‌های اصلی دانشگاه، و رسالت‌ها با پاسخ به ندای الهی که فرمان به مشورت داده بایستی از نظرات همه استادان فرهیخته‌اندیشمند که نقش هدایت‌کنندگی و راهبری مشارکت فکری فراگیران علم را دارند، بهره‌مند شوند. مهرورزی امری فطری است که رئیس دانشگاه می‌بایست نسبت به همه اعضاء آن را ابراز کند. همانگونه که پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) جلوه تام رحمت الهی، همواره در شرف و مهرورزی نسبت به امت جانفشانی می‌نمود تا بتواند به عنوان اهرمی برانگیزاننده و تحوّل‌آفرین تأثیری سازنده در فضای دانشگاه داشته باشد. ساختارشکنی حصارهای بین نیروی انسانی دانشگاه، وحدت، همدلی، صلح و دوستی ایجاد می‌کند. همچنانکه خداوند تبارک و تعالی بر تمسک به ریسمان الهی و وحدت تأکید فرموده است. آخرین شاخص کیفی‌گرایی حاصل کار دانشگاه است. که به مؤلفه‌هایی مانند؛ توجه به عملکرد بلندمدت مدیران در دوره‌ها، عملکرد صحیح دانشگاهیان، کیفی‌گرایی وظایف فرهنگی، ترویج فرهنگ عبادت‌انگاری اشاره دارد. مدیران می‌توانند بر اساس باور صحیح تقوآمدارانه، جامعه علمی را به سوی رشد و تعالی هدایت نمایند و یا به واسطه باوری انحرافی و رفتار نابخردانه، بالعکس عمل کنند. به هر حال باید به عملکرد بلندمدتشان توجه شود. که آیا در طول این قافله‌سالاری در اجرای وظایف خود همواره به اهم اصول پایبند بوده‌اند؟ اصولی همچون؛ قانون‌مداری، تدبیر و بصیرت، اخلاق پسندیده، شجاعت و قاطعیت، حقیقت‌نگری، ایجاد تحوّل پایدار (از طریق خلاقیت و نوآوری)، دلسوزی و عشق به ادای تکلیف، اقدام به موقع، استقامت و سعه صدر. عملکرد صحیح دانشگاهیان نیز با

توجه به «قاعده طلایی^۱ اخلاق» که در سفارش حضرت امیرالمؤمنین (علیه‌السلام) به فرزند دلبندش امام حسن (علیه‌السلام) آمده است، امکان‌پذیر می‌شود. حضرت فرمود: پسر! ... آنچه را برای خود دوست می‌داری برای دیگران دوست بدار و آنچه را که برای خود نمی‌پسندی برای دیگران نیز مپسند. کیفی‌گرایی و ظایف فرهنگی دانشگاه با انگاره‌هایی مبتنی بر ایمان، اخلاص، احسان، امانت‌انگاری مسئولیت‌ها، وقار و متانت، عدالت، ادب، امر به معروف و نهی از منکر، حق‌گرایی، صداقت، عمل صالح، سعی و تلاش، رستگاری، رعایت محرمات الهی، دوران‌دیشی، خوش رفتاری و سایر انگاره‌های فرهنگ اسلامی می‌گردد. اقامه نماز در زمان مقرر و نیز انجام مراسم و مناسک دینی، ضمن ترویج فرهنگ عبادت‌انگاری، خدا‌باوری را در جزء جزء ساختار، آدم‌ها، و قوانین دانشگاه به بار می‌نشانند.

در خاتمه نکات ذیل را می‌توان به عنوان مهمترین پیشنهادات پژوهشی در نظر گرفت؛

- اصلاح نگرش سیاستمداران و صاحبان قدرت نسبت به جایگاه دانشگاه: مهمترین مسأله در ساختار ذهنی مسئولین قدرتی و سیاسی ما این است که در صورت تبیین علمی با موضوعات عجیب و غریب برخورد ننموده و آنها را بپذیرند. از جایگاه دانشگاه و نقش خطیر آن در جامعه اطلاع کامل داشته و به آن بهاء دهند. چنانچه به دانشگاه و محصولات آن در جامعه اعتمادی نباشد، نقش آفرینی‌ها به درستی ایفاء نمی‌گردد.
- ترویج فرهنگ اسلامی از دوران دبستان: لازم است فرهنگ و باور اسلامی از دوران تحصیلات ابتدایی و دبیرستان رسوخ و ترویج گردد تا تفکرات مذهبی در سازمان دانشگاه بهتر تقویت گردد.
- اصلاح نگرش دانشجویان از رویکرد مدرک‌گرایی به علم‌آموزی و حرفه‌آموزی: انتظار دانشجویان امروز از دانشگاه به مدرک‌گرایی صرف مبدل شده است. در این راستا بسیاری از دانشگاه‌های سطح سوم و چهارم برای تداوم نقش خود با این انتظار همراهی می‌کنند و در ازای شهریه دانشجویان خدمات بی‌کیفیت آموزشی را به آنان ارائه می‌دهند. با مدرک‌گرایی بدون علم نمی‌توان انتظار حل مشکلی از جامعه را داشت و چنین فارغ‌التحصیلان بی‌کیفیتی نه تنها کارایی ندارند، بلکه کشور را درگیر اتلاف منابع و بیت‌المال می‌کند. مشکل کنونی کشور کمبود نیروی انسانی ماهر و توانمند است.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده اول، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تطبیق با آیات قرآن کریم در بخش بحث و نتیجه‌گیری را بر عهده داشته‌اند. نویسنده دوم و مسئول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها، نگارش متن مقاله و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

The Noble Quran.

Nahj al-balāgha.

Aelenei, C., Martinot, D., Sicard, A., & Darnon, C. (2020). When an academic culture based on self-enhancement values undermines female students' sense of belonging, self-efficacy, and academic choices. *The Journal of social psychology*, 160(3), 373-389. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1675576>

Balzer, W. K. (2020). Lean higher education: Increasing the value and performance of university processes. Productivity Press. <https://doi.org/10.4324/9781351216944>

Darvishi, Zainol-Abedin; Mohajeran, Behnaz; Ashrafi Salim Kendy, Farshid. (2022). Designing and validating the model of research development of faculty members and lecturers of Farhangian University. *Educational Sciences*, 29(2), 235-254. <https://doi.org/10.22055/edus.2022.40862.3365> [Persian]

- Elliot D I. & Kobavashi S (2018) How can PhD supervisors play a role in bridging academic cultures?. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1517305>
- Faramarz gharemaleki, A., Nasekhiyan, A. A. (2018). The power of images. Tehran: Majnoon. second edition. [Persian]
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). Theoretical sampling. In *Sociological methods* (pp. 105-114). Routledge.
- Grudowski, P., & Wiśniewska, M. (2019). Lean management in higher education institutions. How to begin?. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, (137). <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2019.137.4>
- Horrani, Sheikh Abu Mohammad. (1962). *Tohf al-Aqool from Aal al-Rasoul* (Translation: Sadegh Hassanzadeh). Qom: Ali Ali alayhessalam. [Persian]
- Kamn, P. M. (2017). *The Lean Journey for Dutch Higher Education Institutions: a way to go?* (Master's thesis, University of Twente).
- Karimi Firouzjaei, M; Sharifzadeh, H. s., & Karamkhani, Z. (2023). Identifying the components of cultural education and its relationship with mass communication media (with an emphasis on virtual space). *Educational Sciences*, 30(2), 213-234. <https://doi.org/10.22055/edus.2023.44332.3481> [Persian]
- Kittler, M. (2018). Do we understand each other? Discussing academic exchange from a cross-cultural communication perspective. *International Studies of Management & Organization*, 48(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/00208825.2018.1480877>
- Koleini, Muhammad. (1948). *Al-Kafi* (correction: Ali Akbar Ghafari). Qom: Al-Islamiya, Vol 1. [Arabic]
- Köse, M. F., & Korkmaz, M. (2019). Why are some universities better? An evaluation in terms of organizational culture and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1213-1226. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1634679>
- Maciağ, J., & Maciağ, J. (2019). Lean Management as a Concept of Management in Higher Education. *Lean Culture in Higher Education: Towards Continuous Improvement*, 27-115. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05686-5_2
- Majlesi, Muhammad Baqarbin Muhammad Taqi. (1983). *Bihar Al-Anwar brings together the pearls of news of the pure Imams*. Beirut: Arab Heritage Revival House. Vol 25. [Arabic]
- Moore, J. D. (2000). *Visions of culture: An introduction to anthropological theories and theorists*. Rowman Altamira.
- Pountain C. J (2019) Modern Languages as an academic discipline: the linguistic component. *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 244-260. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661153>

- Razmjoie, P., Zarei, R., Shahamat, N., & Salehi, M. (2023). Designing a model for the development of organizational research culture in education (case study: primary school teachers in Shiraz). *Educational Sciences*, 30(1), 189-210. <https://doi.org/10.22055/edus.2023.42657.3419> [Persian]
- Schein. F. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Supreme Council for Cultural Revolution. (2024). National system of laws and regulations of the Islamic Republic of Iran. Retrieved from <https://qavanin.ir/Law/TreeText/183135> [Persian]
- Tamimi Al-Amdi, Abdul Wahed bin Muhammad (1990). *Gharar al-Hikam wa Durr al-Kalam* (Correction: Seyyed Mehdi Rajaei). Qom: Dar al-Kitab al-Islami. [Arabic]



Identifying Effective Teacher Competencies in Elementary Schools

Mahdi Saeedi*

Introduction

Teachers play a crucial role in the educational environment, serving as the backbone of educational systems worldwide. The quality of education relies heavily on teachers, highlighting the importance of effective teacher training for improvement. This research aims to explore the competencies of effective primary school teachers from the perspectives of both teachers and students.

Method

This qualitative study utilized an interpretive paradigm and theoretical sampling. Data were collected through semi-structured interviews with 15 primary school teachers and 18 students in Chaharmahal and Bakhtiari province. The interviews were transcribed, coded, and analyzed. Initial codes were generated, followed by focused coding to identify more frequent and comprehensive codes. Ultimately, research categories were extracted through constant comparative analysis.

Results

The findings identified three main categories of personality competencies, environmental perception competencies, and professional competencies as effective aspects of a teacher's existence.

Discussion

The study shows that students value teachers' caring and supportive

* PhD of Philosophy of Education, Faculty of Education and psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. saeedimahdi55@gmail.com

qualities, while teachers prioritize scientific and technical skills. This research suggests a need to reassess teacher training methods.

Keywords: Effective teacher, Effective teacher competencies, Effective teacher training, Elementary school

Author Contributions: In this article, the author of the article has been responsible for compiling the theoretical framework, collecting data, analyzing the data, drawing conclusions from the findings and expanding and interpreting them, reporting the findings and writing the article.

Acknowledgments: The author thank all dear teachers and students who have helped me in this research. Also, I am very grateful for the useful comments of the esteemed reviewers of the article, which improved the quality of the article.

Conflicts of interest: The author declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: The present research has not received financial support from any institution and all costs have been borne by the researcher during the research process.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۲۱
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۱۸

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۲۸۴-۲۵۹

مقاله پژوهشی

شناسایی شایستگی‌های معلم تأثیرگذار در دوره ابتدایی

مهدی سعیدی*

چکیده

پژوهش حاضر یک پژوهش کیفی با هدف کاوش شایستگی‌های معلم تأثیرگذار دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان است که با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفته است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، هدفمند به شیوه نظری است. بدین منظور، داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از معلمان دوره ابتدایی و ۱۸ نفر از دانش‌آموزان شاغل به تحصیل، در استان چهارمحال و بختیاری به دست آمد. بر پایه‌ی چارچوب نظری مسئله پژوهش، پرسش‌های مصاحبه طراحی و بازنگری شدند. به منظور تحلیل داده‌ها، پس از متن‌سازی هر مصاحبه، به منظور ساخت مفاهیم، داده‌ها به کمک رویکرد رفت و برگشتی و مقایسه مستمر، کدگذاری و ارائه شدند. یافته‌ها بیانگر آن است که سه مقوله‌ی اصلی شایستگی‌های شخصیتی، شایستگی‌های ادراک محیطی و شایستگی‌های حرفه‌ای نماینده‌ی فهم معلمان و دانش‌آموزان از ابعاد وجودی یک معلم تأثیرگذار است. بر پایه‌ی رهیافت‌های پژوهش، ضمن تأکید و توجه بیشتر به شایستگی‌های شخصیتی، دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش نشان دادند برای آن‌ها معلم تأثیرگذار در ویژگی‌های مراقبتی، عاطفی و حمایتی وجودی سرشار دارد حال آن‌که معلمان مشارکت‌کننده، به نفع صلاحیت‌های علمی و فنی نظر داشتند. از این رو این پژوهش می‌تواند زمینه‌ای برای ژرف‌اندیشی و بازاندیشی به مباحث مرتبط با تربیت معلم، به خصوص در بخش جذب و آماده‌سازی باشد.

واژه‌های کلیدی: معلم تأثیرگذار، شایستگی‌های معلم تأثیرگذار، تربیت معلم تأثیرگذار، دوره ابتدایی.

* دکتری تخصصی رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
saedimahdi55@gmail.com

مقدمه

تعلیم و تربیت آدمی کاری پر ارج و در عین حال وقت‌گیر است و نتایج نهایی آن نسبتاً دیر آشکار می‌شود. ارجمندی آن از این جهت است که آدمیت آدمی زاده به چگونگی تربیتش بستگی دارد. ارزش تعلیم و تربیت آدمی و زیان‌هایی که بر اثر فقدان یا نقصان آن دامن‌گیر فرد و جامعه می‌شود، از سویی و احتمال انحراف آن از مسیر صحیح در مدت نسبتاً طولانی رشد کودک از سوی دیگر، ایجاب می‌کند که فعالیت‌های مربوطه مورد توجه خاص و مداوم قرار گیرد و تدابیر مربوط به اداره و هدایت آن با دوراندیشی و آینده‌نگری هرچه تمام‌تر اتخاذ شود.

هر سازمانی از سرمایه‌های گوناگون و متنوعی هم‌چون منابع مالی، منابع فیزیکی و منابع انسانی تشکیل شده است که هر کدام به‌نوبه خود از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این میان، سرمایه انسانی با کیفیت جهت امکان خلاقیت و ابتکار می‌تواند کمبودهای موجود در سایر منابع و ابعاد سازمان را جبران سازد. این بُعدی است که می‌تواند زمینه‌های توسعه، رشد و حتی افول و شکست نظام آموزشی و جامعه گردد. وزارت آموزش و پرورش، در راستای رسالت خود، سنگ‌بنای ابعاد ترقی یک جامعه محسوب می‌شود. بنابراین بکارگیری و بهره‌مندی از انسان‌های توانمند با عملکرد و بهره‌وری بالا موجب پیشبرد این مأموریت مهم خواهد بود.

Shukuhi (2023) باور دارد عوامل انسانی زیرربط و مؤثر در جریان تربیت، باید با مفهوم تربیت و فلسفه‌ی آن و با هدف‌های موردنظر و سلسله‌مراتب آن‌ها، آشنا باشد؛ باید از خصوصیات فطری، تحوّل حالات روانی و از ویژگی‌های عقلی و خلقی مورد تربیت در هر یک از مراحل رشد مطلع باشد؛ تا بتواند تلاش‌های به‌ظاهر پراکنده‌ی خود را در قالب طرح و نقشه‌ی مشخص با در نظر گرفتن شرایط موجود تنظیم کند^۱.

از میان عوامل انسانی در محیط مدرسه، معلم کلاس، دارای نقشی اساسی در هنر تربیت است. به‌گونه‌ای که با وجود توسعه‌ی گسترده در عرصه فناوری اطلاعات، هم‌چنان این معلمان هستند که کیفیت نظام‌های آموزشی به آن‌ها بستگی دارد. از این‌رو، کلید انقلاب‌های آموزشی بیش از آن‌که بر پایه‌ی تصمیم‌گیری‌های سیاست‌گذاران تربیتی و برنامه‌ریزی‌های برنامه‌ریزان درسی باشد، به هویت معلم بستگی دارد. بی‌شک بهترین برنامه‌های تحول بدون توجه به نقش،

۱- در چنین نگاهی است که گفته‌ی کانت در باب دشواری هنر تعلیم و تربیت معنا می‌یابد.

جایگاه و هویت معلمی معلمان جامعه، به شکست خواهد رسید. از دیگر سو، ابعاد گوناگون شیوه‌ی معلمی معلمان، نقش بسزایی در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان دارد. این مهم به‌خصوص در دوره ابتدایی، به‌دلیل ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان از اهمیت بسزایی برخوردار است. معلم نه‌تنها در پیشرفت تحصیلی، بلکه در شکل‌دهی ابعاد هویت و شخصیت مرتب‌ی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. اگر شخصیت معلم دارای صفات انسانی از قبیل: مهرورزی، نوع‌دوستی، درست‌کاری، همکاری، خویش‌داری و ایمان باشد، طبعاً اثربخشی چنین ویژگی‌هایی، سلامت روانی کودک و امنیت آینده جامعه را تضمین خواهد کرد. این مؤلفه‌ها در چارچوب‌ها و پژوهش‌های متعدد به صفات متعدد، هم‌چون معلم حرفه‌ای (Maroofi et al., 2023)، معلم به مثابه یادگیرنده مادام‌العمر (Samadi et al., 2023)، معلم خوب (Golsanamlu et al., 2021)، و معلم دانشمند (kadhodaie, 2016) به تصویر آمده‌اند. مسئله اثربخشی معلم به‌عنوان یک موضوع مورد بحث جهانی نیازمند دقت‌نظری ژرف است. از این‌رو جست‌وجوی معیارهای مشخص برای کیفیت‌های معلمان اثربخش یکی از موضوعات مدنظر در تحقیقات آموزشی و تربیتی است (Killen & O'Toole, 2023). «معلم اثربخش» از جمله مفاهیمی است که بنا به ضرورت ایجاد اصلاحات در نظام آموزشی، شکل گرفته است. از این‌رو، اندیشمندان تربیتی از چشم‌اندازهای گوناگون، معانی و توانایی‌هایی متعددی را برای آن در نظر گرفته‌اند. برای مثال، Malikow (2005) باور دارد معلم اثرگذار کسی است که می‌تواند دانش فراگیر را ارتقا دهد. (Rockoff et al. (2011) تدریس مؤثر را به توانایی ارائه آموزش به دانش‌آموزان مختلف با توانایی‌های مختلف در حین ترکیب اهداف آموزشی و ارزیابی شیوه یادگیری مؤثر دانش‌آموزان مرتبط دانستند. هم‌چنین از نظر برخی پژوهشگران، معیار اساسی معلم اثربخش در تحقق هدف‌های نظام آموزشی (Muijs & Reynolds, 2016) و البته از نظر برخی دیگر به ارزش یادگیری فراگیران خواهد بود (Stronge, 2019). در چنین زمینه‌ای، Sims et al. (2021) معلم اثربخش را معلمی می‌داند که زمینه‌های یادگیری مادام‌العمر را فراهم می‌سازد. هر چند نظر به روند در حال پیشرفت پژوهش‌های معلم تأثیرگذار نشان از آن دارد پژوهش‌های امروزی‌تر به قابلیت‌های احساسی و

عاطفی دانش‌آموزان در کنار توانایی‌های شناختی معلمان توجه نشان می‌دهند (Killen & O'Toole, 2023). بر این پایه، ویژگی‌هایی هم‌چون اعتماد به‌نفس، استقبال از چالش در کلاس درس، فعالیت مشترک با سایر معلمان، سخت‌کوشی و اشتیاق برای یادگیری، مسئولیت اجتماعی، توجه به دانش‌آموزان، مهارت‌های آموزشی سطح بالا و نگرانی پیرامون رشد و توسعه دانش‌آموزان از جمله ویژگی‌هایی است که در قرن حاضر، خصوصیات مورد تأکید «معلم اثربخش» به‌حساب می‌آیند (Jobirovna, 2023). بدین قرار در این پژوهش، با تکیه بر چشم‌اندازهای نظری موجود و هم‌چنین بر پایه‌ی دیدگاه و هدف پژوهش حاضر، معلم تأثیرگذار، معلمی است که با تمام ابعاد وجودی خود، موفق‌ترین فرد در رشد و توسعه‌ی فراگیر بوده است. در این زمینه، شایستگی‌ها، شبکه‌ای از ویژگی‌های الهام‌بخشی هستند که پاسخ‌دهندگان باور دارند معلمان را قادر به تأثیرگذاری نموده است.

در حوزه‌ی پژوهش‌های مرتبط با «معلم»، سهم عمده‌ای نیز به تحقیقات مرتبط با اثربخشی معلم پرداخته شده است. به‌طور مثال Omidi et al. (2016) به جست‌وجوی ویژگی‌های معلم اثربخش در اندیشه‌های تربیتی فارابی و روسو پرداخته‌اند. Mozaffari Pour (2016) نشان داد می‌توان با آموزش و یادگیری ویژگی‌های معلم کارزماتیک، معلم اثربخش تربیت نمود. در این زمینه، Razi et al. (2019) به شناسایی و اعتبارسنجی ویژگی‌های معلم اثربخش در دوره ابتدایی از دیدگاه اساتید علوم تربیتی دانشگاه تهران نظر داشته‌اند. هم‌چنین Shamshiri et al. (2021) به بررسی ویژگی‌های معلم تأثیرگذار در دوران همه‌گیری کرونا و Ebrahimi (2022) به کاوش شایستگی‌های دیجیتال معلمان پرداختند. در این زمینه، Sims and Fletcher-Wood (2021) و Raghavan (2021) به ویژگی‌های معلم اثربخش مانند همدلی، احترام، درک و فهم اشاره داشته‌اند. Walker (2020) در نگاهی جامع‌تر نسبت به پژوهش یادشده، مؤلفه‌های معلم اثربخش را در سه دسته‌ی دانش، مهارت و خصلت تقسیم کرده است.

با وجود اهمیت مضاعف نقش و جایگاه معلمان در رشد و توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان، شواهد گواه بر این چالش جدی هستند که ما در نظام آموزشی با بحرانی جدی در کیفیت معلمی‌گری معلمان مواجه هستیم. به نظر می‌رسد تصمیم‌های شتاب‌زده و ناصواب در جذب و تربیت معلمان، موجب کاهش کمی تعداد معلمان و خالی ماندن کلاس‌های درس

از وجود معلم شده است (Sa'idi, 2023). به همین دلیل، شاهد تغییر در نگاه و چشم‌انداز سیاست‌گذاران آموزشی کشور هستیم؛ سیاستی که بی‌وقفه، کیفیت را قربانی کمیت نموده است. عجله برای پُر نمودن کلاس درس با شخصیتی به نام معلم، فرصتی برای چگونگی ماهیت و نوع معلمی او باقی نمی‌گذاشت. در چنین وضعیتی معلم به واژه‌ای تقلیل‌معنا داده‌است که در آن مضمون، حضور فیزیکی از هستی معنادار، ارجح‌تر خواهد بود. دامنه‌ی مسئله هنگامی ریشه‌دار و البته نگران‌کننده گردید که وزارت آموزش و پرورش، در پاسخ به کمبود نیروی انسانی خود، به شیوه‌های گوناگون جذب معلم تن داد. روش‌هایی که به مثابه داروی مسکن، تنها در بروز پاسخ زود هنگام به درد، به تسکین مسئله‌ی اصلی، پاسخی کوتاه‌مدت داده‌اند و در اساس، پاسخی سازنده به چالش اصلی نبوده‌اند. در سال‌های اخیر، این شیوه‌های جذب آن‌چنان با سرعت عمل بالا صورت گرفتند که حتی در سال تحصیلی اخیر (۱۴۰۳-۱۴۰۲)، معلمان استخدام‌شده در سیستم آزمون‌های سراسری استخدامی بدون هیچ‌گونه آموزشی، با آغاز سال تحصیلی، در کلاس‌های درس حضور یافتند و آموزش‌های لازم را در طول سال، در قالب دوره‌های فشرده دریافت نموده‌اند. بدین‌گونه، مستندات و روایت‌های معلمان (Mohammadi et al., 2023) حکایت از آن دارد به‌جای برخورداری نظام آموزشی از معلمان مستعد، افرادی دارای حرفه‌ای بوروکراتیک، فاقد انگیزه و با احساس خستگی زیاد که به معلمی به‌عنوان شغلی پاره‌وقت می‌نگرند در کلاس درس حضور یافتند. نتیجه‌ی چنین چشم‌اندازی چیزی جز کندی و یا بهتر، توقف رشد ابعاد وجودی متربی نیست.

Babae (2023) باور دارد نومعلمان در اولین سال‌های تدریس، به سبب بی‌تجربگی و شکاف میان آن‌چه در دانشگاه فرهنگیان آموخته‌اند و آن‌چه در ابعاد عملی کلاس درس صورت می‌گیرد، با دلهره و چالش‌های گوناگون مواجه خواهند شد. هر چند تجارب سال‌های بعدی معلمی، کمک قابل‌توجهی به ایجاد انگیزه و علاقه در معلم نمی‌کند. به‌همین منظور Yahyaei (2022) به بررسی جایگاه و چگونگی الگوی تراز تربیت معلم در جمهوری اسلامی پرداخته است. (Abdipour et al. (2023) نشان دادند تمایل به تعلق حرفه‌ای در میان معلمان به‌شدت کاهش یافته است و ضمن بروز بی‌انگیزگی، تمایل به خروج از این حرفه و احساس پشیمانی از انتخاب آن، افزایش یافته‌است. (Hallaji (2022) با اشاره به دلایل روند کاهشی

تأثیرگذاری معلم، باور دارد یکی از مهم‌ترین دلایل موجود به سردرگمی دستگاه آموزش و پرورش در شناخت و پرورش صلاحیت‌های مناسب معلمان بازمی‌گردد. با چنین روایتی است که (Fazeli 2023) نشان می‌دهد مدرسه ایرانی ناکارآمد است و معلم آن ناتوان! هر چند ایشان باور دارند «آموزش چشم و معلمان آبروی جامعه هستند!» اما بنا به دلایل مطرح در کتاب، استدلال می‌شود که نه چشم (آموزش) آن‌چنان بینا است و نه آن آبرو (معلم) چنان اعتباری دارد. ضمن چنین تحلیل و نقادی است که (Musapour 2023) باور دارد از مدرسه و معلم امروزی ایران «آبی گرم نمی‌شود!» هر چند پژوهش حاضر تکیه به نظریه‌هایی چون «مرگ مدرسه و معلم» در ایران امروزی را فاقد بنیاد علمی و حتی واقع‌نگرانه می‌داند؛ بر آن است شواهد معنی‌دار متعدد نشان می‌دهند معلم با فداکاری و ایثار در کالبد خسته‌ی مدرسه می‌دمد. واقعیت آن است که مسئله‌انگیزی این پژوهش - فقدان معلمان تأثیرگذار در نظام آموزشی - ریشه در مسائل پیچیده‌ای دارد که با شناخت دقیق مسئله و به تعبیر فوکو با تبارشناسی موضوع ممکن خواهد شد. از این نگاه، قابل توجه است مسئله در خلأ حاصل نمی‌گردد. بنابراین باید چشم را از سطوح ظاهری ناکارآمدی معلم به چرایی و چگونگی وقوع این مهم چرخاند.

هر چند شواهد نظری و عملی گویای اهمیت لزوم توجه و دستیابی نظام آموزشی به معلم تأثیرگذار است، اما به نظر می‌رسد در ایران، با وجود مسئله‌انگیزی موضوع نزد افراد ذی‌صلاح، ذی‌نفع و ذی‌ربط، اما چالش مدنظر در ابعاد نظری و عملی، آن‌چنان که باید، مورد واکاوی قرار نگرفته است. در این زمینه، حتی وضعیت موجود با معلم مدنظر سند تحول بنیادین نیز فاصله دارد. بنابراین اقبال به چنین پژوهش‌هایی می‌تواند مورد توجه باشد. چالش تأثیرگذاری معلمان، با توجه به عدم تحقق ابعاد عملی، به پژوهش‌های بیشتر جهت ایجاد درک کل‌نگرانه نسبت به کیفیت وجودی معلم نیازمند است. با توجه به حساسیت موضوع، هر چه پژوهش‌های این حوزه غنی‌تر باشد، امید آن است که شکاف‌ها و دشواری‌های موجود کاهش یابد. از این رو، انتظار می‌رود پژوهش حاضر با واکاوی تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، به

۱- به نظر می‌رسد استفاده نخبگان اجتماعی و تربیتی از این تعبیر، بیشتر واکنشی نقادانه به وضعیت نامناسب تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تربیتی است. سیاست‌های بعضاً شتاب‌زده که عواقب بلندمدت آن کمتر مدنظر قرار می‌گیرد.

ابعاد یک معلم تأثیرگذار دوره ابتدایی نزدیک شود؛ زیرا در این صورت می‌توان از تصمیم‌های شتابان، بلا استفاده و غیرسازنده در جهت تربیت معلمان اثربخش دوری نمود. بر اساس آنچه سخن پیرامون آن گفته شد نیاز اساسی هر جامعه‌ای، به‌خصوص کشور ایران است که از دریچه‌های نو به مسائل پیرامون معلمان به‌عنوان پایه‌ی اساسی رشد و توسعه نظر داشته باشد. بنابراین این پژوهش، با حفظ دورنمایی از دیدگاه صاحب‌نظران، پیرامون بایدها و نبایدهای معلم اثربخش، دقیقاً به سراغ مشارکت‌کنندگانی رفته است که مخاطبان اصلی تعلیم و تربیت هستند؛ به آن امید که به نگاه‌های واقع‌بینانه‌ای دست یابد. بدین‌منظور تفحص علمی حاضر برای کسب شایستگی‌های معلم تأثیرگذار دوره ابتدایی، بر بنیاد روایت‌های معلمان و دانش‌آموزان انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

بر اساس موضوع تحت بررسی، این پژوهش در پارادایم تفسیری و روش‌شناسی از نوع کیفی انجام شده است؛ چرا که پژوهشگر برای درک پدیده‌ی مدنظر، به فهم معانی نزد افراد مشارکت‌کننده مراجعه نموده است. بر پایه‌ی مبانی فلسفی پژوهش، روش کیفی مورد استفاده، پدیدارشناسی توصیفی است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش در دو بخش متمایز، معلمان و دانش‌آموزان هستند. بدین‌جهت جامعه مورد مطالعه، معلمان شاغل در دوره ابتدایی و دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در دوره‌های متوسطه‌ی استان چهارمحال و بختیاری هستند. نمونه‌گیری این پژوهش، هدفمند به روش نمونه‌گیری نظری^۱ است. از آن‌جا که رسالت پژوهش شکل‌دهی نظریه‌ای تفسیری از ادغام داده‌ها و انتخاب نمونه جدید برای ساخت چارچوب شایستگی‌های معلم تأثیرگذار بود، از این شیوه بهره گرفته شد. همچنین از آن‌جایی که هدف آن بود که همزمان با مراحل پژوهش، دسته‌بندی و تعیین تم‌ها صورت گیرد، این روش مناسب می‌نمود. انتخاب نمونه‌ها در یک بخش از میان معلمان دوره ابتدایی، با سوابق تجربی متفاوت، شاغل در روستا و شهر، با مدارک تحصیلی متفاوت و در بخش دیگر از میان دانش‌آموزان پایه‌های هفتم تا دوازدهم با جنسیت‌های متفاوت از میان تمامی مدارس - دولتی و غیردولتی؛ شهری و روستایی - صورت گرفت. تعداد نمونه در پژوهش حاضر، بر

1- Theoretical sampling

اساس اشباع داده‌های حاصل، در بخش معلمان ۱۵ نفر و در بخش دانش‌آموزان ۱۸ نفر هستند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌ی عمیق نیمه‌ساختاریافته بود که با یک چارچوب مشخص به‌شیوه‌ی حضوری صورت گرفت. فرآیند مصاحبه‌ها به گونه‌ای مدیریت گردید که افراد بتوانند نظرات خود را با ذکر جزئیات و ضمن پرهیز از کلی‌گویی بیان نمایند. البته در مصاحبه با دانش‌آموزان سعی شد گفتار آن‌ها به شکل روایت‌های مشخص شنیده شود. مصاحبه با معلمان به‌طور متوسط ۸۰ تا ۱۰۰ دقیقه و مصاحبه با دانش‌آموزان در بازه زمانی ۴۵ تا ۶۰ دقیقه مدیریت و با کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط شد.

به‌منظور تجزیه و تحلیل در پژوهش حاضر، پس از خاتمه‌ی هر مصاحبه، کلیت مصاحبه به‌همراه جزئیات تبدیل به متن شد. از این‌رو، اجرای تحلیل داده‌ها، به‌صورت هم‌زمان با فرآیند مصاحبه‌ها با ماهیت رفت و برگشتی و مقایسه مستمر داده‌ها انجام شد. به‌منظور تحلیل داده‌ها، متن هر مصاحبه به‌صورت خط به خط تحلیل شد. تحلیل اولیه، به شکل‌دهی کدهای اولیه منتهی گردید؛ سپس به‌کمک کدگذاری متمرکز، جهت بسط مقوله‌های به‌دست‌آمده تلاش شد. بدین‌جهت از میان کدهای اولیه، آن‌دسته که فراوانی و جامعیت بالاتری نسبت به سایرین داشتند انتخاب و به‌کمک مقایسه مستمر آن‌ها، کدگذاری نظری صورت گرفت؛ نتیجه استخراج مقوله‌های پژوهش بود.

جهت تأمین اعتماد یافته‌ها، پژوهشگر سعی نمود به دلیل ماهیت تفسیری موضوع پژوهش و هم‌چنین سابقه معلمی خود، دانسته‌ها، عقاید، داوری و تجارب زیسته خود را در گردآوری و تحلیل داده‌ها کنار بگذارد. بنابراین از روش بازتاب‌پذیری^۱ استفاده گردید. این روش که از جمله شیوه‌های ارزیابی پژوهش‌های پدیدارشناختی است که تلاش پژوهشگر بر آن است از پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های شخصی خود آگاه باشد. بنابراین برای شکل‌دهی بازتاب‌پذیری از تقلیل پدیدارشناسانه پیش‌فرض‌های پژوهشگر استفاده شد. هم‌چنین تلاش شد همواره در طول پژوهش، از ابتدا تا انتها، همکاری محقق با مشارکت‌کنندگان حفظ گردد و نظرات آن‌ها، با جزئیات، به‌طور دقیق مدنظر قرار گیرد. در همین زمینه، پس از دست‌یابی به مقوله‌های اصلی پژوهش، نتایج به ۴ نفر صاحب‌نظر متخصص و ۷ نفر از مشارکت‌کنندگان، تفویض گردید. لازم به ذکر است متخصصان این بخش، اساتید دانشگاهی صاحب‌نظر در تربیت معلم، دارای

1- Reflectivity

آثار مرتبط با آموزش معلمان بودند. سپس بر پایه‌ی بازخوردهای حاصل، تغییراتی در برخی از مقوله‌ها صورت گرفت. هم‌چنین جهت تأمین پایایی پژوهش، ضمن این‌که تمامی مصاحبه‌ها توسط محقق انجام شد؛ تلاش شد تمام نکات و استانداردهای مربوط به مصاحبه‌ها رعایت گردد و مستندسازی مصاحبه‌ها و یادداشت‌برداری‌ها در تمامی مراحل با دقت و با عنایت به جزئیات صورت گیرد. هم‌چنین جهت تأمین آرامش مصاحبه‌شونده‌ها، خصوصاً در بخش دانش‌آموزان، تلاش شد با راهکارهای مختلف، آرامش آن‌ها حفظ و اعتماد و اطمینان آن‌ها ایجاد شود. از این‌رو پژوهشگر سعی نمود در طی مصاحبه، ضمن پرهیز از تعصب، جهت‌گیری و هم‌چنین رعایت اصول اخلاقی مانند کسب رضایت آگاهانه و حفظ حریم خصوصی شرکت‌کنندگان، فعالیت نماید.

جدول ۱. مشخصات معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش

Table 1. Profile of teachers participating in research

محل خدمت Service location	رشته تحصیلی Field	سابقه (سال) Service record	تحصیلات Education	جنسیت Gender	سن Age	کد مصاحبه‌شونده Interview code
شهر	فلسفه‌تعلیم و تربیت	۱۸	کارشناسی ارشد	مرد	۳۸	۱
روستا	آموزش ابتدایی	۲۲	کارشناسی	مرد	۴۳	۲
روستا	مدیریت آموزشی	۱۱	کارشناسی ارشد	مرد	۳۲	۳
شهر	تحقیقات آموزشی	۲۸	کارشناسی ارشد	مرد	۴۸	۴
شهر	فلسفه‌تعلیم و تربیت	۲۰	دکتری	مرد	۴۱	۵
روستا	روان‌شناسی تربیتی	۶	کارشناسی ارشد	مرد	۲۸	۶
شهر	برنامه‌ریزی درسی	۳۰	کارشناسی ارشد	مرد	۵۱	۷
روستا	مشاوره	۱۹	دکتری	مرد	۴۱	۸
روستا	تکنولوژی آموزشی	۲	کارشناسی ارشد	مرد	۲۴	۹
شهر	آموزش ابتدایی	۱۶	کارشناسی	زن	۳۷	۱۰
شهر	آموزش ابتدایی	۲۵	کارشناسی	زن	۴۷	۱۱
شهر	برنامه‌ریزی درسی	۳۱	کارشناسی ارشد	زن	۵۵	۱۲
روستا	مشاوره	۹	کارشناسی ارشد	زن	۳۱	۱۳
شهر	آموزش ریاضی	۱۹	کارشناسی	زن	۴۱	۱۴
شهر	برنامه‌ریزی آموزشی	۲۲	کارشناسی ارشد	زن	۴۴	۱۵

جدول ۲. مشخصات دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش

Table 2. Profile of teachers participating in research

کد مصاحبه‌شونده Interview code	پایه تحصیلی Grade	جنسیت Gender	نوع مدرسه Type of school	محل تحصیل education place	کد مصاحبه‌شونده Interview code	پایه تحصیلی Grade	جنسیت Gender	نوع مدرسه Type of school	محل تدریس education place
۱	۱۰	دختر	دولتی	روستا	۱۰	۸	دختر	دولتی	روستا
۲	۱۲	دختر	دولتی	روستا	۱۱	۱۲	پسر	دولتی	شهر
۳	۹	دختر	غیردولتی	شهر	۱۲	۱۰	پسر	دولتی	شهر
۴	۱۱	دختر	دولتی	شهر	۱۳	۹	پسر	دولتی	روستا
۵	۸	دختر	غیردولتی	شهر	۱۴	۹	پسر	غیردولتی	شهر
۶	۹	دختر	دولتی	روستا	۱۵	۱۱	پسر	دولتی	روستا
۷	۱۲	دختر	دولتی	روستا	۱۶	۱۰	پسر	غیردولتی	شهر
۸	۱۰	دختر	غیردولتی	شهر	۱۷	۱۲	پسر	دولتی	شهر
۹	۱۱	دختر	غیردولتی	شهر	۱۸	۷	پسر	دولتی	روستا

یافته‌ها

به‌طور کلی این پژوهش بر آن بود شایستگی‌های معلم تأثیرگذار در دوره ابتدایی را از دو چشم‌انداز معلم و دانش‌آموزان مورد کاوش قرار دهد. به‌منظور استحصال یافته‌های پژوهش، بر پایه‌ی بررسی متون مصاحبه‌ها و انجام کدگذاری و ایجاد مقایسه‌های مستمر، مقوله‌های پژوهش حاصل و یافته‌ها در ادامه‌ی پژوهش، گزارش شده است. بنابراین بدون مبنا نهادن چارچوب از پیش تعیین‌شده‌ای برای کشف شایستگی‌های معلم تأثیرگذار، نتایج در سه مقوله‌ی شایستگی‌های شخصی، شایستگی‌های ادراک محیطی و شایستگی‌های حرفه‌ای کشف و خلاصه گردید. قابل توجه است مصاحبه‌های مربوط به معلمان و دانش‌آموزان در دو بخش متمایز اجرا و تحلیل شد. پس از تجزیه و تحلیل هر کدام، شباهت‌های نزدیکی در استحصال کدها و تم‌های اولیه مشاهده گردید؛ به‌همین خاطر جهت پرهیز از طولانی شدن نوشتار و دستیابی به تحلیلی جامع‌تر، همه‌ی کدهای اولیه در جدول ۳ نشان داده شدند. البته از جهت ترسیم تفاوت چشم‌اندازها، به کد هر مشارکت‌کننده اشاره گردید.

table 3. Competencies of an effective teacher

جدول ۳. شایستگی‌های معلم تأثیرگذار

مقولات Categories	کدهای متمرکز Themes	Codes of interviewees		کدهای مصاحبه‌شوندگان		کدهای اولیه Basic Codes
		Teachers	معلمان	students	دانش‌آموزان	
شایستگی‌های شخصیتی	عاطفی		۱۵، ۱۰، ۵، ۷، ۳، ۶، ۴، ۸	۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۳، ۲	۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵	درک احساسات دانش‌آموزان
			۱۴، ۱۰، ۹، ۷، ۳، ۱	۱۶، ۱۸، ۱۵، ۱۷، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۲		بامزه و شوخ‌طبع
			۱۱، ۱۰، ۹، ۷، ۵، ۴، ۲	۱۶، ۱۴، ۱۵، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۲	۱۸، ۱۷	دلسوز
			۹، ۱۱، ۶، ۱۵، ۱۲، ۷، ۲، ۵، ۳، ۱	۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۱	۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵	خوش‌برخورد
			۱۳، ۱۵، ۱۰، ۸، ۷، ۵	۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۹، ۷، ۶، ۵، ۴، ۲، ۱		ارتباط مؤثر عاطفی
	اخلاقی		۱۴، ۸، ۴	۱۸، ۱۷، ۱۵، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴		پذیرش اشتباهات
			۱۱، ۹، ۵، ۳، ۱	۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۲، ۱۱، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲		مُحرم
			۹، ۱۵، ۱۲، ۶، ۷، ۱، ۸، ۵، ۴	۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۱۸، ۱۶، ۱۵	منصف
			۱۱، ۸، ۹، ۱۵، ۱۴، ۱۲، ۷، ۶	۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳		صبور
			۱۵، ۱۳، ۹، ۸، ۹، ۸، ۴	۱۸، ۱۷، ۱۳، ۱۱، ۹، ۸، ۵، ۴		کمک‌های داوطلبانه
اعتقادی		۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۹، ۸، ۵، ۴، ۳، ۱	۱۷، ۱۶، ۱۴، ۸، ۱۲، ۱۱، ۷، ۵، ۳		نیک‌منش	
		۶، ۱۰، ۱۴، ۳، ۱۲، ۹، ۱، ۷، ۴		۱۷، ۱۵، ۹، ۷	خداترس	
		۱۵، ۹، ۶، ۲		-	قدردان و شکرگذار	
		۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۹، ۷، ۳، ۱		۱۵، ۱۳، ۵	انقلابی	
		۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۷، ۳، ۲	۱۸، ۱۵، ۱۴، ۱۱، ۱۰، ۸، ۶، ۴		اخلاص در معلمی	

شاخص‌های محیطی ادراک	رفتاری	منعطف	۲، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷	۴، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۳	
		اعتماد به نفس	۳، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۷، ۱۸	۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴	
		منظم	۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴	
		مسئولیت‌پذیر	۳، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵	
	نفوذ نافذ	وقت شناس	۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸	۱، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵	
		بازخوردهای مؤثر	۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۸	۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۲	
		لحن صمیمی	۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۸	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵	
		وجود پذیرا و گرم	۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۷	۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴	
	رهبری کلاسی	برانگیزاننده	۱، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۸	۱، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۵	
		احترام به تفاوت‌ها	۳، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۳، ۱۷	۲، ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴	
		کلاس زیبا	۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷	۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۵	
		محیط آموزشی دوستانه	۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸	۱، ۳، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵	
		قوانین کلاسی روشن	۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۸	۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۴	
		توجه به مشارکت کلاسی	۱، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸	۱، ۴، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵	
		چینش کلاسی	۷، ۹، ۱۵	۱، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵	
		سازگار با شرایط مدرسه	۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۶، ۱۷	۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵	
		مشارکت در فوق برنامه‌ها	۲، ۴، ۶، ۷، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷	۷، ۸، ۹، ۱۰	
		در دسترس	۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۸	۷، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۲	
		رهبری فراکلاسی	ارتباط در شبکه‌های اجتماعی	۱، ۲، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷	۱، ۲، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵
			معلم بدون مرز	۶، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸	۲، ۷، ۱۱، ۱۴
ریسک‌پذیر	۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶		۲، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴		

شناختی‌های حرفه‌ای		۱۵، ۱۴، ۹، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۷، ۶، ۳، ۲، ۱	۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۴، ۳	معتمد	
	پشتیبان		۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۸، ۹، ۶، ۵، ۴	۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۱، ۱۲، ۱۰	قابل‌اتکا در شرایط اضطراری
			۱۵، ۱۱، ۲، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۵، ۴	۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲	یاری‌گر
			۱۵، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۹، ۶، ۵، ۲، ۱	۱۸، ۱۴، ۱۰، ۸، ۹، ۷، ۴، ۳	بخشنده
			۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۸، ۷، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	۱۷، ۱۴، ۱۳، ۷، ۴، ۲	برنامه‌ریزی
	آماده		۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۸، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲	۱۶، ۵، ۱۰	سازماندهی
			۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۲	۱۳، ۵، ۸	طراحی آموزشی
			۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۸، ۷، ۵، ۲، ۱	۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۹، ۶، ۵، ۴، ۱	کلاس درس جذاب
	تسهیل‌گر		۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۵، ۲	۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱	تدریس ساده
			۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۶، ۵، ۱	۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۵، ۲	یادگیری لذت‌بخش
			۱۴، ۱۲، ۱۰، ۹، ۷، ۳، ۲	۱۷، ۹	محیط یادگیری مثبت
			۲، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۸، ۷، ۵، ۴	۱۵، ۱۳، ۱۱، ۹، ۸، ۱، ۶، ۵، ۴	توجه به نظرات و پیشنهادها
	ارزیابی مداوم		۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۴، ۲	۱۷، ۱۶، ۱۱، ۱۳، ۱۲، ۲، ۱۰، ۹، ۸، ۶، ۵، ۴	نقدپذیر
			۱۴، ۱۳، ۱۱، ۸، ۷، ۶، ۵، ۲	۱۸، ۱۷، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۸، ۷، ۵، ۴، ۱	تلاش برای اصلاح
			۱۵، ۱۴، ۹، ۷	۰	تفکر انتزاعی
			۱۵، ۱۴، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۴	۱۳، ۶	مهارت تجزیه و تحلیل
	مهارت‌های ارتباطی		۱۵، ۱۴، ۱۲، ۱۰، ۲، ۵، ۴، ۱	۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۶	زبان بدن مثبت
			۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۸، ۷، ۶، ۵، ۳	۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۹، ۸، ۷، ۲، ۶، ۵، ۳، ۱	شنونده فعال
			۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲	۳، ۱۸، ۱۷، ۱۱، ۸، ۱۳، ۱۰، ۹، ۶، ۵، ۴، ۲، ۱	درک متقابل
			۱۴، ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۷، ۶، ۴، ۳، ۲	۱۷، ۱۰، ۹، ۷، ۴، ۳	شناخت کامل دانش‌آموز
			۱۵، ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۶، ۱، ۸، ۷، ۵، ۴	۱۷، ۱۲، ۹، ۵، ۱	مهارت کلامی
	به‌روز		۱۵، ۱۴، ۱۳، ۵، ۱، ۱۱، ۸، ۶، ۳، ۲	۱۴، ۱۰، ۶	اطلاعات عمومی بالا
			۱۴، ۱۲، ۱۰، ۹، ۸، ۵، ۴	۱۵، ۱۴، ۱۲، ۱۱، ۹، ۶، ۵، ۲	نگرش صحیح به فناوری
			۱۵، ۱۴، ۱۳، ۹، ۸، ۴، ۳، ۱	۱۸، ۱۷، ۱۵، ۱۳، ۱۴، ۱۰، ۸، ۷، ۵، ۳، ۱	پژوهش‌محور
			۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲	۱۰، ۹، ۷، ۶، ۴	ارتقای مهارت‌های تخصصی

شایستگی‌های شخصیتی

این مقوله با موافقت درصد بالایی از مشارکت‌کنندگان پژوهش از کنارهم‌گذاری کدهای متمرکز ویژگی‌های عاطفی، اخلاقی، اعتقادی، رفتاری و کلامی به‌دست آمد. بر اساس دیدگاه‌های دانش‌آموزان و معلمان، یک معلم تأثیرگذار در دوره ابتدایی باید به‌گونه‌ای بالفعل دربردارنده مجموعه‌ای از خصایص مرتبط با شخصیت خود باشد تا بتواند قابلیت تأثیرگذاری داشته باشد. از این رو هر معلم بر پایه‌ی ویژگی‌های شخصیتی، شیوه‌ی معلمی‌گری و نوع تعامل او با دانش‌آموزان متفاوت خواهد بود. هم‌چنین تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از یک ایده‌ی مهم در به‌دست‌آوری شایستگی‌ها بود؛ بر بنیان دیدگاه شرکت‌کنندگان، شایستگی‌های شخصیتی از شروط لازم و کافی تأثیرگذاری یک معلم است. این یافته بر اساس فراوانی کدهای اولیه شکل گرفت.

در رابطه با اولین مقوله به‌دست‌آمده، در زمینه بُعد عاطفی، دانش‌آموز کد ۴ می‌گوید:

"یادم می‌آید معلم کلاس چهارم، خیلی خانم مهربانی بود؛ وقتی که بابام از دنیا رفت تا مدت‌ها خجالت می‌کشیدم برم مدرسه. خیلی احساس تنهایی می‌کردم، خانم معلم به خاطر همین، چند روز یک‌بار می‌ومد خونه. خیلی باهام صحبت می‌کرد."

هم‌چنین معلم کد ۸ بیان نمود:

"معلم تأثیرگذار نیست مگر این‌که عصاره فرهنگ باشد. این خیلی مهم است که ما هنگامی که یک معلم را چه در مدرسه و یا بیرون از مدرسه می‌بینیم رفتار و کردار او بیانگر الگویی اخلاقی از ویژگی‌های مثبتی چون رعایت انصاف، برخورد محترمانه، نگاه محبت‌آمیز و ... باشد." از جمله ویژگی‌های اخلاقی که تقریباً اکثر دانش‌آموزان در مصاحبه خود به آن اشاره داشتند، خصوصیت محرمیت معلم تأثیرگذار است. پیرامون همین مقوله، دانش‌آموز کد ۲ اظهار نمود:

"من در خانواده‌ی بسیار حساسی بزرگ شدم. والدینم، به‌خصوص پدرم، بیش از اندازه نسبت به دوستانم و رفت و آمدهایم حساس است. کلاس پنجم بودم که اتفاق بدی برایم پیش آمد. ... هزار فکر به سرم زد. ... پدرم اگر متوجه می‌شد. خانم معلم متوجه پریشانی من شد، من را متقاعد کرد که باهاش حرف بزنم. با مادرم صحبت کرد و موضوع ختم به خیر شد. الان که به آن روز و بچگی‌هایم فکر می‌کنم او (معلم) مسیر زندگی من را تغییر داده"

شایستگی‌های ادراک محیطی

دومین مقوله‌ی اصلی به‌دست‌آمده در این پژوهش، مربوط به شایستگی‌های مرتبط با ادراک

محیطی است. این مقوله برآمده از دو کد متمرکز رهبری کلاسی و رهبری فرا کلاسی است. منظور از رهبری کلاسی و فراکلاسی مجموعه‌ای از فعالیت‌ها، باورها، ارزش‌ها و راهبردهای آموزشی - تربیتی معلمان است که درون مدرسه و بیرون از محیط آن، موجب اثرگذاری بر دانش‌آموز خواهند شد. مصاحبه‌شوندگان باور داشتند یکی از ویژگی‌های معلم تأثیرگذار به مهارت‌های مرتبط با تعامل و اثربخشی سازنده با محیط اطراف ارتباط پیدا می‌کند. در این زمینه سبک مدیریت محیط کلاس و البته فضای بیرون از کلاس و مدرسه می‌تواند تأثیرات سودمندی بر میزان تأثیرپذیری مثبت دانش‌آموز داشته باشد.

در این زمینه دانش‌آموز کد ۱ بیان داشت:

"کلاس ما در سال ششم، برخلاف سال گذشته، اصلاً یک محیط خشک و ترسناک نداشت. معلم با همه‌ی دانش‌آموزان دوست بود. احساس می‌کردم خیلی ما را دوست دارد؛ حتی من که خیلی هم اهل درس و مشق نبودم."

بی‌شک ایجاد فضایی گرم و محبت‌انگیز در کلاس درس می‌تواند انگیزه‌ی دانش‌آموزان را افزایش دهد و هم‌چنین زمینه‌ای برای ایجاد مشارکت محترمانه در فعالیت‌های تربیتی و آموزشی کلاس باشد.

در رابطه با سایر ابعاد ادراک محیطی معلم تأثیرگذار، دانش‌آموز کد ۱۳ بیان داشت:

"معلم کلاس پنجم برای روستای ما فقط یک معلم مدرسه نبود، او در مراسم شادی و غم روستا شرکت می‌کرد. یادم می‌آید مردم می‌گفتند آقا معلم دست کمک کردن دارد!"

در رابطه با شایستگی‌های مرتبط با ادراک محیطی، معلمان نیز دیدگاه‌های بیش‌وکم مانند دانش‌آموزان ارائه داشتند. چنان‌که معلم کد ۸ به شیوه‌ی چنین کلاس اشاره دارد:

"به نظرم خیلی از معلم‌ها توجهی به زیباسازی کلاس و تأثیرات روانی و عاطفی آن ندارند. یک معلم همان‌طور که باید از نظر اخلاق و پوشش آراسته و زیبا باشد، باید یک کلاس زیبا داشته باشد تا دانش‌آموز از این زیبایی الهام بگیرد. دانش‌آموزان امروز ما خیلی خسته هستند..."

در رابطه با مؤلفه‌های مرتبط با رهبری فرا کلاسی، معلم کد ۲ بیان داشت:

"یکی از ویژگی‌های معلم تأثیرگذار این است که دانش‌آموزان همیشه بتوانند با او در ارتباط باشند، فقط در کلاس و مدرسه روحیه کمک کردن نداشته باشد؛ بلکه هر وقت دانش‌آموز به او نیاز داشت، پاسخگوی مشکل دانش‌آموز باشد."

بر پایه‌ی نظرات این دسته از شرکت‌کنندگان، گاهی اوقات لازم است معلم قدری از روال رسمی برنامه درسی مدرسه خارج گردد و با رویکردی منعطف در تجارب دانش‌آموزان سهیم گردد. حرکت مُدام در چارچوب خاص و تکراری، نه‌تنها خسته‌کننده است، بلکه بی‌شک محدودکننده‌ی ابعاد نوآوری در کلاس درس خواهد بود. از این‌نظر، هر اندازه معلم بتواند درک آگاهانه‌ای از محیط پیرامون خود - اعم از مدرسه و بیرون از مدرسه - داشته باشد می‌تواند تجزیه‌وتحلیل سازنده‌ای از موقعیت و مواجهه با پیرامون خود ایجاد نماید.

شایستگی‌های حرفه‌ای

سومین مقوله به‌دست آمده از تحلیل نقطه نظرات مشارکت‌کنندگان، در ارتباط با شایستگی‌های حرفه‌ای است. این مقوله نتیجه‌ی هم‌سنجی و برازش کدهای متمرکز پشتیبان، آماده، تسهیل‌گر، ارزیابی مداوم، مهارت‌های ارتباطی و به‌روز بودن است. بدین‌قرار دانش‌آموزان و معلمان باور داشتند که یک معلم تأثیرگذار در کنار ملاک‌های شخصیتی و مؤلفه‌های ادراک محیطی، نیازمند قابلیت دیگری در چارچوب شاخصه‌های حرفه‌ای است. واقعیت آن است که می‌تواند و باید یادگیری را اثربخش نماید مجموعه‌ای از مهارت‌های بالفعلی است که باید به‌گونه‌ای هدفمند و منطقی استفاده نمود. بر پایه‌ی باور شرکت‌کنندگان این پژوهش، شایستگی‌های حرفه‌ای بیش از هر چیز نشان از خبرگی و پختگی معلم دارند.

در این‌زمینه دانش‌آموز کد ۱۴ باور دارد:

"یه روز سر زنگ ریاضی داشتیم مسائل مربوط به تناسب و درصد را حل می‌کردیم، متین یه مسئله‌ای رو حل کرد اما آقا معلم گفت: اشتباه حل کردی! متین هم بعد از کمی اصرار پذیرفت. روز بعد که آمدیم سر کلاس، آقا معلم گفت: بچه‌ها اون مسئله رو متین درست حل کرده بود. ما آن روز خیلی از این رفتار معلم مون خوشحال شدیم".

هم‌چنین دانش‌آموز کد ۳ بیان می‌دارد:

"من از معلم کلاس چهارم خیلی خوشم می‌آمد چون خیلی سر کلاس راحت بودیم، بامزه درس می‌داد. فکر می‌کنم از او خیلی بیشتر از بقیه‌ی معلم‌های ابتدایی‌ام یاد گرفتم".

در رابطه با دیدگاه‌های معلمان، معلم کد ۴ بیان داشت:

"یک معلم تأثیرگذار باید اهل پژوهش و تحقیق باشد تا بتواند سطح بالایی از آگاهی و

اطلاعات داشته باشد".

هم‌چنین معلم کد ۲ می‌گوید:

"راز تأثیرگذاری در این است که ما خودمان را به دانش‌آموزان نزدیک کنیم. دانش‌آموزان ما زاده‌ی دنیای فناوری هستند، ما اگر نگرش صحیحی نسبت به فناوری‌های نوین نداشته باشیم، بین ما و آن‌ها شکاف ایجاد می‌شود. باید بتوانیم تدریس‌مان را بر همین فناوری‌ها بنیان کنیم".

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف کاوش شایستگی‌های معلم تأثیرگذار دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان انجام شد. بر پایه‌ی نتایج کیفی اکتشافی، سه مقوله‌ی شایستگی‌های شخصیتی، شایستگی‌های ادراک محیطی و شایستگی‌های حرفه‌ای احصاء گردید. در این راستا در چارچوبی کلی، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌هایی چون Golsanamlu et al. (2021); Razi et al. (2016); Mozaffari Pour (2019); هم‌سو است.

بر پایه‌ی یافته‌ها، اولین مقوله‌ی کلی به‌دست‌آمده، شایستگی‌های شخصیتی است. آن‌چنان که در جدول شماره ۲ نشان داده شد از نظر مشارکت‌کنندگان این پژوهش، مجموعه‌ای از عوامل به‌صورت شبکه‌ای در تعامل چندسویه با یکدیگر نشان‌دهنده‌ی ویژگی‌های شخصیتی معلمان تأثیرگذار هستند. برهم‌کنش کل‌گرایانه‌ی این مؤلفه‌ها سبب شکل‌دهی تعاملات رفتاری اثرگذار در کلاس درس می‌شوند که در واقع زیربنای ارتباطات دوسویه‌ی معلم و دانش‌آموز است. در این زمینه Istiyono et al. (2021) نشان دادند شایستگی‌های مرتبط با شخصیت معلمان نسبت به سایر مؤلفه‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار هستند. به‌طور کلی در پژوهش‌های گوناگون، به ابعاد اثربخش شخصیت معلمان تأثیرگذار اشاره شده است (Nazirjonovna & Nigorakhan, 2023; Bardach, et al., 2022; Arifudin & Ali, 2022). Istiyono et al. (2021) با اشاره به دوازده ویژگی شخصیتی معلمان، شامل رفتار دوستانه، الگوپذیری، درک و فهم دروس، نظم، احترام به دانش‌آموزان، رفتار بی‌طرفانه، صبور، آرام، توجه به یادگیری مادام‌العمر، مهارت در تربیت، پرهیز از خشونت و تلقی به‌عنوان معلم شاد بودن، نشان دادند شخصیت معلم تأثیرگذار می‌تواند درک و ارتقای تربیت شخصیت در مدارس را فراهم کند. بر این اساس، می‌توان امیدوار بود هر اندازه معلم به ویژگی‌های شخصیتی یک معلم تأثیرگذار نزدیک‌تر باشد، به همان میزان اثربخشی او ارتقا می‌یابد و می‌تواند کیفیت بهتری از خود بروز دهد (Zakaria & Ismail, 2022). بنابراین بر اساس یافته‌های پژوهش و

مرور نتایج برخی از پژوهش‌های مرتبط، باید به شخصیت معلم، به‌عنوان گونه‌ای از برنامه درسی پنهان توجه نمود. واقعیت آن است که شایستگی شخصیتی یک توانایی شخصی معلم است که نشان‌دهنده شخصیت بالغ و خردمند او در تعامل با محیط پیرامون است. این چنین شخصیتی، بی‌شک زمینه‌های الگوسازی مفاهیم در دانش‌آموزان را فراهم خواهد آورد. این مهم، هم‌چنین در آموزه‌های دینی مورد توجه است؛ مفهومی که چارچوب اسوه حسنه - الگوی خوب - مدنظر قرار گرفته است. بنابراین یکی از پایه‌های تربیت اصیل در معنای اعم خود، مؤلفه‌های مرتبط با شخصیت معلم است.

بر پایه‌ی یافته‌های حاصل، دومین مقوله کلی به‌دست‌آمده، شایستگی‌های مرتبط با ادراک محیطی است. آن‌چنان که در جدول شماره ۲ نشان داده شد از نظر مشارکت‌کنندگان این پژوهش، مجموعه‌ای از توانایی‌های تعامل محور با موقعیت درون و بیرون از مدرسه، زمینه‌ساز بروز فهم و درکی صحیح نسبت به از شرایط پیرامون است. این ویژگی مبتنی بر استعداد معلمان جهت ایجاد محیط‌های یادگیری در تمام موقعیت‌ها است (Jones & Jones, 2020). در این زمینه پژوهش Javanmojarad and Ariapooran (2024) نشان داد استفاده از سبک‌های تدریس تعاملی و غیرمداخله‌گر می‌تواند تا حد زیادی به مدیریت اثربخش کلاس درس کمک نماید. از این‌رو آموزش معلمان می‌تواند سودمند باشد. اثربخشی آموزش و بهسازی مهارت‌های رهبری کلاسی معلمان به‌گونه‌ای است که Meshkibaf moghaddam et al. (2023) نشان داد مؤلفه‌های سبک مدیریت کلاس درس و مهارت‌های ارتباطی معلمان، نتایج سودمندی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. در همین زمینه، Mohammadi et al. (2023) نشان دادند راهبردهای مبتنی بر مهارت‌های ارتباطی و تعامل معلمان تأثیر چشمگیری در کیفیت آموزشی - پرورشی دانش‌آموزان و البته بر ماهیت حرفه‌ای فعالیت خود معلمان دارد. بر پایه‌ی اعتبار نقش الگویی معلم، (Sa'idi (2023) نشان داد معلم نباید تمرکز خود را در جهت توجه به ابعاد شناختی دانش‌آموز به‌کار برد، بلکه شایسته است با اتخاذ نگاهی کل‌گرایانه، به ابعاد روانی و روحی دانش‌آموزان التفات داشته باشد و با زمینه‌سازی، الگوی مناسبی جهت پرورش انسان‌هایی با تربیت واقعی باشد. واقعیت آن است که احصاء این مقوله از دو بُعد فرعی مؤلفه‌های کلاسی و ویژگی‌های فرا کلاسی نشان از آن دارد تعلیم و تربیت تنها در فضای محصور دیوارهای اتاق کلاس صورت نمی‌گیرد. تحلیل دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان این پژوهش نشان داد که چه بسا مؤلفه‌های فرا کلاسی از ارزش‌های تربیتی و آموزندگی با ثبات‌تری بهره‌مند باشند.

بر پایه‌ی یافته‌های حاصل، سومین مقوله کلی به‌دست‌آمده، شایستگی‌های حرفه‌ای است. آن‌چنان که در جدول شماره ۲ نشان داده شد از نظر مشارکت‌کنندگان این پژوهش، مجموعه‌ای از توانمندی‌ها در یک نگاه شبکه‌ای، منسجم و تعامل‌محور، از جمله شروط تحقق یک معلم تأثیرگذار هستند. بر اساس مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در این مقوله، بی‌شک بهبود و ارتقای قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان می‌تواند به توسعه و رشد شرایط آموزشی و تربیتی کمک نماید. در این رابطه، Sulaiman and Ismail (2020) نشان دادند میان شایستگی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های مورد نیاز در قرن بیست‌ویکم رابطه‌ای قوی وجود دارد. در واقع شایستگی‌های حرفه‌ای، ضریبان قلب معلمان برای بهبود کیفیت تدریس در راستای پیشرفت‌های تربیتی است. هم‌چنین در رابطه با شاخص‌های مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، Seyfi et al. (2023) نشان دادند حیطه‌ی مهارتی معلمان شامل چهار بُعد مهارت‌های آموزشی، مهارت‌های مربی‌گری، مهارت‌های پژوهشی و مهارت‌های ارتباطی است. در همین زمینه Fathi et al. (2023) نشان دادند شایستگی حرفه‌ای معلمان بر پایه‌ی اخلاق حرفه‌ای، میزان توجه به ارزش‌های دینی و صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها می‌تواند در ابعاد دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، تعهد حرفه‌ای و توسعه هویت حرفه‌ای دسته‌بندی گردد. در رابطه با صلاحیت‌های حرفه‌ای، ذکر این نکته قابل توجه است که هر چند راجع به اصل و مبانی فلسفی - تربیتی این دسته از صلاحیت‌ها اشتراک نظر وجود دارد اما شمارش این ویژگی‌ها از چشم‌اندازهای نظری گوناگون و البته تغییرات سریع دنیای امروز، زمینه‌ای برای تنوع دسته‌بندی‌ها شده است. بنابراین به نظر می‌رسد یک معلم تأثیرگذار از منظر حرفه‌ای، نیازمند تلفیق و ترکیب مجموعه‌ای از شایستگی‌های حرفه‌ای است که می‌توان آن‌ها را هسته‌ی هویت حرفه‌ای او به حساب آورد.

در نهایت تحلیل و تبیین یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان از چند نکته حائز اعتبار دارد. نخست این که تحلیل چشم‌اندازهای مشارکت‌کنندگان این پژوهش، نشان از مسئله‌ای مهم داشت. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش نشان دادند برای آن‌ها معلم تأثیرگذار در ویژگی‌های مراقبتی، عاطفی و حمایتی وجودی سرشار دارد حال آن‌که معلمان مشارکت‌کننده، به نفع صلاحیت‌های علمی و فنی نظر داشتند. این مطلب مهم حکایت از نگرش متفاوت ذی‌نفعان آموزش و پرورش نسبت به مضمونی به ظاهر واحد است. تفاوت نسبی دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان به ما نشان می‌دهد دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مهم‌ترین روزهای زندگی خود در مدرسه، بیش از آن‌که به محتوای علمی کلاس، توان علمی معلمان و شیوه‌های

نویسن تدریس آن‌ها رغبت نشان دهند، ابعاد دیگری از زندگی با محوریت احساس و عاطفه برای آن‌ها در اولویت است.

دوم این‌که تحلیل یافته‌ها نشان داد برخلاف تصورات رایج در نظام آموزشی (Razi et al., 2019)، معیار کلیدی معلم اثربخش، میزان تحقق اهداف نظام آموزشی با تمرکز با خواندن، نوشتن و حساب نیست. مقولات فرعی در تحلیل باورهای مشارکت‌کنندگان نشان داد که در بیشتر اوقات آنچه در نظام آموزشی دوره ابتدایی، طرح‌های اولویت‌دار مطرح و اجرا می‌شوند آن‌چنان هم به دنیای دانش‌آموزان نزدیک نیست و شاید بسی به جهان آن‌ها راهی هم پیدا نخواهد کرد.

سوم، تحلیل یافته‌ها و شمارش مقوله‌های به‌دست‌آمده نشان داد معلمان و دانش‌آموزان در مجموع در گفتار خود بیشتر راجع به ابعاد شخصیتی معلم تأثیرگذار سخن گفته‌اند. این مهم نشان ارزش و اعتبار ظرفیت‌های شخصیتی یک معلم دارد که تا چه میزان می‌تواند در فرآیند تربیت سازنده و ارتقادهنده باشد و یا حتی بالعکس زمینه‌ی به بیراه کشاندن مسیر تربیت باشد. با توجه به تأثیرپذیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی در سنین سال‌های دبستان و البته عمق این تأثیرات در شخصیت دوران بزرگسالی، به نظر می‌رسد شعله‌های شخصیت معلم از چنان توانی برخوردار که تا مدت‌ها آثاری بر وجود دانش‌آموز می‌گذارد.

بر مبنای افق تمامیت‌نگر این پژوهش، در فرایند «تربیت» محور اصلی فعالیت معلم، تنها فرا گرفتن و به ذهن سپردن مجموعه‌ای از دانسته‌های کتاب‌های مرتبط با علوم تربیتی نیست، بلکه یک معلم برای آن‌که بتواند گوهر وجودی دانش‌آموز را بیدار سازد. بنابراین لازم است فراتر از آگاهی نسبت به اصول نظری، در وجود خود آراسته به نوعی از شعور عملی باشد. آن‌چنان که افلاطون در «تمثیل غار» معروف خویش، آغاز هر گونه خردمندی و تربیت واقعی را در رهایی از سایه‌های دیوار غار می‌داند، یک معلم نیز برای آن‌که بتواند بر وجود دانش‌آموزان تأثیر بگذارد باید ابتدا خود با نور خرد به‌سوی روشنایی وجودش گام بردارد تا بتواند روشنگر باشد و بماند. این‌گونه است که معلم تأثیرگذار شدن، شیوه‌ای خاص از معلمی است که گران، پیچیده و دارای ابعاد گوناگون است. در نهایت، با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهادهای زیر می‌تواند مدنظر باشد:

۱. نتایج این پژوهش بیش از این‌که برای معلمان با سابقه‌های بالا سودمند باشد، برای نومعلمان می‌تواند حائز اهمیت بیشتری باشد. چرا که نومعلمان در ابتدای مسیر ساخت هویت حرفه‌ای خود هستند، بنابراین نتایج این پژوهش به آن‌ها نشان می‌دهد در مسیر تربیت اولویت‌ها از منظر

تأثیرگذاری کدام‌ها هستند. بنابراین تدبیر شیوه‌های گوناگون بازآموزی نومعلم‌ان می‌تواند مدنظر باشد.

۲. نتایج این پژوهش نشان داد معلمان و به‌خصوص دانش‌آموزان، خاطرات سودمندی از تأثیرگذاری معلمان و تغییر مسیر زندگی خود دارند. از این‌رو جمع‌آوری این دسته از تجارب می‌تواند گنجینه‌ای غنی از فعالیت‌های تربیتی اثربخش برای همگان فراهم نماید. بنابراین برگزاری جشنواره «معلمان تأثیرگذار» به‌منظور روایت تجارب زیسته، می‌تواند یکی از اقدامات وزارت آموزش و پرورش باشد.

۳. برای کیفیت‌بخشی به ورودی‌های دانشگاه فرهنگیان، در برگزاری کنکور اختصاصی تربیت معلم توجه به شایستگی‌های معلمی و در نظر گرفتن صلاحیت‌های پایه می‌تواند مدنظر قرار گیرد.

مشارکت نویسنده: نویسنده مقاله در این مقاله وظیفه تدوین چارچوب نظری، جمع‌آوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها، نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر آن‌ها، گزارش یافته‌ها و نگارش مقاله را بر عهده داشته است.

تضاد منافع: نویسنده مقاله اذعان دارد که در این مقاله تضاد منافع وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ مؤسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نداشته و تمامی هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگر بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری معلمان و دانش‌آموزان چهارم‌ساله و بختیاری امکان‌پذیر نبود؛ بدین‌وسیله از همه‌ی مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید. هم‌چنین از نظرات و توضیحات سازنده داوران محترم مقاله که موجب ارتقاء کیفی مقاله گردید، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

References

- Abdipour, P., Maghool, A., Ghobadian, M., & Jafarkhani, F. (2023). An Overview of Honoring the Position of Teacher. *Islamic Life Style*, 7(2), 159-173. <https://islamiclifej.sinaweb.net> [Persian]
- Arifudin, O., & Ali, H. R. (2022). Teacher personality competence in building the character of students. *International Journal of Education and Digital Learning (IJEDL)*, 1(1), 5-12. DOI:10.26858/pjoem.v2i2.53353
- Babae, M. (2023). A Phenomenological Approach to the Lived Experience of New Teachers. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(60), 70-86. DOI: 10.22034/jiera.2023.402203.2994 [Persian]
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. DOI:10.1007/s10648-021-09614-9

- Ebrahimi, S. (2022). The role of teachers' digital competencies, use intention of online teaching and students' Online learning difficulties in predicting online teaching behavior. *Journal of Educational Sciences*, 29(2), 105-126. DOI: [10.22055/edus.2022.40050.3335](https://doi.org/10.22055/edus.2022.40050.3335) [Persian]
- Fathi, M., Sadipur, E., Ebrahimiqavam, S., & Delavar, A. (2023). Identifying the dimensions and components of teachers' professional competence and presenting a conceptual model at the level of the Islamic Republic of Iran. *Journal of Islamic Education*, 18(46), 125-146. DOI: [10.30471/edu.2023.9191.2725](https://doi.org/10.30471/edu.2023.9191.2725) [Persian]
- Fazeli, N. (2023). *The school problem: critical rethinking in Iran's education*. Tehran: hooshe-nab. [Persian]
- Golsanamlu, M., Naeimi, E., Khorsandi Tasko, A., & Seyyed Sadraddin, S. S. (2021). Designing a good teacher model based on the Fundamental Reform Document of Education (FRDE). *Basij Strategic Studies*, 24(90), 179-222. DOI: [20.1001.1.1735501.1400.24.90.6.6](https://doi.org/20.1001.1.1735501.1400.24.90.6.6) [Persian]
- Hallaji, M. (2022). Examine the Implications of the Upstream Documents of the Farhangian University on the Teacher Characteristics. *Educational and Scholastic studies*, 11(2), 221-246. DOI: [20.1001.1.2423494.1401.1.2.9.3](https://doi.org/20.1001.1.2423494.1401.1.2.9.3) [Persian]
- Istiyono, E., Kartowagiran, B., Retnawati, H., Cahyo Adi Kistoro, H., & Putranta, H. (2021). Effective Teachers' Personality in Strengthening Character Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 512-521. DOI: [10.11591/ijere.v10i2.21629](https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21629)
- Javanmojarad, A., & Ariapooran, S. (2024). Prevalence of Academic Incivility in Students: The Role of Classroom Management Styles, Academic Entitlement, and Ambition. *Research in Teaching*, (), -. DOI: [10.22034/trj.2024.139732.1864](https://doi.org/10.22034/trj.2024.139732.1864) [Persian]
- Jobirovna, A. J. (2023). Qualities of an Ideal Teacher. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education (2993-2769)*, 1(10), 437-443. DOI: [10.5281/zenodo.1063700](https://doi.org/10.5281/zenodo.1063700)
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2020). *Comprehensive Classroom Management*. Pearson.
- Kadkhodaie, M. S. (2016). Scientist Teacher: Criticism to teacher knowledge. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 2(2), 33-50. DOI: [20.1001.1.26457156.1395.2.2.2.5](https://doi.org/20.1001.1.26457156.1395.2.2.2.5) [Persian]
- Killen, R., & O'Toole, M. (2023). *Effective Teaching Strategies 8e*. Cengage AU.
- Malikow, M. (2005). Effective teacher study. In *National Forum of Teacher Education Journal-Electronic*, 16(3), 1-9. DOI: [10.13140/2.1.4323.7765](https://doi.org/10.13140/2.1.4323.7765)
- Maroofi, Y., Mohammadpour, E., heidari, S., & Avari, S. (2023). Teacher ethical knowleThe Role of Knowledge And Ethical Beliefs In The Model of Teacher's Professional Qualifications (TPACK) dge. *Research in Teaching*, 11(1), 168-139. DOI: [10.22034/trj.2023.62786](https://doi.org/10.22034/trj.2023.62786) [Persian]

- Meshkibaf moghaddam, Z., Rahimi, M., & saneii mehri, Z. (2023). Investigation of Student Happiness in the Context of Classroom Management Styles in Primary School. *Journal of Pouyesh in Education and Consultation (JPEC)*, 1402(18), 107-132. https://educatIonscience.cfu.ac.ir/article_3005.html?lang=fa
- Mohammadi, M., Nāseri Jahromi, R., Khādemi, S., Shādi, S., Mesgarpoor, M., & Hesāmpoor, Z. (2023). Meaning-making strategies of teachers in classroom management during the Corona crisis. *Journal of Educational Innovations*, 22(4), 7-22. DOI: 10.22034/jei.2023.336338.2303 [Persian]
- Mohammadi, R., Keshavarz, S., & Barkhordari, R. (2023). Narrative Writing of Teachers' Personal Educational Philosophy with A View to Their Narration of Why Training and How to Deal with Trainers. *Journal of Educational Sciences*, 30(2), 63-80. DOI: 10.22055/edus.2024.44989.3522 [Persian]
- Mozaffari Pour, R. (2016). The characteristics of charismatic teacher as a model of effective teacher. *Journal of Educational Innovations*, 15(2), 135-150. http://noavaryedu.oerp.ir/article_79092.html?lang=fa [Persian]
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2016). *Effective teaching: evidence and practice (2nd ed.)*. London: Sage.
- Musapour, N. (2023). The Teacher is Alive, More Alive than Ever Before. *Journal of Curriculum Research*, 13(1), 300-322. DOI: 10.22099/JCR.2023.7177 [Persian]
- Nazirjonovna, K. Z., & Nigorakhan, K. (2023). Characteristics of the Teacher Personality Related to the Exchange of opinions. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 11(4), 690-694. <https://internationaljournals.co.in/index.Php/giirj/article/view/3873>
- Istiyono, E., Kartowagiran, B., Retnawati, H., Cahyo Adi Kistoro, H., & Putranta, H. (2021). Effective Teachers' Personality in Strengthening Character Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 512-521. DOI: 10.11591/ijere.v10i2.21629
- Omidi, M., Sobhani Nejad, M., & Najafi, H. (2016). Investigating the concept of 'effective teacher' from al-Farabi and Rousseau point of view and its educational implications. *Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 2(4), 69-98. DOI: 20.1001.1.26457156.1395.2.4.4.1 [Persian]
- Raghavan, S. V. (2021). How to be an effective teacher?. *CSI Transaction on ICT*, 9(1), 17-21. DOI: 10.1007/s40012-020-00323-2
- Razi, J., Imamjome, M., Ahmadi, G., & Sedghpour, B. (2019). Identifying and Validating Characteristics of Effective Primary School Teachers. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 12(6), 93-126. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2671-fa.html> [Persian]
- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one?. *Education Finance and Policy*, 6(1), 43-74. DOI: doi.org/10.1162/EDFP_a_00022

- Sa'idi, M. (2023). *Inquiry of Rudolf Steiner's Educational Approach and Its Achievements for the Elementary Schools' Curriculum of Islamic Republic of Iran: A Mixed Method Research*. PhD Dissertation, Shiraz University. [Persian]
- Samadi, P., Ahmadi, T., & Ahmadi, P. (2023). Competence of Teachers in the Role of Lifelong Learners in Iran's Public Education System: A Mixed Study. *Journal of Educational Sciences*, 30(2), 1-16. DOI: [10.22055/edus.2023.44355.3487](https://doi.org/10.22055/edus.2023.44355.3487) [Persian]
- Seyfi, A., Pourkarimi, J., & Namdari Pejman, M. (2023). Designing a model of professional competencies for internship mentore's of Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 12(4), 423-459. DOI: [10.48310/pma.2023.3458](https://doi.org/10.48310/pma.2023.3458) [Persian]
- Shamshiri, B., Shafi'i Sarvestāni, M., Mirghafāri, F., & Javānmard, A. (2021). Identifying an effective teacher characteristic during corona era virtual instruction - A meta synthesis approach. *Journal of Educational Innovations*, 20(4), 105-130. DOI: [10.22034/jei.2021.279117.1863](https://doi.org/10.22034/jei.2021.279117.1863)
- Shukuhi, Gh. H. (2023). *Foundations and Principles of Education*. Tehran: Behnashr. [Persian]
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. DOI: [10.1080/09243453.2020.1772841](https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841).
- Stronge, J. H. (2019). *Qualities of effective teachers*. Ascd.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536-3544. DOI: [10.13189/ujer.2020.080829](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080829)
- Walker, R. J. (2020). *12 characteristics of an effective teacher*. Lulu.com.
- Yahyaei, N., Motamed, H. R., & Ghasemi Zad, A. (2022). Providing a model for training efficient teachers in the style of the Islamic Republic. *Educational researches*, 17(70), 185-211. DOI: [10.30495/educ.2022.1916326.2578](https://doi.org/10.30495/educ.2022.1916326.2578) [Persian]
- Zakaria, Z., & Ismail, A. (2022). Personality traits of Muslim teachers: A brief overview. *Islamiyyat*, 44(2), 123-135. DOI: [10.17576/islamiyyat-2022-4402-09](https://doi.org/10.17576/islamiyyat-2022-4402-09)



Contents

- **Providing a Curriculum Model Based on Depth of Knowledge to Increase the Level of Cognitive Complexity of Learners**
Maysam Karami, Zohreh. Karami 1
- **Identifying the Desirable Elements of Organizational Training for Industry of Electricity and Water Engineers Based on the Professionalism Approach**
Zainab Sharaf, Mohammad Reza Nili Ahmadabadi
Mohammad Javad Liaghatdar 25
- **the Possibility of Realizing Epistemological Tolerance by Relying on Gada Mer's Philosophical Hermeneutics and Its Educational Implications**
Sayideh Zohre Javadi, Khosrow Bagheri Noaparast
Narges Sajjadih, Mahin Chenari 51
- **Edoucation, Thriving and Instruction: The relationships and How to Apply These Concepts in Educational Practice**
Mojtaba Pourkarimi, Masoumeh Ramezani Fini 75
- **Proposing a Model to Enhance Students' Life Skills: Based on a Mixed-Methods Research**
Samane Bahri Shabanipur, Narges Hassan Moradi,
Rashid Zolfaghari Zafrani 103
- **Towards Reflective Teaching: Meta-Synthesis of Reflection in Teaching-Learning Process**
Nazanin Ghasemi, Marzieh Dehghani 123
- **The Impact of Lesson Study on Teachers' Career Enrichment**
Amir Sabzipour 147
- **Investigating the Impact of Social Responsibility on Brand Value and Brand Loyalty in Higher Education**
Mohammad Ayati Mehr, Fardin Beigi,
Seysd Mohammad Mehdi Aletaha 167
- **Situationism in Education: Comparison of view of John Dewey and Iran's Education Transformation Document**
Tahereh Rajabi, Mohsen Farmahini Farahani, Mehdi Sobhaninejad 191
- **Analyzing the Demand for Private Tutoring phenomenon Case Study: High schools in Yazd)**
Reyhane Zare Fakhr, Ahmad Zandavanian Naeini,
Mohsen Shakeri, Hossain Hassani 209
- **Conceptualization of University Education System; A Culture-oriented Comparison with Verses from the Holy Quran**
Elaheh Arabzadeh, Fatemeh Ordoo 241
- **Identifying Effective Teacher Competencies in Elementary Schools**
Mahdi Saeedi 259

Editorial Board

- **Alavi, S.H., (Pro). Dept. of Education, Shahid Bahonar-Kerman University.**
- **Azizy, N., (Pro). Dept. of Education, Kurdistan University.**
- **Bagheri, K., (Pro). Dept. of Education, Tehran University.**
- **Fathiazar, E., (Pro). Dept. of Education, Tabriz University.**
- **Marashi, S.M., (Asso.Pro). Dept. of Education, Shahid Chamran University, Ahvaz**
- **Mehralizadeh, Y., (Pro). Dept. of Education, Shahid Chamran University, Ahvaz.**
- **Pakseresht, M.J., (Pro). Dept. of Education, Shahid Chamran University, Ahvaz.**
- **Parsa, A., (Asso.Pro). Dept. of Education, Shahid Chamran University, Ahvaz.**
- **Safaei Moghaddam, M., (Pro). Dept. of Education, Shahid Chamran University, Ahvaz.**
- **Sarmadi, M.R., (Pro). Payam Noor University.**
- **Stoneham, T.W.C., (Pro). University of York, London, Englang.**
- **Werner Schröder, T., (Pro). University of Dortmund, Germany**

Journal of Educational Sciences

- **Shahid Chamran University, College of Education and Psychology**
- **Publisher: Shahid Chamran University
Manager-in-Charge: M. Safaei Moghaddam, Ph.D.**
- **Chief Editor: Hamid Farhadi Rad, Ph.D.**
- **Managing Editor: S. M. Marashi, Ph.D.**
- **Co-assistant of managing editor: A. Masnavi, M.A.**
- **English Editor: Hamid Farhadi Rad, Ph.D.**
- **Assistant: Nasrin Bohlool**
- **Publishing Date: September, 2024**
- **ISSN: 2008-8817**
- **Address: College of Education and Psychology
P. O. Box 61355-139, Ahvaz, Iran
Tel. 061-33226600-09-4610
Fax. 061-33226412**
- **E-mail: edcation@scu.ac.ir**
- **Website: <http://education.scu.ac.ir>**

Publisher:

Regional Information Center for Science and Technology (RICeST)

Islamic World Science Citation Center (ISC)

www.ricest.ac.ir

www.isc.gov.ir