

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اندیشه‌های نوین تربیتی

فصل نامه علمی پژوهشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)

دوره ۱۶، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۹

شماره پیاپی ۵۶

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی

سرمدیر: طیبه ماهروزاده

مدیر اجرایی:	هیئت تحریریه:
دبیر اجرایی:	مهناز اخوان تفتی
ویراستار فارسی:	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
ویراستار انگلیسی:	سیمین حسینیان
طراح جلد:	استاد دانشگاه الزهراء (س)
ناشر:	عذرا دبیری اصفهانی
ترتیب انتشار:	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
شماره پروانه انتشار:	علی ذکارتی قراگزلو
شاپا / ISSN:	دانشیار دانشگاه خوارزمی
شماره پروانه علمی-پژوهشی:	سوسن سیف
شمارگان:	استاد دانشگاه الزهراء (س)
نشانی دفتر مجله:	غلامرضا شمس
صندوق پستی:	استادیار دانشگاه شهید بهشتی
تلفن:	پروین کدیور
تلفکس:	استاد دانشگاه خوارزمی
پست الکترونیک:	علیرضا کیامنش
وبگاه:	استاد دانشگاه خوارزمی
بها:	طیبه ماهروزاده
	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
	بهرام محسن‌پور
	دانشیار دانشگاه خوارزمی
	فرخنده مفیدی
	استاد دانشگاه علامه طباطبایی
	گلنار مهران
	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)

این فصل نامه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) و نیز ایران ژورنال (نظام نمایه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فن‌آوری نمایه می‌شود و دارای ضریب تأثیر در این نظام (ISC) است. این فصل نامه با همکاری معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) به چاپ می‌رسد.

بر اساس نظر کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، در تاریخ ۱۳۸۳/۱۰/۸، درجه علمی - پژوهشی به شماره ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸ به فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی اعطا شد.

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

- مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فن‌آوری <http://www.isc.gov.ir>
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی www.sid.com
- پایگاه اطلاعات نشریات کشور www.magiran.com

شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر ۱۵ صفحه و ۵۰۰۰ واژه باشد.
چکیده فارسی و انگلیسی در ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه برای مقاله تهیه و تنظیم شود.
متن تایپ شده کامل و نهایی مقاله و چکیده‌های آن، با فایل در ساختار
Microsoft® Word از طریق سایت فصل‌نامه <http://jontoe.alzahra.ac.ir> فرستاده شود.
آوردن نام، رتبه علمی، محل کار، شماره تماس، و E-mail نویسنده (نویسندگان) الزامی
است.

منابع و مأخذ مورد استفاده به ترتیب الفبای نام خانوادگی، بر اساس ضوابط نگارشی (مانند
APA) در پایان مقاله آورده شود.

در متن مقاله، هر جا که لازم بود، نام مؤلف، سال انتشار، منبع و صفحه مورد نظر در داخل
پرانتز نوشته و در مورد اصطلاحات و اسامی خارجی، هم ارز خارجی آن در پانویس آورده
شود.

مقاله‌های رسیده نباید پیش‌تر در مجله‌های فارسی زبان داخل یا خارج کشور آمده باشد.
بر اساس آئین‌نامه مجله‌های علمی کشور، مقالات پژوهشی اولویت دارند و دیگر مقالات
تألیفی (مانند مقالاتی که به تبیین مبانی نظری علوم روان‌شناختی می‌پردازد)، طبق ضوابط
آئین‌نامه مذکور بررسی خواهد شد.
مسئولیت درستی علمی مقاله و داده‌های آن به عهده نویسنده(گان) خواهد بود.

ملاحظات

هیئت تحریریه مجله در رد یا قبول مقالات دریافت شده آزاد است.
مجله در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصطلاحات علمی مقاله، به گونه ای که مفاهیم
آن تغییر نیابد آزاد است.
مقالات دریافت شده باز گردانده نخواهد شد.
ترتیب تنظیم مقالات تأیید شده برای چاپ، بنا به نظر هیئت تحریریه مجله خواهد بود.



- ۷-۲۸ تحلیلی از نقش بافتار و کنشگران سیاستی در فرایند وضع سیاست‌های آموزشی
عباس عباس‌پور، علی خورسندی طاسکوه و کیوان مرادی
- ۲۹-۷۴ مطالعه تطبیقی چگونگی ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های برتر
جهان
مصطفی باقریان‌فر، احمدرضا نصراصفهانی، محمدرضا آهنجیان
- ۷۵-۹۰ چگونگی آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدارس
مطالعه موردی: دانش‌آموزان ابتدایی استان اردبیل
اسماعیل سلیمانی، رقیه نوری پورلیاوی، حسن احمدی و سیمین حسینیان
- ۹۱-۱۲۰ ارزیابی برنامه درسی برخط: فراتحلیل از مؤلفه‌ها، معیارها و استانداردهای آموزش عالی
آمنه ملامحمدی، مرتضی کرمی، حسین جعفری ثانی و مهناز معلم
- ۱۲۱-۱۴۶ شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند برنامه درسی ملی
مهديه خسروی و پروین صمدی
- ۱۴۷-۱۷۲ اعتبار سنجی مؤلفه‌های دانشگاه مبتنی بر اقتصاد مقاومتی
مریم سادات قریشی خوراسگانی
- ۱۷۳-۱۹۴ واکاوی رویکرد معنویت‌گرایانه مارتین بوبر به اخلاق معلمی
محمد احمدغلامی، محمدحسین حیدری و حسن‌علی بختیارنصرآبادی
- ۱۹۵-۲۲۴ مقایسه اثربخشی کلاس درس معکوس و کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی، بر
خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان
هوشنگ خشنود، سعید بختیارپور، ساسان باوی و رضا پاشا
- ۲۲۵-۲۴۸ تدوین و آزمون مدل ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین
رفیق حسنی و ژینو حسنی
- ۲۴۹-۲۸۲ توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله دکتری
سعید شکوری مغانی و بختیار شعبانی‌ورکی

تحلیلی از نقش بافتار و کنشگران سیاستی در فرایند وضع سیاست‌های آموزشی

عباس عباس‌پور*؛ علی خورزندی طاسکوه و کوان مرادی^۲

چکیده

به رغم مطالعات قابل توجهی که تاکنون پیرامون تحلیل متون، اصول و کردارهای سیاستی از سوی پژوهشگران حوزه سیاست آموزشی در ایران انجام شده است، اما همچنان یکی از حلقه‌های مفقوده این تحلیل‌ها بی‌توجهی به نقش کنشگران محلی در فرایند توسعه سیاست آموزشی بوده است. بر این اساس، هدف این مطالعه توصیفی-تحلیلی، واکاوی نقش رهبران آموزشی به مثابه کنشگران محلی سیاست در تفسیر، ترجمه و وضع سیاست‌های آموزشی، با توجه به مداخلات فرهنگی، قانونی، سیاسی، نهادی و مواضع بافتاری متفاوت بود. روش این مطالعه، توصیفی-تحلیلی از نوع انتقادی-اسنادی بود. با توجه به کمبود شواهد علمی-دانشگاهی و نهادی در حوزه وضع سیاست آموزشی در ایران، برای گردآوری داده‌ها از جدیدترین متون خارجی مرتبط با موضوع پژوهش استفاده شد. در تحلیل یافته‌ها، سعی شد علاوه بر متون یاد شده، مشاهدات و تجارب زیسته نویسندگان به عنوان یکی از نمونه‌های وضع سیاست آموزشی لحاظ شود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بر خلاف رویکردهای سنتی که عمدتاً اصرار بر اجرای صرف سیاست دارند، وضع سیاست بر این موضوع تأکید دارد که سیاست‌های آموزشی حین اعمال، ممکن است تعدیل و گاهی اوقات نادیده گرفته می‌شوند. نوع سیاست، روابط قدرت و موقعیت‌مندی کنشگران، محدودیت‌های زمانی و مکانی و سویژکتیویته‌های مختلف کنشگران، نقش مهمی در این تغییر، تعدیل و نادیده گرفتن سیاست‌های آموزشی ایفا می‌کنند.

کلید واژه‌ها: سیاست آموزشی، تئوری وضع، کار سیاستی، کنشگران سیاستی، بافتار سیاستی

^۱ *نویسنده مسئول: دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران abbaspour1386@gmail.com

^۲ استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران khorsandi@gmail.com

^۳ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران k1moradi.87@gmail.com

مقدمه

به راستی چه تلقی از سیاست آموزشی^۱ وجود دارد؟ در پاسخ به این سؤال مهم دو دیدگاه متفاوت قابل شناسایی است. بر حسب روایتی سنتی، سیاست آموزشی چیزی جز تلاش نخبگان سیاسی برای حل مسائل مبتلا به حوزه آموزش نیست. چنین انگاشتی از سیاست آموزشی، حل مسائل نهادهای آموزشی را جز از طریق تولید متون سیاستی کلان مانند قوانین، احکام و آیین‌نامه‌ها امکان‌پذیر نمی‌داند. چنین تحلیلی، معمولاً سیاست‌های آموزشی را واحدی محصور در دستگاه‌های سیاست‌گذار حکومت^۲ یا آنچه در نظر می‌گیرد که تیلور، ریزوی، لینگارد و هنری^۳ (۱۹۹۷: ۵) به عنوان یگانه پاسخ محتمل دولت به تغییرات اجتماعی و اقتصادی توصیف کرده‌اند. اما مفهوم‌سازی سیاست آموزشی در قالب این انگاشت مدرنیستی پیامد جدی را متوجه حوزه آموزش کرده است. نادیده گرفتن و عدم بازشناسی دیگر لحظات فرآیند توسعه سیاست که در سازمان‌های آموزشی رخ می‌دهد، از جمله مهم‌ترین این پیامدهاست (بال، مگیور، براون، هاسکینز و پریمن^۴، ۲۰۱۲: ۲). بر همین اساس، امروزه روایت مدرنیستی از شکل‌گیری و اجرای سیاست آموزشی جای خود را به روایتی پست‌مدرنیستی داده است. در چنین روایتی، سیاست آموزشی به مثابه فرآیندی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد که اهداف و مقاصد سیاست‌گذاران حین اعمال در بافتار سازمان‌های آموزشی تغییر شکل می‌دهند (نولان^۵، ۲۰۱۶).

اما تلقی سیاست آموزشی به مثابه فرآیند بر چه موضوعی تأکید و حامل چه پیامی برای سیاست‌گذاران آموزشی است؟ سیاست آموزشی به مثابه فرآیند بر این امر تأکید دارد که اعمال سیاست‌های آموزشی در خلأ صورت نمی‌گیرد، بلکه آن‌ها به عنوان بخشی از محیط اجتماعی ممکن است از سوی کنشگران محلی به مثابه سیاست‌گذاران خرد^۶ (رهبران آموزشی) مورد بی‌اعتنایی قرار گرفته، در برابر آن‌ها مقاومت شود، پیرامون آن‌ها بحث و مجادله شود یا متناسب با بافتار سازمان آموزشی، به شکلی متفاوت از نو صورت‌بندی شوند. این موضوع بر

1. Education Policy
2. Government
3. Taylor, Rizvi, Lingard and Henry
4. Ball, Maguire, Braun, Perryman and Hoskins
5. Nolan
6. Micro Policy Makers



ماهیت سیاسی^۱ فرآیند توسعه سیاست‌های آموزشی تأکید داشته و خواستار سازش بین منافع و ارزش‌های کنشگران سیاستی مختلف است (تیلور و همکاران، ۱۹۹۷: ۷). بر مبنای این پیش‌فرض‌ها، سیاست آموزشی درون بافتار سازمان‌های آموزشی و کلاس‌های درس به واسطه کنش سیاستی رهبران آموزشی به عنوان فعالان اجتماعی آفرینشگر از نو ساخته شده و تغییر شکل می‌دهند (کابرن^۲، ۲۰۰۵). استیفن بال از چهره‌های اصلی جامعه‌شناسی سیاست آموزشی^۳، از این کنش سیاستی رهبران آموزشی تحت عنوان وضع سیاست^۴ یاد می‌کند (بال و همکاران، ۲۰۱۲).

با وجود این، تحول اساسی در مفهوم اجرای سیاست، شواهد علمی - دانشگاهی و نهادی در زمینه تئوری وضع سیاست در ایران وجود ندارد. با توجه به نبود پژوهشی در این زمینه به زبان فارسی، این نوشتار در پی واکاوی این تلقی نوین از اعمال سیاست‌های آموزشی است. به عبارتی، بررسی چگونگی تفسیر و ترجمه سیاست‌های آموزشی به وسیله کنشگران محلی با توجه به مداخلات فرهنگی، قانونی، سیاسی و نهادی و مواضع بافتاری متفاوت، در این نوشتار پیگیری شده است.

از آنجایی که این پژوهش بر تحلیل نقش کنشگران سیاستی خُرد در فرایند وضع سیاست‌های آموزشی تمرکز دارد، اهداف زیر را در نظر داشته است:

- ۱- واکاوی نقش رهبران آموزشی به مثابه کنشگران سیاستی در فرآیند وضع سیاست‌های آموزشی
- ۲- تحلیل نقش ابعاد بافتاری در فرایند وضع سیاست‌های آموزشی

پژوهش در صدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر بود:

- ۱- کنشگران سیاستی چه نقشی در فرایند وضع سیاست‌های آموزشی دارند؟
- ۲- ابعاد بافتاری چگونه نحوه وضع سیاست‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟

روش

برای پاسخ به سؤال‌های مطرح شده از روش پژوهش توصیفی - تحلیلی از نوع اسنادی - انتقادی استفاده شد. در این رابطه متون مرتبط با موضوع پژوهش بررسی و استخراج شدند. پس از استخراج داده‌ها، تحلیل آن‌ها انجام شد. در تحلیل منابع، از مشاهدات و تجارب زیسته نویسندگان در مدارس نیز استفاده شد. بر اساس روش مورد اشاره، در بخش بعدی سعی شده است که برداشت واضحی از تئوری وضع سیاست ارائه و بنیان‌های نظری و مفهومی چنین تئوری تبیین شود. در بخش پایانی نیز نقش عوامل بافتاری بر فرآیند وضع سیاست مشخص شده است و در نهایت کنشگران محلی شناسایی شدند که نقش اصلی در تفسیر، ترجمه و در نهایت اعمال سیاست‌های آموزشی بازی می‌کنند.

فرا سوی اجرای سیاست

امروزه نهادهای آموزشی کانون توجه کنشگران سیاسی بوده و از آن‌ها انتظار می‌رود، مطالبات طبقه حاکم بر جامعه را عملی کنند. در چنین شرایطی، درک اجرای سیاست بیشتر از گذشته نیازمند تأمل و دقت نظر است (سوپوویتز و وینبام^۱، ۲۰۰۸: ۱). اما سؤال مهمی که ممکن است ذهن مخاطب را درگیر کند این است که به راستی مفهوم اجرا توان پاسخ‌گویی به پیچیدگی‌های اعمال سیاست‌های آموزشی در سازمان‌های آموزشی را دارد؟ اگر چنین نیست چه تحولی باید در مفهوم اجرا صورت گیرد تا توانایی تحلیل مناسب کنش سیاسی^۲ رهبران آموزشی در قبال سیاست‌های آموزشی را داشته باشد؟ پاسخ جامعه‌شناسان سیاست^۳ به این سؤال، درخور اعتناست. پاسخ آن‌ها چیزی جز «نه» به مفهوم اجرای سیاست نیست.

پژوهشگران بسیاری (به عنوان نمونه ازگا^۴، ۲۰۰۰؛ بال، مگیور و براون، ۲۰۰۹؛ بال، مگیور، براون و هاسکینز، ۲۰۱۱؛ بال، مگیور، براون، پریمن و هاسکینز، ۲۰۱۲؛ براون، بال و مگیور، ۲۰۱۱؛ براون، بال، مگیور و هاسکینز، ۲۰۱۱؛ براون، مگیور، بال، پریمن، بال، براون و

1. Supovitz and Weinbaum
2. Political Action
3. Policy Sociologist
4. Ozga



مگیور، ۲۰۱۷؛ پریمن، مگیور، براون و بال، ۲۰۱۷؛ رضایی رشتی، سگرن و مارتینو^۱، ۲۰۱۶؛ رودو^۲، ۲۰۱۷؛ ریروز و ویکو^۳، ۲۰۱۵؛ سینگ، توماس و هریس^۴، ۲۰۱۳؛ مگیور، بال و براون، ۲۰۱۳؛ مگیور، براون و بال، ۲۰۱۵؛ مگیور، هاسکینز، بال و براون، ۲۰۱۱؛ نولان^۵، ۲۰۱۶؛ هال^۶، ۲۰۱۷ را نگاه کنید) رویکرد اجرای سیاست را بی‌اعتبار دانسته‌اند؛ زیرا بر این باورند چنین نگاهی تنها بر جوانب رسمی ساخت سیاست تمرکز داشته و در عمل از اقدامات صورت گرفته در بافتار محلی به‌منظور وضع سیاست غفلت می‌کنند. راه‌حل آن‌ها برای مواجهه با چنین مسأله‌ای مفهوم‌سازی مجدد اجرای سیاست و صورت‌بندی آن در قالب اصطلاح وضع سیاست است. پیش از واکاوی مفهوم وضع سیاست ضروری است دو برداشت نوین از سیاست، یعنی سیاست به مثابه متن و سیاست به مثابه گفت‌وگو تشریح شود که بنیان نظری وضع سیاست را بنا نهاده‌اند.

سیاست به مثابه متن و گفت‌وگو

بال (۱۹۹۳) دو تلقی از سیاست را مطرح کرده است: سیاست به مثابه متن^۷ و سیاست به مثابه گفت‌وگو^۸. در انگاشت نخست، سیاست به صورت پیچیده‌ای کدگذاری شده (به واسطه منازعات، توافقات، تفسیرها و تفسیرهای مجدد) و به طرق پیچیده‌تری رمزگردانی می‌شود. این رمزگشایی به واسطه تفسیرها و معانی است که کنشگران خلق می‌کنند. چنین تفسیرهایی متأثر از سوابق، تجارب، مهارت‌ها، منابع و بافتار کنشگران است. به روایت فوق، سیاست مورد بحث و مجادله قرار می‌گیرد و دگرگون‌پذیر است و همواره وضعیتی در حال شدن دارد. بال (۱۹۹۴) مدعی است که سیاست به مثابه متن منعکس‌کننده نگاه فرآورده‌ای به سیاست است.

سیاست به مثابه متن مستلزم ملاحظه بعد عاملیت^۹ کار سیاستی است؛ یعنی متون به واسطه

1. Rezai-Rashti, Segeren and Martino
2. Rudoe
3. Riveros and Viczko
4. Singh, Thomas and Harris
5. Nolan
6. Hall
7. Policy as Context
8. Policy as Discourse
9. Agency

چندین نویسنده بر ساخته، به شکل‌های متنوعی خوانش و فیلتر می‌شوند. چنین انگاشتی آشفتگی، ابهام، غیرقابل پیش‌بینی بودن و تضادانگیز بودن سیاست را به تصویر می‌کشد (هنری^۱، ۱۹۹۳). به این ترتیب، در چنین برداشتی، سیاست‌ها از سوی رهبران آموزشی محلی، تفسیر و ترجمه می‌شوند (بال، ۲۰۱۵).

به روایتی روشن‌تر، سیاست به مثابه متن بر این موضوع تأکید دارد که متون سیاستی همواره عرصه مذاکره و کشمکش است. عرصه‌ای که برخی گروه‌ها ارزش‌هایشان را وارد دستور کار سیاستی می‌کنند و برخی دیگر به حاشیه رانده می‌شوند. این گروه‌ها، مواجهه، مداخله و خوانش مختلفی از سیاست دارند. آن‌ها با توجه به بافتار و زمینه اجتماعی‌شان، روایت‌های متنوعی را برمی‌سازند.

البته، سیاست فراتر از متن است و محدود به متون تولید شده نیست. به عبارتی دیگر، سیاست ماهیتاً ایستا نیست و در خلأ زیست ندارد. تلقی سیاست به مثابه گفتمان به چنین برداشتی از سیاست توجه کرده و درک تازه‌ای از سیاست را فراهم آورده است. بر حسب تصویری که این الگو از چیستی سیاست به دست می‌دهد، گفتمان‌های سیاستی قدرت/دانش را به شکلی فعال به گردش درآورده و به تولید ساخت‌های جدید اقدام می‌کنند (الن^۲، ۲۰۱۰). در منظومه روایت مورد نظر، می‌توان استنباط کرد که سیاست به واسطه گفتمان توانایی به‌کارگیری افراد، منابع، ایده‌ها و ارزش‌های مختلف را دارد. به باور بال (۲۰۰۶) گفتمان‌های سیاستی مشخص می‌کنند چه کسی، کجا، چه زمانی و با چه اقتدار و اختیاری می‌تواند صحبت کند (به نقل از ریزوی و لینگارد، ۲۰۱۰: ۸). به عبارتی دیگر، در تلقی سیاست به مثابه گفتمان، توجه بیشتری به محدودیت‌ها و فشارهاست.

بال (۱۹۹۳) با توصیف سیاست به مثابه گفتمان بر ماهیت زایشی^۳ سیاست تأکید دارد. در این تلقی از سیاست، به جای تمرکز بر نحوه ساخت سیاست از سوی افراد، بیشتر به نحوه بر ساخت هویتی افراد به واسطه کنش سیاست توجه می‌شود (به نقل از بجی و گودوین^۴، ۲۰۱۶: ۸).

1. Henry
2. Allan
3. Productive
4. Bacchi and Goodwin



بنابر مباحث مطرح شده، برای به تصویر کشیدن فرآیند وضع سیاست به هر دو بُعد عاملیت و فشار و محدودیت باید توأمان توجه شود. به عبارتی دیگر، لازمه تحلیل وضع سیاست در نهادهای آموزشی، در نظر گرفتن سیاست به مثابه متن و گفتمان و ملاحظه روابط پویا بین این دو تلقی از سیاست است. در ادامه بحث به طور مشخص تئوری وضع سیاست تشریح شده است.

وضع سیاست

وضع سیاست روایتی تحول یافته از اجرای سیاست است. بال و همکارانش در توجیح ناکارآمدی تئوری اجرای سیاست می‌نویسند: زمانی که سیاست‌مداران و نخبگان حکومت متون سیاستی را می‌نویسند، تلقی آرمانگرایانه و رویایی از نهادهای آموزشی و بافتارهای حاکم بر آن‌ها دارند؛ به همین دلیل بیشتر سیاست‌های تدوین شده در مقام اجرا با مشکل مواجه می‌شوند و به مقاصد مورد نظر نمی‌رسند، اما به راستی رهبران آموزشی محلی به این سیاست‌های آرمانگرایانه چه واکنشی نشان می‌دهند؟ پاسخ بال و همکارانش جالب توجه است. آن‌ها بر این عقیده‌اند که کنشگران محلی سیاست‌های ابلاغی را بر اساس تاریخچه و بافتار حاکم بر سازمان آموزشی و منابعی اعمال می‌کنند که در دسترس دارند. بر مبنای چنین برداشتی از اجرای سیاست، سیاست در لحظه‌ای از زمان ایجاد نمیشود، بلکه فرایندی همواره در حال شدن دارد (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۳).

همچنان که پیش از این بیان شد، وضع سیاست متفاوت از اجرای سیاست است. وضع سیاست به فراسوی فرآیند ساده بالا به پایین یا پایین به بالا در کار ساخت سیاست حرکت می‌کند (بال و همکاران ۲۰۱۲: ۶). پژوهشی که محدود به اجرای سیاست است، توانایی تبیین چگونگی و چرایی درگیری رهبران آموزشی و دیگر ذینفعان آموزشی با سیاست‌های متضاد و اجرای آن‌ها به صورت همزمان را ندارد (مگیور، براون و بال، ۲۰۱۵). اما تئوری وضع بر خلاف اجرای سیاست، غیر خطی و پویاست. این تئوری، نگاه ابزارگرایانه و فن‌سالارانه حاکم بر سیاست آموزشی را درهم شکسته و در عوض پتانسیلی برای تفکر دموکراتیک در تحلیل سیاست آموزشی ارائه کرده است (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۸-۹).

به نظر می‌رسد اولین نشانه‌های این حوزه مطالعاتی در کارهای اسپیلان (۲۰۰۴)، ساپویتز و وینوم (۲۰۰۸)، و ازگا (۲۰۰۰) پدید آمده باشد. با وجود این، به صورت مشخص بال و همکارانش

در مقاله‌هایی که منتشر کرده‌اند، تئوری وضع را توسعه دادند (بال و همکاران، ۲۰۱۱؛ بال و همکاران، ۲۰۱۱؛ مگیور و همکاران، ۲۰۱۱؛ بال و همکاران، ۲۰۱۱؛ مگیور و همکاران، ۲۰۱۱؛ براون و همکاران، ۲۰۱۰؛ براون و همکاران، ۲۰۱۱؛ مگیور و همکاران، ۲۰۱۳؛ مگیور و همکاران، ۲۰۱۵). آن‌ها بر اساس مطالعه‌ای که از وضع سیاست در مدارس متوسطه انگلیس داشتند، نشان دادند که چگونه عوامل بافتاری مانند نوع سیاست، قدرت، موقعیت‌مندی، فضا، فشارهای زمانی و ذهنیت‌های متفاوت، نقش اساسی در نحوه تبدیل سیاست‌ها به اقدامات مشخص در مدارس دارند (به نقل از ریوروز و ویکزکو^۱، ۲۰۱۵). بر اساس تئوری وضع، سیاست‌های آموزشی از سازمان‌های آموزشی نشأت گرفته و به واسطه کنشگرانی ساخته می‌شوند که درون آن‌ها کار می‌کنند (سینگ، توماس و هریس، ۲۰۱۳). بر خلاف این ایده که رهبران آموزشی محلی به صورت محض روایت‌های سیاستی رسمی را می‌پذیرند، وضع سیاست تأکید دارد که آن‌ها به صورت مداوم ایده‌های سیاستی را تفسیر مجدد، تعدیل یا دگرگون می‌کنند. بر این اساس، رهبران آموزشی محلی، عاملان اجتماعی کلیدی و واسطان سیاستی نهایی هستند (تن^۲، ۲۰۱۷). البته، باید به این نکته توجه کنیم که میزان آزادی کنشگران برای تفسیر سیاست‌های آموزشی، به نسبت تعبیه لوازم قدرت درون سیاست و قیود و امکانات بافتاری، از یک سیاست به سیاستی دیگر متفاوت است (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۶).

به اعتبار مباحث عرضه شده، فرآیند وضع سیاست مستلزم تفسیر و ترجمه سیاست است. از تفسیر به عنوان خوانشی نوآورانه نسبت به سیاست یاد می‌شود؛ خوانشی که به واسطه آن ساختی مفهومی از سیاست شکل می‌گیرد. این فرآیند درصدد پاسخ به این سؤالات است: این متن برای ما چه معنادر؟ باید چه کاری انجام دهیم؟ آیا ما مجبور به انجام هر کاری هستیم؟ تفسیر خوانشی سیاسی و مستلزم رمزگشایی است. بال و همکاران (۲۰۱۱) بر این باورند که ترجمه فرآیند کدگذاری مجدد است. ترجمه مستلزم فرآیند گردشی تولید متن و قرار دادن آن در قالب اقدامی مشخص است (سینگ، توماس و هریس، ۲۰۱۳).

در یک استنباط ساده‌سازی شده از تئوری وضع، می‌توان آن را در سه محور قرار داد: بافتار سیاست، ابژه‌ها و کنشگران سیاست و تلقی سیاست به مثابه استراتژی‌های گفتمانی. در ادامه

1. Riveros and Viczko
2. Tan



درباره دو محور ابتدایی، یعنی بافتار و کنشگران سیاسی بحث و بررسی شده است که شالوده تئوری وضع را تشکیل می دهند.

اهمیت بافتار در کنش سیاسی

در فرآیند وضع سیاست، شرایط مادی و میزان دسترسی به منابع مختلف نقش انکارناپذیری دارند. در همین رابطه، براون و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند که وضع سیاست در نهادهای آموزشی متأثر از بافتارهای خرد، یعنی بافتار مادی^۱، فرهنگ حرفه‌ای^۲، بافتار موقعیتی^۳ و بافتار کلان یا همان بافتار بیرونی^۴ است. این چهار بافتار گاهی اوقات با یکدیگر همپوشانی داشته و در مواقعی پیوندی نزدیک با یکدیگر برقرار می کنند. باید به این نکته توجه کرد که بافتار همواره ماهیتی خاص و پویا داشته و دائماً در حال تغییر است.

جدول ۱: ابعاد بافتاری تأثیرگذار بر فرآیند وضع سیاست

<p>- بافتار موقعیتی که شامل منطقه، محل قرارگیری، تاریخچه مؤسسه و ... می شود.</p> <p>- فرهنگ حرفه‌ای که شامل ارزش‌ها، تجارب و تعهدات رهبران محلی و سازوکارهای مرتبط با نحوه مدیریت سیاست‌هاست.</p> <p>- بافتار مادی که شامل وضعیت منابع انسانی، بودجه، ساختمان‌ها، تکنولوژی و زیرساخت‌هاست.</p> <p>- بافتار بیرونی که شامل میزان و کیفیت حمایت‌های مسئولان، فشارها و انتظارات ناشی از سیاست‌های کلان ملی و جهانی، الزامات و مسئولیت‌های قانونی و ... می شود.</p>

منبع: براون و همکاران (۲۰۱۱)

بافتار موقعیتی

عوامل موقعیتی اشاره به جوانبی از بافتار دارد که از لحاظ تاریخی و مکانی با مؤسسه آموزشی پیوند نزدیک دارند. زمانی که از بافتار موقعیتی صحبت به میان می آید، منظور جایگاه و مکان

1. Situated Contexts
2. Professional Cultures
3. Material Contexts
4. External Contexts

مؤسسه و تاریخچه آن است. ورودی و مکان به هم وابسته هستند. به عنوان مثال، بدنه دانش‌آموزی یک مدرسه ممکن است ترکیبی از اقوام گوناگون و متشکل از طبقات اجتماعی مختلف باشد. چنین تنوعی متأثر از مکانی است که مدرسه در آن قرار گرفته است.

فرهنگ حرفه‌ای

فرهنگ حرفه‌ای، بافتار نامشهود تأثیرگذار بر وضع سیاست است. براون و همکاران (۲۰۱۱) فرهنگ حرفه‌ای را شامل ارزش‌ها، تعهدات و تجارب رهبران آموزشی و سازوکارهای مرتبط با نحوه مدیریت سیاست^۱ درون مؤسسه آموزشی می‌دانند. در مدیریت سیاست، رهبران مؤسسه آموزشی معمولاً بر مبنای فرهنگ حرفه‌ای حاکم بر مؤسسه پیام‌های سیاستی را انتخاب و فیلتر می‌کنند. در این فرآیند ممکن است سیاستی تعدیل، از میدان عمل خارج و تغییر شکل دهد.

بافتار مادی

بافتار مادی به جوانب فیزیکی یک سازمان آموزشی اشاره دارد: ساختمان‌ها، بودجه، کارمندان، میزان دسترسی به تکنولوژی و زیرساخت‌هایی که سازمان آموزشی را احاطه کرده است، همگی بافتار مادی را تشکیل می‌دهند. میزان بودجه، نحوه تخصیص، کیفیت و جامعیت آن اثر شایانی بر وضع سیاست دارد. ممکن است یک سازمان آموزشی نسبت به سایر سازمان‌ها دسترسی بیشتری به کامپیوتر و اینترنت داشته باشد و از ساختمان‌ها و امکانات جدیدتری استفاده کند. این عوامل بر نحوه وضع سیاست اثرگذار است. همچنین می‌توان به تأثیر جذب و نگهداشت معلمان/ اساتید و دیگران کارکنان بر فرآیند وضع سیاست اشاره کرد.

بافتار بیرونی

بافتار بیرونی شامل فشارها و انتظاراتی است که از سوی سیاست‌های کلان ملی و محلی بر مدرسه/ دانشگاه وارد می‌شود. البته مسئولیت‌ها و الزامات قانونی و میزان و کیفیت حمایت مقامات محلی و ارتباط با دیگر سازمان‌های آموزشی نیز از دیگر عوامل بافتار محلی مؤثر بر فرآیند وضع سیاست محسوب می‌شود (براون و همکاران، ۲۰۱۱؛ بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۲۹-۳۶).



گونه‌شناسی کنشگران سیاسی خرد

کنشگران محلی دارای موقعیت‌های متفاوتی هستند و مواضع متفاوتی نسبت به سیاست اتخاذ می‌کنند. آن‌ها ممکن است نسبت به سیاست بی‌تفاوت باشند یا موضعی اجتنابی اتخاذ کنند و گاهی اوقات واکنش نامناسبی از خود بروز دهند. جدول (۲) هفت سنخ کنشگر دارای نقش‌های گفتمانی مختلف را نشان می‌دهد. هر یک از این کنشگران با توجه به نقش سیاسی که بر عهده دارند، معنابخشی و ساخت سیاست را از طریق فرآیند تفسیر و ترجمه به پیش می‌برند.

جدول ۲: کنشگران سیاسی و کار سیاسی در مؤسسات آموزشی

کنشگران سیاستی	کار سیاسی
راویان ^۱	راویان تفسیر، انتخاب و اجرای مفاد سیاست را برعهده دارند و عمدتاً شامل مسئولان و رهبران ارشد می‌شود.
کارآفرینان ^۲	کارآفرینان حامی سیاست هستند و در این زمینه ایجاد خلاقیت، اتحاد و اجماع را بر عهده دارند.
خارجی‌ها ^۳	خارجی‌ها کسانی هستند که بیرون از مؤسسه آموزشی، کارآفرینی، مشارکت و پایش سیاست را بر عهده دارند.
سوداگران ^۴	سوداگران حسابداری، گزارش‌دهی و پایش سیاست را بر عهده دارند.
مشتاقان ^۵	مشتاقان نسبت به سیاست، سرمایه‌گذاری، خلاقیت، رضامندی و مسیر شغلی را در این راه بر عهده دارند.
مترجمان ^۶	مترجمان کسانی هستند که به تولید متون، مصنوعات و وقایع مختلف می‌پردازند.
منتقدان ^۷	منتقدان معمولاً شامل نمایندگان اتحادیه‌ها می‌شوند که پایش مدیریت و حفظ گفتمان‌های مخالف را برعهده دارند.
دریافت‌کنندگان ^۸	دریافت‌کنندگان عمدتاً کسانی را شامل می‌شود که به تازگی استخدام شده‌اند. آن‌ها معمولاً حمایت، تبعیت و کنار آمدن با سیاست را در دستور کار خود دارند.

منبع: بال و همکاران (۲۰۱۲: ۴۹)

1. Narrators
2. Entrepreneurs
3. Outsiders
4. Transactors
5. Enthusiasts
6. Translators
7. Critics
8. Receivers

روایت، انتخاب و تفسیر

فیلتر کردن به عنوان یکی از جوانب حیاتی تفسیر سیاست، به وسیله مسئولان و رهبران مؤسسه آموزشی انجام می‌شود. آن‌ها سیاست را تشریح می‌کنند، درباره آن تصمیم‌گیری می‌کنند و سپس آنچه را اعلام می‌کنند که باید انجام شود، می‌توان انجام داد یا نمی‌توان انجام داد. مسئولان (مدیران) و کارآفرینان سیاست، نقش کلیدی در معنابخشی بازی می‌کنند و موقعیت‌های مهمی در مفصل بندی گفتمانی سیاست دارند. آن‌ها با نشان دادن چشم‌اندازی خاص از مدرسه و استفاده از ابزارهایی همچون داستان‌سرایی سازمانی^۱ به این اقدام دست می‌زنند.

کارآفرین

کارآفرینان به عنوان کنشگرانی مهم و مؤثر در فرایند وضع سیاست، آغازگر، حامی و نماینده سیاست‌های خاص و مبادی اتحاد هستند. آن‌ها افرادی کاریزماتیک هستند که حرکت به سمت تغییر را تشویق می‌کنند. آن‌ها کسانی هستند که از لحاظ شخصیتی اعطاکننده و سرمایه گذارند و با ارائه ایده‌های سیاستی و وضع آن‌ها شناخته می‌شوند. آن‌ها با طرح ایده‌های نو، راحل‌های تازه و شیوه‌های بدیع، بر فرایند سیاست‌گذاری اثر گذاشته و با انسجام‌بخشی تلاش‌های دیگر کنشگران سیاستی، به شکل‌گیری سیاست‌های جدید و تحول‌آفرین یاری می‌رسانند. کارآفرینان با طرح منافعی که ممکن است نصیب دیگر کنشگران بشود، آن‌ها را به پذیرش سیاست متقاعد کرده و مانع انحراف از مسیر مشخص شده می‌شوند (بال و همکاران، ۲۰۱۱؛ الوانی، ۱۳۹۵).

بیگانگان: کارآفرینان، والدین و ناظران

بازیگران مهم سیاستی لزوماً درون مدرسه مستقر نیستند. در برخی از موارد، رایزنان متنفذ محلی و مشاوران یا کسب و کارهای آموزشی می‌توانند نقش کلیدی در فرآیند سیاست بازی کنند. آن‌ها سیاست‌ها را تفسیر کرده و آغازگر و حمایت‌کننده کار ترجمه هستند. برخی از سیاست‌ها تنها به واسطه کنش بیگانگان (خارجی‌ها) در فرآیند اعمال سیاست است که به نتایج

موفقیت آمیزی در مؤسسه آموزشی می‌رسند.

سوداگران سیاست (پشتیبانان)

کار اصلی این کنشگران، عینی‌تر ساختن سیاست است. آن‌ها چنین عملی را با ارائه شواهدی از فعالیت‌ها و اثرات سیاست پیگیری می‌کنند.

هواخواهان و مترجمان سیاست

هواخواهان یا الگوهای سیاستی، کسانی هستند که معمولاً از آن‌ها با نام اثرگذاران یاد می‌شود. آن‌ها سرمشق دیگران در اجرای سیاست هستند. به عبارتی دیگر، آن‌ها معیارهای اقدامات سیاستی هستند. ترجمه و وضع سیاست به واسطه اقداماتی جریان می‌یابد که آن‌ها ترسیم می‌کنند. مشتاقان و هواخواهان اغلب اوقات مترجمان سیاست نیز هستند. آن‌ها در این زمینه طرح‌های مختلفی ارائه و رویدادها، فرایندها و متون سیاستی را برای دیگران تولید می‌کنند. آن‌ها القاگران الگوهای گفتمانی سیاست هستند. نوآفرینی و اجابت دو وجه کار مترجمان است. به عبارت دیگر، مترجمان در عین حال که سیاست را تغییر می‌دهند، در مواقعی هم تحت تأثیر سیاست، خود تغییر می‌یابند. لذا، ترجمه فرایند تأثیر بر سیاست و تأثر از سیاست است (پریمن و همکاران، ۲۰۱۷).

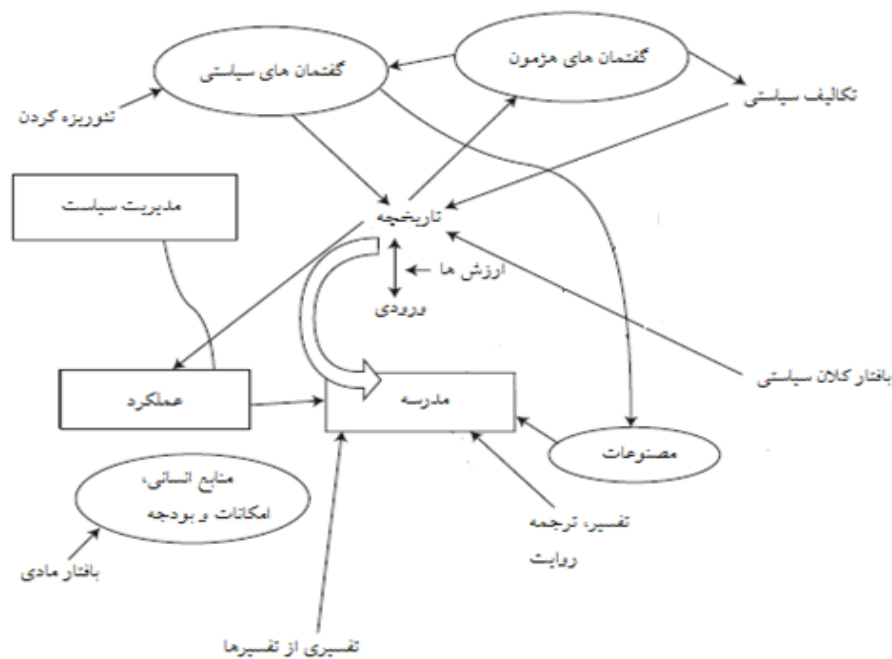
منتقدان: در حاشیه و بی‌صدا

منتقدان کنشگرانی هستند که در کار سیاستی مشارکت داشته، سیاست را تفسیر کرده و در فرآیند سیاست مداخله جدی دارند. زمانی که سیاست‌ها یا ترجمه‌های صورت گرفته از سیاست، منافع اعضا را به خطر می‌اندازد، منتقدان وارد میدان بازی می‌شوند. با وجود این، نقش آن‌ها در سیاست حاشیه‌ای و در سکوت (بی‌صدا) است. آن‌ها دو کار عمده انجام می‌دهند که بر کار سیاستی اثرگذار است. در درجه اول، آن‌ها نحوه ترجمه سیاست را با توجه به شرایط کاری و رفاه کارکنان مؤسسه آموزشی، هدایت می‌کنند. دوم اینکه، آن‌ها گفتمان‌های رقیب را حفظ می‌کنند. منتقدان گفتمان‌های مخالف را از طریق برگزاری جلسات اتحادیه و انتشار بیانیه در جراید زنده نگه می‌دارند.

گیرندگان: معلمان/ اساتید تازه‌کار به عنوان حامیان سیاست

اکثر گیرندگان را معلمان/ اساتید تازه‌کار و دستیاران تدریس تشکیل می‌دهند. آن‌ها به سیاست‌های ابلاغی تعلق خاطر داشته و در بیشتر مواقع سطح بالایی از اجابت را از خود نشان می‌دهند. آن‌ها بیش از اینکه در پی خلاقیت باشند، تمایل دارند تحت راهنمایی قرار گیرند. آن‌ها به شدت بر تفسیری از تفسیرها متکی هستند و مشتریان اصلی سیاست‌هایی هستند که ترجمه شده‌اند. اصطلاحاتی که معلمان/ اساتید تازه کار برای سیاست به کار می‌گیرند، جالب توجه است. از دیدگاه آن‌ها سیاست با زور و اجبار به پیش می‌رود و ماهیتی مطالبه‌گرانه دارد و فرد ملزم به اجرای آن است. از نظر آن‌ها سیاست جنبه تحمیلی دارد و فرد مجبور به سازگاری با آن است. چنین زبانی، برداشتی تجاوزکارانه از سیاست را القا کرده و این حس را منتقل می‌کند که سیاست و انتظارات سیاستی ماهیتی ستم‌پیشه دارند (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۴۹-۶۳).

در شکل (۱) نقش بافتار و کنشگران سیاستی در فرایند وضع سیاست نشان داده شده است. همان‌طور که در شکل (۱) مشخص است، مدرسه کانون وضع سیاست است. در چنین فضایی عوامل بسیاری مدرسه را تحت فشار قرار داده و مسیرش را در نحوه اعمال سیاست‌های آموزشی هدایت می‌کنند. بافتار مادی حاکم بر فرآیند استخدام، امکانات، بودجه و گفتمان‌های سیاستی همگی جریان زندگی روزمره در مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این بین تجلی ارزش‌ها را به عنوان واسطه سیاست، بافتار سیاست و گفتمان‌ها می‌توان در مدرسه ردیابی کرد. کنش انسانی دیگر وجه مؤثر بر فرآیند وضع است که در شکل به آن توجه شده است. تفسیر و ترجمه سیاست و همچنین تفسیری از تفسیرها، ابعاد حرفه‌ای و هیجانی و فیلترینگ و انجام کار سیاستی از جمله کنش‌های انسانی تأثیرگذار بر سیاست در مدرسه محسوب می‌شوند. در چنین فضایی، کنشگران با وجود تأثیرپذیری از سیاست‌های حاکمیتی، بر آن‌ها تأثیر می‌گذارند. از سوی دیگر، گفتمان‌های سیاستی و هژمون حاکم بر جامعه که نمود آن‌ها را در قالب مصنوعات سیاستی در مدرسه می‌توان مشاهده کرد، در عین همزیستی با کنشگران سیاستی، جریان وضع را تحت تأثیر قرار داده و به ساخت هویت حرفه‌ای معلمان و مدیران آموزشی اقدام می‌کنند.



شکل ۱: فرایند وضع سیاست
منبع: بال و همکاران، ۲۰۱۲

در ادامه، مشاهدات و تجارب زیسته نویسندگان این نوشتار در مدارس به عنوان نمونه‌ای از فرایند وضع سیاست ارائه شده است. این نمونه، تأییدی بر نقش مهم بافتار و کنشگران سیاسی در توسعه سیاست‌های آموزشی است.

نمونه‌ای از فرایند وضع سیاست در ایران

آموزش و پرورش بر مبنای ماهیت ایدئولوژیکی که دارد، همواره عرصه منازعات سیاسی مختلفی است. در این عرصه، گروه‌های سیاسی همواره سعی دارند با وارد کردن ارزش‌های مورد نظر خود به درون مدارس، شکل خاصی از تجربه انسانی را شکل دهند. سیاست‌های آموزشی مهم‌ترین ابزار شکل‌دهی به چنین تجربه‌ای در مدارس است. آیین‌نامه ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی از جمله این سیاست‌های آموزشی است که از سوی شورای عالی آموزش و پرورش به عنوان مرجع اصلی سیاست‌گذاری در حوزه آموزش رسمی

برای هدایت جریان ارزش‌یابی دانش‌آموزان دوره ابتدایی صورت‌بندی شده است. این آیین‌نامه شامل مواد مختلفی است که اهداف، اصول و نحوه اجرای ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی را مشخص کرده است. اینکه مفاد این آیین‌نامه چگونه از سوی معلمان و رهبران مدرسه تفسیر، ترجمه و در نهایت اعمال می‌شود، در ادامه بررسی شده است. به همین منظور نحوه وضع سیاست ارزش‌یابی توصیفی در یک مدرسه ابتدایی ملاحظه شد.

مدرسه مورد بررسی از نظر بافتار موقعیتی در یکی از مناطق جنوبی شهر تهران قرار دارد. اکثر بدنه دانش‌آموزی مدرسه ایرانی بودند، با وجود این، تعداد اندکی دانش‌آموز افغانی تبار هم در مدرسه حضور داشتند. با توجه به قرارگیری مدرسه در یکی از مناطق جنوبی و حاشیه‌ای شهر تهران، والدین از بضاعت مالی مناسبی برای کمک به مدرس برخوردار نبودند. همچنین والدین به ندرت در اداره مدرسه مداخله و کم‌تر درگیر فرآیند یادگیری-یاددهی در مدرسه می‌شدند. همین عدم مداخله در نحوه اعمال آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی نیز مشهود بود. والدین معمولاً اطلاعات چندانی از چنین سیاستی نداشتند؛ یا در صورت مطلع بودن رغبت چندانی برای اجرای آن نداشته و ارزش‌یابی مبتنی بر نمره را کارآمدتر می‌دانستند. به عبارتی دیگر، والدین به دلیل فقر سرمایه فرهنگی، مشارکت کمی در فرآیند اداره مدرسه به‌خصوص اجرای مفاد ارزش‌یابی توصیفی داشتند. از نظر فرهنگ حرفه‌ای، شرایط خاصی بر مدرسه حاکم بود. بیشتر معلمان تازه کار بودند و تجربه زیادی در اداره کلاس درس نداشتند؛ البته تعدادی معلم با تجربه نیز در مدرسه حضور داشتند. معلمان مدرسه مذکور اطلاعات چندانی پیرامون مفاد آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی نداشته و معمولاً تمایل چندانی هم برای فراگیری و اجرای آن از خود نشان نمی‌دادند. نکته جالب توجه این بود که معاونین و مدیر مدرسه نیز نسبت به سیاست ارزش‌یابی توصیفی دید مثبتی نداشته و در عمل اقدام مناسبی برای اجرای آن صورت نمی‌دادند.

مدرسه مورد نظر سیاست خاصی برای اجرای آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی نداشت. البته، در جلسات شورای مدرسه، به صورت جسته و گریخته به اهمیت ارزش‌یابی توصیفی و نحوه استفاده از فرم‌های ارزش‌یابی اشاراتی می‌شد. اینکه ماهیت ارزش‌یابی چیست و شامل چه مؤلفه‌هایی است، از دیگر مواردی بود که معلمان و مسئولان مدرسه پیرامون آن بحث و کشمکش زیادی داشتند. معلمان معتقد بودند که به دلیل جمعیت بالای کلاس‌های درس



تشکیل پرونده ارزش‌یابی توصیفی برای تمام دانش‌آموزان غیر ممکن است و فرآیند اجرای آن بخش زیادی از زمان کلاس درس را می‌گیرد. برخی از معلمان نیز با استناد به مطالعات تطبیقی در سایر کشورها، بر این باور بودند که ارزش‌یابی در دوره ابتدایی فاقد اعتبار است و جز اختلال در فرآیند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان و ایجاد استرس در آن‌ها نتیجه دیگری ندارد. مدیر مدرسه نیز با اذعان به فقر سرمایه فرهنگی والدین، کمبود منابع مالی و نبود امکانات کالبدی، معتقد بود که مفاد آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی با واقعیت‌های موجود در مدارس ناهمخوان است و کارآیی لازم را ندارد.

در مدرسه مورد نظر بیشتر نقش‌های سیاستی را مدیر مدرسه بر عهده داشت و معلمان مداخله چندانی در تفسیر و ترجمه سیاست‌ها نداشتند. مدیر مدرسه مسئولیت ترجمه سیاست در قالب روایتی مطبوع برای کارکنانش را بر عهده داشت. به طور کلی مدیر مدرسه به عنوان الگو برای کارکنان محسوب می‌شد. با وجود این، مدیر مدرسه خود را نه به عنوان رهبر و تسهیل‌گر، بلکه به عنوان ناظر و مجری توصیف می‌کرد. بر مبنای اصطلاحات ثوری وضع سیاست، مدیر مدرسه مسئول خوانش سیاست ارزش‌یابی توصیفی منطقه آموزشی بود. با وجود اینکه مدیر مدرسه چندان موافق سیاست ارزش‌یابی توصیفی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش نبود، اما در ظاهر تأکید زیادی بر دستورات منطقه آموزشی برای هدایت جریان ارزش‌یابی مدرسه داشت.

همان‌طور که در بالا ملاحظه شد، بین اهداف سیاست‌گذارانی که آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی را تدوین کرده‌اند و اقدامات صورت گرفته برای اعمال این اهداف از سوی رهبران آموزشی درون مدارس شکاف زیادی وجود دارد. این شکاف بین متن سیاست و وضع آن در مدارس نشان از پویایی و زایشی بودن سیاست‌های آموزشی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

معمولاً به باور عامه مردم، سیاست‌گذاری آموزشی امری دولتی و سیاست‌های آموزشی همواره از سوی مدیران سیاسی و نخبگان سیاستی تدوین و به سازمان‌های آموزشی برای اجرا ابلاغ می‌شود. چنین نگاهی به حوزه سیاست آموزشی، قائل به تفکیک فرآیند سیاست‌گذاری در قالب گام‌های متمایز طراحی، اجرا و ارزش‌یابی است. در این نوشتار تلاش شد ناتوانی چنین

نگاهی در درک پیچیدگی کنش سیاستی نشان داده شود.

همچنین در این نوشتار به نقش بافتار در تفسیر و ترجمه سیاست‌ها و چگونگی اعمال آن‌ها در مدارس پرداخته شد. مدیران سیاسی معمولاً در بررسی نحوه اعمال سیاست‌ها در مدارس نسبت به منابع در دسترس و تأثیر مداخله بافتار، بی‌توجه هستند و از مدارس پاسخ و صدایی یکسان را مطالبه می‌کنند، اما جامعه‌شناسان سیاست مدعی هستند که بافتار جزء جدایی‌ناپذیر مطالعات سیاستی است و ابعاد خرد و کلان باید همزمان تحلیل شود. بر این اساس، این نوشتار با بهره‌گیری از رویکرد جامعه‌شناسی سیاست^۱، چنین تلقی از اجرای سیاست‌های آموزشی در سازمان‌های آموزشی را زیر سؤال برده و نقش بافتار را در نحوه اعمال آن‌ها برجسته کرد.

به مؤسسات آموزشی به روایت فوق به عنوان کانون وضع سیاست توجه شد. در چنین فضایی عوامل بسیاری مؤسسات آموزشی را تحت فشار قرار داده و مسیرش را در نحوه اعمال سیاست‌های آموزشی هدایت می‌کنند. بافتار مادی حاکم بر فرآیند استخدام، امکانات، بودجه و گفتمان‌های مختلف همگی جریان زندگی روزمره در مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این بین ارزش‌ها، واسطان سیاست‌های آموزشی هستند. کنش انسانی دیگر وجه مؤثر بر فرآیند وضع بود که در این مطالعه به آن توجه شد. تفسیر و ترجمه سیاست و همچنین تفسیر تفسیرها، ابعاد حرفه‌ای و هیجانی و فیلترینگ و انجام کار سیاستی از جمله کنش‌های انسانی تأثیرگذار بر سیاست در مدرسه محسوب می‌شود. در چنین فضایی، کنشگران با وجود تأثیرپذیری از سیاست‌های حاکمیتی، بر آن‌ها تأثیر می‌گذارند. از سوی دیگر، گفتمان‌های سیاستی و همزمن حاکم بر جامعه که نمود آن‌ها را در قالب مصنوعات در مدارس می‌توان مشاهده کرد، در عین همزیستی با کنشگران سیاستی، جریان وضع را تحت تأثیر قرار داده و به ساخت هویت تربیتی مدرسه اقدام می‌کنند (بال و همکاران، ۲۰۱۲: ۱۴۳).

در این پژوهش به نحوه اعمال سیاست ارزش‌یابی کیفی (توصیفی) دوره ابتدایی به عنوان یکی از مصادیق وضع سیاست در مدارس اشاره شد. آیین‌نامه ارزش‌یابی کیفی که از سوی شورای عالی آموزش و پرورش تصویب و به مدارس ابلاغ شده است، معلمان و مسئولان مدرسه را ملزم به اجرای مفاد آن کرده است. اما همان‌طور که گفته شد معلمان و رهبران



مدارس بعضاً برداشتی متفاوت از ارزش‌یابی در دروهٔ ابتدایی دارند و تعاریف آن‌ها از ارزش‌یابی چندان با رویکرد حاکم بر آیین‌نامه ارزش‌یابی توصیفی همخوان نیست. همین ناهمخوانی در تعریف ارزش‌یابی بین آنچه که در متون سیاستی آمده و آنچه که کنشگران محلی (منظور معلمان و مسئولان مدارس ابتدایی) در نظر دارند، موجب شده بسیاری از مفاد این سیاست، درون مدارس کنار گذاشته شود و اهداف آن عملی نشود. دلایل معلمان و مسئولان مدارس برای تعدیل و بعضاً عدم اجرای سیاست ارزش‌یابی توصیفی به کمبود منابع، فضای ناکافی کلاس‌های درس، آرمانی بودن برخی از بندهای این سند سیاستی و ناهمخوانی مفاد این سیاست با اهداف دورهٔ ابتدایی برمی‌گردد. به این ترتیب به نظر می‌آید با وجود رویکرد متمرکز در تدوین سیاست ارزش‌یابی توصیفی، مدیران، معلمان و سایر کنشگران سیاستی، به نحوی متن این سیاست را ترجمه، تعدیل و تغییر می‌دهند که مسیری متفاوت از احکام تجویز شده را طی می‌کند.

به اعتبار مباحث عرضه شده، ما نیازمند تغییر رویکرد نسبت به فرآیند توسعهٔ سیاست هستیم. چنانچه چنین تغییر رویکردی صورت نپذیرد و همچنان به مؤسسات آموزشی و کنشگران درون آن به عنوان مجریان صرف سیاست نگاه شود، سایر سیاست‌ها نیز به سرنوشت سیاست ارزش‌یابی توصیفی دچار خواهند شد. لازمهٔ گذار از این وضعیت، از حاشیه به متن آوردن معلمان و رهبران آموزشی محلی به عنوان هدایت‌گران اصلی سیاست‌های آموزشی است. انجام پژوهش‌های بیشتر و بررسی‌های گسترده‌تر و جامع‌تر، می‌تواند در تحقق چنین امری کارگشا باشد.

منابع

الوانی، سید مهدی (۱۳۹۵). کارآفرین سیاسی؛ بازیگر تحول آفرین عرصهٔ سیاست‌گذاری.

فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۲(۱): ۸۱-۹۱.

Allan, E.J. (2010). Feminist post structuralism meets policy analysis: An overview. In E.J. Allan, S. Iverson, & R. Ropers-Huilman (Eds.), *Reconstructing higher education: Feminist post structural perspectives* (pp. 11-36). New York: Routledge.

Alvani, M. (2016). Political Entrepreneur; an Actor in Transformative Policy. *Journal of Public Policy*, 2(1): 81-91 (Text in Persian).

Bacchi, C. and Goodwin, S. (2016). *Post structural policy analysis: A guide to*

- practice*. New York: Palgrave pivot.
- Ball, J.S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13(2): 10-17.
- Ball, S., Maguire, M. and Braun, A. (2009). Policy enactments in the secondary school: Towards a theory of policy, practice and relationships. *European educational research association*.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. and Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5): 513-533.
- Ball, S.J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S.J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, DOI: 10.1080/01596306.2015.1015279.
- Ball, S.J., Maguire, M. and Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A. and Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 625-639.
- Braun, A., Maguire, M. and Ball, S.J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4): 547-560.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sense making: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3): 476-509.
- Jorgensen, M. and Phillips, L.J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maguire, M., Ball, S.J. and Braun, A. (2013). What ever happened to ...? 'Personalised learning' as a case of policy dissipation. *Journal of Education Policy*, 28(3): 322-338.
- Maguire, M., Braun, A. and Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4): 485-499.
- Maguire, M., Braun, A. and Ball, S. (2015). Where you stand depends on where you sit: The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4): 485-499.
- Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S. and Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4): 597-609.
- Nolan, K. (2016). The lived experience of market-based school reform: An ethnographic portrait of teachers' policy enactments in an urban School. *Educational Policy*, 1-26. DOI: 10.1177/0895904816673742.
- Perryman, J., Ball, S.J., Braun, A. and Maguire, M. (2017). Translating policy:

- Governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2017.1309072.
- Rezai-Rashti, G., Segeren, A. and Martino, W. (2016). The new articulation of equity education in neoliberal times: The changing conception of social justice in Ontario. *Globalization, Societies and Education*. DOI: 10.1080/14767724.2016.1169514.
- Riveros, A. and Viczko, M. (2015). The enactment of professional learning policies: Performativity and multiple ontologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4): 533-547.
- Rizvi, F. and Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- Rudoe, N. (2017). Lesbian and gay teachers and sex/uality education policy enactment in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2017.1310085.
- Singh, P., Thomas, S. and Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: A Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education Policy*, 28(4): 465-480.
- Spillane, J.P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Harvard University Press.
- Supovitz, J.A. and Weinbaum, E.H. (2008). *The implementation gap: Understanding reform in high schools*. New York: Teachers College Press.
- Tan, C. (2017). The enactment of the policy initiative for critical thinking in Singapore schools. *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2017.1305452.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. and Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.

مطالعه تطبیقی چگونگی ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های برتر جهان

مصطفی باقریان فر^۱، احمد رضا نصرافضانی^۲ و محمد رضا آهنگان^۳

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تطبیقی چگونگی ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های برتر جهان بوده است. به این منظور دانشگاه‌های تهران، فردوسی مشهد و اصفهان به منظور مقایسه با ۱۶ دانشگاه برتر قاره‌های مختلف از ۶ کشور آمریکا، انگلستان، سنگاپور، آفریقای جنوبی، استرالیا و ترکیه با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. روش پژوهش، تطبیقی و چهار مرحله‌ای بردی (۱۹۶۹) بود که فرایند مقایسه در قالب چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه انجام شد. ابزار گردآوری اطلاعات سیاهه مربوط به اطلاعات حاصل از منابع دست اول و دوم چگونگی ارزشیابی درس دانشگاه‌های مختلف جهان بود که در سایت‌ها و اسناد مربوطه در دسترس بود. داده‌ها پس از جمع‌آوری و توصیف در قالب جداول تفسیر و تحلیل شد. برای تعیین روایی و پایایی ابزار گردآوری داده‌ها از نظر متخصصان و نقد بیرونی و درونی منابع استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد دانشگاه‌های ایران برای ارزشیابی فقط از ابزار پرسشنامه توسط دانشجوی شرکت‌کننده در درس استفاده می‌کنند در حالی که ارزشیابی در دانشگاه‌های مختلف جهان توسط دانشجویان فعلی، دانش‌آموختگان، همکاران، گروه‌ها و انجمن‌های علمی و تخصصی انجام می‌شود. نتایج همچنین حاکی از آن است که همه دانشگاه‌های مورد پژوهش از پرسشنامه پایان‌ترم برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند. ارزشیابی از عناصر برنامه‌دستی درس در دانشگاه‌ها متفاوت است. در برخی از دانشگاه‌ها فقط دو عنصر، در حالی که در برخی دیگر از سایر عناصر برنامه‌دستی نیز ارزشیابی به عمل می‌آید.

کلید واژه‌ها: بررسی تطبیقی، ارزشیابی از درس، برنامه‌دستی، دانشگاه برتر.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، اصفهان، ایران m_bagherian@edu.ui.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، اصفهان، ایران arnasr@edu.ui.ac.ir

۳. استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، مشهد، ایران. ف ahanchi8@um.ac.ir

مقدمه

آموزش عالی را می‌توان مؤثرترین روش سرمایه‌گذاری در منابع انسانی دانست که با آموزش، دانش‌افزایی و ارتقاء نگرش و مهارت‌ها، نقش اساسی و محوری در فرایند توسعه ملی و ایجاد موازنه بین ابعاد مختلف توسعه‌یافتگی کشور دارد. کیفیت نظام آموزش عالی دغدغه هر روزه استادان و صاحب‌نظران آموزش عالی، متولیان فرهنگی و مسئولان کشورها شده است. برای مثال، در سال ۲۰۰۵ همه مؤسسات آموزش عالی در ترکیه ملزم به تأسیس کمیته بهبود کیفیت و ارزشیابی تحصیلی برای نظارت بر فعالیت‌های پژوهشی و تدریس - یادگیری شدند (زینل‌دین، آکداغ و ویشوا^۱، ۲۰۱۱)، در سال ۲۰۰۳، انجمن ارزشیابی و سنجش دانشگاه‌ها در تایوان تأسیس شد (هو^۲، ۲۰۱۱)؛ در کشور پرتغال نهادی برای ارزشیابی و اعتبارسنجی دوره‌ها تأسیس شده است (داکاستا-مارکوس و مانو^۳، ۲۰۱۲)؛ در استرالیا نیز کیفیت آموزش از طریق چارچوب صلاحیت‌ها^۴ و نهاد استانداردها و کیفیت آموزش عالی^۵ حمایت و مدیریت می‌شود (هال^۶، ۲۰۱۴).

ارزشیابی یادگیری، تدریس و برنامه درسی جزء لاینفک چارچوب ارتقاء کیفیت دانشگاه و تعهدات پاسخگویی است. یافته‌های فرآیند ارزشیابی حاکی از آن است که استادان با انجام ارزشیابی درک خواهند کرد که در چه زمینه‌هایی موفق خواهند شد و در کدام مسیرها پیشرفت خواهند کرد. البته، یک ارزشیابی زمانی نتایج قابل اتکا و مؤثری را فراهم می‌کند که به صورت صحیح، منطقی، جامع و مطلوب طراحی شود. ارزشیابی‌هایی که تاکنون در دانشگاه‌های کشور انجام می‌شود از تدریس استادان بوده و به وسیله بازخورد دانشجویان انجام می‌شود و هیچ نوع ارزشیابی دیگری وجود نداشته است که جنبه رسمی را در بین دانشگاه‌های کشور داشته باشد. به عبارت دیگر، مرسوم‌ترین روش ارزشیابی در سطح دانشگاه‌ها از طریق گزارش‌های دانشجویی است که معمولاً به عنوان ارزشیابی‌های دانشجویان از تدریس شناخته می‌شود

1. Zineldin, Akdag and Vasicheva
2. Hou
3. DaCosta-Marques and Mano
4. The Australian Qualification Framework (AQF)
5. Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA)
6. Hall

(اوون، اسپنسر و کام^۱، ۲۰۱۷). این ارزشیابی تقریباً در سراسر جهان به دلیل سهولت در جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط مؤسسات آموزش عالی انجام می‌شود (اریکسون و همکاران^۲، ۲۰۱۶؛ یوسف و همکاران، ۲۰۱۰). اسپیل، شوبر و ریمن^۳ (۲۰۰۶) نیاز به انجام ارزشیابی‌های دقیق و جامع از برنامه‌های درسی دانشگاهی در مطالعات را حیاتی دانسته و از روش‌های کنونی ارزشیابی راضی نیستند. به‌علاوه، نتایج بسیاری از مطالعات (مککلین، گلبیس و هایز^۴، ۲۰۱۷؛ کمبر^۵ و همکاران، ۲۰۰۲؛ بامبر و اندرسون^۶، ۲۰۱۲) نشان داد که ارزشیابی از تدریس به پیشرفت دانشجویان منجر نخواهد شد.

مؤسسات آموزش عالی معمولاً به فرم‌های ارزشیابی از نوع مقیاس لیکرت اعتماد می‌کنند که اطلاعات جمع‌بندی در سطح دوره را جمع‌آوری می‌کنند (آلدرمن، تووز و بانه^۷، ۲۰۱۲؛ میری و اسمیت^۸، ۲۰۱۴). اشکال اساسی فرم‌ها، این است که فقط به برخی از جنبه‌های تدریس مانند وضوح و اخلاق استادان محدود شده است. بنابراین، سهم آن‌ها در بهبود یادگیری و تدریس بسیار کم است. این نوع ارزشیابی‌ها معمولاً برای دانشجویان همان ترم سودی ندارند. میزان پاسخگویی دانشجویان و سوگیری‌های احتمالی نیز در فرم‌های ارزشیابی از این نوع مقیاس زیاد است (مکفادین^۹ و همکاران، ۲۰۱۶؛ مککلین و همکاران، ۲۰۱۷). مشکل دیگر در ارزشیابی‌های پایان ترم این است که این نوع ارزشیابی‌ها، داده‌های خیلی کمی از درس را به دانشگاه ارائه می‌دهند و برای دانشجویانی که داده‌ها را ارائه می‌دهند، ارزش چندانی ندارند. علاوه بر این، استادان انگیزه لازم را برای هرگونه اقدام فوری برای بهبود عناصر برنامه درسی دروس را ندارند (کسلر و ندیم‌تهرانی^{۱۰}، ۲۰۰۲).

نتایج مطالعات نشان می‌دهد در حالی که پرسشنامه‌های ارزشیابی همیشه شامل رتبه‌بندی استادان و فعالیت‌های تدریس هستند، از دانشجویان به ندرت خواسته می‌شود یادگیری خود را

1. Oon, Spencer, Kam
2. Erikson
3. Spiel, Schober and Reimann
4. McClain, Golbis and Hayes
5. Kember
6. Bamber and Anderson
7. Alderman, Towers and Bannah
8. Miri and Smith
9. McFadine
10. Kessler and Nadim Tehrani

ارزشیابی کنند یا کار خودشان را در نظر بگیرند - به رغم اینکه چنین اطلاعاتی می تواند برای بهبود برنامه درسی به منظور پشتیبانی بهتر از آن ها و نتایج یادگیری مطلوب استفاده شود (ادستروم^۱، ۲۰۰۸). بنابراین، لازم است از ارزشیابی از درس استفاده شود که نتایج آن به دانشجویان ابلاغ شود. ارائه این ارزشیابی ها می تواند به اقدامات فوری و درمانی منجر شود که در جهت بهبود یادگیری و عناصر برنامه درسی استفاده شود (آلدرمن و همکاران، ۲۰۱۲؛ هوبرز^۲، ۲۰۱۴). این نوع ارزشیابی ها که در پایان هر ترم و قبل از امتحانات در دانشگاه های کشور اجرا می شود باید بخشی از ارزشیابی از درس باشد؛ چراکه ارزشیابی هایی که توسط استادان در طی ترم تحصیلی به صورت تشریحی انجام می شود، مؤثرتر هستند و تغییرات باید در طی ترم تحصیلی انجام شود (مازارنو^۳، ۲۰۱۲).

ارزشیابی از درس یک عنصر ضروری در ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه ها است و در فرآیند قضاوت در مورد ارزش یک برنامه آموزشی کمک می کند (اورمان^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). ارزشیابی از درس به عنوان یکی از ابزارهای بسیار ارزشمند آموزش و یادگیری در نظر گرفته می شود؛ زیرا می تواند بازخورد مفیدی را هم برای استادان و هم برای دانشگاه درباره کیفیت عناصر برنامه درسی فراهم کند. علاوه بر این، می تواند تأثیر آن را در یادگیری دانشجویان و شیوه های تدریس استادان نشان دهد (کلیمووا^۵، ۲۰۱۴). شواهد حاکی از آن است که کیفیت یادگیری و پیشرفت دانشجویان به کیفیت تدوین عناصر برنامه درسی درس بستگی دارد (کارل و وست^۶، ۲۰۱۰). عناصر برنامه درسی بر اساس الگوی فرانسیس کلاین^۷ (۱۹۸۵) در قالب ۹ عنصر اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و فضا یا مکان مطرح شده است. بر همین اساس «اکر^۸، ۲۰۰۳» عنصر «منطق یا چرایی^۹» برنامه درسی را به این الگو اضافه کرده است، لکن در این پژوهش عناصری چون اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی، فعالیت های آموزشی، مکان آموزشی و زمان بررسی شده است.

1. Edstrom
2. Huybers
3. Mazarno
4. Oermann
5. Klimova
6. Carrell and West
7. Klien
8. Akker
9. curriculum rationale

در دانشگاه‌های اروپای غربی، به‌منظور ارزشیابی از درس، دانشجویان تا سال‌های اخیر از پرسشنامه‌های پایان ترم کم‌تر از حد معمول استفاده می‌کردند و سعی آن‌ها بر این بود تا روش‌های مختلفی را برای ارزشیابی از درس به‌کار ببرند؛ اگرچه برخی از استادان مدت زیادی است که به صورت انفرادی و با ابتکار عمل خود، پرسشنامه‌های غیررسمی را آماده کردند تا برای دانشجویان اجرا و نتایج را تحلیل کنند (دنصر و کاموونیا^۱، ۲۰۰۵). ارزشیابی از درس از طریق مختلف می‌تواند داده‌های مورد نیاز برای تعیین اثربخشی کلی عناصر برنامه درسی و شناخت حیطه‌هایی را فراهم کند که نیاز به بازنگری، اصلاح، تعدیل و بهبود دارند و متناسب با نیاز جامعه، صنایع و دانشجویان ما باشند. بنا به بررسی به عمل آمده، ارزشیابی از درس دارای مزیت‌هایی از جمله اهمیت به محتوای درس از نظر دانشجویان، جمع‌آوری داده‌های کلیدی برای تصمیمات اداری مانند استخدام و پرداخت مزایا و جمع‌آوری داده‌ها برای بهبود درس و بهبود توانمندی‌های علمی و آموزشی استادان است. در حال حاضر در کشور ما به‌طور رسمی فقط به ارزشیابی از استاد اکتفا می‌شود و ارزشیابی از درس صورت نمی‌گیرد. البته، برخی از استادان دانشگاه‌ها به صورت غیررسمی در کلاس‌های درس خود بازخوردهایی را به صورت کتبی و شفاهی درباره درس دریافت می‌کنند، اما در برخی از دانشگاه‌های برتر جهان، ارزشیابی از درس از طریق روش‌های مختلف انجام می‌شود. دانشگاه برتر، دانشگاهی است که بر اساس ملاک‌ها و شاخص‌های تعیین شده توسط مؤسسه‌های ارزیابی در جایگاه مناسبی قرار دارد. از جمله ویژگی‌های مهم دانشگاه برتر، توجه به شاخص‌هایی چون تعداد کل دانشجویان، دانشجویان بین‌المللی، اعضای هیئت علمی، نسبت استاد به دانشجو، نرخ فارغ‌التحصیلان، شاخص‌های تدریس و یادگیری، تعداد و کیفیت پژوهش، جهت‌گیری‌های بین‌المللی، مشارکت منطقه‌ای، شاخص انتقال دانش و اختراعات است. به‌طور کلی، تحلیل نتایج پژوهش‌های گذشته حاکی است که ارزشیابی‌های انجام شده در دانشگاه‌ها بیشتر متمرکز بر ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری استادان است و به عناصر برنامه درسی یک درس توجه خیلی کمی شده است. با توجه به کمبود پژوهش در زمینه ارزشیابی از درس، همچنین محدودیت‌هایی از جمله عدم کفایت برخی از مطالعات انجام شده درباره برنامه درسی و عدم استفاده از روش‌های مختلف در انجام آن‌ها، ضرورت اجرای چنین پژوهشی روشن است. لذا در این پژوهش

چگونگی ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های برتر کشورهای مختلف جهان و دانشگاه‌های ایران بررسی می‌شود و در صدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر است:

- ۱- ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های برتر جهان چگونه انجام می‌شود؟
- ۲- برای ارزشیابی درس در دانشگاه‌های مورد بررسی، چه عناصری از برنامه‌های درسی ارزشیابی می‌شود؟
- ۳- در ارزشیابی عناصر برنامه درسی در دانشگاه‌های ایران و برتر جهان از چه شاخص‌هایی استفاده می‌شود؟

ارزشیابی در همهٔ زمان‌ها و فعالیت‌ها وجود داشته و در عرصهٔ تعلیم و تربیت بنا به دلایل مختلف واجد اهمیت است. ارزشیابی از یک طرف برای دانشجویان، استادان، نظام آموزش عالی و جامعه سودمند است و از طرف دیگر، به الزام‌های آموزشی متوجه است که ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان را ضروری می‌داند. ارزشیابی در آموزش عالی با اهدافی چون ارائه تصویر از آنچه دانشجویان یاد گرفته‌اند، تشویق و ترغیب دانشجویان، توسعهٔ مهارت‌های خود ارزشیابی، ارائه گواهی برای ادامهٔ تحصیل، رتبه‌بندی دانشجویان بر اساس معدل و نمرات آن‌ها، مشخص کردن نقاط ضعف و قوت یادگیری دانشجویان، تصمیم‌گیری درباره ارتقاء یا عدم ارتقاء دانشجویان، آماده کردن بازخورد برای استادان، اعطا مجوز برای انتخاب دروس بعدی، تقویت و بهسازی کیفیت تدریس است (دلوکا، کومب و لاپوینت-مک-اوان، ۲۰۱۹). علاوه بر ارزشیابی تحصیلی، ارزشیابی از تدریس و درس وجود دارد که در این پژوهش، ارزشیابی از درس بررسی شده است.

ارزشیابی از درس اولین بار در دههٔ ۱۹۷۰ در دانشگاه واشنگتن در قالب ارزشیابی تشخیصی آموزشی گروهی کوچک به جای ارزشیابی از تدریس ایجاد و شناخته شد و به عنوان یک قالب ارزشیابی جایگزین برای ارائهٔ بازخورد اولیه برای استادان دربارهٔ درسشان و عناصر برنامهٔ درسی طراحی شد. از آن زمان، با تمرکز سازنده، غیررسمی و بهبود محور، ارزشیابی از درس به‌طور گسترده در آموزش عالی به‌کار رفته است (دیاموند، ۲۰۰۴). این روش با یک فعالیت کوچک گروهی شروع می‌شود که دانشجویان در آن دو به دو به سه سؤال

1. DeLuca, Coombs and LaPointe-McEwan
2. Diamond

باز و تشریحی از جمله شناسایی نقاط قوت و ضعف، زمینه‌های بهبود و پیشنهادات برای بهبود درس پاسخ می‌دهند. پس از ده دقیقه، استاد پاسخ‌های گروه‌ها را از دانشجویان گرفته و آن‌ها را تجزیه و تحلیل و خلاصه نتایج را برای دانشجویان ارائه و آن‌ها را از چگونگی پیشرفت درس آگاه می‌کند. ارزشیابی از درس همانند قطب‌نما بر روی یک کشتی است که بدون آن، هیچ کس حس مسیر را ندارد. همه دست‌ها و پاروهای که زده می‌شود، بیهوده هستند. به‌علاوه، فرایند پیچیده‌ای است که توسط دانشجویان و بر اساس بسیاری از عوامل انجام می‌شود که شامل طیف وسیعی از روش‌ها و ابزارها است (نیکولاو و اتکینسون^۱، ۲۰۱۹). استین، دیویس و سامبو^۲ (۲۰۱۹) اظهار داشتند که ارزشیابی از درس، اطلاعات دقیق‌تر، مهم‌تر و ویژه‌تری را در اختیار استادان و دانشگاه قرار خواهد داد و نقش مهمی در ارائه آموزش با کیفیت دارد. شاه و نیر^۳ (۲۰۱۲) اشاره کردند که نگرش استادان، دانشکده و دانشگاه نسبت به ارزشیابی از درس مثبت است و معتقد هستند که ارزشیابی از درس فرصت مناسبی برای انعکاس کار آن‌ها فراهم می‌کند و دانشجویان را برای کلاس درس آماده می‌کند.

به‌طور معمول ارزشیابی از درس در آموزش عالی به‌منظور چهار هدف انجام می‌شود: (۱) به‌عنوان یک ابزار برای ارائه بازخورد به استادان درباره عملکرد آن‌ها؛ (۲) به‌عنوان سنجش از عناصر برنامه درسی جهت تصمیم‌گیری‌های استادان و مدیران دانشگاه‌ها؛ (۳) برای کمک به دانشجویان در انتخاب دروس و آموزش استادان؛ و (۴) به‌عنوان منبع اطلاعاتی برای پژوهش در زمینه درس (دانسون، لاودی و دالتون^۴، ۲۰۱۰). افزون بر این، از نظر ریچارسون^۵ (۲۰۰۵) سه هدف اصلی ارزشیابی از درس عبارت‌اند از: (۱) بهبود کیفیت درس؛ (۲) آگاهی دادن به استادان و (۳) توجه به مسئولیت‌پذیری. همچنین از نظر پات^۶ و همکاران (۲۰۲۰) و اسپورن، مرتلمنز و کریستیانز^۷ (۲۰۱۴) اهداف ارزشیابی از درس عبارت‌اند از: (۱) ارائه بازخورد به استادان درباره اثربخشی درس آن‌ها (از جمله هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی)؛ (۲) ابزاری اثربخش برای استفاده در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی؛ (۳) ارائه اطلاعات به دانشجویان برای استفاده در

1. Nikolaou and Atkinson
2. Steyn, Davies and Sambo
3. Shah and Nair
4. Denson, Loveday and Dalton
5. Richadson
6. Poth
7. Spooren, Mortelmans and Christiaens

انتخاب واحدهای درسی و استادان و ۴) یک نتیجه یا توصیف فرایند برای استفاده در تحقیقات درباره آموزش.

اگرچه تاریخ ارزشیابی از درس مربوط به دهه ۱۹۷۰ میلادی است، اما مطالعات بسیار اندکی وجود دارد که درباره مفید بودن آن در بهبود یادگیری و تدریس انجام شده باشد. بیشتر پژوهش‌ها بر درک دیدگاه استادان و دانشجویان درباره سودمندی ارزشیابی‌های تدریس و دوره تمرکز دارند. مک گاون^۱ (۲۰۰۹) دریافت که پیشرفت در آموزش و یادگیری زمانی رخ خواهد داد که استادان بر اساس بازخورد جمع‌آوری شده از طریق ارزشیابی از درس، تغییراتی در عناصر برنامه درسی ایجاد کنند. همچنین مشاهده شده که نمرات دانشجویان در ارزشیابی‌های پایان ترم افزایش یافته و درک و فهم دانشجویان با توجه به یادگیری خودشان در درس‌هایی که ارزشیابی از درس انجام شده بهبود یافته است. ویکرامسنگ و تیمپسن^۲ (۲۰۰۶) در پژوهش خود دریافتند که ارزشیابی از درس به افزایش نمرات دانشجویان در درس مکانیک سیال در پایان ترم منجر شده است. در مطالعه مذکور تأکید شد که بحث درباره نتایج ارزشیابی از درس در کلاس و ایجاد تغییراتی که بر اساس بازخورد دانشجویان انجام می‌شود دو عامل مهم هستند که درک مثبت دانشجویان را شکل می‌دهند.

حداد، کرن و نوه^۳ (۲۰۲۰) دریافتند که دانشجویان معمولاً مایل به انجام ارزشیابی و ارائه بازخورد بدون ترس خاصی هستند و گزارش دادند که پاسخ‌دهندگان در پژوهش خود، ارزشیابی از درس را مناسب و ضروری تلقی می‌کردند. هارون^۴ و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود توصیه می‌کنند که ارزشیابی از درس باید اجباری و به‌طور منظم انجام شود. کامپاس-لنک^۵ و همکاران (۲۰۱۴) اظهار داشتند اگر نتایج ارزشیابی به‌منظور کمک به استادان و آموزش آن‌ها و شناسایی مشکلاتشان برای بهبود انجام شود اضطراب استادان از چگونگی آموزششان کاهش می‌یابد. با این حال، مهم است کسانی که ارزشیابی از درس را انجام می‌دهند، از اهداف ارزشیابی اطلاع داشته باشند و به آن‌ها آموزش داده شود. هنگامی که ارزشیابی از درس به صورت تشریحی اجرا می‌شود، ابزاری مهم و ارزشمند برای پیشرفت

1. McGowan
2. Wickramasinghe and Timpson
3. Hadad, Keren and Naveh
4. Harun
5. Kumpas-Lenk

تحصیلی است و به صورت جهانی پذیرفته شده است. این نوع ارزشیابی، ارتباط فردی بین استادان و دانشجویان به وجود می‌آورد و تعهد استادان را برای بهبود تجربه یادگیری دانشجویان افزایش خواهد داد.

نصر، سولومونیدز و کامرون^۱ (۱۳۹۲) در پژوهش خود دریافتند که صاحبان صنایع و مجامع علمی، از آنجایی که نیازهای بازار کار را خوب می‌شناسند، می‌توانند نظرات تخصصی خود را به دانشگاه ارائه دهند. افزون بر این، فارغ‌التحصیلان که متوجه نقایصی در دوره یا درسی می‌شوند می‌توانند در طراحی، تدوین و بهبود درس مؤثر واقع شوند. اکثر محققان و دانشگاه‌ها بر ارزشیابی به وسیله دانشجویان فعلی تأکید داشتند و یکی از راه‌های مؤثر و مفید دریافت بازخورد را از طریق دانشجویان فعلی دانسته‌اند (براکا، پاکاگانلا، پلیزاری^۲، ۲۰۱۴). علاوه بر این برخی از دانشگاه‌ها و کشورها استفاده از ارزشیابی همکاران را برای ارزشیابی از درس تأثیرگذار و مفید تلقی کرده‌اند. در همین راستا، نتایج پژوهش‌های لی^۳ و همکاران (۲۰۲۰) و باکر^۴ (۲۰۱۶) نشان داد ارزشیابی به وسیله همکاران بر افزایش یادگیری دانشجویان و کیفیت تدریس استادان تأثیرگذار است. استرووین، دوچی و جانسن^۵ (۲۰۰۵) و بلر و نول^۶ (۲۰۱۴) دریافتند ارزشیابی از درس از طریق دانشجویان فعلی، همکاران، خود ارزشیابی و فارغ‌التحصیلان انجام می‌شود.

سوزر، زیبکلی و کایا^۷ (۲۰۱۹) در پژوهش خود دریافتند ارزشیابی از درس در یادگیری دانشجویان تأثیرگذار بوده و استرس و اضطراب استادان را کم‌تر می‌کند. نتایج پژوهش کلیموا (۲۰۱۴) نشان داد که خود ارزشیابی برای فراگیران، درباره یادگیری تجربه‌هایشان، یادگیری مزیت‌ها و تفکر انتقادی درباره آنچه که یاد گرفته‌اند، راهی مفید است. همچنین منبع ارزشمندی برای استادان است، زیرا آن‌ها می‌توانند ببینند که آیا تدریس آن‌ها موفق بوده یا نه؟ بر اساس عکس‌العمل دانشجویان می‌توانند درباره روش‌های تربیت، استراتژی‌ها یا فعالیت‌های خود تجدیدنظر کنند. همچنین، نتایج حاکی از آن است که خود ارزشیابی برای رشد فردی و

1. Solomonids and Cameroon
2. Braga, Paccagnella, Pellizzari
3. Li
4. Baker
5. Struyven, Dochy and Janssens
6. Blair and Noel
7. Sozer, Zeybekoglu and Kaya

حرفه‌ای فرد مفید است. به‌علاوه می‌تواند به فرد در جهت شناسایی مهارت‌ها و محدودیت‌های خود کمک کند تا مهارت‌های خود را درک و توسعه دهند. همچنین خود ارزشیابی به یادگیری عمیق منجر می‌شود و در جایی که فعالیت‌های آموزشی و یادگیری بدون خود ارزشیابی باشد تنها یادگیری سطحی اتفاق می‌افتد.

نتایج پژوهش‌های بویز و مک‌گویان^۱ (۲۰۱۹) و اسکیزی^۲ (۲۰۱۵) نشان داد که مجموعه سیستماتیک و هدفمند نمونه کار دانشجویان و استادان در دروس آن‌ها به عنوان ابزار مناسب و مفیدی برای ارزشیابی از دروس استفاده شود. همچنین اظهار می‌دارند فقط ۲۵ درصد از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از همکاران برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند؛ لیکن بسیاری از محققان استدلال می‌کنند که ارزشیابی توسط همکاران در روند شکل‌گیری ارزشیابی از درس ضروری است. پاول^۳ (۲۰۱۳) و چانگ^۴ (۲۰۰۸) دریافتند نمونه کارها می‌تواند به عنوان ابزاری برای ارزشیابی دانش، توانایی، کار و مهارت‌ها در آموزش عالی استفاده شود. همچنین، به اعتقاد پاول (۲۰۱۳)، استفاده از آزمون‌های آزمایشی، سخنرانی‌ها، وظایف و تکالیفی که بر عهده دانشجویان گذاشته می‌شود، برای ارزشیابی جامع از درس می‌تواند در کنار هم استفاده شود. هو، تن و دنین^۵ (۲۰۲۰) و کان^۶ (۲۰۰۷) به این نتایج دست یافتند که استفاده از نمونه کارهای استادان و دانشجویان ابزار بسیار مفید و سازنده‌ای برای اثربخشی و ارزشیابی از درس است. همچنین اشاره می‌کنند که داده‌های حاصل از نمونه کارهای استادان و دانشجویان می‌تواند برای ارزشیابی از درس ارزشیابی شود و ارزشیابی از نمونه کارها را ابزاری مطمئن و معتبر در فرایند ارزشیابی از درس می‌دانند. نتایج پژوهش پیست، نیو، رتکاتر و چنای^۷ (۲۰۰۱) نشان داد که بر اساس تجربه، چنین ارزشیابی‌هایی نه تنها در طی تدریس، بلکه بلافاصله پس از پایان درس باید انجام شود. نتایج چنین ارزشیابی‌هایی نه تنها برای مدیر گروه و رئیس دانشکده و دانشگاه، بلکه برای استادان و دانشجویان بسیار مفید است.

1. Boyce and McGowan
2. Eskici
3. Powell
4. Chang
5. Hoo, Tan and Deneen
6. Kahn
7. Pabst, Nave, Rothkötter and Tschernig

روش

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و یک پژوهش کیفی است که با روش تطبیقی و به کمک الگوی بردی^۱ (۱۹۶۹) و نیز روش توصیفی - مقایسه‌ای انجام شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشگاه‌های کشورهای ایران، آمریکا، انگلستان، استرالیا، آفریقای جنوبی، سنگاپور و ترکیه تشکیل می‌دادند. در انتخاب کشورها از نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب استفاده شده است. بدین‌گونه که این کشورها بر اساس ملاک‌هایی چون برتر بودن دانشگاه‌های موردنظر در رتبه‌بندی‌های معتبر^۲، انتخاب دانشگاه‌ها از قاره‌های مختلف جهان و پیشرفت آن‌ها در سال‌های اخیر انتخاب شدند. بنابراین، کشورهای آمریکا و انگلستان به عنوان نمایندگان آمریکا و اروپا، کشورهای آفریقای جنوبی و سنگاپور به عنوان نمایندگان قاره آفریقا و آسیا، کشور استرالیا به عنوان نماینده قاره اقیانوسیه انتخاب شدند و همچنین کشور ترکیه نیز به این دلیل انتخاب شد که در سال‌های اخیر در زمینه‌های آموزش عالی پیشرفت‌های چشمگیری داشته است. علاوه بر این، دانشگاه‌های تهران، مشهد و اصفهان به این دلیل انتخاب شدند که از دانشگاه‌های پیشتاز در زمینه بازنگری برنامه‌های درسی به‌شمار می‌روند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات، اسناد و مدارک مربوط به دانشگاه‌های منتخب بود که از طریق مراجعه به سایت دانشگاه‌ها و در مواردی از طریق ایمیل به دانشگاه‌های منتخب به‌دست آمده است. شیوه انجام کار تطبیقی روش پیشنهادی بردی (۱۹۶۹) بود. وی برای روش تطبیقی چهار مرحله توصیف^۳، تفسیر^۴، هم‌جواری^۵ و مقایسه^۶ را پیشنهاد کرده است. (۱) مرحله توصیف: در این مرحله پژوهشگر باید پدیده‌های تربیتی مورد تحقیق را بر اساس شواهد و اطلاعاتی توصیف کند که از منابع مختلف، از طریق مشاهده مستقیم یا مطالعه اسناد و گزارش دیگر به‌دست آورده است. به عقیده او مرحله توصیف، مرحله یادداشت‌برداری و تدارک اطلاعات کافی برای بررسی در مرحله بعدی است. (۲) مرحله تفسیر: این مرحله شامل واری اطلاعاتی

1. Beredy

۲. از جمله رتبه‌بندی‌های معتبر می‌توان به شانگ‌های، QS، U-Multirank، Times Higher، Webometrics، ISC، SIR، Leiden، Education اشاره کرد.

3. Description

4. Interpretation

5. Guxtaposition

6. Comparison

است که در مرحله اول پژوهشگر به توصیف آن اقدام کرده است. تحلیل اطلاعات به اعتقاد بردی (۱۹۶۹) باید مبتنی بر اصول و شیوه‌های مرسوم در علوم اجتماعی است. ۳) مرحله هم‌جواری: طی این مرحله اطلاعات بررسی شده در مراحل اولیه (۱ و ۲) طبقه‌بندی می‌شوند و کنار هم قرار می‌گیرند و چارچوبی فراهم می‌شود تا راه برای مرحله بعدی، یعنی مقایسه تفاوت‌ها و شباهت‌های پدیده تربیتی مورد تحقیق هموار شود. به عقیده بردی (۱۹۶۹) در این مرحله، پژوهشگر می‌تواند به فرضیه تحقیقی خود دست یابد. ۴) مرحله مقایسه: در این مرحله «مسئله تحقیق» که در مراحل قبلی، به خصوص در مرحله هم‌جواری محقق به صورت اجمالی از آن گذشته است، دقیقاً با توجه به جزئیات، بر اساس تفاوت‌ها و شباهت‌ها بررسی و مقایسه می‌شود و رد یا قبول فرضیه پژوهش در این مرحله امکان‌پذیر می‌شود (داودنیا و زارعی‌زوارکی، ۱۳۹۳). برای قضاوت درباره اعتبار اسناد و مدارک به نقد بیرونی و درونی منابع توجه شد. در نقد بیرونی، اصلی بودن مدرک مورد نظر بود و در ارزیابی درونی اهمیت و صحت محتوای مدرک قضاوت شد. برای بالا بردن اعتبار اسناد و مدارک در این پژوهش، سعی شد که بیشتر از کتاب‌ها، سایت‌ها و مجله‌های معتبر استفاده شود. ضمن اینکه سعی شد ترجمه منابع انگلیسی تا حد امکان بدون خطا باشد. همچنین اسناد و مدارک از سوی متخصصان امر تأیید شده است.

یافته‌ها

سؤال اول: ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های برتر جهان چگونه انجام می‌شود؟

ابتدا مشخصات دانشگاه‌های مورد پژوهش در جدول (۱) و سپس یافته‌ها ارائه شده است. همان‌طور که گفته شد در انتخاب دانشگاه‌ها سعی شده است از تمام قاره‌ها نماینده‌ای وجود داشته باشد.

جدول ۱: مشخصات دانشگاه‌های مورد بررسی در مطالعه

شماره دانشگاه	نام دانشگاه	معادل انگلیسی	قاره	کشور	رتبه
۱	ملی سنگاپور	National University of Singapore	آسیا	سنگاپور	۶۷
۲	مدیریت	Singapore Management	آسیا	سنگاپور	۱۰۰۰
۳	هاروارد	Harvard University	آمریکا	آمریکا	۱
۴	استنفورد	Stanford University	آمریکا	آمریکا	۲
۵	کالیفرنیا	University of California	آمریکا	آمریکا	۹-۱۰
۶	کمبریج	University of Cambridge	اروپا	انگلستان	۳
۷	UCL	University College London	اروپا	انگلستان	۱۵
۸	منچستر	The University of Manchester	اروپا	انگلستان	۳۳
۹	ویتواترزند	university of the witwatersrand	آفریقا	آفریقای جنوبی	۲۰۱-۳۰۰
۱۰	کوانتو ناتال	University of KwaZuluNatal	آفریقا	آفریقای جنوبی	۴۰۱-۵۰۰
۱۱	رودز	Rhodes University	آفریقا	آفریقای جنوبی	۱۰۰۰
۱۲	مک کواری	Macquarie University	اقیانوسیه	استرالیا	۲۰۱-۳۰۰
۱۳	ملبورن	The University of Melbourne	اقیانوسیه	استرالیا	۴۱
۱۴	کوئینزلند	The University of Queensland	اقیانوسیه	استرالیا	۵۴
۱۵	بوغازایچی	Bogazici University	اروپا	ترکیه	۱۰۰۰
۱۶	استانبول	Istanbul University	اروپا	ترکیه	۴۰۱-۵۰۰
۱۷	تهران	University of Tehran	آسیا	ایران	۳۰۱-۴۰۰
۱۸	مشهد	Ferdowsi University of Mashhad	آسیا	ایران	۶۰۱-۷۰۰
۱۹	اصفهان	University of Esfahan	آسیا	ایران	۸۰۱-۹۰۰

روش‌های ارزشیابی از درس مورد استفاده دانشگاه‌های مذکور که در رتبه‌بندی‌های معتبر دارای رتبه برتر بوده، در ادامه به تفصیل ارائه شده است. یادآور می‌شود یافته‌های ارائه شده از سایت‌های دانشگاه‌های مورد پژوهش و ایمیل‌های دریافتی از استادان دانشگاه‌های مورد پژوهش استخراج شده است.

۱- دانشگاه ملی سنگاپور

ارزشیابی از درس در دانشگاه ملی سنگاپور از سه طریق انجام می‌شود:

الف) بررسی نمونه کارهای استادان: بررسی نمونه کارهای استادان، یک روش ارزشیابی از درس است که موفقیت و رشد یک استاد دانشگاه را در درس تضمین می‌کند. این بررسی

منسجم، شامل تأمل در درس و یادگیری دانشجویان و همچنین ارتقاء کیفیت درس در دانشگاه است. به عنوان مثال یکی از این نمونه کارها، بررسی مقالات علمی استادان است. به طور کلی، هدف از آن ایجاد استدلال درباره درس است؛ این بدان معنی است که ادعاها باید با طیف گسترده‌ای از شواهد محکم، مستند و با دقت پشتیبانی و توجیه شوند.

ب) ارزشیابی همکار: دانشگاه ملی سنگاپور برای بهبود کیفیت درس، یک سیستم بررسی آنلاین ارزشیابی از درس در سال ۲۰۱۳ فراهم و اجرا کرده است. تغییرات اساسی به دنبال ارتقاء کیفیت ارزشیابی توسط همکاران و ادغام جنبه‌های مختلف روند کار است. هدف اصلی از ارزشیابی توسط همکاران، ارائه اطلاعات مفیدی به دانشگاه برای ارزشیابی از درس، برای انتصاب مجدد استادان، ارتقاء، تصدی و بهبود تدریس درس است.

ج) بازخورد دانشجویان: بازخورد دانشجویان در جهت پیشرفت و تقویت کیفیت درس و تجربه یادگیری دانشجویان مفید است. پرسشنامه بازخورد به سه بخش تقسیم شده است که در بخش اول، ارزشیابی کلی از درس، در بخش دوم جنبه‌های مختلف درس و در بخش سوم پاسخ‌های دانشجویان به درس و در پایان دو سؤال باز پاسخ ارائه شده است.

۲- دانشگاه مدیریت سنگاپور

ارزشیابی از درس در دانشگاه مدیریت سنگاپور از دو طریق همکاران و دانشجویان انجام می‌شود. **الف) ارزشیابی همکاران:** استفاده از نظرات همکاران در این دانشگاه، منبع مهمی برای بازخورد درباره درس است. بازخورد همکاران معمولاً شامل مشاهدات همکاران و گفتگوهای مربوط کارهای انجام شده است. چنین بازخوردی برای آگاهی از تأملات حرفه‌ای استادان و به خودی خود، یک بستر توسعه قدرتمند تدریس یک درس است و منبع اطلاعات معتبری برای دریافت بازخورد در طی فرایند سال تحصیلی از درس در یک دانشگاه است. علاوه بر مشاهده همکاران و ضبط تدریس، راه‌هایی دیگری وجود دارد که مرکز توسعه تدریس و یادگیری دانشگاه مدیریت می‌تواند به استادان در تصمیم‌گیری‌ها برای دریافت یا تبادل بازخورد همکاران درباره درس کمک کند:

الف ۱) مربیگری متقابل: این روش کمک می‌کند تا استادان برای ارزشیابی از درس، از

همکارانی استفاده کنند که علاقه‌مند به مشاهده کلاس‌ها و تبادل بینش‌ها و ایده‌ها به صورت متقابل هستند. این فرصتی مناسب برای ایجاد مشارکت حرفه‌ای و قابل انعطاف و متقابل است که در جهت پیشبرد درس استفاده می‌شود.

الف ۲) مربیگری همکاران: مدیران گروه‌ها در دانشکده‌ها می‌توانند با یکی از اعضای هیئت علمی هماهنگ کنند که دارای تجربه بالایی باشد یا در زمینه ارزشیابی از درس آموزش‌های ضروری را گذرانده باشد و همکاری‌های مربوطه را در جهت ارزشیابی از درس انجام دهد.

ب) ارزشیابی دانشجویان: هدف از ارزشیابی دانشجویان در دانشگاه مدیریت سنگاپور این است که اطلاعاتی برای اعضای هیئت علمی برای شناسایی و تقویت نقاط قوت و بهبود نقاط ضعف درس و کیفیت درس جمع‌آوری شود که توسط دانشجویان درک می‌شوند. این دانشگاه برای ارزشیابی از درس از دو نوع ارزشیابی میان‌ترم و پایان‌ترم استفاده می‌کند. ارزشیابی میان‌ترم شامل سه سؤال آزاد درباره درس است. استادان می‌توانند از بازخورد دانشجویان برای برنامه‌ریزی و افزایش کیفیت عناصر برنامه درسی درس برای مدت باقی مانده ترم استفاده کنند. همچنین از ارزشیابی پایان ترم برای بررسی میزان اثربخشی درس، تجربه دانشجویان در کلاس و ارائه مأموریت آموزشی در دانشگاه استفاده می‌شود.

۳- دانشگاه هاروارد:

ارزشیابی در دانشگاه هاروارد فقط به صورت بازخورد دانشجویی بوده که به دو صورت انجام می‌شود: ابتدا در اوایل و سپس در انتهای زمان درس یا ترم انجام می‌شود. در اوایل ترم پرسشنامه تحت عنوان بازخورد به استاد و طی سؤالاتی تشریحی انجام می‌شود. در مقدمه این پرسشنامه آورده شده است: «این پرسشنامه به‌عنوان روشی سازنده برای ارائه بازخورد به استاد درباره درس استفاده می‌شود. لطفاً با دقت، نظرات خود را بیان کنید و تا حد امکان نظرات به‌طور کاملاً مشخص ارائه شود تا استاد بتواند تعیین کند چه اقداماتی را باید جهت مؤثرتر شدن تدریس انجام دهد. پاسخ‌های شما در این پرسشنامه باید به استاد برگردانده و فقط توسط او دیده می‌شود. از شما خواسته می‌شود که در پایان ترم ارزشیابی دیگری را انجام دهید که برای ارزشیابی از درس و ویژگی‌های استاد برای اهداف بعدی خواهد بود».

۴- دانشگاه استنفورد: در این دانشگاه ارزشیابی از درس از طریق ارزشیابی‌های دانشجویان،

همکاران، خود ارزشیابی و گروه‌های متمرکز انجام می‌شود که در ادامه شرح داده شده است:

الف) ارزشیابی دانشجویان: ارزشیابی دانشجویان به دو صورت میان‌ترم و پایان‌ترم صورت می‌گیرد. ارزشیابی میان‌ترم دانشجویان به صورت بازخورد گروهی، نظرسنجی آنلاین و مشاوره و ضبط کلاس انجام می‌شود.

بازخورد گروهی: در یک جلسه گروهی، یک ارزشیاب آموزش دیده در غیاب استاد در طی ۲۰ دقیقه به کلاس می‌آید و دانشجویان را در گروه‌های کوچک قرار می‌دهد. هر گروه درباره آنچه در یادگیری آن‌ها نقش داشته و دارد و نقاط نیازمند پیشرفت از درس را ارائه می‌دهند. دانشجویان می‌توانند به صورت اختیاری برای بهبود درس اتفاق نظر داشته باشند. ارزشیاب این پاسخ‌ها را به‌طور خلاصه جمع‌آوری می‌کند تا آنجا که ممکن است خاص باشند و تضادها را بین گروه‌ها حل و فصل می‌کند و متعاقباً در یک مشاوره خصوصی به استاد مربوطه ارائه می‌دهد.

نظرسنجی آنلاین: نظرسنجی‌های آنلاین ابزاری برای آموزش مؤثر است که به فراهم آوردن فرصتی برای جمع‌آوری بازخورد، ایجاد تغییرات، ارزشیابی دانش قبلی دانشجویان و انجام تمرین‌های یادگیری فعال کمک می‌کند.

مشاوره و ضبط کلاس: ابزاری برای استادان برای تجزیه و تحلیل و پیشبرد درس است، نه برای بخش عمومی.

گروه‌های متمرکز: گروه‌های متمرکز می‌توانند دیدگاه‌های شخصی و متنوعی از تجربه دانشجویی از درس را ارائه دهند و اغلب برای تقویت برنامه‌های دانشکده استفاده می‌شوند.

همچنین در ارزشیابی پایان‌ترم دانشجویان از فرم‌های بازخورد پایان‌ترم دانشگاه استفورد استفاده می‌شود. این فرم‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده است که فرصت‌های جدیدی را در اختیار دانشگاه بگذارد و از دیدگاه‌های دانشجویان درباره تجربیات یادگیری خود در کلاس‌های درس استفاده کند. برای استادان، بازخورد درس می‌تواند بینشی درباره آنچه در آن کار می‌کند، ارائه دهد و راه‌هایی برای بهبود روش‌های تدریس و ارتقاء یادگیری دانشجویان ارائه دهد.

ب) ارزشیابی همکاران: این نوع ارزشیابی از سه طریق مختلف انجام می‌شود که در ادامه تشریح می‌شود:



ب ۱) **مشاهدات همکاران:** مشاهدات همکاران با استفاده از رهنمودهای استانداردهای استاندارد می‌توانند داده‌های منظم و قابل مقایسه با یکدیگر به دست آورند، به‌ویژه هنگامی که توسط همکاران آموزش دیده استفاده شود. این موارد می‌توانند بیشترین کاربرد را داشته باشند که شامل بررسی عناصر برنامه درسی درس و مطالب و بحث درباره اهداف کلاس با مربی از قبل باشد.

ب ۲) **ارزشیابی برنامه درسی و طرح درس توسط همکاران:** برای بررسی برنامه درسی، تکالیف، ارزشیابی، مقالات و غیره می‌توان از تخصص همکاران دانشکده بهره برد و می‌توان آن را به صورت ناشناس انجام داد.

ب ۳) **بررسی سایر موارد:** همکاران معمولاً درباره توسعه برنامه درسی، نظارت بر تحقیقات دانشجویان، راهنمایی استادان دیگر، تدوین مطالب آموزشی و پژوهش‌های منتشر شده در زمینه آموزشی داوری می‌کنند.

ج) **خود ارزشیابی:** خود ارزشیابی در دانشگاه استفورد از دو طریق بررسی نمونه کارها و فهرست تدریس انجام می‌شود. نمونه کارهای درس، به استادان این امکان را می‌دهد که شواهد مختلفی را درباره اثربخشی درس خود ارائه دهند، از جمله جملات تأمل برآمده، فلسفه یا عمل آموزش آن‌ها، شرح اقدامات انجام شده برای بهبود درس یا نوآوری دروس آن‌ها، نمونه‌های برنامه درسی و تکالیف کلاس و نمونه‌هایی از محصول کار دانشجویی مانند مقالات، امتحانات و پروژه‌ها. علاوه بر این، فهرست تدریس، بررسی اصولی تری از نحوه ساختار درس و عناصر برنامه درسی درس را ارائه می‌دهد. این فهرست طیف وسیعی از رفتارهای مرتبط را در بر می‌گیرد و امکان مقایسه نقاط قوت و ضعف را در بین استادان فراهم می‌آورد.

۵- دانشگاه کالیفرنیا

ارزشیابی در این دانشگاه به وسیله همکاران، دانشجویان و مقاله یک دقیقه‌ای انجام می‌شود.

الف) **ارزشیابی توسط همکاران:** استادان برای ارزشیابی همکاران خود از پرسشنامه و مشاهده استفاده می‌کنند که بیشتر ابعاد درس را ارزشیابی می‌کند. علاوه بر این، استادان می‌توانند از طریق مشاهده همکاران به عناصر برنامه درسی درس در کلاس توجه و آن‌ها را ارزشیابی کنند.

ب) **ارزشیابی دانشجویان:** ارزشیابی پایانی دانشجویان شامل چهار نوع سؤال درباره

ویژگی‌های استادان، سؤالات ویژه عناصر برنامه درسی و سؤالات خود ارزشیابی است. (ج) مقاله یک دقیقه‌ای: درک دانشجویان را در یک درس بررسی می‌کند به این سبک که از آن‌ها خواسته می‌شود که در برگه‌ای به مدت یک دقیقه نظرات خود را درباره درس ارائه دهند.

۶- دانشگاه کمبریج

یکی از راه‌های ارزشیابی از درس در این دانشگاه از طریق استفاده از نظرات همکاران به‌ویژه همکاران خارج از دانشکده یا دانشگاه است. به‌طور سنتی، همکاران خارجی تنها سیستم خارجی است که برنامه درسی دانشگاهی را مورد بررسی و نقش نظارت آن را بر عهده دارد. لذا بررسی همکاران خارجی از سازکارهای تضمین کیفیت درس در دانشگاه‌های انگلستان به‌ویژه کمبریج است. همچنین برخی از رشته‌ها از جمله حسابداری، حقوق، پزشکی، مهندسی، روان‌شناسی و علوم تربیتی در چندین سال توسط گروه‌ها، انجمن‌های حرفه‌ای مورد بررسی قرار می‌گیرند. لذا استفاده از ارزشیابی گروه‌ها و انجمن‌های حرفه‌ای دومین روش ارزشیابی از درس در دانشگاه کمبریج است. سومین روشی که دانشگاه کمبریج برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کند، کمیته‌های دانشجویی است. دانشگاه کمبریج در دانشکده‌های خود کمیته‌های جمع‌آوری بازخوردهای دانشجویی را تأسیس کرده است. هدف آن، ارائه رویکردهای انعطاف‌پذیر برای همه دانشجویان که بتوانند در هر شرایطی نظرات خود را بیان کنند. از دانشجویانی حمایت می‌کند که به‌طور زیادی انتقاد و بازخورد می‌دهند. همچنین دانشگاه کمبریج از طریق روش‌های دیگر مانند بررسی تجربه آموزشی و تحقیقاتی فارغ‌التحصیلان و بررسی صلاحیت‌های استادان جدیدالورود بازخورد دریافت می‌کند.

۷- دانشگاه UCL^۱

دانشگاه UCL برای ارزشیابی از درس از روش‌های بازخورد دانشجویان و استادان، خود ارزشیابی استادان، ارائه فیلم سه دقیقه‌ای و انجمن‌ها و گروه‌ها استفاده می‌کند. در ارائه فیلم سه دقیقه‌ای سعی می‌شود که رفتار استادان، زبان بدن، نحوه نشستن دانشجویان در کلاس،

1. University College London



روش‌های تدریس، فعالیت‌های ارائه شده به دانشجویان، ارزشیابی فعالیت‌های آن‌ها، چگونگی ارزشیابی از دانشجویان در ابتدا و فرایند کلاس، ارائه بازخورد به دانشجویان و مدیریت مؤثر کلاس درس بررسی می‌شود. علاوه بر این، در ارزشیابی پایانی از دانشجویان خواسته می‌شود نظرات خود را دربارهٔ درس، ارزشیابی و بازخورد، حمایت علمی، دانشکده، مدیریت و منابع یادگیری اعلام کنند.

۸- دانشگاه منچستر

ارزشیابی از درس در دانشگاه منچستر با روش‌های دانشجویان، مشاهده توسط همکاران، خود ارزشیابی، ارزشیابی میان‌ترم، از ابزارهایی مانند نقاشی، پرسشنامه، مشاهده و ارائه انجام می‌شود. برای مثال، از طریق نقاشی فضای مورد علاقه و مطلوب دانشجویان را در اختیار استادان قرار دهد. ارزشیابی از درس به عنوان بخشی از تعهد دانشگاه برای دریافت بازخورد از دانشجویان به‌منظور بهبود عملکرد و فعالیت‌های توسعهٔ حرفه‌ای خود و به دنبال آن رضایت دانشجویان است.

۹- دانشگاه ویتواترزند

ارزشیابی در این دانشگاه از سه طریق بازخورد دانشجویی، ارزشیابی توسط همکاران (داخلی و خارجی) و خود ارزشیابی انجام می‌شود. در راستای سیاست نهادی در ارزشیابی، تمامی استادان درگیر مسئولیت‌های تدریس، تشویق می‌شوند تا ارزشیابی از درس‌های خود را برای اثربخشی آن و همچنین شناسایی زمینه‌های خاص نیازمند به پیشرفت انجام دهند. در این دانشگاه بازخورد دانشجویی از طریق ارزشیابی سازنده و خلاصه انجام می‌شود. به‌طوری‌که ارزشیابی سازنده را ارزشیابی که توسط استادان در طی فرایند تدریس یا ترم تحصیلی برای به‌دست آوردن بازخورد دانشجویان به‌منظور بهبود عملکرد و فعالیت‌های توسعهٔ حرفه‌ای خود، به صورت غیررسمی اجرا می‌شود و ارزشیابی خلاصه، به ارزشیابی که در پایان فرایند تدریس یا ترم تحصیلی توسط دانشگاه برای اثربخشی درس انجام می‌شود. دانشگاه ویتواترزند را تشویق می‌کند تا کار خود را از دیدگاه‌های مختلف ارزشیابی کنند تا اطمینان حاصل شود که از داده‌ها، نتایج مفیدی به‌دست می‌آید تا بتوانند تصویری کامل از اثربخشی درس داشته باشند. همچنین ارزشیابی توسط همکاران و خود ارزشیابی همانند دانشگاه‌های مذکور انجام می‌شود.

۱۰- دانشگاه کوانتو ناتال

متداول‌ترین روش بازخورد دانشجویی در دانشگاه کوانتوناتال استفاده از پرسشنامه است. این دانشگاه برای دانشجویان فعلی و فارغ‌التحصیلان پرسشنامه‌هایی مجزا برای دریافت بازخورد طراحی کرده است. روش دیگری که دانشگاه مذکور برای ارزشیابی از درس استفاده کرده است، استفاده از نظرات فارغ‌التحصیلان دانشگاه است. استفاده از نظرات فارغ‌التحصیلان به‌عنوان یکی از اقداماتی عمل می‌کند که باید برای ارزشیابی کیفیت نظارت تحقیق ارائه شده به دانشجویان در نظر گرفته شود. همچنین این دانشگاه از روش خود ارزشیابی (بررسی نمونه کارهای خود) برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کند. علاوه بر روش‌های مذکور از همکاران داخلی و خارجی برای ارزشیابی از درس بهره می‌گیرد.

۱۱- دانشگاه رودز

در دانشگاه رودز از روش‌های ارزشیابی مختلفی استفاده شده که در ادامه شرح داده شده است:

الف) پرسشنامه: متداول‌ترین روش بازخورد دانشجویان با استفاده از پرسشنامه است. سؤالات مطرح شده به دو صورت چهارگزینه‌ای و تشریحی بوده است. برای تهیه پرسشنامه، استادان می‌توانند سؤالات خود را از بانک سؤالات انتخاب کنند، همچنین در صورتی که سؤالات موردنظر خود در بانک سؤالات نباشد استادان می‌توانند سؤالات را خودشان نیز طرح کنند.

ب) خود ارزشیابی: تعدادی استراتژی غیررسمی نیز وجود دارد که استادان می‌توانند در کلاس‌های خود برای اطلاع‌رسانی درباره پیشرفت دروس به کار گیرند. استادان می‌توانند از روش‌هایی مانند استفاده از ارائه مستقیم سؤالات، جملات انتقادی در یادگیری، طراحی نقشه مفهومی، آزاد نوشتن، پرسشنامه مدیریت اتفاقات بحرانی در کلاس درس، نمایندگان کلاس، استفاده از یادداشت‌های دانشجویان خود ارزشیابی خود را انجام دهند.

ج) همکاران: دریافت بازخورد از همکاران، اگر به خوبی مدیریت شود، می‌تواند نه تنها در پیشرفت حرفه‌ای و آموزشی یک درس و استاد نقش داشته باشد، بلکه به افزایش کیفیت یادگیری در آن درس منجر می‌شود. ارزشیابی توسط همکاران در طی مراحل از جمله جلسه قبل از مشاهده همکار، مشاهده، تحلیل، پس از مشاهده و گزارش انجام می‌شود.



د) **بررسی نمونه کارها:** بررسی نمونه کارهای استادان، ابزاری برای مستندسازی تدریس درس در هر دو سطح اداری و شخصی است. این ابزار هم توسط همکاران داخلی و هم توسط همکاران خارجی انجام می‌شود.

م) **گروه‌های متمرکز:** این روش که حداقل از چهار نفر تشکیل شده، برای تصمیم‌گیری آگاهانه درباره درس استفاده شده است. مجری با گروهی از دانشجویان ملاقات می‌کند و از آن‌ها می‌خواهد در گروه‌های کوچک درباره مجموعه‌ای از سؤالات بحث کنند که با مشورت با استاد مطرح می‌شود. هنگامی که گروه‌ها به کل کلاس گزارش می‌دهند، مجری فرصت دارد تا عمیق‌تر به موضوعات مهم مطرح شده بپردازد. همچنین برای کلاس‌های بسیار کوچک بسیار مؤثر است، اگرچه می‌تواند برای گروه‌های بزرگ‌تر استفاده شود.

۱۲- دانشگاه مک کواری استرالیا

ارزشیابی از درس در دانشگاه مک کواری از طریق ارزشیابی‌های غیررسمی، بازخورد دانشجویی، خود ارزشیابی، ارزشیابی همکاران یا نمونه کارهای استادان و دانشجویان انجام می‌شود.

الف) **ارزشیابی غیررسمی:** این نوع ارزشیابی به استادان کمک خواهد کرد تا مشکلات و ایرادات درس رفع شود. مشارکت هر یک از دانشجویان در این نوع ارزشیابی داوطلبانه است. ضمناً در ارزشیابی اولیه می‌توان از ارزشیابی خود استادان، ارزیابی ارزشیابی‌ها، بررسی اجمالی نمونه کارهای دانشجویان و ارزشیابی ۳ دقیقه‌ای^۱ (محتوا و تدریس)، بازخورد باز و بسته، گروه‌های متمرکز انجام می‌شود.

ب) **بازخورد دانشجویان:** روش‌های به‌دست آوردن بازخورد دانشجویی ممکن است رسمی یا غیررسمی، ساختاریافته، نیمه ساختاریافته یا بدون ساختار باشد و شامل نظرسنجی‌ها، مقالات، گروه‌های متمرکز و مشاوره‌های دانشجویی است. دیدگاه دانشجویان درباره تجربه خود، برنامه‌های تحصیلی آن‌ها و درس و تدریس آن به‌عنوان بخش اساسی از چرخه ارتقاء کیفیت درس شناخته شده است.

۱. در این نوع ارزشیابی، استادان از دانشجویان می‌خواهند به صورت تشریحی در سه دقیقه نظرات خود را در مورد محتوا و روش تدریس بنویسند.

ج) **ارزشیابی همکاران:** برای طیف وسیعی از اهداف، اعم از سازنده و خلاصه می‌توان از مشاهده و بررسی همکاران در درس و برنامه‌ی درسی استفاده کرد. روش‌های ارزشیابی توسط همکاران شامل مشاهدات رسمی، غیررسمی، نیمه‌رسمی و گفتگوهای دوستانه همکاران و طرح‌های رسمی و کاملاً ساختارمند با هدف ارائه شواهد برای ارتقاء فرایندهای ارزشیابی است. از یک همکار توانمند و باسابقه (این ممکن است رئیس دانشگاه، دانشکده یا استادان باشد) بخواهید که در یکی از کلاس‌های شما به صورت چهره به چهره یا آنلاین بنشیند و بازخورد خودشان را از عناصر برنامه‌ی درسی درس ارائه دهند. البته ارزشیابان می‌توانند قبل از اینکه ارزشیابی خود را انجام دهند استادان را درباره‌ی نحوه ارزشیابی آن‌ها اطلاع دهند.

د) **خود ارزشیابی:** فناوری یکی از ابزارهایی است که می‌توان در خود ارزشیابی استفاده کرد. استادان می‌توانند سخنرانی‌های خود را با استفاده از فناوری‌ها ثبت و ضبط کنند و بعد از کلاس درس، گوش دهند. علاوه بر فناوری، می‌توان از مستندات نیز استفاده کرد. سابقه‌ی استفاده از اسناد ضبط سخنرانی، تأملات خود را درباره‌ی تکنیک و مهارت‌های ارائه خود و چگونگی ایجاد تکنیک‌های تدریس خود را در پاسخ به بیش‌های به‌دست آمده از این فرآیند نگه‌دارند. به‌علاوه، می‌توان از پرسشنامه‌ی خود ارزشیابی برای ارزشیابی از خود نیز استفاده کرد.

ه) **استفاده از نمونه کارهای دانشجویی:** نکته‌ی اصلی استفاده از کار دانشجویی در ارزشیابی از درس و برنامه‌ی درسی، مشخص کردن و روشن ساختن نتایج یادگیری، هم برای استادان و هم برای کارهای ارزشیابی فردی و فعالیت‌های یادگیری است. نتایج یادگیری باید مطابق با اهداف درس باشد و در صورت امکان نیز مربوط به توانایی‌های دانشگاهی مک‌کواری باشد.

۱۳- دانشگاه ملبورن

دانشگاه ملبورن از بازخورد فارغ‌التحصیلان به عنوان مهم‌ترین نوع روش ارزشیابی از درس استفاده می‌کند. این برنامه که توسط مرکز ارزشیابی برنامه‌ی درسی طراحی شده است، فرصتی نادر را برای دانشجویان فراهم می‌کند تا مهارت‌های ارزشیابی مورد نیاز برای آگاهی دادن به آن‌ها و اهداف درس را با شواهد قابل اعتماد، در طیف وسیعی از بخش‌ها و فعالیت‌ها ارائه دهند. در این دانشگاه، علاوه بر ارزشیابی از درس روش‌هایی دیگری از جمله بازخورد دانشجویان (پایان ترم)، همکاران و گروه‌های متمرکز نیز استفاده می‌شود.



۱۴- دانشگاه کویینزلند

ارزشیابی از درس در این دانشگاه به طرق مختلفی انجام می‌شود، که در ادامه ارائه شده است:

الف) فارغ‌التحصیلان: دانشگاه سؤالات خود را به صورت تشریحی و چندگزینه‌ای به ایمیل فارغ‌التحصیلان ارسال و از آن‌ها درخواست می‌کند تا به سؤالات پرسشنامه پاسخ دهند.

ب) دانشجویان فعلی: ارزشیابی از درس توسط دانشجویان جاری به دو صورت تشریحی و خلاصه انجام می‌شود که در ادامه بررسی شده است:

ب ۱) پرسشنامه: دانشگاه به دانشجویان خود اجازه داده است تا تجربه یادگیری خود را از هر درس در قالب پرسشنامه به آگاهی استاد درس برسانند. این پرسشنامه در اوایل هفته دوازدهم ترم به مدت دو هفته به صورت آنلاین در اختیار دانشجویان قرار داده شده تا بتوانند در فرصت کافی نظرات خود را اعمال کنند.

ب ۲) مصاحبه: استادان برای دریافت نکات و جزئیات ریز هر درس با تعدادی از دانشجویان هر درس مصاحبه و نکات جالب آن را استخراج می‌کنند.

ج) گروه‌های متمرکز: از گروه‌های متمرکز برای شناخت و کشف درک و تفسیر پاسخ‌دهندگان از سؤالات و چارچوب‌های پاسخ‌ها استفاده می‌شود. این روش از پرسشنامه با کیفیت‌تر و به کاهش خطای اندازه‌گیری در تحقیقات کمی کمک می‌کند.

۱۵- دانشگاه استانبول ترکیه

دانشجویان در این دانشگاه، درس‌هایی را که در هر ترم می‌گذرانند به دو صورت رسمی و غیررسمی ارزشیابی می‌کنند. دانشجویان پس از ورود به سیستم با نام کاربری و رمز عبور خود، تجربه یادگیری خود را در هر یک از درس‌ها که در آن ترم شرکت کردند با یک پرسشنامه ارزشیابی می‌کنند. این دانشگاه علاوه بر ارزشیابی رسمی از ارزشیابی میان‌ترم یا غیررسمی برای دریافت بازخورد دانشجویان از درس نیز استفاده می‌کند.

۱۶- دانشگاه بوغازایچی

به طور کلی ارزشیابی از درس همانند دانشگاه استانبول صورت می‌گیرد، لیکن تفاوتی که بین ارزشیابی درس در این دو دانشگاه وجود دارد در نوع سؤالات و بخش‌های پرسشنامه‌های این دانشگاه است.

۱۷- دانشگاه تهران

دانشجویان در دانشگاه تهران، درس‌هایی را ارزشیابی می‌کنند که در هر ترم می‌گذرانند. دانشجویان پس از ورود به سیستم با نام کاربری و رمز عبور خود، تجربه یادگیری خود را در هر یک از درس‌ها که در آن ترم شرکت کردند با یک پرسشنامه ارزشیابی می‌کنند. پرسشنامه قبل از شروع امتحانات نهایی به مدت دو هفته به پایان می‌رسد. اعضای هیئت علمی پس از امتحانات و وارد کردن نمرات می‌توانند نتایج پرسشنامه را مشاهده کنند. فرم ارزشیابی دانشگاه تهران دارای پانزده سؤال بوده که دو عنصر روش‌های تدریس و زمان را مورد توجه قرار داده و سایر سؤالات درباره ویژگی‌های اخلاقی و رفتار استاد بوده است. این دانشگاه، علاوه بر فرم آخر ترم از ارزشیابی جامع به منظور دریافت بازخورد فارغ‌التحصیلان استفاده می‌کند.

۱۸- دانشگاه مشهد: ارزشیابی در دانشگاه فردوسی مشهد از طریق دانشجویان فعلی و فارغ‌التحصیلان انجام می‌شود. یادآور می‌شود مراحل ارزشیابی همانند دانشگاه تهران انجام می‌شود. فرم ارزشیابی دارای پانزده سؤال بوده که به دو عنصر روش‌های تدریس و زمان توجه کرده و سایر سؤالات درباره ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری استاد بوده است.

۱۹- دانشگاه اصفهان

ارزشیابی از طریق دانشجویان فعلی و فارغ‌التحصیلان انجام می‌شود. ارزشیابی دانشجویان دو هفته قبل از پایان ترم شروع و به مدت دو هفته دانشجویان ارزشیابی می‌کنند. فرم ارزشیابی دانشگاه اصفهان دارای هیجده سؤال است که به عناصر اهداف، روش‌های تدریس، ارزشیابی، فعالیت‌های آموزشی و زمان توجه کرده و سایر سؤالات درباره ویژگی‌های استاد است. همچنین ارزشیابی از فارغ‌التحصیلان پس از پایان یافتن دوره آن‌ها انجام می‌شود.

به طور کلی، روش‌های ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد پژوهش، در جدول ۲ به صورت خلاصه شرح داده شده است. این دانشگاه‌ها بر اساس رتبه‌بندی شانگ‌ها در سال ۲۰۱۹ انتخاب شدند که از رتبه برتری در جهان و کشور خود بهره‌مند بوده‌اند.

جدول ۲: خلاصه‌ای از روش‌های ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد پژوهش

ردیف	دانشگاه	بازخورد دانشجویان فعلی										روش					
		غیررسمی					رسمی										
		پرسشنامه	بازخورد گروهی	تقریبی	پایان‌ترم (پرسشنامه)	کمیته‌های دانشجویی	مشاهده کلاس	بزرسی پوشه درس	مربی‌گری متقابل	مربی‌گری همکاران	ضبط تدریس	نمونه کار	همکاران خارجی	ساده‌فقه‌های مقاله یک و انجمن‌ها	گروه‌ها متمرکز و فارغ‌التحصیلان	بازنویسندگان	فراوانی
۱	سنگاپور	*			*		*	*				*					
۲	مدیریت سنگاپور	*			*		*	*	*	*							
۳	هاروارد	*			*		*	*									
۴	استنفورد	*	*		*		*	*									
۵	کالیفرنیا	*			*		*	*									
۶	کمبریج	*	*		*		*	*									
۷	ucl	*			*		*	*									
۸	منچستر	*			*		*	*									
۹	وینواتر زند	*			*		*	*									
۱۰	کوانتونا تال	*			*		*	*									
۱۱	رودرز	*	*		*		*	*							*		
۱۲	مک کواری	*			*		*	*									
۱۳	ملبورن	*			*		*	*									
۱۴	کوئینزلند	*			*		*	*									
۱۵	استانبول	*			*		*	*									
۱۶	بوغاز ایچی	*			*		*	*									
۱۷	تهران	*			*		*	*									
۱۸	مشهد	*			*		*	*									
۱۹	اصفهان	*			*		*	*									
	فراوانی	۱۰	۳	۴	۱۹	۲	۹	۵	۱	۲	۷	۶	۳	۶	۱		
	درصد فراوانی	۵۲/۶	۱۵/۷	۲۱/۰	۱۰۰	۱۰/۵	۴۷/۴	۲۶/۳	۵/۳	۱۰/۵	۳۶/۸	۳۱/۶	۱۵/۷	۳۱/۶	۵/۳		

به طور کلی آنچه از جدول (۲) می‌توان استنباط کرد، این است که دانشگاه‌های مختلف جهان از روش‌های متفاوتی برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند. نکته جالب توجه این است که تمامی دانشگاه‌ها به ارزشیابی پایان ترم توجه دارند و درباره چگونگی و روش‌های ارزشیابی در دانشگاه‌های مذکور در جهان، می‌توان به ارزشیابی از طریق دانشجویان فعلی، فارغ‌التحصیلان، همکاران داخلی و خارجی، خود ارزشیابی، بررسی نمونه کارها، مقالات، گروه‌های متمرکز و انجمن‌ها اشاره کرد. دانشگاه رودرز آفریقای جنوبی بیشترین تنوع را در چگونگی و روش‌های ارزشیابی از درس و دانشگاه‌های استانبول ترکیه، تهران، فردوسی مشهد و اصفهان کم‌ترین تنوع روش‌های ارزشیابی از درس را داشته است. بیش از ۵۰ درصد از دانشگاه‌های مذکور به ارزشیابی میان‌ترم از طریق پرسشنامه اهمیت داده‌اند.

سؤال دوم: برای ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد بررسی، چه عناصری از برنامه‌های درسی ارزشیابی می‌شوند؟

نتایج بررسی حاکی از آن است که دانشگاه‌های مورد پژوهش، هر یک برخی از عناصر برنامه درسی درس را بررسی کرده‌اند که به صورت خلاصه در جدول (۳) ارائه شده است. یافته‌های جدول (۳) حاکی از آن است که اکثر دانشگاه‌ها در ارزشیابی‌های خود به چهار عنصر هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی توجه کرده‌اند. قریب به ۹۵ درصد دانشگاه‌ها عنصر روش‌های تدریس را ارزشیابی کرده‌اند. دانشگاه هاروارد آمریکا به تمامی عناصر در فرم ارزشیابی خود توجه کرده است. دانشگاه‌ها کم‌ترین توجه را به عنصر فضای آموزشی (۱۰/۵ درصد) داشته‌اند. ۸۴/۲ درصد از دانشگاه‌ها عناصر اهداف و ارزشیابی را ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۳: مهم‌ترین عناصر برنامه‌درسی مورد استفاده در ارزشیابی‌های دانشگاه‌های ایران و جهان

ردیف	عناصر نام دانشگاه	عناصر محتوا	روش‌های تدریس	ارزشیابی	فضای آموزشی	فعالیت‌های آموزشی	زمان	فراوانی	درصد فراوانی
۱	ملی سنگاپور	*	*	*	*	*	*	۶	۸۵/۷
۲	مدیریت سنگاپور	*	*	*	*	*	*	۱	۱۴/۳
۳	دانشگاه هاروارد	*	*	*	*	*	*	۷	۱۰۰
۴	استنفورد آمریکا	*	*	*	*	*	*	۵	۷۱/۴
۵	کالیفرنیا آمریکا	*	*	*	*	*	*	۴	۵۷/۱
۶	کمبریج انگلستان	*	*	*	*	*	*	۴	۵۷/۱
۷	دانشگاه UCL	*	*	*	*	*	*	۵	۷۱/۴
۸	دانشگاه منچستر	*	*	*	*	*	*	۶	۸۵/۷
۹	ویتواترزند	*	*	*	*	*	*	۴	۵۷/۱
۱۰	کوانتوناتال	*	*	*	*	*	*	۴	۵۷/۱
۱۱	دانشگاه رودرز	*	*	*	*	*	*	۴	۵۷/۱
۱۲	مک کواری	*	*	*	*	*	*	۴	۵۷/۱
۱۳	ملبورن استرالیا	*	*	*	*	*	*	۴	۵۷/۱
۱۴	کوئینزلند استرالیا	*	*	*	*	*	*	۴	۵۷/۱
۱۵	استانبول ترکیه	*	*	*	*	*	*	۳	۴۲/۸۵
۱۶	دانشگاه بوغازایچی	*	*	*	*	*	*	۵	۷۱/۴۲
۱۷	دانشگاه تهران	*	*	*	*	*	*	۲	۲۸/۵۷
۱۸	دانشگاه فردوسی	*	*	*	*	*	*	۲	۲۸/۵۷
۱۹	دانشگاه اصفهان	*	*	*	*	*	*	۵	۷۱/۴۲
	فراوانی	۱۶	۱۱	۱۸	۱۶	۸	۸		
	درصد	۸۴/۲۱	۵۷/۸۹	۹۴/۷۴	۸۴/۲۱	۱۰/۵۳	۴۲/۱۰		۴۲/۱۰

سؤال سوم: در ارزشیابی عناصر برنامه‌درسی در دانشگاه‌های ایران و برتر جهان از چه شاخص‌هایی استفاده می‌شود؟

برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش از سایت‌ها و تحلیل محتوای فرم‌های ارزشیابی دانشگاه‌های مورد پژوهش استفاده شده است. داده‌های جمع‌آوری شده در جداول ۴ تا ۱۰ ارائه شده است.

۳-۱: شاخص‌های اهداف

جدول ۴: بررسی شاخص‌های اهداف در ارزشیابی از درس دانشگاه‌ها

ردیف	نام دانشگاه	شاخص‌های مورد بررسی در اهداف	فراوانی شاخص‌ها
۱	ملی سنگاپور	صریح و روشن بودن اهداف، کمک به مهارت‌های تحقیقی، فنی و توانایی‌های دانشجویان، افزایش انگیزه	۳
۲	مدیریت سنگاپور	رشد و توسعه مهارت‌ها، تعیین اهداف بر اساس خصوصیات یادگیرنده	۲
۳	دانشگاه هاروارد	مطابق بودن با نیازهای دانشجویان، سازماندهی شدن اهداف، مشخص کردن اهداف	۳
۴	استنفورد آمریکا	کاربردی بودن اهداف، متناسب با مهارت‌های دانشجویان	۲
۵	کالیفرنیا آمریکا	وضوح و روشن بودن اهداف، متعادل و متناسب بودن، کاربردی بودن اهداف، توجه به توانایی‌های دانشجویان	۴
۶	کمبریج انگلستان	توجه به نیازهای بازار کار، تمرکز بر توانایی‌های تحقیقی، کاربردی بودن اهداف	۳
۷	دانشگاه UCL	صریح و روشن بودن اهداف، کاربردی بودن اهداف	۲
۸	دانشگاه منچستر	به‌روز بودن اهداف، پرورش افراد خلاق و چند مهارتی، روشن بودن اهداف	۳
۹	ویتواترند آفریقا	پرورش افراد مستقل و خلاق، تمرکز بر توانایی‌های دانشجویان	۲
۱۰	کوانتوناتال آفریقا	کاربردی بودن اهداف، صریح و روشن بودن اهداف	۲
۱۱	رودرز آفریقای جنوبی	رشد مهارت‌های چندگانه، جهت‌گیری اشتغال	۲
۱۲	مک کواری استرالیا	روشن بودن اهداف، منطقی بودن اهداف، برقراری ارتباط اهداف دروس با دیگر دروس، جامع بودن اهداف (دانش، نگرش و مهارت)، متناسب با توانایی‌های دانشجویان	۵
۱۳	ملبورن استرالیا	صریح بودن اهداف، متناسب با توانایی‌های دانشجویان	۲
۱۴	کوئینزلند استرالیا	درک روشنی از اهداف و مقاصد	۱
۱۵	دانشگاه بوغازایچی	روشن و واضح بودن اهداف، متناسب با درک دانشجویان	۲
۱۶	دانشگاه اصفهان	اهمیت دادن به رشد اخلاق و فرهنگ دانشجویان	۱

داده‌های مندرج در جدول (۴) حاکی از آن است که ۱۶ دانشگاه از دانشگاه‌ها، عنصر اهداف را در ارزشیابی از درس بررسی کرده‌اند و فقط سه دانشگاه به عنصر اهداف توجه نکرده‌اند. همچنین شاخص صریح بودن اهداف و کاربردی کردن آن‌ها در بین اکثریت دانشگاه‌ها مشترک بوده است. از شاخص‌های صریح و روشن بودن اهداف در ۱۰ دانشگاه، به کاربردی بودن

اهداف در ۷ دانشگاه و توسعه و رشد مهارت‌ها در ۶ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه مک کواری استرالیا بیشترین توجه را به اهداف با ۵ شاخص و دانشگاه‌های اصفهان، کوئینزلند استرالیا با یک شاخص کم‌ترین توجه را داشته است.

۳-۲: شاخص‌های محتوا

جدول ۵: شاخص‌های عنصر محتوا در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	نام دانشگاه	شاخص‌های مورد بررسی در محتوا	فراوانی شاخص‌ها
۱	ملی سنگاپور	جامع بودن محتوا، تکراری نبودن محتوا، کاربردی بودن محتوا	۳
۲	دانشگاه هاروارد	معقول بودن محتوا، تکراری نبودن محتوا، تفهیم محتوا، محتوای کاربردی	۴
۳	استنفورد آمریکا	به‌روز بودن محتوا، انعطاف‌پذیر بودن محتوا، کاربردی بودن	۳
۴	کالیفرنیا آمریکا	کاربردی بودن محتوا، تکراری نبودن محتوا، عمیق بودن محتوا، انعطاف‌پذیر بودن، مرتبط بودن	۵
۵	دانشگاه منچستر	به‌روز بودن محتوا، سودمند بودن محتوا، کاربردی بودن	۳
۶	ویتواترلند	توجه به مسائل واقعی جامعه، متنوع بودن محتوا، سودمند بودن، مرتبط بودن	۴
۷	کوانتوناتال	مرتبط بودن محتوا با اهداف، به‌روز بودن محتوا، ارتباط با فعالیت‌های دانشجویان	۳
۸	رودرز	آسان و راحت بودن محتوا، کاربردی بودن، عمیق بودن	۳
۹	مک کواری استرالیا	نظم منطقی در محتوای درس، مرتبط با ساخت‌شناختی دانشجویان، به‌روز بودن، متعادل بودن سطح دشواری، متعادل بودن وسعت محتوا، متناسب بودن میزان محتوا با طول ترم، متناسب با علایق دانشجویان، ارتباط آن با فرهنگ کشور، تعادل بین محتوای تئوری و کاربردی	۹
۱۰	ملبورن استرالیا	به‌روز بودن محتوا، ارتباط با فعالیت‌های دانشجویان، کاربردی بودن محتوا	۳
۱۱	کوئینزلند	ساختاریافته بودن محتوا، کمک به حل مشکلات یادگیرنده، تعادل محتوای نظری و عملی	۳

یافته‌های مندرج در جدول (۵) نشان می‌دهد ۵۷/۹ درصد از دانشگاه‌های مورد پژوهش به عنصر محتوا در ارزشیابی از درس توجه ویژه‌ای داشته‌اند. یادآور می‌شود همان‌طور که در بیان مسأله مطرح شد فرم‌های ارزشیابی در دانشگاه‌های ایران اساساً برای ارزشیابی از استاد طراحی شده است نه محتوا. لذا با بررسی آن‌ها، هیچ کدام از دانشگاه‌های مورد پژوهش ایران محتوا را بررسی نکرده

بودند. به شاخص‌های کاربردی بودن محتوا در ۷ دانشگاه، به‌روز بودن در ۵ دانشگاه و متنوع بودن محتوا در ۴ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه مک‌کواری با ۹ شاخص بیشترین توجه را به محتوا داشته است. علاوه بر این ۷ دانشگاه در ارزشیابی محتوا از سه شاخص استفاده کرده‌اند.

۳-۳: شاخص‌های روش تدریس

جدول ۶: شاخص‌های عنصر روش تدریس در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	نام دانشگاه	شاخص‌های مورد بررسی در روش‌های تدریس	فراوانی شاخص‌ها
۱	ملی سنگاپور	استفاده از رویکردهای مختلف تدریس، فعال بودن دانشجویان، ارائه و نمایش خوب، استفاده از تکنولوژی، مرتبط بودن به زندگی واقعی، استفاده از مهارت‌های توضیحی، گروه‌بندی دانشجویان	۷
۲	هاروارد	وضوح بودن ارائه درس، استفاده از استراتژی‌های فعال تدریس، مشارکت فعال در تدریس و مشخص بودن وظایف	۴
۳	استنفورد	تأکید بر تعامل میان دانشجو و استاد، استفاده از رسانه‌های مختلف، متنوع بودن روش تدریس‌ها	۳
۴	کالیفرنیا	ارتباط میان استاد و شاگردان، مناسب بودن روش تدریس	۲
۵	کمبریج	فعال بودن دانشجو، استفاده از رسانه‌های مختلف، استفاده از زبان ساده در توضیح دادن	۳
۶	UCL	تحریک فکری، چالش‌برانگیز بودن، توضیح دادن موضوع، مشارکت فعال دانشجویان	۴
۷	منچستر	ایجاد انگیزه در دانشجویان، ایجاد چالش فکری، فعال بودن دانشجو، متنوع بودن روش‌های تدریس	۴
۸	ویتواترزد	ایجاد انگیزه، تحریک دانشجویان به سمت یادگیری، متنوع بودن روش‌ها، به‌روز بودن	۴
۹	کوانتونانال آفریقای جنوبی	برقراری تعادل، افزایش علاقه و اشتیاق در دانشجویان، استفاده از روش‌ها و استراتژی‌های مختلف، توضیح دادن ایده‌ها و مفاهیم با مثال‌های متفاوت، روشن و شفاف‌سازی نکات مبهم، استفاده از گفتار مناسب، استفاده از فناوری	۷
۱۰	رودرز آفریقای	مشارکت فعال دانشجویان، ایجاد انگیزه، متنوع بودن روش‌های تدریس	۳

ردیف	نام دانشگاه	شاخص‌های مورد بررسی در روش‌های تدریس	فراوانی شاخص‌ها
۱۱	مک کواری	مشارکت دانشجویان در کلاس درس، مرتبط بودن اسلایدها	۵
	استرالیا	با محتوای درس، فعال بودن در کلاس درس، ترکیب مناسب با ابزارهای تدریس، استفاده از استراتژی‌های متنوع و جدید،	
۱۲	ملبورن	درگیری دانشجویان در موضوعات، استفاده از روش‌های مختلف	۲
۱۳	کوئینزلند	تأکید بر عملی بودن روش، ایجاد تحریک فکری، جالب و شگفت‌زده نمودن	۳
	استرالیا		
۱۴	استانبول	توضیح و ارائه مؤثر، روش‌های آموزشی مختلف	۲
	ترکیه		
۱۵	دانشگاه بوغازایچی	توضیح مؤثر، استفاده از مثال‌ها و تصاویر، تشویق مشارکت دانشجویان در کلاس	۳
۱۶	دانشگاه تهران	تناسب راهبردها و شیوه‌های آموزش با اهداف درس، شرکت دادن دانشجویان در مباحث درس، ایجاد انگیزه و رغبت در دانشجویان جهت تحقیق و مطالعه، واکنش منطقی و معقول به انتقادات و دیدگاه‌های دانشجویان	۴
۱۷	دانشگاه فردوسی مشهد	تناسب راهبردها و شیوه‌های آموزش با اهداف درس، شرکت دادن دانشجویان در مباحث درس، ایجاد انگیزه و رغبت در دانشجویان جهت تحقیق و مطالعه، واکنش منطقی و معقول به انتقادات و دیدگاه‌های دانشجویان	۴
۱۸	دانشگاه اصفهان	شرکت دادن دانشجویان در مباحث درس	۱

یافته‌های مندرج در جدول (۶) حاکی از آن است که اکثریت دانشگاه‌های مورد پژوهش، شاخص‌های عنصر روش‌های تدریس را در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌ها رعایت می‌کنند. به شاخص‌های متنوع بودن روش‌های تدریس در ۱۳ دانشگاه، شاخص مشارکت دانشجویان در بحث کلاسی در ۱۱ دانشگاه و شاخص ایجاد انگیزه و رغبت در دانشجویان در ۷ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه ملی سنگاپور و کوانتوناتال آفریقای جنوبی با ۷ شاخص بیش‌ترین توجه و دانشگاه اصفهان با یک شاخص کم‌ترین توجه را به روش‌های تدریس داشته است. علاوه بر این ۶ دانشگاه در ارزشیابی روش‌های تدریس از چهار شاخص استفاده کرده‌اند.

۳-۴: شاخص‌های ارزشیابی

جدول ۷: شاخص‌های عنصر ارزشیابی در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	نام دانشگاه	شاخص‌های مورد بررسی در ارزشیابی	فراوانی شاخص‌ها
۱	ملی سنگاپور	بازخورد مناسب و مفید، در دسترس بودن جهت مشاوره	۲
۲	هاروارد	دقیق بودن معیارهای ارزشیابی، بازخورد و مفید بودن آن، متنوع بودن روش‌های ارزشیابی، مطابقت ارزشیابی با محتوا	۴
۳	استنفورد	بازخورد مفید و مناسب، مناسب و متنوع بودن روش ارزشیابی	۲
۴	کالیفرنیا	استفاده از روش‌های ارزشیابی متفاوت	۱
۵	کمبریج	رعایت عدالت و انصاف در طراحی سؤالات، ارائه نمره بر اساس عملکرد دانشجویان، ارزشیابی دانشجویان از طریق روش‌های متنوع	۳
۶	UCL	مشخص بودن معیارهای ارزشیابی، ارائه بازخورد مفید، منصفانه بودن سؤالات، ارائه زمان مناسب بازخورد	۴
۷	منچستر	استفاده از بازخورد جهت یادگیری بیشتر، رعایت انصاف و اعتدال، روش‌های متنوع ارزشیابی	۳
۸	ویتواترزند	رعایت انصاف و اعتدال در طراحی سؤالات، ارائه بازخورد، متنوع بودن روش‌های ارزشیابی	۳
۹	کوانتوناتال	استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی، رعایت انصاف و اعتدال در طراحی سؤالات، ارائه بازخورد	۳
۱۰	رودرز	آگاهی دانشجویان از پیشرفت خود، ارائه منصفانه نمرات دانشجویان	۲
۱۱	مک کواری استرالیا	تعدیل در ارزشیابی‌ها، راهنمایی و بازخورد مناسب، مفید بودن سؤالات و پاسخ‌های مطرح شده، روشن بودن معیارهای ارزشیابی، راهنمایی دانشجویان در ارتباط با معیارهای ارزشیابی، ترغیب دانشجویان به سمت رویکردی عمیق یادگیری	۶
۱۲	ملبورن	مشخص بودن روش‌های ارزشیابی، منصفانه بودن سؤالات طراحی شده	۲
۱۳	کوئینزلند	روشن بودن الزامات ارزشیابی، ارائه بازخورد مفید و مثبت	۲
۱۴	استانبول	استفاده از بازخورد، استفاده از روش‌های ارزشیابی متنوع	۲
۱۵	بوغازایچی	منصفانه بودن نمرات با توجه به عملکرد دانشجویان، رسیدگی عادلانه به اعتراضات دانشجویان	۲
۱۶	اصفهان	متناسب بودن شیوه ارزشیابی از دانشجویان با درس	۱



داده‌های ارائه شده در جدول ۷ بیان‌کننده آن است که ۸۴/۲ درصد از دانشگاه‌های مورد پژوهش از شاخص‌های عنصر ارزشیابی در ارزشیابی از دروس استفاده می‌کنند. یافته‌ها حاکی از آن است که به شاخص‌های بازخورد مثبت و مفید در ۷ دانشگاه، شاخص منصفانه بودن در ۸ دانشگاه و شاخص متنوع بودن روش‌های ارزشیابی در ۷ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه مک‌کواری استرالیا با ۶ شاخص و دانشگاه UCL با ۴ شاخص بیشترین توجه و دانشگاه کالیفرنیا آمریکا و دانشگاه اصفهان با یک شاخص کم‌ترین توجه را به شاخص‌های عنصر ارزشیابی داشته است. علاوه بر این، ۷ دانشگاه در ارزشیابی عنصر ارزشیابی از ۲ شاخص استفاده کرده‌اند.

۳-۵: شاخص‌های فعالیت‌های آموزشی

جدول ۸: شاخص‌های عنصر فعالیت‌های آموزشی در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	نام دانشگاه	شاخص‌های مورد بررسی در فعالیت‌های آموزشی	فراوانی شاخص‌ها
۱	ملی سنگاپور	اثرگذار بودن فعالیت‌ها، انجام دادن گروهی فعالیت‌ها، به‌روز بودن فعالیت‌ها	۳
۲	دانشگاه هاروارد	روشن بودن انتظارات از فعالیت‌ها، باارزش بودن فعالیت‌های آموزشی، تنوع فعالیت‌ها	۳
۳	کمبریج	مرتبط بودن فعالیت‌ها با اهداف و محتوای درس، تنوع در فعالیت‌ها، چالش‌برانگیز بودن فعالیت‌ها	۳
۴	UCL	عمیق نمودن موضوع با انجام فعالیت‌ها، جمع‌آوری نوآوری‌ها و ایده‌ها	۲
۵	منچستر	درگیر کردن دانشجویان، مرتبط بودن فعالیت‌ها با اهداف، تنوع در فعالیت‌ها، تحریک نمودن دانشجویان به یادگیری	۴
۶	استانبول ترکیه	انواع فعالیت‌ها، تعهد دانشجویان نسبت به فعالیت‌های آموزشی، میزان بازخورد استفاده به تکالیف	۳
۷	بوغازایچی ترکیه	اثربخش بودن فعالیت‌های آموزشی، متناسب بودن فعالیت‌ها با توانایی‌های دانشجویان	۲
۸	اصفهان	تناسب کمی و کیفی تکالیف‌های تعیین شده برای افزایش یادگیری	۱

یافته‌های جدول (۸) حاکی از آن است که ۸ دانشگاه ملی سنگاپور، هاروارد، کمبریج، UCL منچستر، استانبول، یوغازایچی و دانشگاه اصفهان به شاخص‌های عنصر فعالیت‌های آموزشی در ارزشیابی از درس اشاره کرده‌اند. داده‌های مندرج در جدول ۸ نشان می‌دهد به شاخص‌های تنوع فعالیت‌ها در ۴ دانشگاه و مرتبط بودن فعالیت‌ها با اهداف در ۳ دانشگاه توجه شده است. همچنین دانشگاه منچستر با ۴ شاخص بیشترین توجه و دانشگاه اصفهان با یک شاخص کم‌ترین توجه را به شاخص‌های عنصر فعالیت‌های آموزشی داشته است. علاوه بر این ۴ دانشگاه در ارزشیابی عنصر فعالیت‌ها از ۳ شاخص استفاده کرده‌اند.

۳-۶: شاخص‌های فضای آموزشی

جدول ۹: شاخص‌های عنصر فضای آموزشی در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	نام دانشگاه	شاخص‌های مورد بررسی در فضای آموزشی	فراوانی شاخص‌ها
۱	هاروارد	راحت بودن در فضای کلاس درس، ایجاد انگیزه برای دانشجویان	۲
۲	UCL	مناسب بودن فضا از نظر امکانات، استفاده از منابع مختلف مانند کتابخانه، سایت، آزمایشگاه و ...	۲

همان‌طور که در جدول (۹) قابل مشاهده است فقط دو دانشگاه هاروارد و UCL شاخص‌های فضای آموزشی را در ارزشیابی از درس بررسی کردند و سایر دانشگاه‌ها در ارزشیابی‌های خود توجه لازم را نداشتند. هر یک از دانشگاه‌ها در ارزشیابی از درس از دو شاخص برای ارزشیابی از عنصر فضا استفاده کرده است.

۳-۷: شاخص‌های زمان

جدول ۱۰: شاخص‌های عنصر زمان در ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	نام دانشگاه	شاخص‌های مورد بررسی در زمان آموزشی	فراوانی شاخص‌ها
۱	ملی سنگاپور	استفاده کامل از زمان کلاس درس، حضور و غیاب منظم در کلاس درس	۲
۲	هاروارد	بازه زمانی مناسب جهت انجام پروژه‌ها، مدیریت زمان کلاس	۲
۳	استنفورد	استفاده صحیح از زمان درس	۱
۴	منچستر	استفاده کامل از زمان کلاس درس، استفاده صحیح از زمان درس	۲
۵	بوغازایچی	در دسترس بودن برای کمک خارج از وقت کلاس، استفاده مؤثر از زمان کلاس	۲
۶	تهران	نحوه مدیریت کلاس (نظم و زمان)، امکان ارتباط حضوری و غیرحضوری با استاد در خارج از کلاس	۲
۷	فردوسی	نحوه مدیریت کلاس (نظم و زمان)، امکان ارتباط حضوری و غیرحضوری با استاد در خارج از کلاس	۲
۸	اصفهان	حضور به‌موقع و رعایت طول مدت کلاس، مدیریت زمان کلاس، دسترسی به استاد در ساعت‌های اعلام شده برای راهنمایی و رفع اشکال	۳

یافته‌های ارائه شده در جدول (۱۰) بیان‌کننده آن است که ۸ دانشگاه به شاخص‌های عنصر زمان در ارزشیابی از درس توجه کرده‌اند. داده‌های مندرج در جدول (۱۰) نشان می‌دهد که به شاخص‌های استفاده درست و مفید از زمان کلاس درس و مدیریت کلاس درس در ۴ دانشگاه بیشترین توجه شده است. همچنین دانشگاه اصفهان نسبت به سایر دانشگاه‌ها از شاخص‌های بیشتری برای ارزشیابی از عنصر زمان بهره می‌برد و دانشگاه استنفورد با یک شاخص، زمان آموزشی را در ارزشیابی از درس بررسی می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد در دانشگاه‌های مختلف جهان از روش‌های ارزشیابی متفاوتی برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند. دانشگاه‌ها از روش‌هایی مختلف (جدول ۲) استفاده می‌کنند، لیکن دانشگاه‌های کشور ما فقط از پرسشنامه پایان‌ترم استفاده می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج

پژوهش‌ها (بویز و مک‌گویان، ۲۰۲۰؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰؛ باکر، ۲۰۱۶؛ کلیموا، ۲۰۱۴؛ اسکیزی، ۲۰۱۵؛ پاول ۲۰۱۳؛ نصر و همکاران، ۱۳۹۲) همخوانی دارد. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است که استفاده از هر یک از روش‌های ارزشیابی مورد اشاره می‌تواند ابزاری معتبر برای ارزشیابی از درس باشد. بازخورد در ارائه اطلاعات مبتنی بر شواهد که به استادان و دانشگاه کمک می‌کند تا کیفیت آموزشی را ارتقا دهند و به دانشگاهیان، به عنوان بخشی از پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها کمک کند تا به صورت دوره‌ای درباره‌ی درس خود تأمل کنند و آن‌ها را از توسعه برنامه‌ی درسی آگاه کند. ارزشیابی از درس همچنین این توانایی را دارد که اطلاعات ارزشمندی را درباره‌ی برنامه‌ی درسی دروس به استادان ارائه دهد. دانشجویان افراد ذی‌صلاحی هستند که درباره‌ی تجربه‌ی خود در یادگیری، اطلاعات ارزشمندی را ارائه می‌دهند و بسیاری از استادان دیدگاه دانشجویان را هنگام ارزشیابی درس، روشن‌کننده و مفید می‌دانند، به‌ویژه هنگامی که با منابع دیگر اطلاعاتی که از طریق ارزشیابی و خود ارزشیابی ترکیب شود. همچنین نتایج جدول (۲) گویای آن است که تمامی دانشگاه‌ها از دیدگاه و نظرات دانشجویان فعلی برای ارزشیابی از درس استفاده می‌کنند.

ارزشیابی از درس که توسط دانشجویان فعلی انجام می‌شود، می‌تواند گزارش‌های فوری را به دانشگاه، دانشکده، گروه و استادان ارائه دهد تا آن‌ها بتوانند پشتیبانی لازم را داشته و اقدامات اصلاحی را در درس‌هایی انجام دهند که مطابق با استانداردهای کیفیت و انتظارات نیستند. از این رو، با توجه به گزارش‌ها، استادان می‌توانند دروسی را شناسایی کنند که نیاز به پیشرفت دارند و از کیفیت لازم برخوردار نیستند. همچنین استفاده از خاطرات و سوابق دانشجویان می‌تواند اطلاعات مفیدی برای ارزشیابی از درس درباره‌ی حجم کار دانشجویی و چگونگی تغییر آن در طول ترم و نحوه‌ی توزیع فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در بین دانشجویان ارائه دهد. علاوه بر این، از مجلات دانشجویی می‌توانند برای کشف چگونگی کسب تجربه و یادگیری و پیشرفت استفاده کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌ها (هو و همکاران، ۲۰۲۰؛ بویز و مک‌گویان، ۲۰۱۹؛ اسکیزی، ۲۰۱۵؛ اسکی و همکاران، ۲۰۰۸؛ کان، ۲۰۰۷؛ براگا و همکاران، ۲۰۱۴) همخوانی دارد.

خود ارزشیابی از دیگر روش‌هایی است که ۳۶/۸ درصد از دانشگاه‌های مورد پژوهش از آن بهره می‌برند. خود ارزشیابی هم برای رشد شخصی و هم برای رشد حرفه‌ای افراد مفید

است؛ زیرا افراد می‌توانند مهارت‌ها، توانایی‌ها، نقاط ضعف و محدودیت‌های خود را شناسایی کنند تا بتوانند مهارت‌ها و توانایی‌ها را تقویت و توسعه و محدودیت‌ها و نقاط ضعف را رفع کنند. خود ارزشیابی به یادگیری عمیق و تأمل در فعالیت‌های تدریس و افزایش سطح یادگیری منجر شده و باعث می‌شود که استادان مهارت‌های شناختی و فراشناختی خود را گسترش دهند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش کلیموا (۲۰۱۴) همخوانی دارد. وی در پژوهش خود دریافت که خود ارزشیابی یکی از روش‌هایی مفید ارزشیابی از درس است که استادان می‌توانند برنامه‌درسی تدوین شده را بررسی کنند. ارزشیابی توسط همکاران، از دیگر روش‌های است که استادان می‌توانند در ارزشیابی از درس استفاده کنند. ارزشیابی توسط همکاران، تفکر انتقادی و عمیق را در رویکردهای یادگیری تحریک می‌کند. نتایج پژوهش‌های لی و همکاران (۲۰۲۰) و باکر (۲۰۱۶) در این راستا قابل تأیید هستند. نتایج پژوهش آن‌ها حاکی از آن است که ارزشیابی توسط همکاران به یادگیری فعال، افزایش مشارکت و ادراکات دانشجویان، بهبود کیفیت کار و افزایش توانایی ارائه بازخورد منجر می‌شود. علاوه بر این، در سال‌های اخیر، از ارزشیابی توسط همکار برای ارتقای تعاملات بین دانشجویان، تحریک کیفیت گفتگو و بهبود یادگیری استفاده شده است. اگرچه نتایج مطالعات گذشته حاکی از آن است که درصد بسیار پایینی از استادان از این روش استفاده می‌کنند. نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که دانشگاه‌های ایرانی از این روش استفاده نمی‌کنند. علاوه بر این، نتایج جدول (۲) حاکی از آن است که ۱۱ دانشگاه از دانشگاه‌های مورد پژوهش از این روش استفاده می‌کنند، لیکن دانشگاه‌های ایران، فقط از ارزشیابی پایان‌ترم استفاده می‌کنند و از سایر روش‌ها به طور رسمی استفاده نمی‌کنند. لذا می‌توان گفت بین روش‌های ارزشیابی از درس در دانشگاه‌های خارجی و دانشگاه‌های ایرانی تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. به نظر می‌رسد یکی از دلایل ممتاز بودن دانشگاه‌های خارجی، توجه به روش‌های ارزشیابی از درس است؛ چراکه یکی از شاخص‌های ارزیابی دانشگاه‌ها توجه به شاخص‌های تدریس و یادگیری دانشجویان است.

نتایج سؤال دوم پژوهش نشان داد که قریب به ۹۵ درصد از دانشگاه‌ها به عنصر روش تدریس در ارزشیابی از درس توجه داشته‌اند. همچنین دانشگاه‌های ایرانی همانند دانشگاه‌های خارجی به این عنصر اهمیت داده‌اند. انتخاب روش‌های تدریس در کلاس درس از اهمیت ویژه‌ای برای استادان برخوردار بوده است؛ چراکه در فرایند یاددهی و یادگیری آسان‌کننده

انتقال دانش، اطلاعات و فرایندهای یادگیری دانشجویان است. علاوه بر این، در راستای این نتایج، تحلیل نتایج سؤال سوم (جدول ۶) نشان داد دانشگاه‌ها به متنوع بودن روش‌های تدریس، مشارکت در کلاس و متناسب بودن با واقعیت‌ها و نیازهای زندگی اهمیت خاصی می‌دهد. در عصر متحول امروز، روش‌های سنتی تدریس جوابگوی نیازهای نسل حاضر و آینده نخواهد بود و برای آموزش صحیح دانشجویان نیاز است تا آن‌ها آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به‌طور علمی بیندیشند و نظم فکری را به آن‌ها انتقال دهند و به‌جای ذخیره‌سازی اطلاعات، به مسأله‌سازی و تحلیل آن‌ها اقدام کنند. استراتژی اصلی آموزش مدرن باید بر فعالیت مستقل دانشجویان، سازماندهی محیط‌های خودآموزی و آموزش‌های تجربی و عملی معطوف شود تا دانشجویان بتوانند از ابتکار عمل خود استفاده کنند. استفاده ترکیبی از روش‌های یاددهی و یادگیری، علاوه بر جذابیت بخشیدن به تدریس، موجب عمیق شدن یادگیری و انگیزه‌بخشی برای کنکاش و ادامه یادگیری می‌شود. از سویی دیگر، روش‌های یاددهی و یادگیری باید دانشجویان را به سمتی هدایت کند که دانشجویان به‌طور مستقل به بررسی، مطالعه و یادگیری اقدام کنند و بر روند پیشرفت خود نظارت فعال داشته و به ساخت دانش جدید پردازند.

سایر نتایج سؤال دوم و سوم پژوهش نشان داد فقط دو دانشگاه در ارزشیابی از درس به فضای آموزشی توجه کردند. همچنین به‌طور کلی دانشگاه‌های ایران به این عنصر برنامه‌درسی توجه نداشته‌اند. شاید بتوان گفت یکی از دلایل توجه خیلی کم به فضای آموزشی در دانشگاه‌ها، ثابت بودن محیط یاددهی و یادگیری است. خلق فرصت‌های آموزشی در فضاهای متغیر آموزشی می‌تواند به جذابیت و برانگیزاننده بودن محیط آموزشی منجر شود. فضای آموزشی باید آن‌قدر جذابیت داشته باشد تا بتواند نیازهای آموزشی، پرورشی و روحی و احساسی دانشجویان را تأمین کند. به‌طوری که فضا باید مناسب رشد شناختی، رشد اجتماعی، تعامل دانشجویان با همدیگر باشد. همچنین توجه به فضای آموزشی، نقش مهمی در تربیت فارغ‌التحصیلان، تأثیرگذاری بر رفتار دانشجو، تأثیر بر پیشرفت تحصیلی و موفقیت در امر یادگیری و بهبود کیفیت یادگیری، ایجاد انگیزه یادگیری و رضایت دانشجویان دارد. تحلیل نتایج جدول (۹) نشان داد از منظر دانشگاه‌ها، توجه به امکانات و منابع مختلف در محیط آموزشی حائز اهمیت است. تدریس مؤثر به امکانات و تجهیزات نیاز دارد تا استادان بتوانند از روش‌های متنوع تدریس استفاده کنند و با تجربیات غنی اهداف دروس را تحقق بخشند.

روش‌های تدریس پویا و نوین به منابع اطلاعاتی و تجهیزات کافی نیاز دارد. نتایج دیگر سؤال دوم پژوهش حاکی از آن است ۸۴/۲ درصد از دانشگاه‌ها به هر یک از عناصر اهداف و ارزشیابی توجه کردند. نتایج جدول (۳) حاکی از آن است که دو دانشگاه فردوسی مشهد و تهران به عنصر اهداف توجه نداشتند. تحلیل نتایج سؤال سوم پژوهش (جدول ۴) حاکی از آن است که اهداف دروس باید به پیوند دانش نظری با موقعیت‌های عملی در برنامه درسی اهمیت دهد؛ زیرا با کاربرد دانش در موقعیت، یادگیری عمیق و پایدار شده و انگیزه یادگیری مضاعف می‌شود. به آموزش بهره‌گیری مطلوب از نوآوری‌ها باید در اهداف برنامه درسی دانشگاه‌ها توجه شود. اهداف برنامه درسی باید به دنبال آماده‌سازی افراد برای تغییرات و نوآوری در جامعه باشد. برای دستیابی به این منظور، لازم است علایق و انگیزه‌های افراد در بطن توجه قرار گیرد و به جای نگاه تک‌بعدی به ابعاد مختلف وجودی دانشجویان توجه کند. از دیدگاه دانشگاه‌های مورد مطالعه، روشن بودن و کاربردی بودن اهداف حائز اهمیت است. روشن بودن و کاربردی بودن اهداف به برانگیختن دانشجویان و کسب دانش عمیق و غنی و کشف ایده‌های جدید و پویا شدن دانشجویان منجر می‌شود. علاوه بر این، دانشگاه‌های فردوسی مشهد، تهران و مدیریت سنگاپور به عنصر ارزشیابی در ارزشیابی از دروس توجه نداشتند. دانشگاه‌های خارجی در عنصر ارزشیابی، به جای تأکید بر محفوظات، بر چگونگی فرآیند یادگیری تأکید دارند و به جای چه چیز و چه مقدار بر جریان یادگیری تأکید می‌کنند. ارزشیابی باید به رشد مهارت‌های فراشناخت در دانشجویان کمک کند. به عبارت دیگر، به آن‌ها کمک کند تا از فرآیندی که طی کرده‌اند، به‌نوعی خودآگاهی دست یابند. ارزشیابی باید یادگیرنده را از یادگیری سطحی به یادگیری عمقی سوق دهد؛ زیرا کیفیت یادگیری دانشجو و شوق در جهت رسیدن به نتایج عالی‌تر به وسیله روش‌های ارزشیابی تقویت می‌شود که مستلزم به‌کارگیری رویکردهای یادگیری عمیق بوده و موجب رشد دانشجو در مهارت‌های عقلانی سطح بالا می‌شوند.

۵۷/۹ درصد از دانشگاه‌ها به عنصر محتوا توجه داشتند. نتایج سؤال دوم پژوهش حاکی از آن است که دانشگاه‌های مورد پژوهش ایران عنصر محتوا را در ارزشیابی از دروس بررسی نمی‌کنند. در راستای این نتایج، تحلیل نتایج جدول ۵ حاکی از آن است که مهم‌ترین شاخص‌های محتوا از نظر دانشگاه‌ها کاربردی بودن محتوا، به‌روز بودن و متنوع بودن محتوا

است. نکته جالب توجه در جدول (۵) این است که دانشگاه مک کواری استرالیا با بیشترین فراوانی شاخص (۹ شاخص)، بیشترین توجه را به عنصر محتوا داشته است. متنوع بودن محتوا منجر می شود با توجه به اینکه نیازهای دانشجویان و جامعه متغیر و به روز هستند، از جدیدترین محتوا بهره مند شوند. همچنین باعث می شود تا به نیازها، تجارب و ویژگی های منحصر به فرد دانشجویان پاسخ داده شود. اگر دانشجویان ارتباط میان آموخته های خود و نیازهای بازار کار را درک کنند، شرایط آموزشی جالب تر، مهیج تر و جذاب تر می شود. ارائه محتوای متنوع و منعطف به تقاضای بازار کار برای نیروی انسانی و نیازهای جامعه پاسخ خواهد داد. علاوه بر این، می تواند در خلاقیت دانشجویان، ارائه ایده های نوین، پرورش چندبعدی بودن دانشجویان، کنجکاوی بودن و روحیه پژوهشگری آنها، پرورش شایستگی های لازم برای تداوم یادگیری، چگونگی یادگیری، تنوع بخشیدن به توانمندی ها، شکوفا کردن استعدادها، انگیزه یادگیری و کسب مهارت های نرم تأثیرگذار باشد.

سایر نتایج سؤال دوم پژوهش نشان داد ۴۲/۱ درصد به هر یک از عناصر فعالیت ها و زمان آموزشی توجه داشتند. در راستای نتایج سؤال دوم پژوهش، تحلیل نتایج جدول (۸) حاکی از آن است که دو دانشگاه فردوسی مشهد و تهران به عنصر فعالیت های آموزشی توجه نداشتند، لیکن دانشگاه اصفهان با بررسی یک شاخص فعالیت های آموزشی را بررسی کرده است. به علاوه، دانشگاه منچستر با بررسی چهار شاخص بیشترین توجه را به فعالیت های یاددهی و یادگیری داشته است. البته، دانشگاه های ملی سنگاپور، هاروارد، کمبریج و استانبول با بررسی سه شاخص به این عنصر توجه کردند. آنچه که می توان از جدول (۸) استنباط کرد این است که از نظر دانشگاه های مورد مطالعه، مهم ترین شاخص های عنصر فعالیت های آموزشی متنوع بودن فعالیت ها و ارتباط آنها با اهداف تدوین شده است. تنوع فعالیت ها به بهبود عملکرد دانشجویان منجر می شود و آنها مشتاق خواهند بود پیشرفت خود را توسعه دهند و نمرات بالاتری را کسب کنند. همچنین تنوع فعالیت ها منجر می شود تا دانشجویان سریع تر مطالب را یاد بگیرند. استادان باید دامنه گسترده ای از فعالیت های یادگیرندگان مانند حفظ کردن، گوش دادن، خواندن، ایفای نقش، گردش علمی، انجام تکلیف و شبیه سازی را در کلاس درس به کار گیرند. فعالیت های یادگیری نه تنها زمینه را برای دانشجویان فراهم می کند تا دانش جدید را از طریق کانال های مختلف یاد بگیرند، بلکه آنها را قادر می کند که محیط کار مشترکی را با دوستان خود ایجاد کنند.



نتایج جدول (۱۰) گویای آن است که از نظر ۴ دانشگاه، شاخص مدیریت زمان و استفاده از زمان کلاس درس بسیار حائز اهمیت است. نکته قابل توجه این است که دانشگاه‌های کشور ایران برای زمان آموزشی اهمیت خاصی قائل هستند و به وقت خود و دانشجویان احترام می‌گذارند. هر سه دانشگاه، شاخص‌های عنصر زمان را در ارزشیابی از درس بررسی کرده‌اند. علاوه بر این، نتایج جدول (۱۰) بیان‌کننده آن است که دانشگاه اصفهان با بررسی سه شاخص بیشترین توجه را در بین دانشگاه‌ها به زمان آموزشی دارد. داشتن زمان‌گیری آگاهانه و مدیریت زمان به سپردن زمان به دستان خویش، سودمندی تدریس، نتیجه‌بخش بودن آن و بهره‌وری مطلوب منجر می‌شود. لذا استادان باید به زمان آموزشی اهمیت دهند و به شعار ارزشمند بودن و طلا بودن وقت عمل کنند و این عامل فرهنگی را در بین دانشگاهیان نهادینه کنند. دانشگاه هاروارد به تمامی عناصر برنامه درسی توجه کرده است. یکی از دلایلی که می‌توان گفت دانشگاه هاروارد در رتبه‌بندی‌های معتبر در رتبه برتر قرار دارد، توجه به عناصر برنامه درسی بوده است. برنامه درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت برای آماده کردن نیروی انسانی از جایگاه ویژه‌ای دارد، لذا طرح برنامه درسی نامناسب از تأثیرگذاری برنامه بر دانشجویان خواهد کاست. اگر دانشگاه‌های ما می‌خواهند خود را در رتبه‌های برتر و در سطح دانشگاه‌های سطح اول جهان ببینند، باید به تمامی عناصر برنامه درسی دروس توجه ویژه داشته باشند. همچنین سه دانشگاه مدیریت سنگاپور، تهران و فردوسی مشهد نسبت به عناصر برنامه درسی در ارزشیابی توجه کم‌تری داشتند.

در پایان با توجه به نتایج سؤال اول پژوهش پیشنهاد می‌شود مدیران دانشگاه‌ها باید شرایطی را ایجاد کنند تا استادان در میان‌ترم یا پایان‌ترم در ارتباط با عناصر برنامه درسی نظرات و پیشنهادات خود را برای بهبود و تقویت آن‌ها ارائه دهند. همکاران دانشگاهی که سابقه مداوم و طولانی در تدریس اثربخش داشته‌اند، به بهترین وجه برای خدمت به عنوان مشاور در دانشکده‌ها برای ارزشیابی از درس افراد مناسبی هستند. همچنین پیشنهاد می‌شود علاوه بر ارزشیابی کمی، از ارزشیابی‌های کیفی برای ارزشیابی از درس استفاده شود. ارزشیابی کیفی دیدگاه‌های عمیق‌تر، دقیق‌تر و متنوع‌تر از وضعیت عناصر برنامه درسی را در اختیار استادان قرار می‌دهد و بینش‌هایی را ارائه می‌دهد که در بهبود نتایج آموزش و یادگیری تأثیرگذار خواهد بود. با توجه به نتایج سؤال دوم پژوهش پیشنهاد می‌شود اگر نظام آموزش

عالی کشور بخواهد برنامه درسی اثربخش و غنی‌تری داشته باشد، باید از همه روش‌های معتبر مورد استفاده در دانشگاه‌های جهان در ارزشیابی از درس استفاده کنند. به کمک ارزشیابی می‌توان مشخص کرد برنامه درسی تدوین شده برای درس در چه ابعادی مؤثر بوده و از چه جهاتی به اصلاح، تغییر و تکمیل نیاز دارند و کمک خواهد کرد که هر یک از مؤلفه‌ها یا شاخص‌های عناصر برنامه درسی تا چه حد امکان اجرا داشته است. علاوه بر این با توجه به نتایج جدول (۳) پیشنهاد می‌شود گویه‌های اشاره شده در جداول ۴ تا ۱۰ در قالب ابزار ارزشیابی از درس تدوین و اعتبارسنجی شده و برای ارزشیابی از دروس در دانشگاه‌ها استفاده شود.

منابع

- داودنیا، بهزاد و زارعی‌زوارکی، اسماعیل (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی مدیریت آموزشی و برنامه درسی مدارس هوشمند کشورهای استرالیا، مالزی و ایران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰(۲): ۱۴۵ - ۱۹۳.
- قربانی، سمیه، نیلی، محمدرضا و دلبری، سمیرا (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی ارزیابی کیفیت برنامه درسی آموزش عالی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۹(۱): ۹۰ - ۱۰۶.
- نصر، احمدرضا، سولومونیدز، این و کامرون، الیسون (۱۳۹۲). علل و چگونگی تدوین درس جدید و موانع آن در دانشگاه‌های استرالیا. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۱۷(۳): ۴۲ - ۱۸.
- Akker, J, V, D. (2003). *Curriculum perspectives: An Introduction: In J. van den Akker, U. Hameyer, & W. Kuiper (Eds.), Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Alderman, L. S. and Towers, S. B. (2012). Student feedback systems in higher education: A Focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*. 18 (3): 261-280.
- Baker, K. (2016). Peer review as a strategy for improving students writing process. *Active Learn High Education*. 17(3):1-14.
- Bamber, V. and S. Anderson. (2012). Evaluating learning and teaching. *International Journal for Academic Development*. 17 (1): 5-18.
- Blair, E. and Noel. V. K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: Is the student voice being heard?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39 (7): 879-940.
- Boyce, A. S. and McGowan, B. L. (2019). An exploration of two novice evaluation Educators' experiences developing and implementing introduction to evaluation courses. *American Journal of Evaluation*. 40(1): 119-136.

- Braga, M., Paccagnella, M. and Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*. 41: 71-88.
- Carrell, S. E. and West, J. E. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy*. 118: 409-432.
- Chang, C. C. (2008). Enhancing self-perceived effects using Web-based portfolio assessment. *Computers in Human Behavior*. 24(4): 1753-1771.
- DaCosta-Marques, M. D. and Mano, M. (2012). The process of evaluation and accreditation of higher education courses in portugal: Analysis of the impacts arising from the preliminary accreditation. *Journal US-China Public Admin*. 9: 303-315.
- Dancer, D. and Kamvounias. P. (2005). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 30 (4): 445-540.
- Davodnia, B. and Zareizvarki, I. (2014). A comparative study of educational management and curriculum of smart schools in Australia, Malaysia and Iran. *New Thoughts on Educational*. 10 (2): 145 - 193 (Text in Persian).
- DeLuca, C., Coombs, A. and LaPointe-McEwan, D. (2019). Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*. 61: 159-169.
- Denson, N., Loveday, T. and Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: What predicts satisfaction?. *Higher Education Research & Development*. 29(4): 339-356.
- Diamond, R. M. (2004). The Usefulness of Structured Mid-Term Feedback as a Catalyst for Change in Higher Education. *Active Learning in Higher Education*. 5 (3): 217-231.
- Edstrom, K. (2008). Doing course evaluations as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*. 27(2): 95-106.
- Erikson, M., M. Erikson, and E. Punzi. (2016). Student Response to a Reflective Course Evaluation. *Reflective Practice*. 17 (6): 663-675.
- Eskici, M. (2015). University students' opinions on application of portfolio in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 174: 2946-2955.
- Ghorbani, S. Nili, M. R. and Delbari, S. (2014). A comparative study evaluating the quality of higher education curriculum. *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*: 9 (1): 90-106 (Text in Persian).
- Hadad, Y., Keren, B. and Naveh, G. (2020). The relative importance of teaching evaluation criteria from the points of view of students and faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45(3): 447-459.
- Hall, C. E. (2014). Toward a model of curriculum analysis and evaluation—beka: A case study from australia. *Nurse Education Today*. 34(3): 343-348.
- Harun, S., Dazz, S. K., Saaludin, N. and Ahmad, W. S. C. W. (2011). Lecturers' perception on student evaluation at universiti kuala lumpur. *In Enhancing Learning: Teaching & Learning Conference*. 1(10).
- Hoo, H. T., Tan, K. and Deneen, C. (2020). Negotiating self-and peer-feedback with

- the use of reflective journals: an analysis of undergraduates' engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45(3): 431-446.
- Hou, A. Y. C. (2011). Quality assurance at a distance: international accreditation in Taiwan higher education. *Higher Education*. 61(2): 179-191.
- Huybers, T. (2014). Student Evaluation of Teaching: The use of best-worst scaling. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39 (4): 496-513.
- Kahn, S. (2007). Better teaching through better evaluation. *To Improve the Academy*, 12 (1), 111-126.
- Kember, D. and Leung, D. Y. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 33(4): 341-353.
- Kessler, C. and Nadjm-Tehrani, S. (2002). Mid-term course evaluations with muddy cards. *In Proceedings of the 7th annual conference on Innovation and technology in computer science education*; 233-234.
- Klein, M.F. (1985). *Curriculum design. International encyclopedia of education: curriculum studies*. Volume II. Husen, T. and Postlethwaite editors, Pergamon Press: Oxford England. 1163-1170.
- Klimova, B. F. (2014). Self-reflection in the course evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 141: 119-123.
- Kumpas-Lenk, K., Tucker, B. M. and Gupta, R. (2014). Validation of a unit evaluation survey for capturing students' perceptions of teaching and learning: A comparison among australian and estonian higher education students. *Studies in Educational Evaluation*. 43: 178-185.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X. and Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45(2): 193-211.
- Macfadyen, L. P., Dawson, S., Prest, S. and Gašević, D. (2016). Whose feedback? A multilevel analysis of student completion of end-of-term teaching evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 41 (6): 821-839.
- Marzano, R. J. (2012). Teacher evaluation. *Educational Leadership*. 70(3): 14-19.
- McClain, L., Gulbis, A. and Hays, D. (2018). Honesty on student evaluations of teaching: effectiveness, purpose, and timing matter!. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 43(3): 369-385.
- McGowan, R. W. (2009). *Faculty and student perceptions of the effects of mid-course evaluations on learning and teaching*. PhD Diss., Department of Instructional Psychology & Technology, Brigham Young University.
- Mitry, D. J. and Smith, D. E. (2014). Student evaluations of faculty members: A Call for analytical prudence. *Journal on Excellence in College Teaching*. 25(2).
- Nasr, A. R. Solomonides, I. and Cameron, E. (2013). Reasons and how to develop a new course and its obstacles in Australian universities. *Research and writing of academic books*. 17 (3): 42-18 (Text in Persian).
- Nikolaou, M. and Atkinson, M. (2019). Do student and survey characteristics affect the quality of UK undergraduate medical education course evaluation? A systematic review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*. 62: 92-103.
- Oermann, M. H., Shellenbarger, T. and Gaberson, K. (2017). *Clinical teaching*

- strategies in nursing*. Springer Publishing Company.
- Oon, P. T., Spencer, B. and Kam, C. C. S. (2017). Psychometric quality of a student evaluation of teaching survey in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 42(5): 788-800.
- Pabst, R., Nave, H., Rothkötter, H. J. and Tschernig, T. (2001). Evaluation of the medical curriculum: why, when, by whom and for whom should questionnaires be used. *European journal of morphology*. 39(4): 237-239
- Poth, C. N., Searle, M., Aquilina, A. M., Ge, J. and Elder, A. (2020). Assessing competency-based evaluation course impacts: A mixed methods case study. *Evaluation and Program Planning*. 79: 101789.
- Powell, T. (2013). The importance of assessments: How portfolios can impact students' self-efficacy and comprehension in an online graphic design course. *Unpublished PhD Thesis Capella University, Minneapolis*.
- Richardson, J.T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 30(4): 387-415.
- Shah, M. and Nair, C. S. (2012). The changing nature of teaching and unit evaluations in Australian universities. *Quality Assurance in Education*. 20(3): 274-288.
- Sozer, E. M., Zeybekoglu, Z. and Kaya, M. (2019). Using mid-semester course evaluation as a feedback tool for improving learning and teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 44(7): 1003-1016.
- Spiel, C., Schober, B. and Reimann, R. (2006). Evaluation of curricula in higher education: challenges for evaluators. *Evaluation Review*. 30(4): 430-450.
- Spooren, P., Mortelmans, D. and Christiaens, W. (2014). Assessing the validity and reliability of a quick scan for student's evaluation of teaching. Results from confirmatory factor analysis and G Theory. *Studies in Educational Evaluation*. 43: 88-94.
- Steyn, C., Davies, C. and Sambo, A. (2019). Eliciting student feedback for course development: the application of a qualitative course evaluation tool among business research students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 44(1): 11-24.
- Struyven, K., Dochy, F. and Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 30(4): 325 - 341.
- Wickramasinghe, R. S. and M. W. Timpson. (2006). Mid-Semester student feedback enhances student learning. *Education for Chemical Engineers*. 1 (1): 126-133.
- Yusuf, A., R., Ajidagba, U. A., Agbonna, S. A. and Olumirin, C. O. (2010). University teachers' perception of the effects of students evaluation of teaching on lecturers instructional practices in Nigeria. *Proceedings of the 1st International Conference of Collaborational of Education Faculties in West Africa (CEFWA)*; 1-16.
- Zineldin, M., Akdag, H. C. and Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*. 17(2): 231-243.

چگونگی آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدارس مطالعه موردی:

دانش‌آموزان ابتدایی استان اردبیل

اسماعیل سلیمانی^{۱*}، رقیه نوری پورلیاوی^۲، حسن احمدی^۳ و سیمین حسینیان^۴

چکیده

هدف تحقیق حاضر، چگونگی آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدارس برای دانش‌آموزان ابتدایی استان اردبیل بود. برای نیل به این هدف از مطالعه موردی استفاده شد که در ابتدا داده‌های کیفی و سپس بر اساس یافته‌های آن، داده‌های کمی نیز گردآوری و تحلیل شدند. در مرحله بعد بر مبنای یافته‌های حاصل از مرحله پژوهش کیفی، پرسشنامه تهیه شد که آلفای کرونباخ آن ۰/۹۰ به دست آمد. جامعه آماری تحقیق معلمان دوره ابتدایی اردبیل بود؛ که در بخش کیفی و با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۳ نفر از معلمان نمونه تحت مصاحبه قرار گرفتند و از بین جامعه ۲۵۳ نفری تعداد ۱۱۴ نفر در مرحله کمی به صورت روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها از تکنیک تحلیل موضوعی (تم) استفاده شد و روایی یافته‌های پژوهش با استفاده از روش‌های بازبینی توسط اعضا، بررسی همکار، مشارکتی بودن پژوهش تضمین شد. همچنین به منظور سنجش پایایی کدگذاری‌های انجام شده، از روش‌های پایایی باز آزمون و توافق درون موضوعی استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌های کمی از مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان به عوامل آموزش فلسفه برای کودکان، برگزاری کارگاه‌های فرهنگی برای والدین، تولید محتوای اخلاقی، آموزش درک تنوع فرهنگی، بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، ایجاد بحث گروهی در کلاس، قدردانی از دانش‌آموزان با اخلاق، اجرای برنامه

۱. نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، آذربایجان غربی، ارومیه، ایران.

E.soleimani@urmia.ac.ir

۲. دانش‌آموخته دکتری گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

nooripour.r@gmail.com

۳. دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، اردبیل

۴. استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

Hosseins1381@yahoo.com

آموزشی اخلاق به‌عنوان مؤلفه‌های آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدرسه اشاره کرده‌اند. نتایج مرحله کمی نشان داد که مدل دارای برآزش مناسبی است و تمام این مؤلفه‌ها از نظر معلمان مهم تلقی می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: آموزش پرورش، تحمل افکار دیگران، ادب و احترام، اخلاق، استان اردبیل

مقدمه

آموزش و پرورش قوی‌ترین عامل تعیین‌کننده سرمایه انسانی است (وینر، وارد، بونل، مک داد و پاتن^۱، ۲۰۱۷). تغییراتی که تا به حال بر جهان آموزش و پرورش تأثیر گذاشته، گام مهمی برای آغاز روند بازبینی مؤسسات آموزشی است (کوستا، فالمر و اندرسون^۲، ۲۰۱۸). از این رو آموزش و پرورش از جمله سازمان‌هایی است که در همه جوامع از حساسیتی خاص برخوردار است. این حساسیت بیشتر به آن دلیل است که عملیات داخلی آن در معرض دید همگان و مورد قضاوت عام قرار می‌گیرد. سیر تغییر و تحولات و پیشرفت‌های اجتماعی نیاز به آموزش و پرورش اثربخش را ضروری می‌کند (مهربان، امیرخانی و ابولقاسمی، ۲۰۱۹).

یکی از چالش‌های اصلی دوران کودکی، قواعد اجتماعی محیط پیرامون کودک است. قواعد اخلاقی که از انواع قواعد اجتماعی است، مشوق افراد برای انجام دادن اعمال خیر و ضامن درستکاری و مشخص‌کننده اعمال خوب از بد است. مثلاً، مردم مجاز نیستند که همدیگر را بکشند، دروغ بگویند، یا اموال دیگری را بردارند. این قواعد در هر جامعه برای کنترل رفتارهای نادرست و هدایت آن‌ها به راه راست وجود دارد. به علاوه کودکان باید هم قواعد اخلاقی و هم قوانین اجتماعی را یاد بگیرند که شاید در موقعیت‌های مختلف تفاوت‌های بسیاری بین آن‌ها وجود داشته باشد. قوانین اجتماعی اصولاً برای راهنمایی و تشخیص رفتارهای درست و غلط برای کودکان طراحی شده است (دسیتی، کاول، لی، ماهاسنه، مالکوم-اسمیت، سلوک و ژو^۳، ۲۰۱۵).

مطالعه اینکه کودکان چگونه این قوانین را بفهمند و اجرا کنند معمولاً با عنوان اخلاقی

1. Viner, Hargreaves, Ward, Bonell, Mokdad and Patton
2. Costa, Fulmer and Anderson
3. Decety, Cowell, Lee, Mahasneh, Malcolm-Smith, Selcuk and Zhou

بودن یا رشد اخلاقی مطرح شده است. انسان با حس اخلاقی متولد می‌شود. این حس در خانواده ظاهر می‌شود، از معلم‌انگویی می‌گیرد و از طریق اجتماع تغذیه می‌شود (توریل^۱، ۲۰۱۵). در حقیقت، خانواده، مدرسه و اجتماع قواعد اخلاقی را آموزش می‌دهند که بر اساس اصول عدالت و در نظر گرفتن حقوق دیگران وضع شده است، اما اینکه کودکان چطور میل درونی برای پیروی از قواعد اخلاقی را پیدا می‌کنند، در طی مراحل رشد متفاوت است. قضاوت اخلاقی به چگونگی نظر شخص دربارهٔ مقررات، آداب، رسوم و هنجارهایی که مردم باید در تعامل با دیگران رعایت کنند و برداشت او از آن‌ها اشاره دارد که با رشد فکری و به تبع آن رشد اخلاقی همراه با افزایش سن در افراد تکامل می‌یابد (کیلن و سامانتا^۲، ۲۰۱۵). از طرف دیگر تنوع فرهنگی را به عنوان بخشی از میراث مشترک بشریت که منبعی برای مبادلهٔ داده‌ها، خلأقیّت و نوآوری است، می‌توان با تنوع زیستی در جهان طبیعت مقایسه و آن را لازمهٔ زندگی بشری به‌شمار آورد. تنوع فرهنگی در بافت دانش‌آموزی، محتمل‌ترین رویدادی است که در آیندهٔ مدارس نقش خواهد داشت. این موضوع به‌گونه‌ای چشمگیر اهمیت توجه به تنوع قومی، تنوع مذهبی و گروه‌های اقلیت را در جامعه و به‌ویژه در مدارس به‌عنوان مؤثرترین نهاد اجتماعی در شکل‌گیری فرهنگ اجتماعی بالا می‌برد (وایت، پیرس و جاکوبیتز^۳، ۲۰۱۹).

مهم‌ترین هدف مدیریت منابع انسانی در مدارس، یکی کردن جهت اهداف فردی و جمعی دانش‌آموزان در راستای افزایش مشارکت اجتماعی آن‌ها است. این مهم به‌دست نمی‌آید مگر آن‌که مدیران به تفاوت‌های فرهنگی تک‌تک دانش‌آموزان به چشم عاملی مهم بنگرند. روی هم رفته، مدیریت تنوع به توانایی شرکت در فعالیت‌های جذب، حفظ و تسهیل روابط کاری میان افراد با یک زمینه متفاوت برمی‌گردد (قلی‌زاده، کشتی‌آرای و سهرابی رنایی، ۱۳۹۰).

اهتمام به اخلاق در مدارس غیرممکن نیست، اما دشوار است. آموزش اخلاقی اگرچه لازم است، ولی کافی نیست. حاصل آن نظم‌دادن و منضبط بار آوردن است که البته، عمر و دوام زیادی ندارد. بیشتر به اطاعتی منفی و مطلق می‌انجامد که در نتیجه فعالیت بدنی دانش‌آموز در مدرسه است. از نظر برخی دانشمندان، کودک اصول اخلاقی خود را تا سن شش‌سالگی کسب می‌کند و لذا آموزش رسمی اخلاق در مدرسه به‌تنهایی چندان تأثیری در اخلاقی کردن وی

1. Turiel
2. Killen and Smetana
3. White, Peirce and Jacobowitz

نخواهد داشت. در واقع اگر آموزش اخلاقی با زیرساخت‌های فطری و قلبی آدمی سازگار نباشد، حاصلی جز ریا و نفاق ندارد و به آسانی، تربیت شکل ریایی به خود می‌گیرد و اخلاق به ضد اخلاق بدل می‌شود (توم، هوسی و تیری^۱، ۲۰۱۵). به همین جهت است که مدیران و معلمان اغلب گله‌مند هستند که با وجود اندرزهای اخلاقی که در کتب درسی گنجانده شده و سخنانی که در خلال برنامه صبحگاهی برای بچه‌ها ایراد می‌شود و با وجود شعار و جمله جالبی که بر در و دیوار مدرسه وجود دارد، بازهم رفتارهایی مثل تقلب، دروغ‌گویی، بی‌نظمی، خشونت و پرخاشگری اسباب زحمتشان است. واقعیت این است که بچه‌ها آن اندازه که تحت تأثیر رفتار و کردار بزرگ‌ترها قرار می‌گیرند به گفتار هرچند زیبا و اغواکننده آن‌ها واقعی نمی‌نهند. به‌ویژه در روزگار امروز که به یمن گسترش اطلاعات در رسانه‌های گوناگون، سطح معلومات و دانش آن‌ها در مسائل اخلاقی و اعتقادی بالا رفته است. مثلاً گاهی با تماشای یک فیلم مذهبی، بهتر و بیشتر از معلم خود که می‌کوشد قصه آن را بازگوید، به موضوع اشراف دارند و کم‌وبیش اشتباهات احتمالی معلمشان را هم یادآور می‌شوند. باین‌حال، همه این‌ها نوعی باور دانشی است و هنوز مانده تا به باور قلبی یعنی تربیت اخلاقی برسد (بیستا^۲، ۲۰۱۵). یکی دیگر از چالش‌های اصلی دوران کودکی قواعد اجتماعی محیط پیرامون کودک است. قواعد اخلاقی، که از انواع قواعد اجتماعی است، مشوق افراد برای انجام دادن اعمال خیر و ضامن درستکاری و مشخص‌کننده اعمال خوب از بد است (فرنیا، موسوی، پارسامهر، علیخانی، گلشنی، نوری‌پور و مرادی، ۱۳۹۶).

رادمنش و سعدی‌پور (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران به این نتیجه دست یافتند که انگیزش و پیشرفت تحصیلی، گروه آزمایش از دانش‌آموزان که تحت تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفته‌اند، نسبت به گروه کنترل، بیشتر است. از یافته‌های این پژوهش می‌توان برای بهبود پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان استفاده کرد؛ بنابراین، می‌توان گفت، هدف همه فعالیت‌های آموزشی بهبود انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که در سایه آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند افزایش

1. Toom, Husu and Tirri
2. Biesta

معناداری داشته باشد. وحدانی اسدی، نوروزی، فردانش، علی‌آبادی و باقری (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق به این نتیجه دست یافتند که آموزش بر اساس الگوی طراحی آموزشی پیشنهادی سبب ارتقاء سطح رشد اخلاقی دانش‌آموزان و رفتار نظم آن‌ها شده است. موسوی، فتاحی، زارع بیدکی و فلاح (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان نقش معلم در تربیت اخلاقی جامعه به این نتیجه دست یافتند که آموزش و پرورش زمینه‌ساز رشد فکری، اخلاقی، فرهنگی و تربیتی انسان‌های یک جامعه پویاست. معلم با توجه به نفوذ معنوی و نقش الگویی خود در بین دانش‌آموزان، به‌عنوان رکن اصلی در پیشبرد این هدف محسوب می‌شود. معلم با محتوایی که در اختیار او قرار داده می‌شود، برای رسیدن به هدف تلاش می‌کند، ملاک‌های اخلاقی از جمله ملاک‌هایی است که در گزینش و ارائه محتوای تربیتی به آن‌ها توجه می‌شود. قلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان مهارت‌های مدیریت تنوع فرهنگی پاسخی به مطالبات دانش‌آموزان اقلیت‌های قومی و مذهبی به این نتیجه دست یافتند که مقدار مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان اقلیت‌های قومی کم‌تر از دانش‌آموزان فارس و مقدار مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان مسلمان شیعه بود. میانگین مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان برحسب مقدار به‌کارگیری مهارت‌های مدیریت تنوع دینی - مذهبی و برحسب مقدار به‌کارگیری مهارت‌های مدیریت تنوع قومی - نژادی مدیران، متفاوت و معنادار بود. راین^۱ (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان مسائل اخلاقی در آموزش به این نتیجه دست‌یافت که برنامه‌های بهداشت جهانی باید به چهار اصل سودمند بودن، عدم پذیرش، احترام به استقلال و عدالت برای دانشجویان باشد. با توجه به آنچه گفته شد هدف پژوهش حاضر، چگونگی آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدارس که مطالعه موردی دانش‌آموزان ابتدایی استان اردبیل بود.

روش

به منظور دستیابی به توصیفی عمیق و غنی از تجارب، نگرش و ادراک شرکت‌کنندگان نسبت به آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدارس از روش‌های پژوهش آمیخته استفاده شد؛ بنابراین، روش بررسی موردی بود و در این راستا نیز سعی شد تا

1. Raine

هم از داده‌های کیفی و هم از داده‌های کمی برای نیل به هدف یادشده استفاده شود. بررسی موردی پژوهشی است که پژوهشگر به جست و جوی ژرف یک برنامه، رخداد، فعالیت، فرآیند و حتی یک موضوع در یک یا چند نفر اقدام می‌کند (کرسول^۱، ۲۰۱۴). از لحاظ مبنای داده‌ها، دارای طرح تحقیق آمیخته است که با استفاده از مدل آمیخته و طرح اکتشافی انجام می‌شود، این طرح با جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کیفی شروع می‌شود و سپس مرحله دوم ایجاد می‌شود که در آن داده‌های کمی جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌شوند. مرحله دوم کمی مطالعه بر مبنای مرحله اول یا متصل به مرحله ابتدایی کیفی طراحی می‌شود (بنز، ریدنور و نیومن^۲، ۲۰۰۹). در نتیجه یافته‌های پژوهش بستر محور بوده و با قاطعیت بیشتری نشان‌دهنده واقعیات موجود در آموزش و پرورش خواهند بود.

جامعه آماری این پژوهش معلمان نمونه و مجرب دوره ابتدایی آموزش و پرورش استان اردبیل هستند؛ بنابراین به منظور انجام نمونه‌گیری در مرحله کیفی، از نمونه‌گیری نظری استفاده شد. در نمونه‌گیری نظری از نمونه‌هایی مصاحبه به عمل آمد که از لحاظ هدف‌های پژوهش دارای اطلاعات غنی هستند. در این روش، نمونه‌گیری وقتی خاتمه می‌یابد که هر مقوله به اشباع نظری برسد. در نهایت داده‌ها از طریق مصاحبه با ۱۳ نفر از معلمان نمونه و مجرب دوره ابتدایی گردآوری شد. تمامی مصاحبه‌ها با مدرسان به صورت رودررو و فردی در زمان کاری شرکت‌کنندگان در مکانی ساکت مانند کلاس، یا دفتر کار معلمان بین ساعات ۸ صبح تا ۴ بعدازظهر در مدت ۵ ماه انجام شد. میانگین زمان مصاحبه ۴۵ دقیقه (بین: ۲۵ تا ۵۷ دقیقه) بود. مصاحبه با معلمان به صورت مصاحبه رودررو و فردی انجام شد. مدت زمان مصاحبه بین ۲۵ دقیقه تا ۷۵ دقیقه بود و تا کسب توصیفی غنی از موضوعات مربوط به پژوهش ادامه می‌یافت. در تمامی مصاحبه‌ها از دستگاه ضبط صوت برای ضبط مصاحبه‌ها استفاده شد.

برای حصول اطمینان از روایی پژوهش و به منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش اقدامات زیر انجام شد؛ مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست، فرایند تحلیل یا مقوله‌های به دست آمده را بازبینی و نظر خود را در ارتباط با آن‌ها ابراز خواهند کرد. دیدگاه‌های ایشان در پارادیم

1. Creswell
2. Benz, Ridenour and Newman

کدگذاری محوری اعمال شد. علاوه بر اساتید راهنما و مشاور یک نفر از اساتید رشته مدیریت آموزشی که در انجام پژوهش کیفی از تبحر لازم برخوردار بوده و چند نفر از دانشجویان دکتری مدیریت آموزشی، به بررسی پارادایم کدگذاری محوری، یافته‌ها و اظهار نظر درباره آن‌ها اقدام کردند. به طور هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد.

همچنین، برای محاسبه پایایی کدگذاری‌های انجام‌شده، از روش‌های پایایی باز آزمون و پایایی توافق بین دو کدگذار (توافق درون موضوعی) استفاده شد. در پایایی باز آزمون از میان مصاحبه‌های انجام‌شده، تعداد ۳ مصاحبه انتخاب‌شده و هرکدام از آن‌ها دو بار در یک‌فاصله زمانی ۱۵ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شد. پایایی توافق بین دو کدگذار در این پژوهش ۸۲ درصد به دست آمد که چون بالاتر از ۶۰ درصد است، لذا پایایی بین دو کدگذار نیز تأیید شد. در آخر به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از فن تحلیل موضوعی (تم) استفاده شد و مراحل (۱) مرور داده‌ها؛ (۲) سازمان‌دهی داده‌ها؛ (۳) کدگذاری داده‌ها؛ (۴) طبقه‌بندی داده‌ها؛ (۵) مقوله‌بندی؛ (۶) ایجاد موضوع (تم) و (۷) تدوین گزارش دنبال شد. در بخش کمی، تعداد ۱۱۴ نفر از معلمان ابتدایی استان اردبیل با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شد. در این بخش از روایی صوری برای سنجش روایی پرسشنامه محقق ساخته شده از مرحله کیفی استفاده شد که دارای روایی مناسبی بود و سپس از ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی پرسشنامه استفاده شد که ۰/۹۰ بود که ضریب قابل قبولی برای پایایی است. برای تحلیل داده‌های کمی نیز از آزمون معادلات ساختاری استفاده شد.

نظر به ارتباط ملموس معلمان مجرب و نمونه با مسأله پژوهش از آن‌ها خواسته شد تا در مطالعه شرکت کرده و به مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته پژوهشگر پاسخ دهند. آنچه در ادامه می‌آید، نتایج یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه با آن‌ها است. به‌منظور سازمان‌دهی بهتر یافته‌ها، هرکدام از یافته‌ها در ارتباط با سؤالات پژوهش بررسی می‌شوند.

جدول ۱: مؤلفه‌های آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران

مقوله استخراج شده	نمونه کدها (مفاهیم شناسایی شده)	کد مصاحبه‌شونده	تعداد افراد اشاره‌کننده به عامل	درصد فراوانی
مؤلفه‌های آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران	آموزش فلسفه برای کودکان	م ۱، م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰	۹ نفر	٪۶۹
	اجرای برنامه آموزشی اخلاق	م ۱، م ۲، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۱۲، م ۱۳	۹ نفر	٪۶۹
	تولید محتوای اخلاقی در کتاب‌های درسی	م ۱، م ۲، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۱۳	۷ نفر	٪۵۳
	آموزش درک تنوع فرهنگی	م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰	۸ نفر	٪۶۱
	بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان	م ۱، م ۲، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۹	۶ نفر	٪۴۶
	ایجاد بحث گروهی در کلاس	م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۰	۸ نفر	٪۶۱
	برگزاری کارگاه‌های فرهنگی برای والدین	م ۱، م ۲، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۹	۶ نفر	٪۴۶
	قدردانی از دانش‌آموزان بااخلاق	م ۱، م ۲، م ۴، م ۵، م ۶	۵ نفر	٪۳۸

همان‌طور که در جدول (۱) مشخص شد معلمان به عوامل آموزش فلسفه برای کودکان، برگزاری کارگاه‌های فرهنگی برای والدین، تولید محتوای اخلاقی، آموزش درک تنوع فرهنگی، بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، ایجاد بحث گروهی در کلاس، قدردانی از دانش‌آموزان بااخلاق، اجرای برنامه آموزشی اخلاق اشاره کردند. در این بخش به نظر مصاحبه‌شونده (۹) در رابطه با آموزش فلسفه برای کودکان اشاره می‌کنیم:

«به نظر می‌آید فلسفه برای کودکان، شاید تازه‌ترین و بزرگ‌ترین گامی است که در راستای تلاش برای کاربردی کردن فلسفه و آموزش عملی تفکر انتقادی و باهدف تقویت و بالا بردن مهارت‌های استدلال، داوری و قدرت تمیز برداشته شده است. این برنامه، نمونه روشنی از کاربرد فلسفه در تربیت است، اما با دیگر برنامه‌های فلسفه کاربردی تفاوت اندکی دارد و آن اینکه این برنامه می‌خواهد به شاگردان کمک کند تا خودشان کار فکری انجام دهند و مسائل را خودشان حل کنند. هدف کلی برنامه فلسفه برای کودکان، ایجاد «مباحثه فلسفی» به‌وسیله آفرینش «اجتماع پژوهشی» در سطح کلاس است که به نظر در مباحث اخلاقی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک شایانی کند».

به‌منظور سنجش دقیق‌تر داده‌های به‌دست‌آمده در بخش کیفی، داده‌های کمی نیز گردآوری شد تا بتواند مبنای اطلاعاتی دقیق‌تری فراهم کند. بر اساس سؤالات مطرح‌شده در بخش کمی، یافته‌های به‌دست‌آمده تجزیه و تحلیل می‌شوند. پرسشنامه محقق ساخته بر اساس مؤلفه‌های به‌دست‌آمده دارای ۲۴ سؤال و برای هر شاخص سه سؤال آورده شده است.

جدول ۲: جدول علائم اختصاری، مقادیر آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و AVE برای مؤلفه‌های پرسشنامه تحقیق

شاخص	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
آموزش فلسفه برای کودکان	۰/۷۸۴	۰/۸۳۰	۰/۶۲۳
اجرای برنامه آموزشی اخلاق	۰/۸۶۱	۰/۹۱۲	۰/۸۱۱
تولید محتوای اخلاقی در کتاب‌های درسی	۰/۷۹۱	۰/۸۶۷	۰/۶۸۶
آموزش درک تنوع فرهنگی	۰/۶۹۶	۰/۸۲۷	۰/۶۰۰
بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان	۰/۸۵۲	۰/۹۱۰	۰/۷۹۱
ایجاد بحث گروهی در کلاس	۰/۷۷۳	۰/۸۷۰	۰/۷۱۱
برگزاری کارگاه‌های فرهنگی برای والدین	۰/۸۵۴	۰/۹۱۹	۰/۸۷۰
قدردانی از دانش‌آموزان بااخلاق	۰/۷۶۳	۰/۸۴۶	۰/۷۳۴
تحمل افکار دیگران	-	-	-

همان‌طور که از جدول (۲) مشخص است، مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی در تمامی مؤلفه‌ها بزرگ‌تر از مقدار ۰/۷ است؛ بنابراین، پایایی پرسشنامه پژوهش مورد تأیید است.

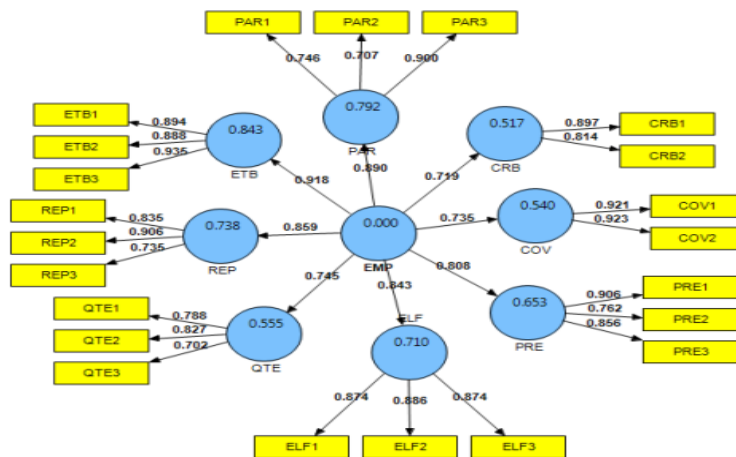
همچنین مقدار AVE تمامی شاخص‌های پژوهش بالاتر از مقدار ۰/۵ است؛ بنابراین، روایی همگرای سؤالات پرسشنامه‌ها نیز مورد قبول هست.

در این مرحله به آزمون روابط بین سازه‌های تحقیق اقدام شد. برای این منظور، مدل پژوهش در نرم‌افزار PLS پیاده‌سازی شد. بررسی و تحلیل مدل‌های اندازه‌گیری در مراحل اولیه مطالعات تأیید مفیدی بوده، چراکه می‌تواند به ارزیابی ابزار پژوهش و توسعه سازه‌ها کمک کند. همچنین تحلیل مدل‌های ساختاری روشنگر نقاط ضعف نظری بود و به تفسیر یافته‌های پژوهش کمک کرده و در طرح مطالعات آینده سهم عمده‌ای داشته باشد؛ بر این اساس مدل‌سازی معادلات ساختاری شامل دو مرحله عمده تدوین مدل و آزمون مدل است. در تدوین مدل محقق با استفاده از کلیه نظریات مرتبط، پژوهش و اطلاعات در دسترس به طرح مدل می‌پردازد و در این مرحله مدل روابط علی بین متغیرها را توصیف می‌کند. ارتباطات بین متغیرها می‌تواند مبین سؤالاتی باشد که روابط علی بین متغیرهای مشهود و مکنون را از فضای تئوریک استنتاج کرده‌اند. مرحله بعدی آزمون برازندگی و میزان انطباق این نظریه‌ها با داده‌های تجربی است که از جامعه‌ای معین گردآوری شده‌اند.

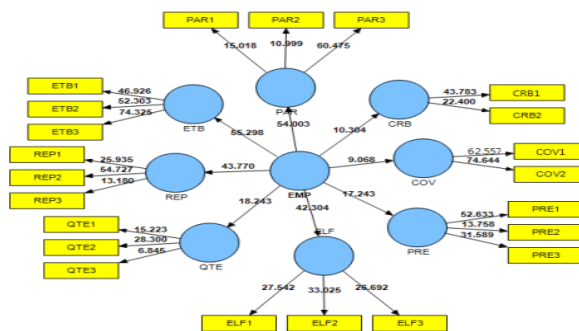
آزمون برازش الگوی مفهومی

هدف از ارزیابی برازش کل مدل این است که مشخص شود تا چه حد کل مدل با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. مجموعه وسیعی از معیارها و شاخص‌های برازندگی^۱ وجود دارند که می‌توانند برای اندازه‌گیری برازش کل مدل استفاده شوند. متأسفانه هیچ‌کدام از این‌ها در تمام جهات نسبت به بقیه برتری ندارند؛ زیرا یک شاخص برازندگی خاص بسته به حجم نمونه، روش تخمین، پیچیدگی مدل، مفروضات مربوط به نرمال بودن یا ترکیبی از شرایط فوق به‌طور متفاوت عمل می‌کند. از این‌رو افراد مختلف بسته به شرایط مدل ممکن است از شاخص‌های مختلفی برای برازش مدل استفاده کنند. در این بخش، الگوی مفهومی پژوهش در قالب دیاگرام مسیر ترسیم و با استفاده از روش‌های مختلف برازش آن سنجیده می‌شود. یک مدل کامل معادلات ساختاری در حقیقت بیان‌کننده آمیزه‌ای از نمودار مسیر و تحلیل عاملی تأییدی است. در شکل‌های ۱ و ۲ ضرایب تخمین استاندارد و اعداد

معناداری مدل ساختاری پژوهش مشاهده می‌شود. برخی از شاخص‌های برازش نیز در قسمت انتهایی این شکل‌ها قابل‌رؤیت هستند.



شکل ۱: ضرایب تخمین استاندارد مدل ساختاری پژوهش



شکل ۲: اعداد معناداری مدل ساختاری پژوهش

قبل از اینکه درباره مدل استخراج‌شده بحث و نتیجه‌گیری شود، نیکوئی برازش مدل را بررسی خواهیم کرد.

بررسی کفایت مدل

الف) معیار Q^2

معیار Q^2 قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌کند و در صورتی که مقدار آن در مورد یک سازه درون‌زا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب کند، به ترتیب نشان از قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برون‌زای مربوط به آن را دارد. نتایج جدول فوق معیار Q^2 را زیر نشان از قدرت پیش‌بینی مناسب مدل در خصوص سازه‌های درون‌زای پژوهش دارد و برازش مناسب مدل ساختاری را تأیید می‌کند. مقدار Q^2 برای تمامی مؤلفه‌های درون‌زا طبق جدول ۲ بالاتر از مقدار ۰/۳۳ محاسبه شده است که با توجه به مقدار ملاک، مناسب بودن برازش مدل ساختاری را تأیید می‌کند.

ب) معیار GOF

شاخص دیگری که برای برازش توسط تنون هاوس و همکاران (۲۰۰۵) معرفی شده است، ملاک کلی برازش (GOF) است که با محاسبه میانگین هندسی میانگین اشتراک و R^2 به صورت زیر محاسبه می‌شود.

این شاخص نیز همانند شاخص‌های برازش مدل لیزرل عمل می‌کند و بین صفر تا یک قرار دارد و مقادیر نزدیک به یک نشانگر کیفیت مناسب مدل هستند. البته، باید توجه داشت این شاخص همانند شاخص‌های مبتنی بر «خی دو» در مدل‌های لیزرل به بررسی میزان برازش مدل نظری با داده‌های گردآوری شده نمی‌پردازد. بلکه، توانایی پیش‌بینی کلی مدل را بررسی می‌کند و اینکه آیا مدل آزمون شده در پیش‌بینی متغیرهای مکنون درون‌زا موفق بوده است یا نه. مقدار GOF برای مدل پژوهش طبق جدول (۳) مقدار ۰/۶۹۴ محاسبه شده است که نشان از توان مناسب مدل در پیش‌بینی متغیرهای مکنون درون‌زای مدل دارد.

جدول ۳: مقادیر Q^2 ، R^2 و communality

communality			شاخص
۰/۶۲۳	۰/۷۹۲	۰/۴۸۷	آموزش فلسفه برای کودکان
۰/۸۲۱	۰/۸۴۳	۰/۶۹۰	اجرای برنامه آموزشی اخلاق
۰/۶۸۶	۰/۷۳۸	۰/۵۰۰	تولید محتوای اخلاقی در کتاب‌های درسی
۰/۶۰۰	۰/۵۵۵	۰/۳۳۲	آموزش درک تنوع فرهنگی
۰/۷۷۱	۰/۷۱۰	۰/۵۴۰	بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان
۰/۷۱۱	۰/۶۵۳	۰/۴۶۱	ایجاد بحث گروهی در کلاس
۰/۸۵۰	۰/۵۴۰	۰/۴۶۰	برگزاری کارگاه‌های فرهنگی برای والدین
۰/۷۳۴	۰/۵۱۷	۰/۳۷۳	قدردانی از دانش‌آموزان با اخلاق
۰/۷۲۰	۰/۶۶۹	-	میانگین

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر چگونگی آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدارس برای دانش‌آموزان ابتدایی استان اردبیل بود. نتایج یافته‌های مرحله اول نشان داد که معلمان به عوامل آموزش فلسفه برای کودکان، برگزاری کارگاه‌های فرهنگی برای والدین، تولید محتوای اخلاقی، آموزش درک تنوع فرهنگی، بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، ایجاد بحث گروهی در کلاس، قدردانی از دانش‌آموزان با اخلاق، اجرای برنامه آموزشی اخلاق به‌عنوان مؤلفه‌های آموزش تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدرسه اشاره کردند. نتایج دیگر یافته‌های پژوهش نشان داد که از نظر معلمان همه مؤلفه‌ها برای بهبود رفتار دانش‌آموزان در جهت مثبت مهم تلقی می‌شود. نتایج پژوهش حاضر هم‌راستا با پژوهش‌های قبلی است. موسوی، فتاحی، زارع بیدکی و فلاح (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان نقش معلم در تربیت اخلاقی جامعه به این نتیجه دست یافتند که آموزش و پرورش زمینه‌ساز رشد فکری، اخلاقی، فرهنگی و تربیتی انسان‌های یک جامعه پویاست. معلم با توجه به نفوذ معنوی و نقش الگویی خود در بین دانش‌آموزان، به‌عنوان رکن اصلی در پیشبرد این هدف محسوب می‌شود. معلم با محتوایی که در اختیار او قرار داده می‌شود، برای رسیدن به هدف تلاش می‌کند، ملاک‌های اخلاقی از جمله ملاک‌هایی است که در گزینش و ارائه محتوای تربیتی به آن توجه می‌شود. وحدانی اسدی

(۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق به این نتیجه دست یافتند که آموزش بر اساس الگوی طراحی آموزشی پیشنهادی سبب ارتقاء سطح رشد اخلاقی دانش‌آموزان و رفتار نظم آن‌ها شده است. رادمنش و سعدی‌پور (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران به این نتیجه دست یافتند که انگیزش و پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش از دانش‌آموزان که تحت تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفته‌اند نسبت به گروه کنترل، بیشتر است. از یافته‌های این پژوهش می‌توان برای بهبود پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان استفاده کرد؛ بنابراین، می‌توان گفت هدف همه فعالیت‌های آموزشی بهبود انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که در سایه آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند افزایش معناداری داشته باشد؛ بنابراین، در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که مدرسه نخستین نهاد رسمی هست که از طریق معلمان، گروه همسالان، جو مدرسه و برنامه درسی تعلیمات مدنی دانش‌آموزان را هم به نحوه کار اجتماع محدودشان (مدرسه) و هم جامعه‌ای قادر می‌کند که در آن سهمی خواهند داشت و بالطبع از حقوق و مسئولیت‌هایی برخوردار خواهند شد. در این رابطه نقش معلمان به‌عنوان افرادی که در بالاترین سطح از تعامل میان فردی با دانش‌آموزان قرار دارند و الگویی قابل مشاهده و در دسترس برای سازندگان فردای اجتماع تلقی می‌شوند، قابل بررسی و تأمل است؛ بنابراین، طبق نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود که طرح دقیق و عمیق اخلاق، همراه با تمثیل و طرح سؤالاتی از دانش‌آموزان در زمینه مثال‌های مطرح شده انجام شود. تشویق دانش‌آموزان به مطالعه کتاب‌های اخلاقی انجام شود و مباحثات اخلاقی با رهبری معلم و پیرامون احساسات و ارتباطات شخصی و نکات اخلاقی آن بحث شود و در اجرای نمایش‌ها دانش‌آموز خود نقش‌های مثبت و سازنده ایفا کند و فیلم‌های اخلاقی، از رفتارهای واقعی بچه‌ها ضبط شود و برای شناخت بیشتر از خودش به او عرضه شود تا دانش‌آموزان را در موقعیت هیجانی قرار دهند تا بتوانند مسائل اخلاقی و شخصی خود را حل کنند و برای بالا بردن و توسعه درک آن‌ها، تجربیات دیگران در اختیار آن‌ها قرار گیرد.

منابع

- رادمنش، عصمت و سعدی پور، اسماعیل (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران، *مجله روان شناسی مدرسه*؛ ۶(۲): ۳۴-۵۰.
- قلی‌زاده، آذر، کشتی‌آرای، نرگس و سهرابی‌رنانی، مریم (۱۳۹۰). مهارت‌های مدیریت تنوع فرهنگی پاسخی به مطالبات دانش‌آموزان اقلیت‌های قومی و مذهبی، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۲): ۴۵-۶۰.
- موسوی، اعظم السادات، فتاحی، بهاره، زارع بیدکی، فاطمه و فلاح، ریحانه (۱۳۹۴). نقش معلم در تربیت اخلاقی جامعه. *اولین کنفرانس علمی پژوهشی راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران*.
- وحدانی اسدی، محمدرضا، نوروزی، داریوش، فردانش، هاشم، علی‌آبادی، خدیجه، باقری، خسرو (۱۳۹۵). اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*؛ ۱۲(۴۰): ۱۹۱-۲۱۱.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1): 75-87.
- Benz, C. R., Ridenour, C. S. and Newman, I. (2008). Mixed methods research: Exploring the interactive continuum. SIU Press.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Costa, A. C., Fulmer, C. A. and Anderson, N. R. (2018). Trust in work teams: An integrative review, multilevel model, and future directions. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2): 169-184.
- Decety, J., Cowell, J. M., Lee, K., Mahasneh, R., Malcolm-Smith, S., Selcuk, B., and Zhou, X. (2015). The negative association between religiousness and children's altruism across the world. *Current Biology*, 25(22): 2951-2955.
- Farnia, V., Mousavi, S. A., Parsamehr, A., Alikhani, M., Golshani, S., Nooripour, R. and Moradi, M. (2017). The mediating role of emotional intelligence in coping strategies and test anxiety in students of Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, Iran in 2013-2014. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11(4).
- Gholizadeh, A., Keshti Arai, N. and Sohrabi Renani, M. (2011). Cultural Diversity Management Skills Responding to the Demands of Students of Ethnic and Religious Minorities, *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 2(2): 45-60. (Text in Persian).
- Killen, M. and Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality.

- Handbook of child psychology and developmental science*, 3(7): 701-749.
- Mehraban, M., Amirkhani, A. and Abolqasemi, M. (2019). Identification of spiritual leadership factors and indicators in secondary schools. *Iranian journal of educational sociology*, 2(1): 82-93.
- Mousavi, A., Fattahi, B., Zare Bidaki, F. and Falah, R. (2015). The role of the teacher in the moral education of society. *The first scientific research conference on strategies for the development and promotion of science education in Iran*, Tehran, Iran (Text in Persian).
- Radmanesh, E. and Saadipour, E. (2017). The effectiveness of social skills training in *motivation and academic achievement of female high school students in Tehran*. *School Psychology*, 6 (2): 44-63 (Text in Persian).
- Raine, S. P. (2017). Ethical issues in education: Medical trainees and the global health experience. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 43, 115-124.
- Turiel, E. (2015). Moral development. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-39.
- Toom, A., Husu, J. and Tirri, K. (2015). *Cultivating student teachers' moral competencies in teaching during teacher education*. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C)* (pp. 11-31). Emerald Group Publishing Limited.
- Vahdani Asadi, M.R., Norouzi, D., Fardanesh, H., Aliabadi, Kh., Bagheri, Kh. (2016). Validation of educational design template, for teaching ethics. *Journal of Educational Psychology*, 12 (40): 191-211. (Text in Persian).
- Viner, R. M., Hargreaves, D. S., Ward, J., Bonell, C., Mokdad, A. H. & Patton, G. (2017). The health benefits of secondary education in adolescents and young adults: An international analysis in 186 low-, middle-and high-income countries from 1990 to 2013. *SSM-population health*, 3: 162-171.
- White, J. H., Peirce, A. G. and Jacobowitz, W. (2019). The relationship amongst ethical position, religiosity and self-identified culture in student nurses. *Nursing ethics*, 26(7-8): 2398-2412.

ارزیابی برنامه‌دستی برخط: فراتحلیل از مؤلفه‌ها، معیارها و استانداردهای آموزش عالی

آمنه‌مهری^۱، مرتضی‌کرمی^{۲*}، حسین جعفری‌ثانی^۳ و میناز معلم^۴

چکیده

با توجه به رشد روزافزون برنامه‌دستی برخط به‌عنوان زیر مجموعه‌ای از آموزش الکترونیکی در نظام آموزش عالی و نگرانی‌های موجود، ارزیابی آن موضوع مهمی به‌شمار می‌آید. لذا هدف پژوهش حاضر اجرای مطالعه‌ای نظام‌مند و فرا تحلیل از مؤلفه، معیار و استانداردهای ارزیابی از پیشینه موجود، به‌منظور تدوین و ارائه چارچوبی جامع برای ارزیابی برنامه‌دستی برخط در نظام آموزش عالی بود. روش پژوهش کیفی و با شیوه سنتزپژوهی بوده است، با استفاده از الگوی شش مرحله‌ای رابرتس از ۲۴۶ سند پژوهشی مرتبط با موضوع، ۱۹ مورد به‌صورت هدفمند، با بیشترین هماهنگی و تناسب انتخاب شدند. پس از تحلیل و بررسی اشتراکات و تلفیق آن‌ها، هفت مؤلفه اصلی و دوازده زیرمؤلفه ارزیابی برنامه‌دستی برخط استخراج شدند. برای اعتبار داده‌ها از روش مرور هم‌تا و نظرسنجی استفاده شد. نتایج این فراتحلیل ضمن فراهم کردن یک چارچوب جامع ارزیابی برنامه‌دستی برخط، برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نشان داد مؤلفه سنجش و ارزیابی با بالاترین فراوانی از بیشترین میزان اهمیت و سپس مؤلفه‌های محتوای آموزشی، تکنولوژی، فعالیت‌های یادگیری، مقدمات، تعامل و مشارکت و اهداف در رتبه‌های بعدی اهمیت قرار دارند.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌دستی برخط، ارزیابی، معیارها و استانداردها، سنتزپژوهی

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
ameneh.m2017@gmail.com

۲. * نویسنده مسئول: عضو هیات علمی و دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران
m.karami@um.ac.ir

۳. عضو هیات علمی و دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.
hsuny@um.ac.ir

۴. عضو هیات علمی و استاد تمام دانشکده تحقیقات و تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تاوسن، مریلند، آمریکا
mmoallem@tawson.edu

مقدمه

برنامه‌های درسی به عنوان مهم‌ترین درون‌داد نظام دانشگاهی نقش بسزایی در حل چالش‌ها و تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی دارند، به‌ویژه اگر با توجه به دیدگاه‌های نو، برنامه درسی را یک فرایند تعامل و گفتگوی پیچیده در نظر بگیریم (آلتباخ و دویت^۱، ۲۰۱۸؛ پابنار، ۲۰۱۵). امروزه رشد فناوری و تأثیر شگرف آن بر حوزه آموزش موجب شده تا سیاست‌گذاران، فناوری را راه‌حلی برای موضوعات آموزشی از جمله بهبود کیفیت آموزشی، کاهش هزینه‌ها، توسعه دسترسی به آموزش و تسهیل امور پژوهشی و یک عنصر مهم در استراتژی‌های نظام آموزش عالی تلقی کنند (سوان^۲، ۲۰۱۹، توماس^۳، ۲۰۱۷)، در نتیجه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در سراسر دنیا، با برگزاری آموزش الکترونیکی، با یک رشد فزاینده و نگران‌کننده در این حوزه مواجه شده‌اند که برنامه درسی برخط نیز به‌عنوان زیر مجموعه‌ای از آموزش الکترونیکی از این امر مستثنی نیست.

برنامه درسی برخط به یک دوره آموزشی رسمی اطلاق می‌شود که از اینترنت و امکانات وب برای ایجاد یک محیط یادگیری باز و توزیع شده استفاده می‌کند و یادگیرندگان و مربیان برای دسترسی به اطلاعات، فراهم کردن محتوا و متن، تبادل و ایجاد دانش، از تعاملات و ارتباطات معنادار همزمان و غیر همزمان بهره می‌گیرند (سیددیکو^۴، ۲۰۰۴؛ ولش^۵، ۲۰۱۴؛ دباغ و بنان^۶، ۲۰۰۵). گزارش مرکز ملی آمارهای آموزشی در ایالات متحده حدود یک دهه پیش نشان داد برنامه درسی برخط به شیوه‌ای برجسته و غالب در نظام آموزشی نه تنها رایج‌ترین فناوری، بلکه دارای سریع‌ترین رشد در این زمینه است و در سال‌های آتی یک شاهره در حال رشد، برای یادگیری از طریق فناوری خواهد بود (آلن و سیمن^۷، ۲۰۱۳، ماتار^۸، ۲۰۱۸). به‌رغم اهمیت و نقش برنامه درسی برخط در نظام آموزشی، بیشتر برنامه‌های درسی برخط، بر انتقال یادگیری موجود از فضای فیزیکی به مجازی بنا شده و راهکارهای عملی با زیربنای محیط‌های برخط

1. Altbakh & Dewit
2. Swan
3. Thomas
4. Siddiqui
5. Walsh
6. Dabbagh and Bannan
7. Allen and Seaman
8. Mattar



سازگار نیست و این امر به شدت از کیفیت آموزشی می‌کاهد (صنایعی، ۱۳۹۰؛ عجم ۱۳۹۶، پیرانی^۱، ۲۰۱۳).

نتایج تحقیقات اخیر نشان داده، جامعه همسو با مباحث جهانی و بین‌المللی شدن، از آموزش عالی انتظار دارد برای اثبات شایستگی و ارزش خود، باید مهارت‌هایی را در دانشجویان ایجاد کند، که اغلب به‌عنوان غیراقتصادی یا مزایای اجتماعی آموزش عالی شناخته می‌شوند، مهارت‌هایی مانند: ارتباطات، مهارت‌های حل مسأله، تفکر انتقادی، مهارت‌های اجتماعی و درون فردی. در صورتی که دانشگاه‌ها بهترین محیط پرورش و ارتقاء چنین مهارت‌هایی هستند، ولی اکثریت آن‌ها تعریف روشنی از این عوامل ندارند (خان و لائو^۲، ۲۰۱۵) و برنامه‌های درسی برخط در عمل از رویکردهای رفتاری حمایت می‌کنند که سطوح پایین مهارت‌های تفکر را اندازه‌گیری می‌کند و این امر برنامه‌ریزان را با یک هشدار جدی مواجه کرده است (وریات^۳، ۲۰۱۴؛ جولی^۴، ۲۰۱۷). بنابراین، به همان میزان که برنامه درسی برخط می‌تواند مزیت‌های چشمگیری برای نظام آموزشی به ارمغان آورد، به همان اندازه نیز با چالش‌های عمده‌ای مانند عدم اعتماد از سوی جامعه و تردیدهای به‌وجود آمده در خصوص کیفیت آموزش و یادگیری مواجه است (پروتوپسالتیز و بام^۵، ۲۰۱۹).

یکی از مباحث مهم در نظام آموزش عالی، ارزیابی برنامه‌های درسی است و برنامه درسی برخط به عنوان یک حوزه جدید در نظام آموزش عالی، و نگرانی‌های موجود بر اساس نتایج تحقیقات ارائه شده، بدون شک به منظور تضمین کیفیت خود نیاز به بازنگری و ارزیابی مستمر دارد (هریس^۶، ۲۰۱۵، سراجی، ۱۳۹۶، اسکینر^۷ و همکاران، ۲۰۱۴، خلیفه و رضوی، ۱۳۹۱، مک^۸ و مک، ۲۰۰۲) تا قابلیت خود را در نظام آموزش عالی اثبات و با دستیابی به موفقیت‌های چشمگیر در زمینه‌های مربوط به یادگیری و آموزش، بتواند پاسخگوی نیازهای فراگیران و جامعه باشد، زیرا شرط اصلی مخاطبان و مشتریان، دریافت یک برنامه درسی برخط با کیفیت

1. Peerani
2. Khan and Law
3. Werayut
4. Juele
5. Protopsaltis and Baumi
6. Harris
7. Skinner
8. Mac and Mac

مطلوب از مؤسسات آموزش عالی و ارائه‌دهندگان آن است. در نتیجه، وجود چارچوب جامعی از معیارها و مؤلفه‌های ارزیابی یک امر ضروری است (جاودانی و اناری نژاد، ۱۳۹۷؛ اسفنجانی، ۱۳۹۴؛ کاکایی و حکیم زاده، ۱۳۹۵؛ توماس^۱، ۲۰۱۷)، زیرا اطلاعات و نتایج حاصل از این ارزیابی‌ها، نه تنها مورد استفاده تصمیم‌گیرندگان برای بهبود امور آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی به جامعه است، بلکه آشکار می‌کند که برنامه درسی برخط تا چه اندازه توانسته است آموزش عالی را در جهت تحقق رسالت‌هایش یاری کند.

در این راستا بسیاری از محققان، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مدل‌ها، استانداردها، معیارها یا دستورالعمل‌های متنوعی در جهت پاسخگویی به این نیاز ارائه کرده‌اند. از جمله استانداردهای ارزیابی کیفیت برنامه درسی برخط توسط دانشگاه مری‌لند و ۱۹ کالج وابسته به آن در آمریکا (۲۰۱۴-۲۰۰۸) شناسایی و تعیین شدند. لیتل^۲ (۲۰۰۹) بیان می‌کند این استانداردهای تدوین شده (QM^۳) می‌توانند به‌عنوان اصول اساسی ارزیابی برنامه درسی برخط استفاده شود، علاوه بر این می‌تواند ابزاری برای خود ارزیابی اعضا، یک راهنما برای بازنگری همکاران و همچنین پایه‌هایی برای ارائه دروس برخط در دانشگاه‌ها باشد. این استانداردها در هشت حوزه اصلی، مقدمه و مرور درس، اهداف یادگیری، سنجش و ارزشیابی، منابع و مواد آموزشی، تعامل یادگیرنده، تکنولوژی درس، حمایت یادگیرنده و قابلیت دسترسی، طبقه‌بندی شده است و هر حوزه حداقل شامل ۵ ملاک است.

با وجود تلاش‌های خوبی که دانشگاه مریلند برای ارائه استانداردهای QM انجام داده، اما به مؤلفه‌های مهم ارزیابی مانند تجزیه و تحلیل، فعالیت‌های یادگیری، هادی و رابط، و حجم کار... اشاره نکرده است. به‌عنوان مثال تجزیه و تحلیل از جمله پیش‌نیازهایی است که به تشخیص و انتظارات ما از قابلیت‌ها و شایستگی‌هایی که در برنامه درسی برخط انتظار داریم، کمک شایسته‌ای می‌کند و از این طریق می‌توان نقطه آغاز فعالیت‌های برنامه درسی برخط را تعیین کرد (پارسونز و شلتون^۴، ۲۰۱۹).

در تجزیه و تحلیل این یک ضرورت اولیه است که به سئوالات مهمی با هر نوع رویکرد

1. Thomas
2. Little
3. Quality Matters
4. Parsons and Shelton



یادگیری جواب داده شود، آیا ارائه این درس از طریق برخط مناسب است؟ یا خیر زیرا ارائه بعضی از دروس و محتواهای آموزشی به لحاظ پیچیدگی زیاد مفاهیم یا مهارتی (عملی) بودن مناسب نیستند که از طریق اینترنت ارائه شوند و یا اینکه آیا تصمیم‌گیرندگان از شایستگی و توانایی‌های لازم (دانش تخصصی - تجربه - مدیریت - مهارت فنی) برخوردارند؟ آیا شرکت‌کنندگان آمادگی و تجربه لازم (سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای) را دارند؟ جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل کردن چنین اطلاعاتی موجب می‌شود تا برنامه درسی برخط در طراحی و اجرا از کیفیت بهتری برخوردار شود (اندرسون و الومی، ۱۳۹۳).

مجموعه استاندارد دیگری توسط کلاوسون^۱ (۲۰۰۷) برای ارزیابی برنامه درسی برخط ارائه شده که شامل: اعتبار و صحت، استراتژی‌های فرا شناختی و آموزشی، تمرکز یادگیری و پیامدهای یادگیری، هماهنگی، فعالیت‌های سنجش، فعالیت و تمرینات، بازخورد، دسترسی، تعامل، همکاری، طراحی اطلاعات درس، حمایت یادگیرنده و استاد، محتوا و مواد آموزشی، حجم کار، پیشرفت و انتظارات درس است. او بیان می‌کند ارزیابان با به‌کاربردن این ابزار می‌توانند قضاوت کنند آیا این استانداردها در برنامه درسی برخط رعایت شده و به چه میزانی. اگرچه کلاوسون به دو مؤلفه مهم استراتژی‌های فرا شناختی (خودارزیابی، تفکر انتقادی و...) و استراتژی‌های آموزشی (یادگیرنده‌محور - حل مسأله - مشارکتی - تجربی - اکتشافی - دیالکتیکی و نظارتی) توجه خاصی کرده که نقش مهم مباحث یادگیری در برنامه درسی برخط را نشان می‌دهد، اما همان‌طور که مشاهده می‌شود در معیارهای ارزیابی ارائه شده، پراکندگی و تکرار وجود دارد که موجب شده از یک قالب منسجم و شفاف بهره‌مند نباشد.

مجریان مؤسسه خط مشی آموزش عالی ۲۴ معیار را به‌منظور اطمینان از کیفیت آموزش الکترونیکی تعریف کرده‌اند. این معیارها به ۷ دسته کلی به شرح معیارهای حمایت مؤسسه‌ای، معیارهای توسعه دوره، معیارهای آموزش-یادگیری، معیارهای ساختار دوره، حمایت از دانشجویان و حمایت از استادان دانشکده فهرست شده‌اند (ظریف صناعی، ۲۰۱۱). تأکید بیشتر این مؤسسه بر مؤلفه‌های ارزیابی مرتبط با سیستم مدیریت و تکنولوژی است تا حوزه برنامه درسی.

دانشگاه گلف کاست آمریکا (۲۰۰۹) طی یک پروژه جامع دانشگاهی برای طراحی برنامه

درسی برخط دوازده حیطه کلی را تحت عناوین تجزیه و تحلیل یادگیرندگان و آموزش، اهداف، فعالیت‌های آموزشی، تدریس، رسانه‌های آموزشی، تعامل، بازخورد، مدیریت درس، مدیریت ارتباطات، حمایت و پشتیبانی، تکنولوژی درس، ارزیابی با مثال و جزئیات کامل بررسی کرده است؛ با وجود اینکه محققان این دانشگاه با دید وسیعی که به ابعاد آموزش برخط داشتند و فهرست نسبتاً جامعی از ملاک‌های ارزیابی را ارائه کردند، اما شاخص‌های مهم ارزشیابی مانند مقدمات و طراحی، حجم کار، هادی و رابط و قابلیت دسترسی که از جنبه‌های مهم فنی در آموزش‌های برخط است، از قلم افتاده‌اند.

دای^۱ (۲۰۱۴) بر اساس استانداردهای ارزیابی برنامه درسی برخط در آمریکا و تطبیق آن‌ها با دانشگاه‌های چین مؤلفه‌هایی مانند: سیاست مؤسسه، حمایت یادگیرنده، حمایت استاد، تدریس و یادگیری، ارزیابی را ضروری می‌داند. اسکینر و همکاران (۲۰۱۴) در راستای تحقیق دای تقریباً به همان مؤلفه‌ها اشاره کرده‌اند؛ اما با ارائه مؤلفه حضور اجتماعی کار خود را شاخص کرده‌اند. طبق نظر توماس (۲۰۱۷) باید برای ارزیابی برنامه درسی برخط به مؤلفه‌های حمایت مؤسسه، تدوین درس، یادگیری و تدریس، ساختار درس، حمایت یادگیرنده، حمایت استاد، سنجش و ارزیابی توجه شود. این پژوهش‌ها نیز با غفلت از مؤلفه‌هایی مانند تجزیه و تحلیل، بازخورد و مقدمات از ارزیابی جامع برخوردار نیستند.

بررسی انواع پارادایم‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی برخط نشان‌دهنده وجود برخی مشترکات در بین آن‌ها است. نتایج مطالعه شلتون^۲ (۲۰۱۱) شش مورد از این موارد مشترک را به ترتیب فراوانی چنین بیان کرده است:

۱. تعهد مؤسسه‌ای، حمایت و رهبری؛ ۲- تدریس و یادگیری؛ ۳- حمایت هیأت علمی، حمایت دانشجویان، و توسعه دوره؛ ۴- تکنولوژی، سنجش و ارزشیابی؛ ۵- هزینه اثربخشی، مدیریت و برنامه ریزی؛ ۶- رضایت هیأت علمی و دانشجویان.
- دانشگاه دولتی کالیفرنیا (۲۰۱۷) برای ارزیابی برنامه درسی برخط مؤلفه‌هایی مانند مرور و مقدمات درس، سنجش یادگیری، مواد و منابع آموزشی، تعامل و گروه یادگیرندگان، تسهیلات آموزشی، تکنولوژی درس، حمایت یادگیرنده و منابع، دسترسی جامع، خلاصه درس و خاتمه

1. Dai
2. Shelton



را مهم می‌دانند. بررسی پیشینه پژوهش در داخل کشور حاکی از تلاش‌های متعددی در زمینه ارزیابی آموزش‌های الکترونیکی و برخط است، از جمله به پژوهش‌هایی مانند جاودانی و اناری‌نژاد (۱۳۹۷)، کاکایی و حکیم‌زاده (۱۳۹۵)، اسفنجانی (۱۳۹۴)، عبدلی و محمدحسینی (۱۳۹۴) و نورالهی و همکاران (۱۳۹۲) می‌توان اشاره کرد، در تمام این مطالعات به معیارهای ارزیابی چون طراحی، محتوا، سنجش، فعالیت‌های یادگیری، حمایت مؤسسه توجه شده، ولی مؤلفه‌های مهمی مانند تجزیه و تحلیل، مقدمات، قابلیت دسترسی و حجم کار مبنای ارزیابی قرار نگرفته‌اند.

برای ارزیابی برنامه درسی برخط لازم است تمام عوامل اصلی و ابعاد زیربنایی آن شناسایی شود. همان‌طور که ذکر شد در این زمینه، بسیاری از محققان، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، (داخلی و خارجی) به ارائه مدل‌ها، شاخص‌ها و معیارهای مورد نظر برای ارزیابی برنامه درسی برخط پرداخته‌اند، اما با بررسی و تحلیل پیشینه نظری، این موضوع استنباط می‌شود هر یک از این تحقیقات به بررسی بعضی از ابعاد ارزیابی برنامه درسی برخط توجه کرده‌اند، و علاوه بر این با ارائه دسته‌بندی‌های متعدد و گاهی با مفهوم و مضامین متفاوت، موجب پراکندگی موضوع توسط محققان شده است. لذا با توجه به نقص موجود در پیشینه تحقیق و با توجه به اهمیت و ضرورت ارزیابی در حوزه برنامه درسی برخط، برای داشتن یک تصویر کلی و منسجم از مؤلفه‌های ارزیابی برنامه درسی برخط، نیاز به پژوهشی است که با یک جامع‌نگری دقیق، نتایج به‌دست آمده از تمام مؤلفه‌ها و استانداردهای ارزیابی برنامه درسی برخط و کل معیارهای مرتبط به آن‌ها را تحلیل و تفسیر کند تا از این راه چارچوبی کامل نسبت به موضوع را ارائه دهد. با این هدف، در مقاله حاضر با استفاده از روش فراتحلیل، سعی شده تا این خلاء پژوهشی برطرف شود.

در این راستا، سؤال اساسی که مبنای پژوهش قرار گرفت، این بود: مهم‌ترین مؤلفه‌ها و معیارهای اصلی برای ارزیابی برنامه‌های درسی برخط در نظام آموزش عالی کدامند؟

روش

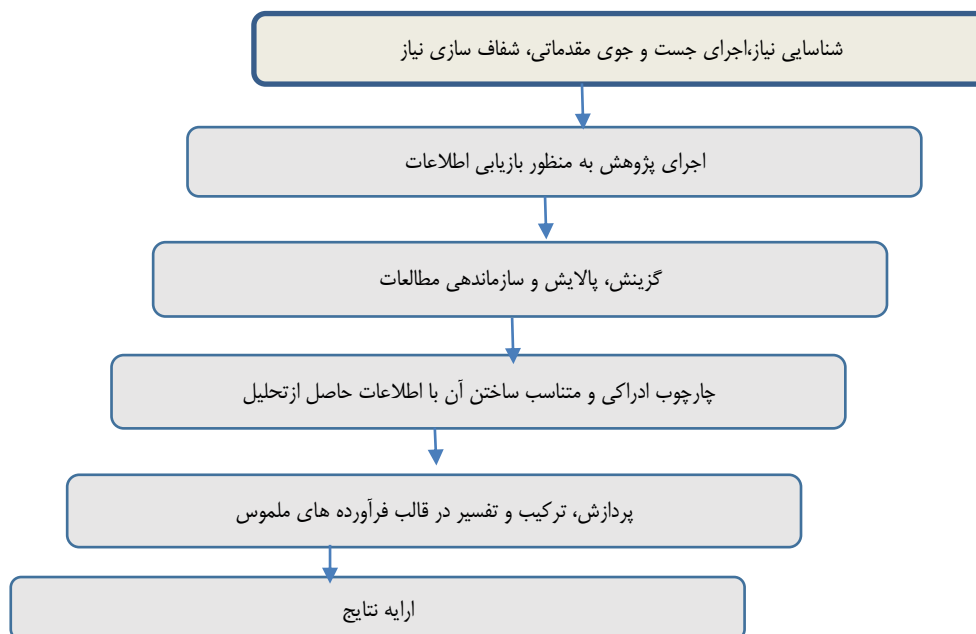
روش پژوهش کیفی و با شیوه سنتزپژوهی بوده است. سنتزپژوهی که در برخی موارد معادل فراتحلیل نیز به‌کار می‌رود شکلی از پژوهش است که حاصل آن دانش تلفیقی است. این روش

پژوهشی به ارزیابی و ترکیب مطالعات جاری و اجرا شده، سازماندهی مجدد و تفسیر اقدام می‌کند (شورت^۱، ۱۳۹۲، ۳۴۹). در سنتز پژوهی دانسته‌های مطالعات مختلف و پراکنده که می‌توانند با نیازهای خاص میدان عمل مرتبط باشند، جمع‌آوری شده و سپس با یکدیگر تلفیق شده و در یک چارچوب مناسب، مورد ارزیابی، سازماندهی و تفسیر قرار می‌گیرند. بنابراین، در این روش صرف کنار هم قرار دادن دانش‌های قبلی مد نظر نیست، بلکه بر ترکیب یافته‌های گوناگون در قالبی جدید و مشخص مورد تأکید است (شورت، ۱۳۹۲). در همین راستا برای تلفیق پژوهش‌ها کرسول^۲ نیز دو نوع طرح ارائه کرده است: الف) طرح مرور تلفیقی که در آن محقق به جای جزئیات هر پژوهش، نتایج یا ایده‌های مهم حاصل مرور همه پژوهش‌ها را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد؛ ب) طرح مطالعه جداگانه هر یک از پژوهش‌ها به منظور فراهم ساختن خلاصه‌ای از هر مطالعه در رابطه با مفهوم اصلی مورد نظر پژوهشگر است. در واقع این شکل از مطالعه به پژوهشگر کمک می‌کند که به روشی نظام‌مند و جامع، یک بازنگری دقیق و عمیق انجام دهد و یافته‌های پژوهشی را به نوعی تلفیق کند تا پدیده مورد بررسی، نتایجی بیشتر از مجموع اجزانش حاصل کند.

آنچه در پژوهش حاضر مدنظر بود، ارائه نمونه‌ای از سنتز پژوهی نظام‌مند، از نتایج تحقیقات مرتبط با موضوع ارزیابی برنامه درسی برخط بوده است تا با استفاده از این شیوه سؤال اصلی پژوهش درباره مهم‌ترین مؤلفه‌ها و معیارهای اصلی برای ارزیابی برنامه‌های درسی برخط در نظام آموزش عالی پاسخ داده شود.

برای انجام روش تحقیق از مدل شش مرحله‌ای رابرتس^۳ بهره گرفته شد. مارش^۴ (۱۳۹۲) دیدگاه رابرتس را جامع‌ترین فرایند برای اجرای سنتز پژوهی برای فعالیت ترکیب و تفسیر می‌داند، این فرایند در شکل (۱) قابل مشاهده است:

1. Short
2. cresswell
3. Roberts
4. Marsh



شکل ۱: الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی رابرتس (به نقل از مارش، ۱۳۹۲)

مرحله اول- شناسایی نیاز، اجرای جست و جوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

بر اساس مدل رابرتس اولین گام در روش تحقیق با رویکرد سنتز پژوهی، مشخص کردن مسأله ای است که قرار است از طریق این نوع پژوهش پاسخ داده شود. در پژوهش حاضر بحث مؤلفه‌های ارزیابی برنامه‌های درسی برخط مسأله اصلی بوده است. بی‌شک فقط ارزیابی می‌تواند با ارائه اطلاعات و داده‌های معتبر علمی به بهبود و اصلاح برنامه درسی برخط با توجه به رسالت‌های تعریف شده برای آموزش عالی در برنامه‌های توسعه کشور و رشد و گستردگی آن کمک شایسته‌ای کند. برنامه درسی برخط نیازمند نگرش جدید و متفاوت نسبت به دانش است و عدم توجه به تفاوت مهم آن با برنامه درسی حضوری از نظر ماهیت و نوع ارائه از جمله عوامل اساسی شکست برنامه درسی برخط محسوب می‌شود (عجم، ۱۳۹۶) و این امر برنامه‌ریزان درسی را با یک هشدار جدی و نگران‌کننده در خصوص کیفیت برنامه درسی برخط مواجه کرده است. به همان میزان که برنامه درسی برخط با رشد فزاینده در

بسیاری از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در سراسر دنیا می‌تواند مزیت‌های چشمگیری برای نظام آموزشی به ارمغان آورد، به همان اندازه نیز با چالش‌های عمده‌ای مانند عدم اعتماد از سوی جامعه و تردیدهای به‌وجود آمده در خصوص کیفیت آموزش و یادگیری روبروست (اسفیجانی، ۱۳۹۴؛ کاکایی و حکیم‌زاده، ۱۳۹۵؛ پرتویسالتیز و بام، ۲۰۱۹). بنابراین، توجه به ارزیابی برنامه‌های درسی برخط در مؤسسات آموزش عالی و داشتن الگویی جامع از معیارها و مؤلفه‌های ارزیابی مورد نیاز است.

مرحله دوم - اجرای پژوهش به‌منظور ارزیابی مطالعات

در مرحله دوم پس از تعیین مسأله و نیازی که بر اساس آن قرار است اسناد واکاوی شود و با کمک ابزار تهیه شده، به شناسایی و جستجوی منابع مرتبط با نیاز اصلی پژوهش اقدام شد. در واقع جامعه آماری در این پژوهش، کلیه منابع علمی پژوهشی در حوزه ارزیابی برنامه درسی برخط در نظام آموزش عالی بود، که از طریق جستجوی کلیدواژه‌های یادگیری الکترونیکی، آموزش برخط، برنامه درسی برخط، ارزیابی برنامه درسی برخط، برنامه درسی برخط در آموزش عالی، برنامه درسی و آموزش عالی، الگوهای ارزیابی برنامه درسی برخط، کیفیت برنامه درسی برخط در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی مانند: Science Direct, Springer, Google scholar, ProQuest, Magiran, Normagas, Emerald علوم انسانی و همچنین کتاب‌ها، دایرة المعارف‌ها و دانشنامه‌ها مورد توجه و جستجوی نظام‌مند قرار گرفته‌اند. در نهایت منابع مرتبط حفظ و منابع غیرمرتبط حذف شدند که در گام بعدی به‌طور کامل توضیح داده شده است.

مرحله سوم - گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات

داوری درباره اینکه چه اطلاعاتی مرتبط با نیاز و مسأله پژوهش است، کار بسیار دشواری است و نیازمند تعیین معیار و ملاک‌هایی برای انجام، گزینش و دسته‌بندی آن است (مارش، ۱۳۹۲). برای پژوهش حاضر معیارهای گزینش برای انتخاب منابع پژوهشی و ورود آن‌ها شامل زمان پژوهش (دو دهه اخیر)، عنوان پژوهش (به‌کار بردن واژه برنامه درسی برخط و ارزیابی)، مقطع تحصیلی (نظام آموزش عالی)، روش پژوهش (با اولویت بر روش کیفی)، دسترسی به

متن کامل منبع (تحقیقات و پژوهش‌هایی که به صورت یک مقاله کامل یا پروژه علمی جامع به صورت سند کامل به چاپ رسیده‌اند مد نظر بوده است)، مرتبط بودن با حوزه برنامه درسی و همچنین اشباع نظری داده‌ها نیز مد نظر پژوهشگر بوده است. در نتیجه کل مطالعات مرتبط با واژگان کلیدی پژوهش ۲۴۶ مورد، حذف مطالعات نامرتب بعد از بررسی عنوان‌ها ۱۸۰ مورد، چکیده مطالعات مورد بررسی ۶۶ مورد، حذف اسناد غیر مرتبط ۳۲ مورد، مطالعات مرتبط با توجه به متن کامل سند ۳۴ مورد و حذف اسناد نامرتب پس از بررسی متن کامل ۱۳ مورد و در نهایت ۱۹ مورد انتخاب شدند که بیشترین هماهنگی و تناسب با هدف این پژوهش را داشتند، که در جدول (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۱: ویژگی‌های مطالعات مرتبط در پژوهش حاضر

ردیف	عنوان	نام نویسنده و سال	مؤلفه‌ها
۱	استانداردهای کیفیت برنامه درسی برخط (QM)	دانشگاه مریلند، ۲۰۱۴	مرور درس و مقدمات، اهداف یادگیری، ارزیابی و سنجش، مواد آموزشی، تعامل و درگیری، تکنولوژی درس، حمایت یادگیرنده، دسترسی
۲	ارزیابی کیفیت برنامه درسی برخط جهت پیش‌بینی رضایت دانشجویان در آموزش عالی	کلاوسون، ۲۰۰۷	اعتبار و صحت، استراتژی‌های فراشناختی و آموزشی، تمرکز یادگیری و پیامدهای یادگیری، هماهنگی، فعالیت‌های سنجش، فعالیت و تمرینات، بازخورد، دسترسی، تعامل، همکاری، طراحی اطلاعات درس، حمایت یادگیرنده و استاد، محتوا و مواد آموزشی، حجم کار، پیشرفت و انتظارات درس
۳	کیفیت یادگیری و تدریس برخط (QOLT)	دانشگاه دولتی کالیفرنیا، ۲۰۱۷	مرور و مقدمات درس، سنجش یادگیری، مواد و منابع آموزشی، تعامل و گروه یادگیرندگان، تسهیلات آموزشی، تکنولوژی درس، حمایت یادگیرنده و منابع، دسترسی جامع، خلاصه درس و خاتمه
۴	بررسی ارتباط بین ارزیابی درس و موفقیت و نگهداری	هریس، ۲۰۱۵	اطلاعات درس، محتوای آموزشی و ارائه، سنجش و بازخورد، نقش یادگیرنده، نقش استاد

ردیف	عنوان	نام نویسنده و سال	مؤلفه‌ها
	دانشجویان کالج در کلاس‌های برخط		و شرکت‌کنندگان
۵	تعریف استانداردهای کیفیت، دستورالعمل‌ها و استراتژی‌ها برای آموزش موفق برخط در جامعه متغیر	اسکینر و همکاران، ۲۰۱۴	حمایت مؤسسه، تکنولوژی، طراحی و تدوین، ساختار درسی، تدریس و یادگیری، حمایت یادگیرنده، حمایت استاد، حضور اجتماعی، ارزیابی
۶	حداقل استانداردها برای برنامه درسی برخط (COPH)	دانشگاه فلوریدا جنوبی، ۲۰۰۸	مقدمات و مرور درس، اجزاء آموزشی (اهداف، محتوا و سازماندهی)، طراحی درس، تعامل و همکاری، سنجش، بازخورد، ارزیابی دوره
۷	شاخص‌های عملی ارزشیابی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی ایران	جاودانی و اناری نژاد، ۱۳۹۷	مدیریت (امورسازمانی)، جنبه‌های آموزشی شامل « تجزیه و تحلیل محتوا، مخاطب، هدف، رسانه، طراحی، سازماندهی مواد یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری»، طراحی محیط ارائه، خدمات پشتیبانی، ملاحظات اخلاقی، فناوری، ارزشیابی
۸	دیدگاه دانشجویان از کیفیت دروس برخط: یک مطالعه ترکیبی	توماس، ۲۰۱۷	حمایت مؤسسه، تدوین درس، یادگیری و تدریس، ساختار درس، حمایت یادگیرنده، حمایت استاد، سنجش و ارزیابی
۹	بهبود کیفیت در یادگیری برخط: برنامه‌ریزی و طراحی از طریق ارزیابی فعالانه بررسی کیفیت آموزش	سیمز و همکاران، ۲۰۰۲	استراتژی آموزشی، محتوا، طراحی رابط، تعامل، حمایت یادگیرنده، سنجش، ارزیابی پیامدها
۱۰	الکترونیکی دانشگاه امیرکبیر بر اساس عناصر طراحی آموزشی	رسولی و همکاران، ۱۳۹۴	اهداف، محتوا، راهبردهای آموزشی، ارزشیابی تکوینی و بازخورد و ارزشیابی تراکمی
۱۱	تبیین دیدگاه استادان چین از استانداردهای کیفیت برنامه درسی برخط	دای، ۲۰۱۴	سیاست مؤسسه، حمایت یادگیرنده، حمایت استاد، تدریس و یادگیری، ارزیابی

ردیف	عنوان	نام نویسنده و سال	مؤلفه‌ها
۱۲	اصول طراحی برنامه درسی برخط	دانشگاه گلگف کاست آمریکا، ۲۰۰۹	تجزیه و تحلیل یادگیرندگان و آموزش، اهداف، فعالیت‌های آموزشی، تدریس، رسانه‌های آموزشی، تعامل، بازخورد، مدیریت درس، مدیریت ارتباطات، حمایت و پشتیبانی، تکنولوژی درس، ارزیابی
۱۳	ارزیابی کیفیت برنامه آموزش الکترونیکی دوره کارشناسی ارشد مهندسی فن آوری اطلاعات دانشگاه شیراز	کاکایی، فهیمه؛ حکیم‌زاده، رضوان، ۱۳۹۵	محتوا، ارتباط و تعامل، انعطاف‌پذیری، پشتیبانی فنی و آموزشی، توجیه دانشجویان، ارزیابی، بازخورد، راهبرد تدریس، هدایت برخط
۱۴	ارزشیابی یادگیری الکترونیکی و ارائه الگویی جامع برای ارزشیابی آموزش الکترونیکی	عبدلی، سمانه و محمدحسینی، ۱۳۹۴	کیفیت محتوا و اطلاعات، دسترسی، قابلیت استفاده، ارتباط، تعامل و رابط کاربرها، مدیریت و کنترل، سیستم فنی و پشتیبانی
۱۵	استانداردهای ملی کیفیت برای دروس برخط	انجمن آموزشی و یادگیری برخط آمریکا، شمالی، ۲۰۰۶	محتوا، طراحی آموزشی، سنجش و اندازه‌گیری، تکنولوژی، مدیریت و ارزشیابی دوره، مهارت قرن ۲۱
۱۶	شاخص‌های ارزشیابی کیفیت در آموزش مجازی: فراترکیبی از رویکردها، معیارها و استانداردهای کیفیت	اسفیجانی، اعظم ۱۳۹۴	دانشجویان، مدرسان مجازی، درس افزار / محتوا، سیستم مدیریت یادگیری، ساختار درس / دوره، زیرساخت‌های تکنولوژیک، تدریس، یادگیری، خدمات پشتیبانی، آموزش‌های ضمن خدمت، سنجش و ارزشیابی دانش‌آموختگان
۱۷	مدل طراحی آموزشی غیرخطی	کراوورد، ۲۰۰۴ ^۱	ساختار درس، تجزیه و تحلیل، سنجش، محتوا، تعامل

ردیف	عنوان	نام نویسنده و سال	مؤلفه‌ها
۱۸	ارزشیابی دوره‌های آموزش الکترونیکی دانشکده مجازی علوم حدیث با توجه به معیارهای کیفیت در آموزش الکترونیکی	نوالهی و همکاران، ۱۳۹۲	طراحی محتوای آموزشی، سنجش و ارزشیابی دانشجویان، فناوری و سیستم پشتیبانی
۱۹	ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران	فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰	محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، طراحی صفحات، سازماندهی مواد آموزشی، بازخورد، انعطاف‌پذیری، حجم کار، کمک‌رسانی، انگیزه، ارزشیابی

مرحله چهارم - تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل

به موازات اطلاعات گردآوری شده، مقولات احتمالی این چارچوب به تدریج پدیدار می‌شوند که برخی از این‌ها ممکن است مستلزم جستجوی اضافی باشند. در این مرحله برای تولید مقوله‌های مناسب باید به تحلیل نظام‌دار اطلاعات گردآوری شده مرتبط با پژوهش اقدام کرد (مارش، ۱۳۹۲). در همین راستا پس از گردآوری داده‌ها و یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با ارزیابی برنامه درسی برخط به تفکیک استخراج و بررسی و تحلیل شد. تمامی داده‌های به دست آمده از منابع مرتبط با یکدیگر مقایسه و تطبیق داده شدند تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها در چندین مرحله پالایش شناسایی شوند، این فرایند تا جایی ادامه یافت که مؤلفه جدیدی از تحلیل مقایسه‌ای داده‌ها حاصل نشود و سرانجام با یک چشم‌انداز جامع و همه جانبه‌نگر مؤلفه‌های مشترک استخراج و فراوانی آن‌ها بررسی شد که در جدول (۲) قابل مشاهده است.

جدول ۲- مؤلفه‌های ارزیابی برنامه‌ی درسی برخط براساس یافته‌های حاصل از تحلیل

ردیف	پژوهش‌ها و مطالعات (منابع)	تجزیه و تحلیل اهداف	طراحی و ساختار درس	سببش	محتوا و مواد	تنامل و ارتباط	هادی و رابط	قابلیت‌های یادگیری	جنبه‌های فنی	مفیدات	حمایت و پشتیبانی موسسه و مدیریت	قابلیت دسترسی	حجم کار	پشتیبانی یادگیرنده و استاد	پای‌خورد
۱	دانشگاه مریلند، ۲۰۱۴	*													
۲	کلاوسون، ۲۰۰۷		*	*	*	*									
۳	دانشگاه دولتی کالیفرنیا، ۲۰۱۷		*	*	*	*									
۴	هریس، ۲۰۱۵		*	*	*	*									
۵	اسکینز و همکاران، ۲۰۱۴		*	*	*	*									
۶	دانشگاه فلوریدا جنوبی، ۲۰۰۸	*	*	*	*	*									
۷	جاودانی و اناری‌نژاد، ۱۳۹۷	*	*	*	*	*									
۸	توماس، ۲۰۱۷		*	*	*	*									
۹	سیمز و همکاران، ۲۰۰۲	*	*	*	*	*	*								
۱۰	رسولی و همکاران، ۱۳۹۴	*	*	*	*	*									
۱۱	دای، ۲۰۱۴		*	*	*	*									
۱۲	دانشگاه گلف کاست آمریکا، ۲۰۰۹	*	*	*	*	*									
۱۳	کاکایی، فهیمه؛ حکیم زاده، رضوان، ۱۳۹۵		*	*	*	*	*								
۱۴	عبدلی، سمانه و محمدحسینی، ۱۳۹۴		*	*	*	*	*								
۱۵	انجمن آموزشی و یادگیری برخط آمریکای شمالی، ۲۰۰۶		*	*	*	*	*								
۱۶	اسفیجانی‌اعظم، ۱۳۹۴		*	*	*	*	*						*		
۱۷	کراوفورد، ۲۰۰۴	*	*	*	*	*	*								
۱۸	نوالهی و همکاران، ۱۳۹۲		*	*	*	*	*								
۱۹	فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰		*	*	*	*	*	*	*			*		*	
فراوانی		۵	۱۱	۱۸	۱۳	۱۰	۳	۹	۱۱	۶	۱۰	۴	۲	۹	۷

مرحله پنجم-پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس

در این مرحله معیارهای مربوط به همه مؤلفه‌های ارزیابی (بیش از ۵۰۰ معیار) در منابع پژوهشی، پردازش و تفسیر شدند، سپس از طریق فرایند کدگذاری باز استخراج و سپس با کدگذاری گزینشی کلیه معیارها بر اساس مفاهیم مشترک و قرابت معنایی برای هر مؤلفه دسته‌بندی و تلفیق شده و به صورت یک کل جدید و انسجام یافته ارائه شد. به‌عنوان مثال مؤلفه مرور درس و مقدمات که به‌طور مشترک توسط دانشگاه‌های آمریکا مانند مریلند، کالیفرنیا، فلوریدای جنوبی ذکر شده در پژوهش کلاوسون با عنوان انتظارات درس و در مطالعه هریس تحت مفهوم اطلاعات درس ارائه شده که با در نظر گرفتن و ترکیب معیارهای ارزیابی مرتبط به هر یک، تحت عنوان مقدمات و پیش‌نیازها در پژوهش حاضر ارائه شد. همچنین در بعضی از منابع با تأکید خاص بر یک مؤلفه ویژه، تمایز آن را نسبت به دیگران آشکار می‌کند. مانند اسکینر و همکاران به مفهوم حضور اجتماعی، سیمز و همکاران و عبدلی و محمدحسینی به مفهوم‌های طراحی رابط و رابط کاربرها به‌عنوان یک مؤلفه اصلی اشاره کرده‌اند، که تمام این موارد نیز در تحلیل و ترکیب مؤلفه‌های ارزیابی مد نظر بوده است. نتایج این تجزیه و تحلیل و ترکیبها در جدول (۳) به‌طور کامل ارائه شده است.

یافته‌ها

مرحله ششم-ارائه نتایج

از آنجا که هدف سنتز پژوهی ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است. با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش، پس از تحلیل کلیه مفاهیم، فراوانی و ترکیب آنها، هفت مؤلفه اصلی و دوازده زیرمؤلفه ارزیابی مشخص شدند:

- مقدمات و پیش‌نیازها
- اهداف
- محتوای آموزشی
- فعالیت‌های یادگیری (فرایند یاددهی - یادگیری)

- تعامل و مشارکت

- سنجش و ارزیابی

- تکنولوژی

نتایج این فراتحلیل در جدول (۳) قابل مشاهده است.

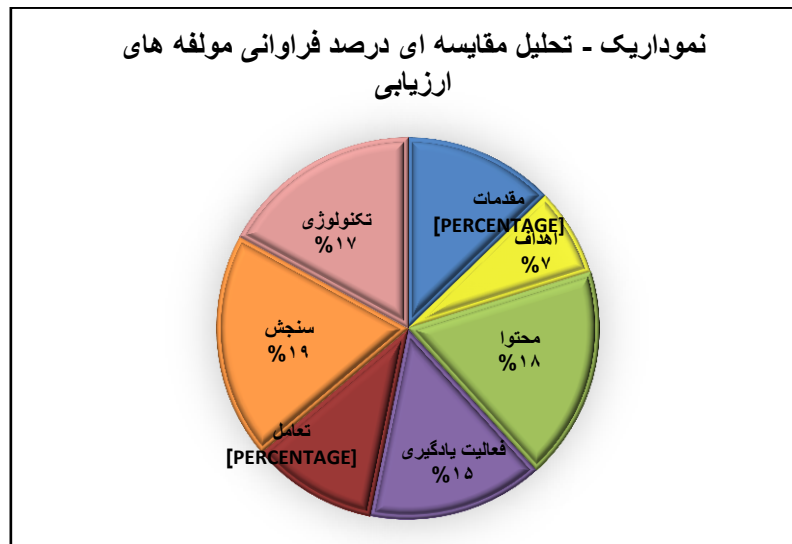
جدول ۳: مؤلفه‌های ارزیابی برنامه درسی برخط براساس تحلیل و ترکیب نهایی

مؤلفه ارزیابی	تلفیق منابع مرتبط	کدهای اشاره شده*	فراوانی	درصد
۱-مقدمات و پیش نیازها				
تجزیه و تحلیل	۱۶، ۱۳، ۱۲، ۱۷، ۷، ۱۵، ۹، ۴، ۲، ۶، ۳، ۱	P-0 - P-8	۱۲	۱۳٪
اطلاعات آموزشی				
۲-اهداف	۱۰، ۹، ۲، ۱۲، ۷، ۶، ۱	G-0 - G-3	۷	۷٪
۳-محتوای آموزشی				
۳-۱ منابع آموزشی	۱۹، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۰، ۳، ۹، ۴، ۲، ۱	S-0	۱۷	۱۸٪
۳-۲ طراحی بصری	۴، ۷، ۱۹، ۵	S-4		
۳-۳ تدوین و ساختار	۶، ۱۷، ۱۸، ۷، ۱۶، ۸، ۵، ۴	S-1 - S-5		
۴-فعالیت‌های یادگیری				
۴-۱ تمرین و تکالیف	۵، ۸، ۷، ۱۹، ۱۳، ۱۶، ۱۲، ۱۱، ۹، ۳، ۱۰، ۲	L-0 - L-11	۱۴	۱۵٪
۴-۲ بازخورد	۱۲، ۱۹، ۱۳، ۴، ۱۰، ۶، ۲	F		
۴-۳ حجم کار	۱۹، ۲	W		
۵-تعامل و مشارکت	۱۷، ۱۴، ۱۳، ۹، ۲، ۱۲، ۶، ۳، ۵، ۲، ۱	C-0 - C-4	۱۰	۱۱٪
۶-سنجش و ارزیابی	تمام منابع (به استثناء ۱۴)	E-0 - E-1	۱۸	۱۹٪
۷-تکنولوژی				
۷-۱ جنبه فنی	۱، ۳، ۴، ۵، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۸	T-0/T-5/T-6	۱۶	۱۷٪
۷-۲ پشتیبانی و حمایت	۱، ۳، ۴، ۲، ۸، ۷، ۱۹، ۱۸، ۱۶، ۱۱، ۱۲، ۱۴	T-1 / T-3/T-4		
۷-۳ دسترسی	۱، ۲، ۱۴	T-2		
۷-۴ هادی و رابط	۹، ۱۳، ۱۴	M		

با توجه به جدول (۳) این مجموعه مؤلفه‌های ارزیابی برنامه درسی برخط از طریق زیر مؤلفه‌هایی قابل بررسی و ارزیابی است، در واقع مؤلفه‌ها، معیارها و استانداردهای ارزیابی برنامه درسی برخط که در پژوهش‌های متعدد و گوناگون به صورت جدا و پراکنده گزارش شده بودند، اینک در این پژوهش با یک ترکیب کلی و انسجام واحد، چارچوب جامعی برای

*جهت مشاهده کامل کدها به پیوست مراجعه شود.

ارزیابی برنامه درسی برخط در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را ارائه می‌دهد، همچنین همان‌طور که در جدول فوق قابل ملاحظه است مؤلفه سنجش و ارزیابی با بالاترین فراوانی از بیش‌ترین میزان اهمیت را داشته و سپس مؤلفه‌های محتوای آموزشی، تکنولوژی، فعالیت‌های یادگیری، مقدمات و پیش‌نیازها، تعامل و مشارکت و اهداف یادگیری به ترتیب در رتبه‌های بعدی اهمیت قرار دارند، این تحلیل مقایسه‌ای بین مؤلفه‌های ارزیابی در نمودار (ا) نشان داده شده است.



به‌منظور اعتباریابی، از روش مرور هم‌تا و نظرسنجی استفاده شد، در چنین روشی، گردآوری شواهد اساساً و ضرورتاً مبتنی بر داوری و مستلزم بازبینی دقیق است تا مشخص شود آیا محتوا و هدف‌هایی که آزمون اندازه‌گیری می‌کند، معرف آن مطالبی است که حیطه محتوا را تشکیل می‌دهند یا خیر. لذا برای آنکه به یک ارزشیابی بیرونی از اعتبار محتوا دست یابیم باید از افراد خبره خواسته شود محتوای آزمون را به‌طور نظام‌مند بازبینی و ارتباط آن را با حیطه محتوایی مشخص شده ارزیابی کند. در صورت توافق این افراد می‌توان گفت به اعتبار مورد نظر دست یافته‌ایم (اری، جیکوبز، رضویه، ۱۳۸۰). در واقع معیار اعتبارپذیری مربوط به ایجاد همخوانی میان ذهن و واقعیت‌های موردنظر بین شرکت‌کنندگان و پژوهشگر است. بدین ترتیب یک فرم پیش‌نویس در اختیار ۵ تن از اساتید متخصص حوزه برنامه‌ریزی درسی آموزش

عالی و مجرب در حوزه برنامه درسی برخط قرار گرفت، در این پیشنهاد هدف پژوهش، کلیه یادداشت‌ها، فرایند تحلیل و استخراج داده‌ها، کدگذاری‌ها و چگونگی تلفیق یافته‌ها بیان شده بود، و در انتها طی یک فرم نظرسنجی از متخصصان درخواست شد بعد از مرور و بررسی پیشنهاد نویس، ارزیابی و دیدگاه خود را بیان کنند، در ضمن چنانچه از نظر ایشان با توجه به منابع مرتبط، علاوه بر مؤلفه‌های ارزیابی حاصله، در صورت وجود مؤلفه‌های دیگر و جدیدتر ذکر کنند. در نهایت بعد از جمع‌آوری فرم پیشنهادی و نظرسنجی و بررسی نظرات مشخص شد، یافته‌های حاصل از فراترکیب در تمام ابعاد و مؤلفه‌های ارزیابی، مورد توافق متخصصان بوده و آن‌ها را مثبت و مرتبط ارزیابی کرده‌اند و بدین وسیله روایی سنجی حاصل شد.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی برخط به عنوان یک حوزه جدید و مؤثر در نظام آموزشی، زمانی می‌تواند از کیفیت مطلوب برخوردار باشد که دائماً بازنگری و ارزیابی شود و نقاط قوت و ضعف آن شناسایی و سپس بر مبنای نتایج ارزیابی به بهبود نقاط ضعف و تحکیم نقاط قوت آن اقدام شود. در این راستا بسیاری از محققان، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مدل‌ها، استانداردها، معیارها یا دستورالعمل‌های متنوعی در جهت ارزیابی برنامه درسی برخط ارائه کرده‌اند، این تلاش‌ها گرچه نشان‌دهنده ضرورت و اهمیت این حوزه در نظام آموزشی است، اما از یک پراکندگی و عدم انسجام در موضوع پژوهش بهره‌مند بوده است. لذا پژوهش حاضر به منظور تدوین و توسعه یک چارچوب کامل و منسجم از مؤلفه‌ها، معیارها و استانداردهای ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی برخط، با رویکرد سنتزپژوهی، در مقطع آموزش عالی انجام شد. براساس نتایج به دست آمده از تحلیل و تلفیق منابع مورد بررسی در این پژوهش هفت مؤلفه اصلی: مقدمات و پیش‌نیازها، اهداف یادگیری، محتوای آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، تعامل و مشارکت، سنجش و ارزیابی و تکنولوژی و دوازده زیرمؤلفه برای ارزیابی برنامه‌های درسی برخط به دست آمد.

مزیت قابل توجه در این پژوهش فراهم کردن یک چارچوب جامع ارزیابی در زمینه مورد بحث بوده که در مطالعات پیشین به این صورت مشاهده نمی‌شود، عناصر و معیارهای ارائه شده از دیدگاه افراد و مؤسسات با نگاه‌های متفاوت و تأکیدات خاص بر برخی از جنبه‌های

ارزیابی بوده و از این جهت اکثر این مدل‌های ارزیابی محدود و گاه ناقص بوده است، به نوعی که به ارزشیابی جامع و کامل از برنامه‌ی درسی برخلاف قادر نبوده‌اند، از جمله دانشگاه مریلند (۲۰۱۴) مؤلفه‌های ارزشمندی تحت عنوان استانداردهای QM ارائه کرده، اما به مؤلفه‌هایی مانند تجزیه و تحلیل، فعالیت‌های یادگیری، هادی و رابط، و حجم کار... اشاره نکرده است. در پژوهش اسکینر و همکاران (۲۰۱۴) نیز عناصری مانند اهداف، حجم کار، بازخورد، هادی و رابط، تجزیه و تحلیل مغفول مانده‌اند. دانشگاه دولتی کالیفرنیا (۲۰۱۷) از پانزده مؤلفه برخاسته از یافته‌های منابع در پژوهش حاضر تأکیدی به هفت مؤلفه مانند تجزیه و تحلیل، اهداف، هادی و رابط، حجم کار، حمایت و پشتیبانی و فعالیت‌های یادگیری نداشته است. در پژوهش عبدلی و محمدحسینی (۱۳۹۴) نیز که مشابه پژوهش حاضر است و حتی در روش پژوهشی نیز یکسان بوده به مؤلفه‌های مهمی مانند تجزیه و تحلیل، مقدمات، اهداف، حجم کار، سنجش و بازخورد اشاره‌ای نکرده‌اند که از معیارهای مهم ارزیابی برنامه‌ی درسی برخلاف است.

در برخی از پژوهش‌ها بر بعد پداگوژیکی و یادگیری که هدف اصلی هر برنامه‌ی درسی است، تأکید بسیار کمی کرده‌اند مانند پژوهش اسفیجانی (۱۳۹۴) که به مؤلفه‌های ارزیابی توانایی نیروی انسانی، مانند مدیریت دوره، دانشجویان، مدرسان مجازی و دانش‌آموختگان توجه کرده است. همچنین پژوهش جاودانی و اناری‌نژاد (۱۳۹۷) که تأکید اصلی بر حوزه‌ی سازمانی و مدیریتی بوده است. البته، شاید علت امر در این پژوهش‌ها و مشابه آن‌ها پرداختن بر آموزش الکترونیکی بوده، اما نکته‌ی مهم همین جاست که برنامه‌ی درسی برخلاف به‌عنوان زیر مجموعه‌ای مهم از این نوع آموزش، همان اندازه حائز اهمیت است که عناصر دیگر آموزش الکترونیکی اهمیت دارد و اگر در پژوهش حاضر به این دست از تحقیقات توجه شده به همین علت بوده است.

جدولی که در ادامه آمده جهت تأیید و نتیجه‌گیری از مطالب بیان شده است.

پژوهش‌ها و مطالعات مورد بررسی	
پژوهش حاضر	۱۵
فتیحی و همکاران	۷
نوالهی و همکاران	۴
کراوفورد	۵
اسپینجانی	۷
انجمن آمریکای شمالی	۵
عبدلی و محمدحسینی	۶
کاکایی، حکیم زاده	۹
دانشگاه گلف کاست	۸
دای	۴
رسولی و همکاران	۵
سبیز و همکاران	۶
توماس	۵
اناری نژاد و محمدی	۸
دانشگاه فلوریدا جنوبی	۷
اسکینز و همکاران	۷
هریس	۵
دانشگاه دولتی کالیفرنیا	۸
کلاوسون	۱۱
دانشگاه مریلند	۸
تعداد	مؤلفه‌های اشاره شده
	مؤلفه‌های اشاره نشده

با وجود اینکه در تمام این پژوهش‌ها تلاش‌های خوبی برای ارائه یک مدل ارزیابی انجام شده، ولی همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود در هر یک از این تحقیقات یک یا چند مؤلفه ارزیابی برنامه درسی برخط مغفول مانده است، اما در پژوهش حاضر با توجه به رویکرد سنتزپژوهی سعی کرده با ارائه هفت مؤلفه اصلی و دوازده زیرمؤلفه تمام عناصر ارزیابی برنامه‌های درسی برخط را پوشش دهد.

مزیت دیگر در پژوهش حاضر سازماندهی و ارائه یک طبقه‌بندی منظم‌تر از مؤلفه‌های ارزیابی برنامه درسی برخط است، زیرا در مطالعات مورد بررسی یک گسستگی و درهم آمیختگی از مؤلفه‌های ارزیابی به چشم می‌خورد، به‌عنوان نمونه کلاوسون (۲۰۰۷) در پژوهش خود مؤلفه‌های فعالیت‌های سنجش، بازخورد، پیشرفت و انتظارات درس را به صورت مؤلفه‌های جداگانه‌ای در نظر گرفته است که با بررسی معیارهایی که برای هرکدام آورده، می‌تواند تحت عنوان سنجش و ارزیابی ارائه شود و حتی مؤلفه‌های تعامل و همکاری در یک مؤلفه تعریف شود. نمونه دیگر دانشگاه دولتی کالیفرنیا (۲۰۱۷) است که مؤلفه‌های حمایت یادگیرنده،

پشتیبانی منابع و دسترسی جامع با توجه به همپوشانی‌هایی که با هم دارند می‌توانستند در مؤلفه تکنولوژی ترکیب و ارائه شود. در نتیجه تلاش پژوهش حاضر این بوده با جلوگیری از این پراکندگی و با ترکیب و تلفیق مؤلفه‌های مشابه به یک سازماندهی مطلوب‌تری از ارزیابی برنامه درسی برخط دست یابد.

همچنین میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌های ارزیابی نیز در پژوهش حاضر مد نظر بود. بنابراین، اگر یافته‌های پژوهش را مبنای تحلیل قرار دهیم، مؤلفه ششم یعنی سنجش و ارزیابی با بالاترین درصد فراوانی، بیش‌ترین میزان اهمیت را دارد و می‌توان به این نتیجه رسید که لزوم توجه و به‌کارگیری روش‌های سنجش و ارزیابی مناسب و متنوع در فرایند ارزیابی آموخته‌های فراگیران در برنامه‌های درسی برخط امری ضروری است که مد نظر اکثر صاحب‌نظران و متخصصان این حوزه قرار دارد. مؤلفه‌های محتوای آموزشی (۱۸ درصد)، تکنولوژی (۱۷ درصد)، فعالیت‌های یادگیری (۱۵ درصد)، مقدمات و پیش‌نیازها (۱۳ درصد)، تعامل و مشارکت (۱۱ درصد) و اهداف یادگیری (۷ درصد) در رتبه‌های بعدی اهمیت قرار دارند. بررسی فراوانی مؤلفه‌های ذکر شده بیان‌کننده تأکید بر درون‌دادها نسبت به فرایندها و برون‌دادها در ارزیابی برنامه‌های درسی برخط است.

در نتیجه با توجه به اهمیت آموزش‌های برخط در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات و استفاده روزافزون از این شیوه نوین آموزشی در برنامه‌های درسی دانشگاهی، موضوع ارتقاء کیفیت و رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت برنامه‌های درسی برخط بسیار ضروری به نظر می‌رسد و از آنجا که یکی از چالش‌های عمده در نظام آموزش عالی همواره کیفیت برنامه‌های درسی بوده و هست، براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- بر درک و ضرورت انجام ارزیابی مستمر برنامه درسی برخط، با برگزاری سمینارها، همایش‌های ملی و بین‌المللی با حضور فعال سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی تأکید شود.
- امکان‌سنجی برنامه‌های درسی برخط از ابعاد مختلف بررسی شود و در این راستا می‌توان از یک نیازسنجی دقیق و تجزیه و تحلیل به منظور شناسایی اطلاعات، دانش و مهارت‌های تخصصی و مورد نیاز برای برگزاری دوره‌های برخط بهره گرفت.
- ضمن استفاده از فرایند و یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود بسترسازی‌های لازم

برای انجام تحقیقات مشابه پژوهش حاضر ایجاد شود. زیرا با رشد فزاینده اطلاعات و دانش در عصر کنونی و یافته‌های مطالعات جدید و گسترده، داشتن یک نگاه جامع و حداکثری بسیار ضروری است، در این راستا بهره‌گیری از رویکرد سنتزپژوهی که هدف غایی آن ارائه یک دانش تلفیقی از تحلیل، تفسیر و ترکیب یافته‌ها در پژوهش‌های مختلف است، بسیار مؤثر بوده و موجب می‌شود تا با شناخت عرصه‌های نو و به‌روز، و با استفاده از روش‌های ارزیابی مورد استفاده در کشورهای پیشرو و صاحب تجربه در این حوزه، راهبردهای علمی و کاربردی در شناسایی و حل مشکلات آموزشی ارائه شوند.

- با توجه به ماهیت فنی و الکترونیکی بودن آموزش‌های برخط، متأسفانه در اغلب پژوهش‌ها تأکیدات بسیار کمی از منظر برنامه درسی به چشم می‌خورد، لذا لازم است به الزامات و ضرورت‌های پداگوژیکی و یادگیری و حضور پررنگ‌تر برنامه‌ریزان درسی در این حوزه توجه ویژه‌ای شود. زیرا برای محقق شدن یک دوره موفق در برنامه درسی برخط، همکاری و مشارکت متخصصان در زمینه‌های گوناگون لازم است. در نهایت، استفاده از یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر برای ارزیابی، اطلاعات مستند و شایسته‌ای را در جهت میزان کیفیت برنامه‌های درسی برخط در آموزش عالی، در اختیار مدیران و برنامه‌ریزان قرار می‌دهد تا با رفع موانع و اصلاحات لازم، نظام برنامه درسی برخط تقویت و از اثربخشی لازم در نظام دانشگاهی برخوردار شود.

منابع

- اسفنجانی، اعظم (۱۳۹۴). شاخص‌های ارزشیابی کیفیت در آموزش مجازی: فراترکیبی از رویکردها، معیارها و استانداردهای کیفیت. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۲: ۱۵۸-۱۵۰.
- اری، دانالد، جیکوبز، لوسی. و رضویه، اصغر (۱۳۸۰). ترجمه نیکو، مینو، سرکیسیان، وازگن، و سعیدیان، ایما. تهران: انتشارات صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران.
- اناری‌نژاد، عباس و محمدی، مهدی (۱۳۹۳). شاخص‌های عملی ارزشیابی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی ایران. *مجله م‌یا*، ۱: ۲۵-۱۱.

- اندرسون، ت.، و الومی، ف (۱۳۹۳). *یادگیری الکترونیکی از تئوری تا عمل*. ترجمه عشرت زمانی و سیدامین عظیمی، تهران: مهرالبرز
- جاودانی، محمد و اناری نژاد، عباس (۱۳۹۷). *ارزشیابی کیفیت عناصر برنامه درسی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی ایران*. *مجله پژوهش‌های برنامه درسی*، ۸ (۱): ۱۰۴-۱۲۲
- خلیفه، قدرت‌اله و رضوی، سید عباس (۱۳۹۱). *ارزشیابی و تضمین کیفیت در یادگیری الکترونیکی با استفاده مدل تحلیل اهمیت - عملکرد*. *یادگیری الکترونیکی ملیا*. ۳ (۱): ۳۳-۴۴
- رسولی، بهنام، علی‌آبادی، خدیجه و مرادی، رحیم (۱۳۹۴). *بررسی کیفیت آموزش الکترونیکی دانشگاه امیر کبیر بر اساس عناصر طراحی آموزشی*. *مجله فناوری آموزش و یادگیری*، ۲: ۹۹-۱۱۶
- سراجی، فرهاد، عطاران، محمد و علی عسگری، مجید (۱۳۷۸). *ویژگی‌های طرح برنامه درسی دانشگاه‌های مجازی ایران و مقایسه آن با الگوی راهنمای طراحی برنامه درسی دانشگاه مجازی*. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵۰: ۹۸-۱۱۸
- شورت، ادموندسی (۱۳۹۲). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه مهرمحمدی، محمود و همکاران. تهران: سمت.
- عبدلی، سمانه و محمدحسینی، نسرین (۱۳۹۴). *سنتز پژوهی مؤلفه‌ها، ابزارها و روش‌های به‌کار رفته در ارزشیابی یادگیری الکترونیکی و ارائه الگویی جامع برای ارزشیابی آموزش الکترونیکی*. *مجله مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۹): ۱۷۲-۱۵۳
- عجم، علی‌اکبر، جعفری‌ثانی، حسین و اکبری بوررنگ، محمد (۱۳۹۶). *طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی براساس الگوی اکر*. *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲۶ (۵۳): ۱-۱۶
- فتحی و اجارگاه، کوروش، پرداختچی، محمدحسن و ربیعی، مهدی (۱۳۹۰). *ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)*. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۴: ۲۰-۵
- کاظمی قره‌چه، مهوش، امین‌خندقی، مقصود و جعفری‌ثانی، حسین (۱۳۹۲). *ارزشیابی کیفیت مراحل تولید محتوای الکترونیکی در برنامه درسی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در سال*

۱۳۹۰. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. ۳ (۳): ۷۱-۹۹
- کاکایی، فهیمه و حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت برنامه آموزش الکترونیکی دوره کارشناسی ارشد مهندسی فن آوری اطلاعات دانشگاه شیراز. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۳ (۲۳): ۸۵-۱۰۹
- مارش، کالین.ج. (۱۳۹۲). پژوهش تلفیقی: سنتز پژوهی. ترجمه فریده مشایخ و لطفعلی عابدی، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه مهرمحمدی، محمود و همکاران. تهران: سمت
- نورالهی، سعید، حکیم زاده، رضوان، سراجی، فرهاد و نظرزاده زارع، محسن (۱۳۹۲). ارزیابی دوره‌های آموزش الکترونیکی دانشکده مجازی علوم حدیث با توجه به معیارهای کیفیت در آموزش الکترونیکی. مجله الکترونیکی مدیا، ۴ (۲): ۱-۱۲
- Allen, E. Seaman, j. (2015). *Grade level, tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC.
- Ajam, A. Jafari suny.H. and Akbary Boornng, M. (2017). Design blended learning curriculum for higher education based on the akker pattern. *Research in Curriculum Planning*, 14(26):1-16 (Text in Persian).
- Altbakh, P. G. and Dewit, H. (2018). Are we facing a fundamental challenge to higher education internationalization?. *International Higher Education*, 93: 2-4.
- Abdoli, S. and Mohamad hasani, N. (2015). Research synthesis of used components, tools and methods in E-Learning and presenting a comprehensive model for E-Learning evaluation. *Journal of Educational Measurement & Evaluation*, 5(9):153-172 (Text in Persian).
- Anarinezhad, A. and Mohamadi, M. (2014). Practical indicators of evaluating the quality of e-learning curriculum in Higher Education in Iran. *Media*, 1:11-25 (Text in Persian).
- Creswell, J.W. and Clark, V.P. (2007). *Mixed methods research*. The U.S.A: Sage publication.Inc
- Clawson, L.S. (2007). *Does quality matter? Measuring whether online course quality standards are predictive of student satisfaction in higher education*. Published doctoral dissertation, Capella University.
- Crawford, C. (2004). Non-linear instructional design model: eternal, synergistic design and development. *British Journal of Educational Technology*, 35(4): 413-420.
- College of public health. (COPH) in university of south Florida.
- Dai, X. (2014). *Exploring change faculty perceptions of quality standards for online education*. Published doctoral dissertation, Michigan State University.
- Dabbagh, N. and Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Estijani, A. (2015). Quality indicators of virtual education: A Meta-Synthesis of approaches, criteria, and standards. *Strides in Development of Medical*

- Education*, 12(28):150-158 (Text in Persian).
- Florida Gulf Coast University (FGU). (2009). Principles of online design. Available at: [www.fgcu.edu/online design/manage. Html](http://www.fgcu.edu/online%20design/manager.html)
- Fathi Vajargah, K., Pardakhtchi, M.H. and Rabeeyi, M. (2011). Effectiveness Evaluation of Virtual Learning Courses in High Education System of Iran (Case of Ferdowsi University). *Information and communication technology in educational sciences*. 1(4): 5-21 (Text in Persian).
- Harris, k.k. (2015). *An examination of the relationship of course evaluations to student retention and student success in the community college online classroom*. Published doctoral dissertation, Mississippi State University.
- Huang, L. K. (2010). Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model the context of a part-time LIS postgraduate programme. *Journal of Librarianship and Information Science*. 42 (1): 45-69.
- Javdani, M. and Anarinezhad, A. (2019). Evaluating the quality of e-learning curriculum in Higher Education in Iran. *Research in Curriculum Planning*, 8(1):104-122 (Text in Persian).
- Juele, L.R. (2017). *The use of authentic assessments by online instructors in online courses for college level courses*. Published doctoral dissertation, University of Capella.
- Kakae, K. and Hakimzadeh, R. (2016). Evaluating the Quality of E-Learning Program in master of Information technology engineering at Shiraz University. *Information and communication technology in educational sciences*. 3(23): 85-109 (Text in Persian).
- Kazemi Ghareche, M., Amin Khandaghi, M. and Jafari Sani, H. (2013). The evaluation of quality of E-Content development stages in curriculum of Mashhad University of Medical Sciences. *Journal of Educational Measurement & Evaluation*, 3(3):71-99 (Text in Persian).
- Khalife, KH. and Razavi, s.a. (2012). Evaluation and quality assurance in e-learning using the importance-performance analysis model. *Media*, 3 (1):33-44 (Text in Persian).
- Khan, M.A and Law, L.S. (2015). An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework. *International Education Studies*, (8): 3:66-76
- Peerani, N. (2013). Barriers to distance learning. *Distance learning*, (10): 29- 33
- Parsons, P. and Shelton, K. (2019). Organisational sustainability in online higher education: Reframing through the viable system model. *Onlien jurnal of Distance Learning Adminestration*, available at: <http://Distance-educaror.com>
- Mac, B. J. and Mac, G. A. (2002). *Self – Evaluation: What’s in it for schools?* Pub: Routledge Flamr.
- Mattar, j. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2):201-217.
- Maryland University. (2014). Quality Matters Rubric (QM). Available at: www.qualitymatters.org
- North American Council for Online Learning (NACOL). National Standards of Quality for Online Courses Available from: [http:// w.w.nacol.org](http://w.w.nacol.org)

- Norollahee, S., Hakimzadeh, R., Seraji, F. and Nazarzadeh Zare, M. (2013). The evaluation of E-Learning courses in Hadith Science Virtual Faculty according to the criteria of quality in E-Learning from the views of students and iInstructors. *Media*, 4(2):1-12 (Text in Persian).
- Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived knowledge, history, alterity the selected Works of William F. Pinar*. First published .New York: Routledge. 188.
- Protopsaltis, s.; Baumi, S. (2019). Does online education live up to its promise? A look at the evidence and implications for federal policy. Available at: <https://mason.gmu.edu/~sprotops/OnlineEd.pdf>
- Little, B.B. (2009). The use of standards for peer review of online nursing course: A pilot study. *Journal of Nursing Education*, 48(7): 411-416.
- Rasooli, B., Aliabadi, KH. and Moradi, R. (2015). Evaluation of e-learning quality of Amir Kabir University based on educational design elements. *Technology of Instruction and Learning*, 2: 99-116 (Text in Persian).
- Swan, K. (2019). Research on online learning: Students, Faculty, Institutions. Kent State University, Available at: <https://www.researchgate.net/publication/331069057>
- Short, E. (1991). *Forms of curriculum inquiry*. The state university of New York press.
- Skinner, L.B; Witte, m.m; Wohleb, E. (2014). Defining quality standards, guidelines and strategies for the delivery of successful online education in a changing society. *Encyclopedia of changing society*. Information science press.
- Siddiqui, H. M. (2004). *Encyclopedia of educational technology*, A.P.U press
- Shelton, K. (2011). A Review of Paradigms for Evaluating the Quality of Online Education Programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(1). Available at: <http://www.westga.edu/~distance/ ojdla/spring141/shelton141.html>.
- Thomas, R.M. (2017). *Student perceptions of quality in fully online courses: A mix methods study*. Published doctoral dissertation, Frostburg State University.
- The California state university. (2017). Quality Online Learning and Teaching (QOLT). Available at: [/www.csun.edu/it/qlt](http://www.csun.edu/it/qlt)
- Zarif Sanaee, N. (2011), Assessing the criteria for the quality and effectiveness of e-Learning in higher education. *Media*, 1 (3):24-32 (Text in Persian).
- Walsh, y. (2014). *Online curriculum development*. Encyclopedia of information technology curriculum integration. Information science press.
- Werayut .S, Sangkom. Pand, Surachet .N. (2014). A Model of e-learning by constructivism approach using problem-based learning to develop thinking skills for students in Rajabhat University. *Education research and reviews*, (9): 1165-1172.

پیوست‌ها

جدول نتایج کدگذاری مؤلفه‌های مشترک ارزیابی برنامه‌ی درسی برخط براساس یافته‌های حاصل از تحلیل

فرآوانی	منبع	کد مورد اشاره	مؤلفه‌های مورد اشاره
۶	۱۷-۱۲-۱۰-۹-۷-۲	(کد A)	تجزیه و تحلیل
۵	۱۲-۱۰-۷-۶-۱	(کد G)	اهداف
۱۱	۱۸-۱۷-۱۶-۱۵-۸-۷-۶-۵-۳-۲	(کد D)	طراحی و ساختار درس
۱۸	همه منابع به جز ۱۴	(کد E)	سنجش
۱۲	۱۰-۱۷-۱۱-۹-۱۹-۷-۴-۲-۱۳-۶-۱-۳	(کد S)	محتوا و مواد آموزشی
۱۰	۱۴-۱۲-۱۷-۱۳-۵-۹-۱-۶-۲-۳	(کد C)	تعامل و ارتباط
۳	۹-۱۳-۱۴	(کد M)	هادی و رابط
۹	۱۱-۱۳-۱۹-۱۲-۱۶-۷-۸-۵-۲	(کد L)	فعالیت یادگیری
۱۱	۱-۱۶-۱۹-۱۳-۱۸-۱۴-۱۲-۱۵-۷-۵-۳	(کد O)	جنبه‌های فنی
۶	۱۳-۶-۳-۱-۲-۴	(کد P)	مقدمات
۱۰	۱۴-۱۲-۱۸-۱۶-۱۳-۱۱-۱۵-۸-۷-۵	(کد H)	حمایت مؤسسه و مدیریت
۴	۱۴-۲-۳-۱	(کد U)	قابلیت دسترسی
۲	۱۹-۲	(کد W)	حجم کار
۹	-۱۵-۹-۸-۱۱-۴-۵-۲-۳-۱	(کد T)	پشتیبانی یادگیرنده و استاد
۷	۱۲-۱۹-۱۳-۶-۱۰-۴-۲	(کد F)	بازخورد

جدول کدگذاری مؤلفه‌های ارزیابی شناسایی شده با توجه به منابع مرتبط

کد	منبع ۱ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۲ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۳ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۴ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۵ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۶ مؤلفه‌های ارزیابی
P-0	مروردرس ومقدمات	P-0	اعتباروصحت	L-1	مرور و مقدمات درس	P-0	اطلاعات درس	P-1	حمایت موسسه	H	مقدمات ومرور درس
G-0	اهداف یادگیری	G-0	استراتژی فراشناختی	L-3	سنجش یادگیری	E-0	محتوای آموزشی و ارائه	S-0	تکنولوژی	T-0	اجزا آموزشی،اهداف
S-2	ارزیابی وسنجش	E-0	استراتژی آموزشی	L-2	مواد و منابع آموزشی	S-0	سنجش وپازخورد	E-0	طراحی وتدوین	S-5	اجزا آموزشی، محتوا وسازماندهی
S-5	موادآموزشی	S-0	تمرکز یادگیری	L-4	تعامل و گروه یادگیرندگان	C-0	نقش یادگیرنده	L-10	ساختار درسی	S-3	طراحی درس
C-0	تعامل و درگیری	C-0	پیامدهای یادگیری/نشایستگی ها	G-1	تسهیلات آموزشی	L-6	نقش استاد و شرکت کنندگان	L-11	تدریس و یادگیری	L-8	تعامل و همکاری
E-0	تکنولوژی درس	T-0	هماهنگی	L-5	تکنولوژی درس	T-0	منبع ۷ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	حمایت یادگیرنده	T-1	سنجش
F	حمایت یادگیرنده	T-1	فعالیت‌های سنجش	E-0	حمایت یادگیرنده و منابع	T-1	مدیریت سازمانی	H*	حمایت استاد	T-4	بازخورد
E-1	دسترسی	T-2	فعالیت و تمرینات	L-0	دسترسی جامع	T-2	تجزیه و تحلیل محتوا	S-1	حضور اجتماعی	C-1	ارزیابی دوره
		F	بازخورد		خلاصه وجمع بندی درس	L-7	مخاطب	L11	ارزیابی	E-0	منبع ۹ مؤلفه‌های ارزیابی
P-4	دسترسی	T-2	دسترسی		هدف	G-0	هدف		منبع ۸ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	استراتژی آموزشی
S-0	تعامل	C-0	تعامل		رساته	T-0	رساته	H	حمایت موسسه	S-2	محتوا
M	همکاری	C-4	همکاری		طراحی	S-5	طراحی	S-2	تدوین درس	S-2	طراحی رابط
C-0	طراحی اطلاعات درس	P-1	طراحی اطلاعات درس		سازماندهی مواد یادگیری	S-2	سازماندهی مواد یادگیری	L-8	یادگیری و تدریس	L-8	تعامل
T-1	حمایت یادگیرنده و استاد	T-1 T-4	حمایت یادگیرنده و استاد		راهبرد یاددهی-یادگیری	L-0	راهبرد یاددهی-یادگیری	S-3	ساختار درس	S-3	حمایت یادگیرنده
E-0	محتوا مواد درس	S-0	محتوا مواد درس		طراحی محیط ارائه	P-3	طراحی محیط ارائه	T-1	حمایت یادگیرنده	T-1	سنجش
G-3	حجم کار	W	حجم کار		خدمات پشتیبانی	T-3	خدمات پشتیبانی	T-4	حمایت استاد	T-4	ارزیابی پیامدها
	پیشرفت درس	E-0	پیشرفت درس		ملاحظات اخلاقی	*	ملاحظات اخلاقی	E-0	سنجش و ارزشیابی	E-0	
	انتظارات درس	P-2	انتظارات درس		فناوری	T-0	فناوری				
					ارزشیابی	E-0	ارزشیابی				

ادامه جدول: جدول کدگذاری مؤلفه‌های ارزیابی شناسایی شده با توجه به منابع مرتبط

کد	منبع ۱۹ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۱۷ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۱۵ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۱۳ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۱۲ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۱۰ مؤلفه‌های ارزیابی
S-0	محتوا	S-3	ساختار درس	S-0	محتوا	S-0	محتوا	P-5	تجزیه و تحلیل	G-0	اهداف
L-0	فعالیت یاددهی-یادگیری	P-5	تجزیه و تحلیل	P-7	طراحی آموزشی	C-0	ارتباط و تعامل	G-0	اهداف	S-0	محتوا
S-4	طراحی صفحات	E-0	سنجش	E-0	سنجش و اندازه گیری	*	انعطاف پذیری	L-0	فعالیت‌های آموزشی	L-0	راهبردهای آموزشی
S-2	سازماندهی مواد آموزشی	S-0	محتوا	H	مدیریت و ارزیابی	T-3	پشتیبانی فنی و آموزشی	L-8	تدریس	E-0	ارشیایی تکوینی
F	بازخورد	C-0	تعامل	C-3	مهارت قرن ۲۱	P-6	توجه دانشجویان	T-0	رسانه‌های آموزشی	F	بازخورد
*	انعطاف پذیری	کد	منبع ۱۸ مؤلفه‌های ارزیابی	کد	منبع ۱۶ مؤلفه‌های ارزیابی	E-0	ارزیابی	C-0	تعامل	E-1	ارزشیابی تراکمی
W	حجم کار	S-5	طراحی محتوای آموزشی	P-8	مدرسین ودانشجویان	F	بازخورد	F	بازخورد	کد	منبع ۱۱ مؤلفه‌های ارزیابی
T-3	کمک رسانی	E-0	سنجش و ارزشیابی	H-1	سیستم مدیریت یادگیری	L-8	راهبرد تدریس	H-1	مدیریت درس	H	سیاست موسسه
L-9	انگیزه	T-1	دانشجویان	H-2	مدیریت محتوا / درس افزار	M	هدایت برخط	T-5	مدیریت ارتباطات	T-1	حمایت یادگیرنده
E-0	رزشیابی	T-0	فناوری	S-3	ساختار یادگیری	کد	منبع ۱۴ مؤلفه‌های ارزیابی	T-1 T-4	حمایت و پشتیبانی	T-4	حمایت استاد
		T-3	سیستم پشتیبانی	L-8	تدریس	S-0	کیفیت محتوا و اطلاعات	T-0	تکنولوژی درس	L-8	تدریس و یادگیری
				T-0	زیر ساخت‌های تکنولوژی	T-2	دسترسی	E-0	ارزیابی	E-0	ارزیابی
				T-3	خدمات پشتیبانی	T-6	قابلیت استفاده				
				T-4	آموزش ضمن خدمت	C-0	ارتباط				
				E-0	سنجش و اندازه گیری	M	تعامل و رابط کاربرها				
				T-1	دانش آموختگان	H	مدیریت و کنترل				
						T-6	سیستم فنی				
						T-1	پشتیبانی				
						T-4					

شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند برنامه درسی ملی

مهديه شمروى اُپروين شمردى*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند برنامه درسی ملی در دو مرحله انجام شد. در مرحله اول تحقیق، با استفاده از روش «تحلیل محتوا» ابعاد و شاخص‌های تربیت شهروندی شناسایی شد. در مرحله دوم، به منظور رتبه‌بندی از تکنیک آنتروپی شانون استفاده شد، جامعه تحقیق، سند برنامه درسی ملی و نمونه شامل ۵ مؤلفه سند مزبور است. اعتباریابی داده‌ها با استفاده از روایی محتوایی و روش بازآزمایی انجام شده است. نتایج تحلیل داده نشان می‌دهد در سند برنامه درسی از اصطلاح شهروند استفاده نشده است، اما محتوای سند بازتاب تربیت شهروندی هست. در بخش «اصول حاکم بر برنامه درسی و تربیتی» سند برنامه درسی بیش‌ترین ضریب اهمیت مربوط به بعد مدنی و کم‌ترین ضریب اهمیت مربوط به بعد سیاسی است. در بخش «رویکرد جهت‌گیری کلی»، «هدف‌گذاری» و «ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی» تنها به بعد مدنی توجه شد. در بخش «حوزه‌های یادگیری» بیش‌ترین توجه ابتدا به بعد مدنی، سپس بعد اجتماعی بوده و به بعد سیاسی توجه نشده است. بر اساس این یافته‌ها، در سند برنامه درسی ملی، توجه متعادل به مؤلفه‌های تربیت شهروندی نشده است و بر این اساس در پایان مقاله پیشنهادهایی ارائه شده است.

کلید واژه‌ها: تحلیل محتوا، سند برنامه درسی ملی، تربیت شهروندی، آنتروپی شانون

۱. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران mahdiehmaleka1396@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران p.samadi2013@yahoo.com

مقدمه

شهروند کیست؟ تربیت شهروندی^۱ چیست؟ چرا باید به تربیت شهروندی توجه شود؟ آیا تعلیم و تربیت در برابر تربیت شهروندی دانش‌آموزان مسئولیت دارد؟ آیا برنامه‌درسی ملی یک کشور به عنوان یکی از زیر نظام‌های نظام تعلیم و تربیت در قبال تربیت شهروندی دانش‌آموزان مسئولیت دارد؟ و چگونه ما می‌توانیم این نقش را توجیه کنیم؟ پاسخ‌گویی به سؤالات فوق از یک سو در فهم چیستی و ضرورت تربیت شهروندی دانش‌آموزان در نظام تعلیم و تربیت به ما یاری می‌رساند و از سوی دیگر جایگاه اسناد بالادستی - به طور مشخص سند برنامه‌درسی ملی را در تحقق تربیت شهروندی دانش‌آموزان مشخص می‌کند.

آغاز اندیشه در حوزه شهروندی^۲ ریشه در افکار افلاطون دارد (فتیحی و اجارگاہ و دیباواجاری، ۱۳۸۴: ۳۰). شهروند، کسی است که تابعیت کشوری را دارد و بر این اساس، از حقوق و مزایایی بهره‌مند است (محسنی، ۱۳۸۹). شهروندی، پایبندی فعال به ارزش‌ها بر پایه حقوق^۳، وظایف عمومی و اخلاق جمعی است و با مجموعه‌ای از حقوق، وظایف، تعهدات و ارزش‌ها، راهی برای توزیع عادلانه منابع زندگی، همراه با مشارکت و پویایی فراهم می‌کند (فرمپینی، ۱۳۹۵). شهروندی نوعی التزام به قوانین مدنی و تعلقات فرهنگی و اجتماعی است، که مرز جغرافیایی و سیاسی در محدوده یک کشور دارد و بر ضوابط و حق دولت - ملت تأکید دارد (عاملی، ۱۳۸۰).

تربیت شهروندی و شهروندمدار در واقع در برگیرنده یادگیری دانش، مهارت و ارزش‌هاست که با ماهیت و شیوه‌های اداری یک نظام مردم‌سالار و مشارکتی همخوانی و در ارتباط دارد و عملاً به عنوان وسیله‌ای برای پرورش احساس تعلق به جامعه و داشتن هدفی در زندگی استفاده خواهد شد. چنین تربیتی از همان آغاز طفولیت نوعی اعتماد به نفس و رفتارهای مسئولانه را از نظر اجتماعی و اخلاقی به وجود می‌آورد. در واقع هدف از چنین تعلیماتی، پرورش «مسئولیت اجتماعی و اخلاقی»، «فعالیت‌گرایی اجتماعی» و «سواد سیاسی» و

۱ در ادبیات شهروندی از اصطلاحات مختلفی همچون تربیت به منظور شهروندی، آموزش در مورد شهروندی، تربیت برای شهروندی دموکراتیک و تربیت مدنی برای اصطلاح تربیت شهروندی استفاده شده است - در مقاله حاضر به فراخور بحث از اصطلاحات فوق استفاده شده است.

2. citizenship

3. law

... است. اجرای یادگیری و تربیت شهروندی در واقع سطح حداقل حقوق ساختاری و سیاسی فرد را در جامعه مشخص می‌کند، از سوی دیگر آگاهی نسبت به حقوق فردی سیاسی و اجتماعی افراد را تقویت می‌کند. مردم سالاری و مشارکت در عرصه‌های سیاسی- اجتماعی- فرهنگی- اقتصادی و دینی را بسط می‌دهد. به نوعی این آموزش‌ها رعایت عدم تبعیض، برابری و مساوات‌طلبی در بهره‌مندی از عرصه‌های زندگی را در بین شهروندان ترجیح می‌دهد (شربتیان، ۱۳۸۷). تربیت شهروندی در گسترش جامعه‌مدنی از جمله توسعه NGOها، هویت‌های فرهنگی و فردی نقش بارزی می‌تواند داشته باشد، آموزش حقوق انسانی و جنسیتی، سطح حداکثر ادغام، حداقل درآمد، ایجاد امنیت جنسیتی، فیزیکی، اجتماعی، روان‌شناختی، مشارکت فعال ایجاد قابلیت، سواد سیاسی، کسب مهارت‌های برای انجام تغییر چون زبان یا توانایی در تجهیز گروهی، ایجاد مهارت و آموزش برای عمل و ... همگی از موارد اجرایی تربیت و آموزش شهروندی است (قیصی زاده، ۱۳۹۶). تربیت شهروندی ضمن اینکه موجب افزایش سطح آگاهی آن‌ها می‌شود، حتی باعث آشنایی افراد با حقوق آن‌ها در خانواده شده و از این جهت باعث کاهش اختلافات خانوادگی و دوام زندگی مشترک می‌شود، ضمن اینکه زمینه لازم برای درک مشکلات اجتماعی را نیز مهیا می‌کند. این درک، نقطه آغازین برای ایجاد تعادل در رفتار جامعه است. به‌طور حتم، این تعادل، فوایدی را به همراه دارد که گسترش احساس مسئولیت در بین افراد جامعه، بهبود فرهنگ جامعه، کاهش ناهنجاری‌های اجتماعی و بهبود بخشیدن به روابط سازمان‌ها و افراد جامعه از جمله فواید این آموزش‌ها است (کاظمی، ۱۳۸۹).

شکی نیست که تعلیم و تربیت در قبال تربیت شهروندی دانش‌آموزان نقش اساسی دارد. تعلیم و تربیت به عنوان سرمایه‌گذاری برای آینده جامعه محسوب می‌شود و با همین نگاه، جوامع برای ایجاد سیستمی کارآمد و علمی در زمینه تعلیم و تربیت تلاش می‌کنند و سعی آن‌ها بر این است تا از هیچ‌گونه هزینه‌کرد در این زمینه کوتاهی نکنند، چراکه تمامی این هزینه‌ها را به عنوان سرمایه‌ای برای بهبود وضعیت زندگی خود در آینده می‌بینند. تربیت شهروندی را نیز باید از همین منظر نگریست که در واقع تلاش دارد تا با ایجاد انگیزه‌ای و افزایش دانش شهروندی، افراد جامعه را به شهروندانی فعال تبدیل کند که بتوانند نقشی سرنوشت‌ساز در

زندگی خود و حضوری فعال در حفظ و گسترش منافع جمعی ایفا کنند (قیصی‌زاده، ۱۳۹۶). در سایه چنین برداشتی است که از نظر مریبان بزرگ تعلیم و تربیت، مدرسه نه تنها یک مکان برای آماده‌سازی برای زندگی است، بلکه در حقیقت جایی برای تمرین زندگی و تجربه عرصه‌های مختلف آن است، به عبارت دیگر مدرسه مکانی برای یادگیری حقوق و مسئولیت‌های شهروندی است. از این رو آنچه که می‌تواند رسالت و فلسفه اصلی شکل‌گیری و توسعه مدارس را در دوران کنونی توجیه کند، تربیت شهروندی و به عبارت دیگر عمل کردن مدارس به عنوان «مدرسه زندگی» است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

نظر به نقش اساسی تعلیم و تربیت در انتقال صحیح تربیت شهروندی به دانش‌آموزان ضروری است تربیت شهروندی در برنامه درسی طراحی شود تا فرد پس از آموزش، با الزامات زندگی در جهان فردا آگاه باشد. برنامه‌های مدارس و دانشگاه‌ها، مسئول پرورش این مهارت هستند (آراسته، نظافتی و همکاران، ۱۳۸۹). در مجموع اهمیت شهروندی از آن رو است که همه افراد به عنوان اعضای اجتماع ملی یا اجتماع جهانی در برخورد با مسائل نقشی فعالانه را ایفا کرده و در جهت بهبود بخشیدن به امور گام بردارند. همچنین به مهارت‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، همکاری، مذاکره و گفتگو، همدلی، حل تعارض و ... مجهز شده و قادر شوند که در جامعه جهانی زندگی صلح‌آمیز را تجربه کنند (موسوی و درودی، ۱۳۹۱). بنابراین، با توجه به دگرگونی سریع جامعه، آموزش شهروندان نه تنها مطلوب است، بلکه فعالیت است که هر جامعه‌ای باید برای آن منابعی برای در نظر بگیرد تا همواره شهروندانی کارآمد، مطلع و آگاه پرورش دهد. با توجه به اهمیت زندگی اجتماعی و جمعی افراد و توسعه روزافزون نیاز آن‌ها به استفاده صحیح و عادلانه از امکانات و تسهیلات جامعه و مهم‌تر از همه با توجه به طی مسیر توسعه و تعالی برای هر جامعه‌ای که شرایط آن، نهادینه کردن ارزش‌های مشترک را ایجاب می‌کند، می‌توان به ضرورت آموزش شهروندان پی‌برد (کاظمی، ۱۳۸۹).

از سوی دیگر، از اسناد مهم که در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به توصیه شورای عالی آموزش و پرورش نوشته و در بهمن ۱۳۸۹ برای تصویب به این شورا پیشنهاد شده برنامه درسی ملی است. این برنامه در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش تهیه شده است و در آن، درباره تعریف، اهداف تولید برنامه درسی ملی، اصول حاکم بر فرایند تولید، مبانی فلسفی و علمی، اهداف و الگوی هدف‌گذاری، ساختار، زبان و محتوا، راهبردهای

یاددهی یادگیری، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، فرایند تولید برنامه‌ها و مواد و رسانه‌های درسی و تربیتی، استلزامات و اقتضائات اجرایی، ارزشیابی برنامه درسی ملی و فرایند اصلاح آن بحث شده است. (صافی، ۱۳۹۳) این برنامه تحول‌آفرین با تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع، در صدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم برای درک و اصلاح موقعیت، براساس نظام معیار اسلامی توسط دانش‌آموزان را میسر می‌کند و آن‌ها را برای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش تا دستیابی به مراتبی از حیات طیبه یاری رساند (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۸۹).

آشتیانی و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهش خود که در راستای لحاظ کردن ارزش‌های شهروندی در برنامه دوره ابتدایی انجام دادند، جای دادن ارزش‌های شهروندی در مقوله‌های فردی، ملی _ فرهنگی، هنجارها و هویت مذهبی، هویت جهانی و مشارکت در برنامه درسی دبستان با توجه به سن و پایه را لازم و ضروری دانسته‌اند.

چوبقلو (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان تحلیل برنامه درسی اجرا شده در مقطع ابتدایی از بعد تربیت شهروندی به این نتیجه دست یافت که برنامه درسی دوره ابتدایی از نظر تربیت شهروندی دانش‌آموزان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

نیکنامی و مدانلو (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان تعیین مؤلفه‌های آموزش شهروندی در دوره راهنمایی برای ارائه یک چهارچوب نظری مناسب به این نتیجه دست یافتند که بین میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌های رفتارهای سیاسی_ اجتماعی، قانون‌مندی و قانون‌گرایی، رفتار ملی و حیطة حفظ محیط‌زیست و توسعه پایدار با میزان توجه به آن‌ها در کتاب‌های درسی رابطه معناداری وجود ندارد.

نتایج حاصل از تحقیقات شیخ‌زاده تکابی و همکاران (۱۳۹۴) تحت عنوان «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران» بیان‌کننده آن است که از مجموع واحدهای ضبط شمارش شده، ۱۲۲ واحد دانش شهروندی، ۸۶ واحد عواطف شهروندی و ۷۱ واحد مهارت شهروندی اختصاص دارد. این در حالی است که به هر یک از مؤلفه‌ها و شاخص‌های مربوط به صورت نامتوازن توجه شد و سند تحول بنیادین، مبانی نظری سند و سند برنامه درسی ملی نیز به یک نسبت به مؤلفه‌های شهروندی نپرداخته‌اند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر بازنگری در سند تحول بنیادین در راستای توجه بیشتر به مؤلفه‌ها و شاخص‌های کم‌تر مورد توجه، ضروری به‌شمار می‌آید.

طالب‌زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود تحت عنوان «نقش برنامه‌های درسی علوم اجتماعی در پرورش مهارت‌های شهروندی» نشان داد که از مجموع ۳۱۹۴ واحد محاسبه شده در محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه، تنها ۹۹ واحد به مهارت ویژه شهروندی توجه داشت. بیشترین میزان توجه با ۳۱ واحد متعلق به شاخص «خودآگاهی» بود. به شاخص «استفاده درست از امکانات شهری» هیچ اشاره‌ای نشده بود. با وجود آنکه برنامه‌های درسی رسمی و به‌ویژه علوم اجتماعی در تحقق تربیت شهروندی نقش اساسی ایفا می‌کنند، بیشتر شاخص‌ها مربوط به مهارت شهروندی از توجه بسیار کمی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی بهره‌مند است.

یاوری و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود به «تدوین اهداف برنامه درسی در دوره متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی» اقدام کرد. یافته‌های حاصل از این پژوهش بعد از استخراج کدهای مفهومی و حذف کدهای مشترک، شامل «اهداف برنامه درسی در دوره متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی» بود، که در دو مؤلفه اصلی و ۵ زیرمؤلفه دسته‌بندی شد که عبارت بودند از «شهروندی دموکراتیک» و ارتباط چند لایه در مفهوم شهروندی، هر کدام از این ۵ زیر مؤلفه، خود زیر مؤلفه‌های دیگری بودند که در مجموع می‌توان به ۱۰۲ مؤلفه اشاره کرد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که متأسفانه به رویکرد تربیت شهروندی در نظام آموزش و پرورش متوسطه، توجه همه جانبه و لازم نشده و دیدگاه مسئولان نظام آموزشی کشور و برنامه‌ریزان درسی و در نتیجه محتوای کتب درسی، توازنی منطقی و توأمان بین حقوق شهروندی و تکالیف شهروندی وجود ندارد.

دیبا و اجاری (۱۳۸۲) تحقیقی تحت عنوان «بررسی ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه ایران و میزان انطباق برنامه‌های درسی مدارس با این ویژگی‌ها» برای شناسایی ویژگی‌های شهروند خوب در سه قلمرو دانش مدنی، توانش مدنی، نگرش مدنی انجام داد، هم چنین او به دنبال میزان توجه به تربیت شهروندی در مراحل تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی بوده است. به این نتیجه رسید که ویژگی‌های مورد نظر در سه حیطه دانش مدنی، توانش مدنی و نگرش مدنی برای جامعه ایران مهم و اساسی است. هم چنین در مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه، توجه کمی به پرورش ارزش‌های شهروندی می‌شود و اصلاحات اساسی در این راستا الزامی است.

یافته‌های پژوهش فزونی شره جنینی، پیری و اسدیان (۱۳۹۵) در مقاله ای تحت عنوان «چالش‌های برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی» نشان می‌دهد که چالش‌های زیادی در اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه‌درسی نسبت به تربیت شهروندی وجود دارد. لذا پیشنهاد می‌دهد اگر بخواهیم تعلیم و تربیت به درستی عمل کند باید در حوزه تربیت شهروندی برنامه‌ریزی اصولی داشته باشد.

ویتلی (۲۰۱۲) در تحقیق خود تحت عنوان «آیا آموزش شهروندی کارساز است؟» تأثیر آموزش شهروندی بر مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان را بررسی کرده است که از سال ۲۰۰۲ در مدارس انگلستان به صورت اجباری اجرا می‌شد. نتایج نشان‌دهنده آن است که دانش‌آموزان برخوردار از این برنامه‌ها در مقایسه با دانش‌آموزان گروه دیگر خودکفایی، دانش سیاسی و مشارکت سیاسی و اجتماعی بالایی دارد.

تورنی پورتا^۱ (۲۰۰۳) در پژوهشی در ۲۸ کشور به وظایف شهروندی در ابعاد سیاسی، اجتماعی و اقتصادی توجه کرد و به این نتیجه رسید که در بین کشورها تفاوت چندانی وجود ندارد و میزان آگاهی عمومی از وظایف شهروندی پایین است.

آلباس^۲ (۲۰۱۰) در ترکیه، تصورات دانش‌آموزان ابتدایی از حقوق شهروندی را بررسی کرد و به این نتیجه دست یافت که میزان آگاهی آن‌ها از حقوق شهروندی پایین است.

بررسی پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد، مطالعات متعددی در زمینه تربیت شهروندی انجام شده است. اما این پژوهش‌ها نشان می‌دهند در ایران به آموزش شهروندی توجه جدی نمی‌شود که می‌تواند هم ناشی از کم‌اهمیت تلقی کردن و هم عدم به‌کارگیری نتایج و پیشنهادهای راهبردی تحقیقات در این زمینه باشد. با توجه به ادبیات پژوهش اشاره شده می‌توان خلاء پژوهشی در آن‌ها را از دو جنبه بررسی کرد. اول اینکه، تحقیقی وجود ندارد که با تأکید صرف بر روی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در «سند برنامه‌درسی ملی» انجام شده باشد. نهایتاً، شناسایی مؤلفه‌های تربیت شهروندی و تناسب آن با ابعاد پنج‌گانه «سند برنامه‌درسی ملی» به عنوان یک بعد مغفول در پژوهش‌های مرتبط می‌تواند زمینه توجه به مؤلفه‌های تربیت شهروندی را در خط‌مشی برنامه‌درسی ملی برای خط‌مشی‌گذاران

فراهم کند. با توجه به اهمیت جایگاه تربیت شهروندی در برنامه درسی و آنچه در ادبیات پژوهش اشاره شد، ضرورت توجه به این حیطة امری انکارناپذیر است. لذا این پژوهش، در صدد است تا این مسأله را بررسی کند که محتوای سند برنامه درسی ملی به چه میزان مؤلفه‌های تربیت شهروندی را ارائه می‌کند. برای دستیابی به هدف پژوهش فوق دو سؤال طراحی شد:

- ۱- با نظر به ادبیات پژوهش مرتبط با حقوق شهروندی، ابعاد و شاخص‌های تربیت شهروندی کدامند؟
- ۲- تا چه اندازه محتوای سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با مؤلفه‌ها و ابعاد تربیت شهروندی انطباق دارند؟

روش

این پژوهش در دو گام انجام شده است. ابتدا برای استخراج ابعاد و شاخص‌های تربیت شهروندی، مبانی نظری این رویکرد مطالعه شد تا مفاهیم کلیدی و مؤلفه‌های آن‌ها احصاء شود. سپس محتوای سند برنامه درسی ملی ایران (نگاشت نهایی) - بر اساس آن مؤلفه‌ها تحلیل شد تا مشخص شود بخش‌های مختلف سند تا چه اندازه با توجه به مؤلفه‌های تربیت شهروندی تدوین شده است. روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش تحلیل محتوا است. «برای بررسی محتوای آشکار پیام‌های موجود در یک متن می‌توان از روش تحلیل محتوا استفاده کرد» (سرمد، بازرگان و حجازی ۱۳۸۲:۱۳۲ به نقل از صادقی ۱۳۸۹). واحد تحلیل در این پژوهش، صفحات سند برنامه درسی ملی ایران است. جامعه این پژوهش نیز شامل پنج بخش اساسی سند شامل (مبانی فلسفی و علمی، اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی، راهبردهای یاددهی - یادگیری، روش‌های ارزیابی پیشرفت تحصیلی و اهداف تحصیلی دوره تحصیلی) است که از لحاظ توجه به مؤلفه‌های تربیت شهروندی تحلیل شد.

در گام نخست، برای انجام تحلیل، از روش سه مرحله‌ای «سرمد، بازرگان و حجازی ۱۳۸۲» استفاده شده است (صادقی ۱۳۸۹). این مراحل عبارتند از:

- ۱- مرحله آماده‌سازی: مرحله تعیین ملاک‌های تحلیل تربیت شهروندی است، برای این کار گام‌های زیر طی شده است.

۱/۱ ادبیات مربوط به تربیت شهروندی بررسی و مؤلفه‌های مربوط به آن استخراج شد.
 ۱/۲ مؤلفه‌های مستخرج در اختیار تعدادی از متخصصان رشته علوم تربیتی قرار گرفت و آن‌ها نظرات خود را در ارتباط با متناسب بودن شاخص‌ها با ابعاد مشخص کنند. این کار به روش دلفی انجام شد. این تکنیک به منظور بررسی نگرش‌ها و قضاوت افراد با استفاده از پرسشنامه و فرم‌های نظرسنجی به صورت حضوری و غیرحضوری انجام می‌شود (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۷۷ به نقل از صادقی ۱۳۸۹). بدین ترتیب پس از تعدیل چندباره، شاخص‌های نهایی تربیت شهروندی به دست آمد:

«آزادی عملکرد فردی، آزادی اندیشه، آزادی آموزش و پژوهش، آزادی اقتصادی و اجتماعی، حقوق مربوط به مساوات، حق شرکت در انتخابات، حق انتخاب شدن در مشاغل سیاسی، حق دارا بودن تابعیت، حمایت‌های مالی و درآمدی، برخورداری از آموزش و پرورش رایگان، برخورداری از بهداشت و درمان و حمایت‌های قضایی»

۲- مرحله بررسی مواد: این مرحله نوع مواد و واحد تحلیل مشخص شد. مواد بررسی، سند برنامه درسی ملی و واحد تحلیل صفحات (متن) مذکور است.

۳- مرحله پردازش نتایج: در این مرحله، محتوای سند برنامه درسی ملی بر اساس ملاک‌های تحلیل در مرحله ۱ تحلیل و تفسیر شد که در بخش مربوط به یافته‌ها به آن اشاره شده است.

در گام دوم این پژوهش برای رتبه‌بندی مؤلفه‌ها، از روش آنتروپی شانون که برگرفته از تئوری سیستم‌ها است، برای تحلیل و پردازش داده‌ها استفاده شد. دلیل استفاده از این روش این است که تحلیل داده‌ها با استفاده از الگوریتم شانون بسیار دقیق و قوی‌تر از سایر روش‌ها عمل خواهد کرد (آذر، ۱۳۸۰). آنتروپی نشان‌دهنده مقدار عدم اطمینان حاصل از محتوای یک پیام است (آذر، ۱۳۸۰). براساس این روش که به «مدل جبرانی» معروف است، محتوای سند ملی برنامه درسی از نقطه نظر ۳ بعد و ۱۲ شاخص شناسایی شده در گام اول تحلیل - طبقه‌بندی شد تا مشخص شود که بخش‌های مختلف سند تا چه اندازه با توجه به مؤلفه‌های حقوق شهروندی تدوین شده‌اند. در ابتدا پیام برحسب مقوله‌ها در قالب فراوانی شمارش شد. بر اساس داده‌های جدول فراوانی، این داده‌ها به هنجار شد. سپس بار اطلاعاتی هر مقوله محاسبه شد و در آخر با استفاده از بار اطلاعاتی مقوله‌ها، ضریب اهمیت هر یک از مقوله‌ها

تعیین شد. به منظور تعیین روایی ابزار پژوهش، از روش بازآزمایی استفاده شد، به این صورت که پس از دو بار مطالعه سند به فاصله دو هفته ضریب همبستگی ۰/۹۸ بین فراوانی‌ها محاسبه شد.

یافته‌ها

بر اساس یافته‌های مرتبط با پرسش اول پژوهش - استخراج ابعاد و شاخص‌های تربیت شهروندی، یافته‌ها ابعاد و شاخص‌های تربیت شهروندی را شامل ابعاد مدنی (آزادی عملکرد فردی، آزادی اندیشه، آزادی آموزش و پژوهش، آزادی اقتصادی و اجتماعی، حقوق مربوط به مساوات)، ابعاد سیاسی (حق شرکت در انتخابات، حق انتخاب شدن در مشاغل سیاسی، حق دارا بودن تابعیت) و ابعاد اجتماعی (حمایت‌های مالی و درآمدی، برخورداری از آموزش و پرورش رایگان، برخورداری از بهداشت و درمان و حمایت‌های قضایی) شناسایی کرد. جدول (۱) ابعاد و شاخص‌های حقوق شهروندی را نشان می‌دهد.

در ادامه برای پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش یعنی - تا چه اندازه محتوای سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با مؤلفه‌ها و ابعاد تربیت شهروندی انطباق دارند؟ از تکنیک آنتروپی شانون استفاده شده است. جدول (۲) تا جدول (۵) مجموع فراوانی‌ها بر حسب هر مؤلفه و جدول (۶) بر اساس مراحل سه‌گانه روش آنتروپی شانون هنجار، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت را نشان می‌دهد. در نهایت جدول (۷) توزیع فراوانی مؤلفه‌های پژوهش را بر اساس آنتروپی شانون تحلیل می‌کند تا بیشترین میزان توجه به هر مؤلفه را مشخص کند.

جدول ۱: مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیت شهروندی

مفهوم	مؤلفه	شاخص
	ابعاد مدنی	۱. آزادی عملکرد فردی: آزادی انتخاب مسکن و محل سکونت، آزادی مکانبات، آزادی رفت و آمد، حق تشکیل خانواده
		۲. آزادی اندیشه: آزادی عقیده، آزادی مذهب، آزادی بیان، آزادی مطبوعات و فضای مجازی
		۳. آزادی آموزش و پژوهش
		۴. آزادی اقتصادی و اجتماعی: آزادی مالکیت، آزادی بازرگانی و صنعتی، آزادی کار
		۵. حقوق مربوط به مساوات: حق کرامت و برابری انسان، مساوات در مقابل قانون، مساوات در مقابل دادگاه‌ها، مساوات در پرداخت مالیات، مساوات از لحاظ اشتغال در مشاغل دولتی و مساوات در خدمت نظام وظیفه
تربیت شهروندی	ابعاد سیاسی	۱. حق شرکت در انتخابات
		۲. حق انتخاب شدن در مشاغل سیاسی
		۳. حق دارا بودن تابعیت
	ابعاد اجتماعی	۱. حمایت‌های مالی و درآمدی: تأمین مسکن، تأمین شغل، پرداخت حقوق و مزایای کافی، برخورداری از حداقل دستمزد، تأمین اجتماعی در صورت بیماری، از کارافتادگی و پیری، بی‌سرپرستی، سوانح، حوادث، بهره‌مندی از امنیت شهروندی
		۲. بهره‌مندی از آموزش و پرورش رایگان
		۳. بهره‌مندی از بهداشت و درمان: حق حیات و سلامت، حق محیط زیست سالم، بهره‌مندی از خدمات بهداشتی و درمانی و مراقبت‌های پزشکی، بهره‌مندی از بیمه‌های درمانی همگانی
		۴. حمایت‌های قضایی: بهره‌مندی از وکیل، حق دادخواهی و مراجعه به دادگاه، بهره‌مندی از صلح، امنیت و اقتدار ملی، مشارکت فرهنگی

جدول ۲: توزیع فراوانی مؤلفه‌های تربیت شهروندی بر اساس مؤلفه اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی سند برنامه درسی ملی

مؤلفه	شماره مؤلفه	ابعاد مدنی					ابعاد سیاسی					ابعاد اجتماعی					
		۱	۲	۳	۴	۵	۱	۲	۳	۴	۵	۱	۲	۳	۴	۵	
اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی	اصل دین محوری																
	چشم انداز																
	اصل تقویت																
	هویت ملی																
	اعتبار نقش																
	یادگیرنده																
	اعتبار نقش																
	مرجعیت معلم																
	اعتبار نقش پایه‌ای																
	خانواده																
	جامعیت																
	توجه به تفاوت‌ها																
	تعادل																
	یادگیری																
	مادام‌العمر																
جلب مشارکت و																	
تعامل																	
یکپارچگی و																	
فراگیری																	

جدول (۲) نشان می‌دهد از مجموع ۵ فراوانی در قسمت اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی در سند برنامه درسی ملی، ۳ فراوانی در ابعاد مدنی و ۲ فراوانی در ابعاد اجتماعی بوده و به ابعاد سیاسی حقوق شهروندی توجه نشده است.

جدول ۳: توزیع فراوانی مؤلفه‌های تربیت شهروندی بر اساس مؤلفه رویکرد جهت‌گیری‌های کلی سند برنامه درسی ملی

مؤلفه	مضمون‌ها	ابعاد مدنی			ابعاد سیاسی			ابعاد اجتماعی			
		تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	
رویکرد جهت‌گیری کلی	دانش‌آموز	۱									
	معلم		۱								
	محتوا										
	یاددهی - یادگیری										
	محیط یادگیری										
مدیر مدرسه	ارزشیابی	۲		۱							

همانطور که جدول (۳) نشان می‌دهد از مجموع ۶ فراوانی در قسمت رویکرد جهت‌گیری کلی در سند برنامه درسی ملی، تمام فراوانی متعلق به ابعاد مدنی حقوق شهروندی است و به سایر ابعاد توجهی نشده است. این بدین معناست که سند برنامه درسی ملی فقط به ابعاد مدنی حقوق شهروندی توجه کرده است.

جدول ۴: توزیع فراوانی مؤلفه‌های تربیت شهروندی بر اساس مؤلفه الگوهای هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی

مؤلفه	مضمون‌ها	ابعاد مدنی			ابعاد سیاسی			ابعاد اجتماعی		
		تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	تثانی	
الگوی هدف‌گذاری	تعقل									
	ایمان									
	علم									
	عمل								۱	
	اخلاق	۲		۱						

جدول (۴) نیز نشان‌دهنده ۴ فراوانی از مجموع ۵ فراوانی از قسمت الگوی هدف‌گذاری در سند برنامه درسی ملی متعلق به ابعاد مدنی و یک فراوانی متعلق به ابعاد اجتماعی حقوق شهروندی است، که نشان‌دهنده بی‌توجهی سند، به ابعاد سیاسی حقوق شهروندی است.

جدول ۵: توزیع فراوانی مؤلفه‌های تربیت شهروندی بر اساس حوزه‌های یادگیری سند برنامه درسی ملی

مؤلفه	فراوانی	ابعاد										
		ابعاد مدنی			ابعاد سیاسی				ابعاد اجتماعی			
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
حوزه‌های یادگیری	حکمت و معارف اسلامی											
	قرآن و عربی											
	زبان و ادبیات فارسی											
	فرهنگ و هنر											
	سلامت و تربیت بدنی											
	کار و فناوری											
	علوم انسانی و مطالعات اجتماعی											
	علوم تجربی											
	ریاضیات											
	زبان خارجه											
آداب و مهارت‌های زندگی												

جدول (۵) نشان‌دهنده بیش‌ترین توجه سند برنامه درسی به ابعاد حقوق شهروندی در قسمت حوزه‌های یادگیری است. بدین صورت که از مجموع ۱۱ فراوانی، ۵ فراوانی متعلق به بعد مدنی و ۶ فراوانی نیز متعلق به بعد اجتماعی حقوق شهروندی است. در نمای کلی، جداول (۲) تا (۵) نشان می‌دهند از مجموع ۳۰ فراوانی در سند برنامه درسی ملی، ۲۱ فراوانی مربوط به بعد مدنی حقوق شهروندی، ۹ فراوانی مربوط به بعد اجتماعی حقوق شهروندی و فراوانی بعد سیاسی حقوق شهروندی صفر است. بعد مدنی حقوق شهروندی بیشترین فراوانی را دارد.

جدول ۶: توزیع فراوانی مؤلفه‌های تربیت شهروندی بر اساس مؤلفه ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی سند برنامه درسی ملی

مؤلفه	میزان	ابعاد مدنی			ابعاد سیاسی			ابعاد اجتماعی		
		۱	۲	۳	۱	۲	۳	۱	۲	۳
پیش فرض‌ها اصول سیاست‌ها خطی و مش	۱									
	۱									
	۲									
	۲									

همانطور که جدول (۶) نشان می‌دهد از مجموع ۶ فراوانی در قسمت ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی در سند برنامه درسی ملی، تمام فراوانی متعلق به ابعاد مدنی حقوق شهروندی است و به سایر ابعاد توجهی نشده است. این بدین معناست که سند برنامه درسی ملی فقط به ابعاد مدنی حقوق شهروندی توجه کرده است.

جدول ۷: مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌هنگار به تفکیک در بخش‌های سند برنامه درسی

مؤلفه‌ها	میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت	بعد مدنی	بعد سیاسی	بعد اجتماعی
اصول حاکم بر برنامه‌های	Ej	۰/۹۸	۰	۰/۳۲
درسی و تربیتی	Wj	۰/۷۵	۰	۰/۲۴
رویکرد جهت‌گیری کلی	Ej	۰/۹۹	۰	۰
الگوی هدف‌گذاری	Wj	۱	۰	۰
	Ej	۰/۹۱	۰	۰
حوزه‌های یادگیری	Wj	۱	۰	۰
	Ej	۰/۹۵	۰	۰/۰۸۴
ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی	Wj	۰/۹۱	۰	۰/۰۸۱
	Ej	۰/۹۸	۰	۰
	Wj	۱	۰	۰

جدول (۷) نشان می‌دهد در بخش «اصول حاکم بر برنامه درسی و تربیتی» سند برنامه درسی بیشترین ضریب اهمیت مربوط به بعد مدنی و کم‌ترین ضریب اهمیت مربوط به بعد سیاسی است. در بخش «رویکرد جهت‌گیری کلی»، «هدف‌گذاری» و «ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی» تنها به بعد مدنی توجه شد. در بخش «حوزه‌های یادگیری» بیشترین توجه ابتدا به بعد مدنی، سپس بعد اجتماعی بوده و به بعد سیاسی توجه نشده است.

جدول ۸: مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت داده‌های به‌هنگار سند برنامه درسی ملی

بعد مدنی	بعد سیاسی	بعد اجتماعی	
۰/۸۴	۰	۰/۷۳	مقدار بار اطلاعاتی (Ej)
۰/۵۳	۰	۰/۴۶	ضریب اهمیت (Wj)

جدول (۸) نشان می‌دهد که در کل سند برنامه درسی ملی، ضریب اهمیت بعد مدنی بیش‌تر از همه بوده و به بعد سیاسی حقوق شهروندی اصلاً توجه نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نظام آموزش و پرورش هر جامعه از آن رو شکل یافته و قوام گرفته است که شهروندانی مؤثر و مطلوب را متناسب با نیازها و ارزش‌های اجتماعی، تربیت و تحویل جامعه دهند. تربیت شهروندی از جمله مواردی است که امروزه در نظام تعلیم و تربیت مطرح و اهمیت چندگانه آن روشن است. بنابراین، هدف از این مطالعه، شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران است. یافته‌ها ابعاد تربیت شهروندی را شامل ابعاد مدنی، ابعاد سیاسی و ابعاد اجتماعی نشان دادند. همان‌طور که یافته‌ها نشان دادند به رغم اهمیت انکارناپذیر تربیت شهروندی، توجه به ابعاد تربیت شهروندی در سند برنامه درسی ملی کم‌رنگ است. البته، این نکته حائز اهمیت است که نمی‌توان مؤلفه‌های تربیت شهروندی را در سراسر برنامه درسی به صورت متعادل و یکسان به‌کار برد (طالب‌زاده نوبریان و همکاران، ۱۳۹۱). اما از آنجایی که در نظام آموزشی ۳-۳-۶ ایران، کتاب درسی معینی تحت عنوان تربیت شهروندی وجود ندارد، بدین منظور می‌توان از کتاب‌هایی همچون تعلیمات اجتماعی و تعلیمات مدنی بهره گرفت که به فرایندهای سیاسی مثل قانون اساسی،

قوای سه‌گانه و نظایر آن و مفاهیم شهروندی مثل قانون‌گرایی، آزادی، همکاری و مشارکت، برابری و فرصت‌ها توجه می‌کنند (طالب‌زاده نوبریان و همکاران، ۱۳۹۱). بر اساس سایر یافته‌های احصاء شده - قسمت اصول حاکم و برنامه‌های تربیتی و حوزه‌های یادگیری سند ملی برنامه درسی، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به بعد مدنی و سپس بعد اجتماعی بوده است، در حالی که به بعد سیاسی تربیت شهروندی اشاره‌ای نشده است. این در حالی است که در قسمت رویکرد جهت‌گیری کلی، الگوی هدف‌گذاری و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی فقط به ابعاد مدنی حقوق شهروندی توجه شده و به ابعاد سیاسی و اجتماعی توجه نشده است. در تبیین این یافته باید به ۲ نکته توجه کرد. اول اینکه باید متوجه این سؤال بود که آیا رسالت سند برنامه درسی ملی دربرگیرنده توجه همه جانبه به ابعاد تربیت شهروندی در همه مؤلفه‌های سند مذکور است؟ در پاسخ به این سؤال باید از یک سو به عوامل موقعیتی جمهوری اسلامی ایران توجه کرد؛ کشور ایران، به عنوان کشوری با پیشینه تاریخی گسترده، تحولات و چالش‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی زیادی را پشت سر گذاشته است. جامعه ایران جامعه‌ای است که به لحاظ فرهنگی در عین تنوع، یکپارچه است. این مسأله اهمیت و ضرورت پرداختن به تربیت شهروندی در ابعاد مدنی، سیاسی و اجتماعی را در سند ملی برنامه درسی چند برابر می‌کند. از سوی دیگر، تأکید قانون اساسی - توجه همه جانبه تربیت شهروندی را در سند مذکور آشکار می‌کند. در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بیست و چهار اصل (اصل نوزدهم تا چهل و دوم) تحت عنوان حقوق ملت، اصل چهارده درباره قسط و عدالت، اصل صد و پنجاه و شش درباره حقوق فردی و اجتماعی و تحقق عدالت آمده است و هرکدام از این اصول به یکی از مسائل اساسی حقوق شهروندی در یک جامعه مردم سالار توجه کرده‌اند و نسبت به تحقق آن در جامعه تأکید دارند.

نکته دوم در خصوص توجه اندک به ابعاد تربیت شهروندی، باید به نارسایی‌های خود سند توجه کرد. به گونه‌ای که همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، تاجیک اسماعیلی (۱۳۸۹) و شرفی و همکاران (۱۳۸۷) نیز تأکید دارند - سند برنامه درسی فعلی دارای کمبود و نارسایی است. نارسایی‌های سند - متناظر بر کتب درسی را می‌توان از جنبه‌هایی بررسی کرد. اول، آموزه‌های موجود در کتب درسی به جای توجه به آموزش، جامعه‌پذیری و درگیر کردن ذهن دانش‌آموز با مسائل مختلف، بیشتر بر تاریخچه‌ها و تعاریف و تقسیم‌بندی‌ها تأکید کرده‌اند و

مطالب را در قالب‌های تکراری و کلیشه‌ای به دانش‌آموز انتقال می‌دهند. این امر می‌تواند باعث انباشته شدن اطلاعات و عدم پردازش آن‌ها توسط دانش‌آموزان می‌شود و نمی‌تواند تحقق حقوق شهروندی به دنبال داشته باشد (حاضری و خلیلی، ۱۳۹۳). دوم اینکه نگرش نویسندگان کتب درسی نوعی نگرشی آمرانه به مبحث تربیت شهروندی است، حقوق و تکالیف شهروندی باید در خلال فرایند جامعه‌پذیری برای دانش‌آموز نهادینه شود. به گونه‌ای که دانش‌آموز در همه حال با آن آموزه درگیر باشد و به دغدغه ذهنی وی تبدیل شود.

یکی از معیارهای دقیق برای تبیین مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند برنامه درسی ملی، بیانیه منشور حقوق شهروندی است. همان‌طور که مرحله پردازش تحلیل اطلاعات نشان داد با وجود نارسایی‌های اشاره شده در پوشش سند برنامه درسی ملی از مؤلفه‌های تربیت شهروندی؛ بین «سند برنامه درسی ملی» با مؤلفه‌های «تربیت شهروندی» نیز همپوشانی وجود دارد. در واقع در سند برنامه درسی ملی بیان شده که برنامه‌های درسی و تربیتی آموزش و پرورش باید زمینه را برای تربیت نسلی آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خود، دیگران، طبیعت، عدالت خواه (هدف تربیت شهروندی) صلح‌جو (حق صلح و امنیت و اقتدار ملی) ظلم ستیز، جهادگر، ایثارگر، وطن دوست، نظم‌پذیر (حقوق مدنی) فراهم کند. با آنکه در اهداف سند برنامه درسی ملی از تربیت شهروندی سخنی به میان نیامده است، اما برخی از مطالب سند با منشور حقوق شهروندی ملی انطباق دارند. از جمله اشاره‌های سند برنامه درسی ملی به حقوق شهروندی، نگاه به دانش‌آموز به عنوان امانت‌الهی و کسی که دارای کرامت ذاتی است (حق کرامت و برابری انسان) و دارای قابلیت‌ها، تجربیات، ظرفیت‌ها و توانایی‌های گوناگون است (حق آموزش و پژوهش). سند این‌طور ذکر کرده که ارزشیابی زمینه انتخابگری، خود مدیریتی و رشد مداوم دانش‌آموز را محقق می‌کند (حق آزادی و امنیت شهروندی). هم‌چنین به بهره‌گیری از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های محیط مجازی و رسانه‌ها برای بهبود موقعیت دانش‌آموزان و ارتقاء کیفیت توجه کرده است (حق دسترسی به فضا مجازی). در سند در قسمت اهداف به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در کار و زندگی (حق دسترسی به فضا مجازی) حفظ و تعالی محیط زیست (حفظ محیط زیست سالم و توسعه پایدار) و توجه به ارزش‌های اخلاقی از جمله صدق، صبر، احسان، عدالت و دوری از ریا توجه کرده است (حق حیات). سند به علم، علم‌آموزی، یادگیری مادام‌العمر (هدف تربیت



شهروندی) ارزش‌های اخلاقی در استفاده از علوم و فناوری‌های نوین توجه کرده است. در سند ذکر شده فرهنگ مهم‌ترین و غنی‌ترین منابع دستیابی به هویت است و از طریق جهت‌دادن به شیوه زندگی، امکان هویت‌یابی را به صورت فردی و اجتماعی فراهم می‌کند. سپس از کارکرد تعلیم و تربیت در این حوزه چنین گفته: دستیابی به سواد فرهنگی، هویت‌بخشی، قدرت تخیل، میراث فرهنگی و در نهایت بصیرت فرهنگی است که با حقوق شهروندی در ارتباط است. حوزه تربیت و یادگیری سلامت و تربیت بدنی در سند به دنبال برقراری سلامت کامل جسمی و روانی دانش‌آموزان به عنوان امانت‌الهی و به‌کارگیری روش‌های درست انجام فعالیت جسمانی، ارتقای توانایی‌های بدنی، روش‌های تفریحی سالم، پیشگیری از ایجاد بیماری‌ها و معلولیت‌های اندامی (حق حیات، سلامت و کیفیت زندگی) است (بیانیه حقوق شهروندی ملی، ۱۳۹۵).

در حوزه تربیت و یادگیری آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده به آماده کردن دانش‌آموز برای ورود آگاهانه و مسئولانه به زندگی خانوادگی اشاره دارد (حق تشکیل و برخورداری از خانواده). در ادامه همین بحث به وظایف و مهارت‌های خانوادگی، آمادگی برای تشکیل خانواده و ایفای نقش والدینی (حق تشکیل و برخورداری از خانواده) مهارت تحصیلی و مطالعه (حق آموزش و پژوهش) آداب زندگی در محیط مجازی (حق دسترسی به فضای مجازی) مراقبت از محیط زیست (حق محیط زیست سالم و توسعه پایدار) مدیریت بحران و خطر (حق صلح و امنیت و اقتدار ملی) مهارت کار با دیگران و مهارت‌های پدافند غیر عامل و آمادگی دفاعی (حق صلح، امنیت و اقتدار ملی) اشاره کرده است. در حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری به این موارد دست یافتی: حوزه کار و فناوری شامل کسب مهارت‌های عملی برای زندگی کارآمد و آمادگی ورود به حرفه و شغل در بخش‌های مختلف اقتصادی و زندگی اجتماعی است. آموزش فناوری کار و مهارت آموزی باعث پیشرفت فردی، افزایش بهره‌وری، مشارکت در زندگی اجتماعی و اقتصادی، کاهش فقر و توسعه یافتگی (حق اشتغال و کار شایسته) می‌شود (بیانیه حقوق شهروندی ملی، ۱۳۹۵). همان‌طور که اشاره شد در حوزه کار و فناوری و آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده و حوزه سلامت از ۱۱ حوزه یادگیری برنامه درسی، به تربیت شهروندی آن هم بدون ذکر شهروندی و تنها با استنباط از آن اشاره شده است. سیاست‌گذاران آموزشی باید توجه ویژه‌ای به تربیت شهروندی کنند و نباید

نسبت به آن غافل باشند، چراکه غفلت از این مهم، انسان را از جامعه و حقوق و وظایفش دور نگه می‌دارد.

به‌طور کلی همان‌طور که یافته‌ها نشان دادند در بخش اصول حاکم بر برنامه درسی و تربیتی سند برنامه درسی بیش‌ترین ضریب اهمیت مربوط به بعد مدنی و کم‌ترین ضریب اهمیت مربوط به بعد سیاسی است. در بخش «رویکرد جهت‌گیری کلی»، «هدف‌گذاری» و «ارزش‌یابی و پیشرفت تحصیلی» تنها به بعد مدنی توجه شده و در بخش «حوزه‌های یادگیری» بیش‌ترین توجه ابتدا به بعد مدنی، سپس بعد اجتماعی بوده و به بعد سیاسی توجه نشده است. نظر به ناهم‌ترازی کاربرد مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند برنامه درسی ملی پیشنهاد می‌شود کلیه بخش‌های سند، به صورت متوازن از مؤلفه‌های تربیت شهروندی بهره‌مند شود تا هماهنگی مناسبی بین بخش‌های سه‌گانه (طراحی، اجرا و ارزش‌یابی) ایجاد شود. بعد سیاسی شامل شاخص‌هایی همچون، حق شرکت در انتخابات، حق انتخاب شدن در مشاغل سیاسی، حق دارا بودن تابعیت در هیچ یک از مؤلفه‌های سند گنجانده نشده است. لذا توجه به این شاخص‌ها ضروری به نظر می‌رسد. بر اساس یافته‌های مرتبط با نارسایی‌های سند برنامه درسی ملی - متناظر بر کتب درسی به عنوان یکی از عناصر مهم برنامه درسی و همچنین با توجه به اینکه دانش‌آموزان بخش اعظم وقت خود را در مدارس با کتاب‌های درسی سپری می‌کنند و در معرض عقاید و افکار متنوعی قرار می‌گیرند، لذا پیشنهاد می‌شود تربیت شهروندی در تمام اهداف برنامه درسی لحاظ شود، معلمان به عنوان عنصر مهم محتوا را به سمت پژوهش‌محوری سوق دهند و یادگیرنده را در زمینه مسائل سیاسی و اجتماعی به موجودی فعال، ژرف‌اندیش و پرسشگر در اجتماع تبدیل کنند. از سوی دیگر، با توجه به حجم گسترده کتب درسی - لزوم توجه برنامه درسی ملی به برنامه‌ها و فعالیت‌های غیررسمی مدارس همچون، برگزاری کارگاه‌های حقوق شهروندی، همکاری مدارس با خانواده‌ها و سازمان‌های اجتماعی برای افزایش دانش شهروندی والدین و دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- آشتیانی، ملیحه،، یمنی دوزی، سرخابی و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). لحاظ کردن ارزش‌های شهروندی در برنامه‌دستی برای تدریس در دوره دبیرستان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۷): ۶۷-۹۲.
- چوبقلو، محمد علی (۱۳۸۷). تحلیل برنامه‌دستی اجراشده مقطع ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران از بعد تربیت شهروندی، پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد، ۵ (۱۷): ۶۶-۹۸.
- پورسلیم، عباس،، عارفی، محبوبه و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۸). کاوش عناصر برنامه‌دستی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران: یک مطالعه کیفی، پژوهش در برنامه‌ریزی دستی، ۱۶(۶۰): ۳۶-۵۴.
- تاجیک اسماعیلی، عزیزالله (۱۳۸۹). آموزش و پرورش؛ جامعه مدنی، حقوق و تربیت شهروندی، آیین آبان، ۳۲-۳۳، ۱۴-۱۶.
- سرمد، زهره،، عباس، بازرگان و الهه، حجازی (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: آگاه.
- سند برنامه‌دستی ملی (۱۳۸۹). نگاشت سوم- وزارت آموزش و پرورش.
- شربتیان، محمد حسن (۱۳۸۷). تأملی بر مبانی فرهنگ شهروندی و ارائه راهکارهای برای گسترش آن، فصلنامه فرهنگی- پژوهشی فرهنگ خراسان جنوبی، ۸ و ۹، ۱۱۹-۱۵۴.
- شرفی، محمدرضا و طاهرپور، محمد شریف (۱۳۸۷). نقش نهاد آموزشی در تربیت شهروندی، علوم اجتماعی، ۱۵ و ۱۶. ۴۹-۶۲.
- شیخزاده تکابی، محسن،، مهدی، حیدری، موصول و کمال، بهرامی (۱۳۹۴). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، اولین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی با رویکرد بومی - اسلامی و با تأکید بر پژوهش‌های نوین، ساری، بسیج اساتید دانشگاه پیام نور استان مازندران، شرکت علمی پژوهشی و مشاوره‌ای آینده‌ساز.
- صافی، احمد (۱۳۹۳). پرونده: راهنمای تحصیلی در آموزش و پرورش ایران، فرصت‌ها و تهدیدها، رشد آموزش مشاور مدرسه، ۳۷، ۴۲-۴۷.

- صادقی، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس رویکرد آموزش چندفرهنگی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵(۱۸): ۱۹۰-۲۱۵.
- طالبزاده نویریان، محسن، ابولقاسمی، محمود و جمالی تازه کند، محمد (۱۳۹۱). نقش برنامه‌های درسی علوم اجتماعی در پرورش مهارت‌های شهروندی، فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵(۳): ۱۶۳-۱۶۹.
- عاملی، سعیدرضا (۱۳۸۰). تعامل جهانی شدن، شهروندی و دین. نامه علوم اجتماعی، ۱۸(۱۸): ۱۶۷-۲۰۰.
- دیباواجار، طلعت (۱۳۸۲). بررسی ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه ایران و میزان انطباق برنامه‌های درسی مدارس با این ویژگی، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- عادل، آذر (۱۳۸۰). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوی، فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۳۷ و ۳۸.
- فتحی واجارگاه، کورش و واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزشی متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن، فصلنامه نوآوری آموزشی، ۵(۱۷): ۹۳-۱۳۲.
- فتحی وجارگاه، کورش و دیباواجاری، طلعت (۱۳۸۱). تربیت شهروندی. تهران: فاخر.
- فرمehنی فراهانی محسن (۱۳۹۵). الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی: الگویی برای تربیت سیاسی و اجتماعی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۴(۳۱): ۶۷-۹۰.
- فزونی شره جینی، رضا، پیری، موسی و اسدیان سیروس (۱۳۹۵). چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در تربیت شهروندی - اجتماعی براساس مدل تایلر، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۷): ۵۵-۸۰.
- قیصی‌زاده، یونس (۱۳۹۶). آموزش شهروندی و ضرورت شهروندی، مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳(۱ و ۲): ۹۲-۱۰۷.
- کاظمی، احسان (۱۳۸۹). شهروندی از اصول تا عمل، اصفهان: سازمان تفریحی شهرداری اصفهان.
- محسنی، رضاعلی (۱۳۸۹). ابعاد و تحلیل حقوق شهروندی؛ راهکارهایی برای تربیت و آموزش

حقوق شهروندی. فصلنامه مطالعات سیاسی، ۱۰، ۱۱۷-۱۴۰

موسوی، صدرالدین و درودی، مسعود (۱۳۹۱). تربیت شهروندی دانشجو در بستر تعامل خانواده و دانشگاه، مهندسی فرهنگی، ۷۳، ۹۹-۱۱۸

منشور حقوق شهروندی (۱۳۸۵). بیانیه ریاست جمهوری ایران.

نظافتی پایانی، یوسف، آراسته، حمیدرضا و عنایتی، ترانه (۱۳۸۹). بررسی میزان آگاهی دانشجویان از حقوق شهروندی با تأکید بر نقش برنامه درسی علوم تربیتی، مطالعات برنامه درسی، ۱(۱۶): ۵۳-۶۷.

نیک‌نامی، مصطفی و مدانلو، یاسمن (۱۳۸۷). تعیین مؤلفه‌های آموزش شهروندی در دوره راهنمایی تحصیلی جهت ارائه یک چهارچوب نظری مناسب، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۱۱): ۱۴۱-۱۶۰

یاوری، زهرا، کشتی‌آراء، نرگس و احمدی، غلامرضا (۱۳۹۲). تدوین اهداف برنامه درسی در دوره متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴(۱): ۱۴۷-۱۶۶.

- Albas, R. (2010). Primary school student conception of citizenship .institute of Educational science Ankara University. *Journal of social and Behavioral Sciences*, No2, pp 2528-2532.
- Ashtiani, M., Yemeni E., Sorkhabi, S. and Fathi Vajargah, K. (2008). Including citizenship values in the curriculum for teaching in high school. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 5(17): 67-92 (Text in Persian).
- Ameli, S. R. (2001). The Interaction of Globalization 'Citizenship and Religion. *Social Sciences Letter*, 18(18):167-200(Text in Persian).
- Adel, A. (2001). Development of Shannon's Entropy Method for Data Processing in Content Analysis. *Journal of Humanities Research*, 37 – 38 (Text in Persian).
- Choobqloo, M.A. (2008). Analysis of the implemented curriculum of the primary school of the educational system of the Islamic Republic of Iran in terms of citizenship education. *Research Journal of Azad University Bojnourd Branch*, 5, (17): 66-98(Text in Persian).
- Charter of Citizenship Rights (2006). Statement of the President of Iran.
- Dibaghavar, T. (2003). Investigating the characteristics of a good citizen for the Iranian society and the degree of adaptation of school curricula with this feature, Tehran, Islamic Azad University, Science and Research Branch(Text in Persian).
- Fathi Vajargah, K. and Choukdeh, S. (2006). Identifying the harms of citizenship education in the hidden curriculum: Theoretical secondary education system from the perspective of female teachers in Tehran and providing solutions to improve its situation, *Journal of Educational Innovation*, 5(17): 93-132(Text in

- Persion).
- Fathi Vajargah, K. and Dibavajari, T. (2002). *Citizenship education*. Tehran: fakher releases(Text in Persion).
- Farmahini Farahani, M. (2016). The Model of Virtual Communication Citizenship Education: A Model for Political and Social Education. *Research in Islamic Education Issues*, 24 (31): 67-90(Text in Persion).
- Kazemi, E. (2010). *Citizenship from Principles to Practice*, Isfahan Municipality Entertainment Organization.
- Mohseni, R. A. (2010). Dimensions and analysis of citizenship rights; strategies for educating and teaching citizenship rights. *Journal of Poltical Studies*, 10, 117-140.
- Mousavi, S.D. and Droudy, M. (2012). Educating Student Citizenship in Family-University Interaction. *Cultural Engineering*, 73, 99-118.
- Nezafati Payani, Y; Arasteh, H and Enayati, T (2010). Assessing students' awareness of citizenship rights with emphasis on the role of educational science curriculum. *Curriculum studies*, 1(16): 53-67(Text in Persion).
- Niknami, M. and Madanloo, Y. (2008). Determining the components of citizenship education in the educational guidance course to provide a suitable theoretical framework. *Quarterly New Approach in Educational Management*, 2, (11): 141-160(Text in Persion).
- National Curriculum Document (2010). Third Schedule - Ministry of Education.(Text in Persion).
- Sharbatian, M. H. (2008). Reflections on the Basics of Citizenship Culture and Provide Strategies for Its Development. *Khorasan Cultural and Social Studies Quarterly*, 8 and 9: 119-154(Text in Persion).
- Poursalim, A., Arefi, M. and Fathi Vajargah, K. (2018). Exploring the Elements of the Global Citizen Education Curriculum in the Elementary Period of the Iranian Educational System: A Qualitative Study. *Research in Curriculum Planning*, 16 (60): 36-54.
- Qaisizadeh, Y. (2017). Citizenship Education and the Necessity of Citizenship. *Studies in Psychology and Educational Sciences*,3(1-2):92-107(Text in Persion).
- Sarmad, Z., Abbas, B. and Elahe, H. (1997). Research Methods in Behavioral Sciences, *Agah Publications*, Tehran, p. 172(Text in Persion).
- Sharafi, M. R. and Taherpour, M. S. (2008) The Role of Educational Institution in Citizenship Education, *Social Sciences*, 15 and 16. 49-62(Text in Persion).
- Sheikhzadeh Takabi, M., Heydari, M. and bahrami, K. (2015). Examining the level of attention to the components of citizenship education in the document of fundamental change in Iran's education, the first international conference on humanities with a native-Islamic approach and with emphasis on new research, Sari, mobilization of professors of Payame Noor University of Mazandaran province, scientific research company and Futuristic counseling. (Text in Persion).
- Safi, A. (2014). File: Educational Guide to Iranian Education, Opportunities and Threats, *School Counselor Training Growth*, 37, 42-47 (Text in Persion).

- Sadeghi, A. (2010). Review of the National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran Based on the Multicultural Education Approach. *Curriculum Studies Quarterly*, 5 (18): 190-215(Text in Persion).
- Sarehjini, R., Piri, M. and Asadian, S. (2016). Challenges of Social Studies Curriculum Elementary Education in Socio-Civic Education Based on the Tyler Model. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 4 (7): 55-80.
- Tajik Ismaili, A. (2010). *Education; Civil Society, Citizenship Law and Education*, Aban Aban, 32-33, 14-16(Text in Persion).
- Talibzadeh Nobarian, M., Abolghasemi, M. and Jamali Tazeh Kand, M. (2012). The role of social science curricula in fostering citizenship skills. *Journal of Educational Strategies*, 5 (3): 163-169(Text in Persion).
- Torney – purta, J. (2003). *Citizenship and Education summary*, college park,MD: hnternational education Assoiciotion , university of Marryland.
- Vitli, R. (2012). *Global Society*. London. Mc Millian press Ltd.
- Yavari, Z., Keshti Arai, N. and Ahmadi, G.H. (2013). Development of curriculum goals in high school with emphasis on citizenship education. *new approach in educational management*, 4 (1): 147-166(Text in Persion).

اعتبار سنجی مؤلفه‌های دانشگاه مبتنی بر اقتصاد مقاومتی

مریم سادات قریشی خوراسگانی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اعتبارسنجی مؤلفه‌های دانشگاه مبتنی بر اقتصاد مقاومتی اجرا شد. پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کمی و روش پژوهش توصیفی - پیمایشی بود. جامعه آماری متشکل از دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه الزهراء(س) بود که به دلیل نامتجانس بودن جامعه، نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی انجام و با استفاده از فرمول کوکران، تعداد ۴۰۵ دانشجو به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته با ۴۳ گویه براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تدوین شد. برای بررسی روایی پژوهش، علاوه بر مطالعه مبانی نظری، پیشینه و اهداف تحقیق، از نظرات و رهنمودهای گروهی از خبرگان در حوزه اقتصاد مقاومتی نیز بهره گرفته شد. همچنین پایایی پژوهش با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۶ به دست آمد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی و آزمون t تک گروهی تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها در خصوص سؤال اول پژوهش، «میزان نقش دانشگاه در اقتصاد مقاومتی» نشان داد، با توجه به مقدار $t (p \leq 0/05)$ و میانگین نظری به دست آمده، در مؤلفه‌های «آموزش و گفتمان‌سازی، محتوای درسی، ترویج و آموزش فرهنگ حمایت از کالای داخلی، استفاده از ظرفیت‌ها» نقش دانشگاه در اقتصاد مقاومتی پایین‌تر از حد متوسط، در مؤلفه‌های «اصلاح الگوی مصرف و استفاده از ظرفیت‌های درآمدزایی» بالاتر از حد متوسط، در مؤلفه «مهارت‌افزایی و آموزش فرهنگ کار به دانشجویان»، نقش دانشگاه در اقتصاد مقاومتی در حد متوسط ارزیابی شد. همچنین در خصوص اعتبارسنجی مؤلفه‌ها، مدل تدوین شده برای دانشگاه مبتنی بر اقتصاد مقاومتی، از اعتبار مناسبی بهره‌مند بود.

کلیدواژه‌ها: اعتبارسنجی، دانشگاه، اقتصاد مقاومتی

۱. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران m.ghoraishi@Alzahra.ac.ir

مقدمه

اصطلاح «اقتصاد مقاومتی»^۱ اولین بار از سوی رهبر معظم انقلاب در شهریور ۱۳۸۹^۲ به ادبیات اقتصادی کشور وارد شده است (سیفلو، ۱۳۹۳). در این دیدار، دانشگاه به‌عنوان یکی از نهادهای فرهنگی معرفی شد که در جامعه می‌تواند نقش‌آفرینی کند (باقری مجد و همکاران، ۱۳۹۵). به‌طور کلی، اقتصاد مقاومتی به معنای تشخیص حوزه‌های فشار و متعاقباً تلاش برای کنترل و بی‌اثر کردن آن تأثیرها است و در شرایط آرمانی تبدیل‌چنین فشارهایی به فرصت است. همچنین برای رسیدن به اقتصاد مقاومتی باید وابستگی‌های خارجی کاهش یابد و بر تولید داخلی کشور و برای خوداتکایی تلاش شود (شکاری و صفر محمد لو، ۱۳۹۵).

اهمیت آموزش عالی در اقتصاد مقاومتی از آنجا مشخص می‌شود که پایه‌های اقتصاد مقاومتی بر منابع انسانی استوار است. به جرأت می‌توان گفت تمام دستورالعمل‌ها، راهکارها و برنامه‌های اجرایی اقتصاد مقاومتی حول محور انسان متعهد، توانمند و کارا شکل می‌گیرد و این مهم برمی‌گردد به دانش و مهارت و معلوماتی که این الگو اقتضا می‌کند و سرمایه‌گذاری درباره منابع انسانی به عهده دانشگاه است (زارعی متین، ۱۳۹۴). ازجمله محاسن اقتصاد مقاومتی در آموزش عالی این است که موجب افزایش توسعه عمومی کشور، خلاقیت، نوآوری، نظریه‌پردازی و الگوسازی در عرصه‌های جدید اقتصادی است. تربیت اقتصادی و فرهنگ‌سازی به افراد کمک می‌کند تا با سیاست‌های اقتصاد مقاومتی همگام شوند و نظام آموزشی در این فرهنگ‌سازی نقش مؤثری دارد (ذاکری، یزدان‌پناه و شاکری، ۱۳۹۶). به‌عبارتی دیگر، اقتصاد مقاومتی می‌تواند کارآمدی و اثرگذاری نظام دانشگاهی را ارتقاء بدهد (واعظی و فدایی، ۱۳۹۴). از آنجاکه منابع انسانی پایه‌های اقتصاد مقاومتی هستند، بی‌توجهی به اقتصاد مقاومتی در منابع انسانی موجب کاهش رشد و توسعه اقتصادی، عدالت اجتماعی، اشتغال و رفاه عمومی می‌شود (زارعی متین، ۱۳۹۴) همچنین از آنجاکه اساس توسعه کشورهای، دانشگاه‌ها هستند. لذا کشوری که می‌خواهد بدون وابستگی باشد بدون توجه به بعد فرهنگی آن به‌ویژه از منظر تعلیم و تربیت و تربیت فرهنگی نمی‌تواند دوام زیادی داشته باشد (واعظی و فدایی، ۱۳۹۴). از این رو، در دنیای متحول امروز جامعه‌ای می‌تواند در مسیر توسعه حرکت

1. Resistive Economy

۲. دیدار کارآفرینان با رهبر معظم انقلاب، شهریور ۱۳۸۹



روبه‌جلو و با شتابی داشته باشد که با ایجاد بسترهای لازم منابع انسانی خود را به دانش و مهارت کارآفرینی مولد تجهیز کند (کیخا، زرگر و اکاتی، ۱۳۹۵). بنابراین، از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود نه تنها حامی رشد اقتصادی باشند، بلکه خود مستقیماً در رشد اقتصادی از طریق تولید دانش جدید، سرمایه‌های انسانی، صدور مجوزهای نوآوری و ایجاد شرکت‌های جدید دخیل باشد (ذاکری و اسدی، ۱۳۹۵). بر اساس آنچه گفته شد و اهمیت نقش دانشگاه‌ها در اقتصاد مقاومتی، پژوهش حاضر در پی تعیین میزان نقش دانشگاه‌ها در اقتصاد مقاومتی و ارائه مدلی برای مؤلفه‌های دانشگاه مبتنی بر اقتصاد مقاومتی انجام شده است. لذا سؤال اصلی پژوهش این‌گونه مطرح می‌شود که نقش دانشگاه‌ها در اقتصاد مقاومتی چه میزان است؟

مفهوم اقتصاد مقاومتی

عبارت اقتصاد مقاومتی در سطح بین‌المللی مفاهیم و تعاریف مختلفی را به خود اختصاص داده است. به طوری که بریگیولو، کوردینا، فارگیا و ولا^۱ (۲۰۰۸)، از اصطلاحی به نام «فتریت اقتصادی» استفاده کرده که نزدیک‌ترین مفهوم به اقتصاد مقاومتی در ادبیات رایج کشور ما است. بریگیولو و پیکینینو^۲ (۲۰۱۲)، معتقدند، اصطلاح «فتریت اقتصادی» به دو مفهوم به‌کار می‌رود؛ اول، توانایی اقتصاد برای بهبود سریع شوک‌های اقتصادی تخریب‌کننده خارجی و دوم، توانایی اقتصاد برای ایستادگی در برابر آثار این شوک‌ها و کاهش تلفات ناشی از شوک اقتصادی (رز^۳، ۲۰۰۸ و رز و کراسمان^۴، ۲۰۱۳). از دیدگاه ون برزیک^۵ (۲۰۱۶) نیز، اقتصاد مقاومتی، توانایی برای حفظ عملکرد بدون نیاز به بازسازی است. به عبارتی دیگر، اقتصاد مقاومتی؛ تغییر بهبود سریع پس از ایجاد شوک اقتصادی است. مفهوم اقتصاد مقاومتی با آنچه در برخی کشورها از جمله اسپانیا، پرتغال، یونان، از آن به‌عنوان ریاضت اقتصادی نام می‌برند، تفاوت زیادی دارد (فاضلی‌نیا، ۱۳۸۵). در واقع اقتصاد مقاومتی، اقتصاد متکی به دانش و فناوری، عدالت بنیان، درون‌زا و برون‌گرا، پویا و پیشرو را محقق می‌کند؛ بنابراین، اقتصاد مقاومتی به معنای ریاضت اقتصادی نیست، حتی در شرایط فشار هم رشد و شکوفایی خود را

1. Briguglio, Cordina, Farrugia and Vella
2. Briguglio and Piccinino
3. Rose
4. Rose and Krausmann
5. Van Bergeijk

داشته و متناسب با وضعیت امروز و فردای ماست (جمالی و جابری، ۱۳۹۴).

سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی توسط رهبر معظم انقلاب با هدف تأمین رشد و پویایی و بهبود شاخص‌های مقاومت اقتصادی و دستیابی به اهداف سند چشم‌انداز بیست‌ساله سیاست‌های اقتصاد مقاومتی را با رویکردی جهادی، انعطاف‌پذیر فرصت‌ساز، مولد، درون‌زا، پیشرو و برون‌گرا در بهمن‌ماه ۱۳۹۲ در بیست‌و‌چهار بند مشتمل بر؛ توسعه کارآفرینی و مشارکت عمومی، اقتصاد دانش‌بنیان، رشد بهره‌وری و استفاده از ظرفیت جغرافیایی مناطق، استفاده از ظرفیت هدفمندی یارانه‌ها، سهم‌بری عادلانه عوامل در زنجیره تولید تا مصرف، تولید داخلی کالاهای اساسی، تأمین امنیت غذا و دارو، مدیریت و اصلاح الگوی مصرف، اصلاح و تقویت نظام مالی، حمایت از صادرات کالاها و خدمات، توسعه مناطق آزاد و تجاری، استفاده از ظرفیت‌های دیپلماسی اقتصادی، مقابله با ضربه‌پذیری درآمدهای نفت و گاز، گسترش ذخایر راهبردی و استفاده از ظرفیت‌های میدان‌های مشترک نفت، افزایش ارزش افزوده در حوزه صنعت نفت، گاز، پتروشیمی، صرفه‌جویی در هزینه‌های عمومی کشور، اصلاح نظام درآمدی دولت (مالیات)، کاهش وابستگی بودجه به نفت، مبارزه با مفاسد اقتصادی، تقویت فرهنگ جهادی، تبیین و گفتمان‌سازی ابعاد مختلف اقتصادی، بسیج امکانات دولت، روزآمدسازی شیوه‌های نظارت بر بازار ارز، افزایش پوشش استاندارد، ابلاغ شد (عرب‌مازار، ۱۳۹۶).

اقتصاد مقاومتی و نظام آموزشی

با ابلاغ سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی، قوای کشور موظف شدند تا نقشه راه را بر عرصه‌های مختلف تدوین و همه نهادها را برای پیاده‌سازی سیاست‌های یادشده ساماندهی کنند. در این راستا برای نظام آموزشی وظایف برنامه‌ریزی، تبیین اقتصاد مقاومتی و گفتمان‌سازی لازم با جلب مشارکت اندیشمندان تعیین شد. نظام آموزشی به دلیل جایگاه ویژه الزامات ارزشی، فرهنگی و ویژگی‌های خاص هر کشور در پیاده‌سازی مجموعه سیاست‌های اقتصاد مقاومتی می‌تواند نقش کلیدی را بر عهده بگیرد. بر اساس سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی ابلاغ‌شده نظام آموزشی موظف است برای پیاده‌سازی سیاست‌ها در جامعه کمک کند. برای دستیابی به هدف، نخست لازم است راه‌هایی برای جبران کاستی در اعتبارات دولتی

به‌عنوان یکی از پیامدهای بحران اقتصادی، یافته و با بهبود سطح کارایی در استفاده از منابع برای بهبود سطح کیفی خدمات آموزشی تلاش کند. همچنین تحقق اقتصاد مقاومتی نیازمند تحول در فرهنگ و ارزش‌ها است و نظام آموزشی می‌تواند نقشی کارساز را بر عهده بگیرد (انصاری، ۱۳۹۵). تحقق اقتصاد مقاومتی برحسب مکانیسم‌های در اختیار نظام آموزش عالی منوط به طراحی یک نظام آموزشی متناسب با شرایط فرهنگی اقتصادی و فنی هر کشور است که آن را قادر کند تا با ایجاد نوآوری در فرآیندها و دیدگاه‌ها و نگهداشت موفقیت‌های گذشته، کشور را در مسیر رشد و توسعه قرار دهد. نقش دانشگاه در این راستا از یک‌سو، به‌مثابه نهادی است که به شکل ارگانیک خود را از درون با بخش‌های متعدد تنظیم می‌کند و از سوی دیگر، دانشگاه خود را برای برآوردن نیازهای جامعه و در خدمت آن بودن تنظیم می‌کند. دانشگاه باید فارغ‌التحصیلانی به جامعه ارائه دهد که دانش را در کنار پژوهش‌های کاربردی به خدمت گرفته و با نوآوری کار می‌آفرینند (دولتی و مطلبی، ۱۳۹۶).

همچنین تبیین مفهوم اقتصاد مقاومتی برای خانواده‌ها و گفتمان‌سازی لازم برای جامعه، زمینه‌سازی فرهنگی لازم برای تحقق اهداف اقتصاد مقاومتی در کشور به‌ویژه پیاده‌سازی سیاست‌های الگوی مصرف حفاظت از محیط‌زیست و کاهش سطح آسیب‌پذیری از بلایای طبیعی از جمله مواردی هستند که برنامه‌ریزی آموزشی و درسی می‌تواند در برابر پیامدهای ناشی از تکانه‌های اقتصادی ایفای نقش کند (انصاری، ۱۳۹۵). تعلیم و تربیت، اساسی‌ترین عامل رشد و توسعه اقتصادی و اجتماعی است. به‌طوری‌که اقتصاددانان معتقدند وصول به رشد اقتصادی مستلزم بالا بردن سرمایه‌گذاری‌های لازم، پیشرفت تکنولوژی، تغییر در مقدار و کیفیت نیروی کار و سایر عوامل است. در اقتصاد مقاومتی نقش نظام آموزشی بسیار مهم است، زیرا با برنامه‌درسی صحیح و ارائه راهکارهای مناسب تربیت برای خدمت به کشور و تلاش برای ساختن اقتصاد ملی و اسلامی، به فراگیران شوق و انگیزه لازم را خواهد داد (عمادزاده، نجفی و الماسی، ۱۳۹۴).

از آنجاکه، زیربنای توسعه کشورها حوزه علم و فناوری و در واقع دانشگاه است. کشورهایی که برخلاف این و با واردات محصولات علمی و فناورانه قصد شکوفایی دارند نه تنها به پیشرفت حقیقی نمی‌رسند، بلکه روزه‌روز بر خود ناباوری آن‌ها افزوده می‌شود. تنها پیشرفتی موردقبول است که بتواند وابستگی کشور را کم کند و متکی به داخل و درون‌زا باشد.

مدیریت صحیح و پیشرفت علم و فناوری در یک کشور مستلزم یک نظام مدیریت راهبردی و مدیریت کلان کارآمد است و الگویی می‌تواند کارآمدی را تضمین کند که متکی به داخل و منطبق بر الگوی عمومی توسعه کشور باشد (واعظی و فدایی، ۱۳۹۴). بند (۲۱) سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی به‌طور مستقیم بر نقش دانشگاه و دانشگاهیان در قالب (تبيين ابعاد اقتصاد مقاومتی و گفتمان‌سازی آن به‌ویژه در محیط‌های علمی آموزشی و رسانه‌ای و تبدیل آن به گفتمان فراگیر و رایج ملی) تأکید شده است. همچنین در بندهای (۳-۱) و (۲۰)، سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی نیز به تکالیف دیگری همچون تأمین و فعال‌سازی سرمایه‌های انسانی و علمی کشور، پیشسازی اقتصاد دانش‌بنیان، پیاده‌سازی و اجرای نقشه جامع علمی کشور، افزایش سهم تولید و صادرات محصولات دانش‌بنیان، توانمندسازی نیروی کار و تقویت فرهنگ جهادی اشاره شده که به‌طور غیرمستقیم بر نقش و رسالت جامعه علمی و دانشگاهی کشور در تحقق آن اشاره دارد (ذاکری و اسدی، ۱۳۹۵).

نظام دانشگاهی کشور نیز به‌عنوان یکی از زیرساخت‌های توسعه کشور ناگزیر از پرداختن به مقوله توسعه و پیشرفت متناسب با الگوی کلی توسعه است. این معنا در نظام علمی و دانشگاهی اهمیتی دوچندان پیدا می‌کند، زیرا از یک سو، نظام دانشگاهی متأثر از الگوی توسعه است و از سوی دیگر، زیرساخت الگوی توسعه متأثر از نظام دانشگاهی است. از این حیث، به‌کارگیری الگوی اقتصاد مقاومتی در فضای علمی و دانشگاهی کشور نیز یک ضرورت برای توسعه عمومی کشور است. نظام دانشگاهی می‌تواند کارآمدی و اثرگذاری اقتصاد مقاومتی را ارتقاء دهد (واعظی و فدایی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین، موفقیت در حوزه آموزش عالی نیازمند حرکت تک‌تک افراد جامعه به‌ویژه دانشگاهیان خواهد بود. به اعتقاد صاحب‌نظران، دانشگاه‌ها باید ایده‌هایی را در ارتباط با اقتصاد مقاومتی پیروانند و سپس سایر بخش‌های جامعه از جمله نهاد و سازمان‌ها به آن مبادرت ورزند. یقیناً، تشکیل گروه‌های علمی و متشکل از اساتید و دانشجویان در دانشگاه‌ها، به منظور پژوهش و تلاش برای رفع مشکلات اقتصادی و ارائه راهکارهایی متناسب با شرایط اقتصاد مقاومتی می‌تواند به‌عنوان جهشی بزرگ، گامی بلند و علمی قرار گیرد (کریمی اعتماد و یعقوبی، ۱۳۹۵).

در خصوص آموزش عالی و اقتصاد مقاومتی پژوهش‌های اندکی انجام شده است. لذا به‌اختصار برخی از مطالعات داخلی و خارجی را بررسی می‌کنیم.



رحمان‌پور، نصرافهانی و سیادت (۱۳۹۵)، در بررسی «رابطه مبانی و اصول برنامه درسی ملی با مضامین اقتصاد مقاومتی» بیان می‌کنند، مضامین برنامه درسی کشور دارای دلالت‌ها و هم‌پوشی‌های مناسبی برای تحقق مضامین اقتصاد مقاومتی در ابعاد گوناگون هست. ذاکری و اسدی (۱۳۹۵) در «بررسی مأموریت و کارکردهای نظام آموزش عالی در راستای اقدام و عمل اقتصاد مقاومتی» به این نتایج رسیدند که سه عامل مفهوم‌سازی و ترویج گفت‌وگو، تناسب‌سازی علم با نیازهای کشور و تجاری‌سازی علم، در برنامه‌ریزی‌های آموزشی بالاترین اولویت را دارند. موسوی و موسوی‌نیا (۱۳۹۶) نیز در تحقیقی با عنوان «دانشگاه آزاد اسلامی، بستر ساز توسعه اقتصاد مقاومتی» دریافتند، دانشگاه آزاد اسلامی می‌تواند با اقدامات پژوهشی، تأسیس و گسترش شرکت‌های دانش‌بنیان در جهت بسترسازی توسعه اقتصاد مقاومتی تأثیرگذار باشد. نتایج پژوهش ارشدی و اورعی (۱۳۹۶)، با عنوان «رصد و تحلیل محتوای مقاله‌های اقتصاد مقاومتی منتشر شده در فصلنامه‌های علمی و پژوهشی» نشان می‌دهد، تبیین مفهوم اقتصاد مقاومتی، ابزارهای ترویج مفهوم، تبیین مبانی نظری، بررسی سازگاری مبانی نظری با مکتب‌های اقتصادی متعارف و غیرمتعارف، تبیین رابطه اقتصاد مقاومتی و اقتصاد اسلامی، تحلیل هر یک از مؤلفه‌ها، اولویت‌بندی مؤلفه‌ها، ارائه راهبردهای جزئی و کلی، تشریح الزام‌های اقتصاد مقاومتی، تبیین عامل‌های اثرگذار بر اقتصاد مقاومتی، اثرگذاری اقتصاد مقاومتی بر دیگر متغیرهای اقتصادی، روش‌شناسی اقتصاد مقاومتی، ابزارسازی و ابزارشناسی برای اجرای راهبردها، تجربه‌نگاری، رفتارشناسی تاریخی، شناسایی و شناساندن نقش دستگاه‌ها در سطح خرد و کلان، شاخص‌شناسی و شاخص‌سازی، برنامه‌سازی و نقشه راه، موضوع‌های کلی بوده که فعالیت علمی انجام شده است. مطالعات عموزاده، فلاح و صفاریان (۱۳۹۷) نیز، با عنوان «دانشگاه و اقتصاد مقاومتی: بررسی تأثیر دانشگاه‌ها بر تحقق اقتصاد مقاومتی با میانجی‌گری زیرساخت فرهنگی» بیان‌کننده آن است که دانشگاه بر زیرساخت فرهنگی با ضریب ۰/۷۶ تأثیر معناداری دارد و زیرساخت فرهنگی نیز بر اقتصاد مقاومتی با ضریب ۰/۸۲ تأثیر دارد. همچنین، زیرساخت فرهنگی نقش میانجی‌گری ناقص را در ارتباط بین دانشگاه و تحقق اقتصاد مقاومتی ایفا می‌کند.

آنجون و بیتس^۱ (۲۰۱۵) با نقد و مروری بر پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه تاب‌آوری

اقتصادی، چارچوبی برای سنجش آسیب‌پذیری- تاب‌آوری اقتصادی ۹۵ کشور در بازه زمانی ۲۰۰۹ - ۲۰۰۰، با تعداد ۴۳ متغیر ارائه کردند. پس از سنجش، دسته‌بندی چهارگانه شامل؛ بیشتر توسعه‌یافته، توسعه‌یافته متوسط، کم‌تر توسعه‌یافته و کشورهای جزیره‌ای کوچک، از کشورهای مورد بررسی ارائه شد. راتو و ملاوت^۱ (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود با عنوان «نقش دانشگاه‌ها در تشویق رشد سرمایه‌گذاری‌های جدید مبتنی بر فناوری‌ها»، به تجاری‌سازی نتایج حاصل از دانش فنی و همه نوع دانش تولیدشده در دانشگاه و بهبود محصولات تولیدشده در مراکز رشد اشاره کردند که می‌توانند بر نقش دانشگاه‌ها بر تاب‌آوری اقتصادی تأثیر بگذارند. کاظمی ملک‌محمودی، نیاز آذری و جباری (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «تبیین جنبه‌های اقتصاد مقاومتی مبتنی بر اقتصاد دانش‌بنیان در دانشگاه علوم پزشکی» با بررسی دیدگاه مدیران و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه دریافتند؛ حرکت به سمت اقتصاد دانش‌بنیان یکی از ملزومات کشور در مسیر توسعه اقتصادی است که شامل ابعاد شامل؛ فناوری اطلاعات و ارتباطات، نوآوری و کارآفرینی، تیم تخصصی دانش‌بنیان، برنامه‌ریزی استراتژیک و سیاست‌گذاری، تدوین و اطمینان از چارچوب قانونی و سیستم حقوقی، تهیه و توسعه زیرساخت‌های الکترونیکی و توجه به قابلیت‌ها و منابع امکانات است.

با نگاهی به پژوهش‌های انجام‌شده می‌توان دریافت، تمرکز پژوهش‌ها بیشتر بر ارتباط برنامه‌دستی و اقتصاد مقاومتی، رسالت آموزش عالی نسبت به اقتصاد مقاومتی، تأثیر دانشگاه بر اقتصاد مقاومتی و تحلیل مقالات و پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص اقتصاد مقاومتی بوده است. نکته حائز اهمیت و قابل تأمل در این پژوهش‌ها این است که هیچ‌یک از پژوهش‌ها بر مبنای نظرسنجی دانشجویان به‌عنوان مهم‌ترین ذینفعان آموزش عالی اجرا نشده است. همچنین خلاصه‌ارائه مدل و الگویی برای دانشگاه مبتنی بر اقتصاد مقاومتی وجود دارد. لذا با توجه به اهمیت جایگاه ارزشمند و تأثیرگذار دانشگاه در اجرا و پیاده‌سازی اقتصاد مقاومتی مبتنی بر الگوی صحیح و علمی از آن، انجام پژوهش حاضر اهمیت و ضرورت می‌یابد.

و در نهایت پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخ سؤال‌هایی بدین شرح است:

۱. نقش دانشگاه‌ها در اقتصاد مقاومتی چه میزان است؟
۲. اعتبار مدل تدوین‌شده در زمینه نقش دانشگاه‌ها در اقتصاد مقاومتی چگونه است؟



روش

پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی بود و با رویکرد کمی و روش توصیفی - پیمایشی اجرا شد. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه الزهراء(س) تشکیل می‌داد. از این رو، با توجه به ناهمگن و نامتجانس بودن جامعه آماری مورد بررسی، به منظور انتخاب نمونه‌ها، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده و با بهره‌گیری از فرمول کوکران، نسبت نمونه در هر جامعه تعیین شد. بر این اساس، با توجه به تعداد جامعه آماری (ده هزار دانشجو) مورد بررسی به ترتیب (۶۶۷ دکتری، ۳۱۶۸ کارشناسی ارشد و ۶۱۶۵ کارشناسی)، ۷ درصد از نمونه پژوهش را دانشجویان مقطع دکتری، ۳۲ درصد مقطع کارشناسی ارشد و ۶۱ درصد را مقطع کارشناسی تشکیل می‌داد. از این رو، با توجه به درصد مذکور، ۲۸ دانشجوی مقطع دکتری و ۱۳۰ دانشجوی کارشناسی ارشد و ۲۴۷ دانشجو نیز در مقطع کارشناسی تعیین شد. شایان ذکر است، بر اساس تعداد جامعه (ده هزار دانشجو)، طبق فرمول کوکران باید تعداد ۳۷۳ دانشجو به عنوان نمونه انتخاب می‌شدند. لیکن برای افزایش اعتباربخشی و جلوگیری از افت آزمودنی، تعداد ۴۰۵ پرسشنامه توزیع و جمع‌آوری شد.

برای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته با ۴۳ گویه بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم = ۱، کم = ۲، متوسط = ۳، زیاد = ۴ و خیلی زیاد = ۵) تدوین شد. روایی پژوهش، علاوه بر مطالعه مبانی نظری، پیشینه و اهداف تحقیق، نظرات و رهنمودهای گروهی از خبرگان در حوزه اقتصاد مقاومتی نیز لحاظ شد. همچنین پایایی پژوهش با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۶ به دست آمد که نشان می‌دهد یافته‌های پژوهش قابلیت اعتماد بالایی دارد (جدول ۱). داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS، Smart-PLS و روش تحلیل عامل تأییدی تجزیه و تحلیل شد.

جدول ۱: دانشگاه مبتنی بر اقتصاد مقاومتی به تفکیک مؤلفه‌ها

مؤلفه	مؤلفه اصلی	مؤلفه فرعی	پرسش‌ها	تعداد گویه	ضریب آلفا
گفتمان‌سازی، آموزش و	آموزش و گفتمان‌سازی	۸-۱	۸	۰/۹۰	
مردمی کردن	محتوای درسی	۱۱-۹	۳	۰/۹۱	
مهارت‌افزایی و آموزش	مهارت‌افزایی و آموزش فرهنگ	۲۰-۱۲	۹	۰/۸۲	
فرهنگ کار	کار به دانشجویان				
اقتصاد	اصلاح الگوی مصرف	۲۷-۲۱	۷	۰/۸۲	
مقاومتی	حمایت از تولیدات داخلی	ترویج و آموزش فرهنگ حمایت از کالای داخلی	۳۵-۲۸	۸	۰/۸۷
	درآمدزایی و اشتغال	درآمدزایی و اشتغال	۴۲-۳۶	۷	۰/۸۳
	استفاده از ظرفیت محلی/ منطقه‌ای	استفاده از ظرفیت‌ها	۴۴-۴۳	۲	۰/۹۰
	کل				۰/۸۶

یافته‌ها

نقش دانشگاه در اقتصاد مقاومتی چه میزان است؟

جدول ۲: نقش دانشگاه در اقتصاد مقاومتی

مؤلفه‌ها	تعداد	M	SD	میانگین ملاک = ۳		
				t	df	p
آموزش و گفتمان‌سازی	۴۰۵	۲/۵۴۳۲	۱/۰۰۰۵۳	-۹/۱۸۸	۴۰۴	۰/۰۰۰
محتوای درسی	۴۰۵	۲/۴۶۹۱	۱/۱۲۳۲۸	-۹/۵۱۱	۴۰۴	۰/۰۰۰
مهارت‌افزایی و آموزش فرهنگ کار به دانشجویان	۴۰۵	۲/۹۳۴۴	۱/۱۱۸۸۴	-۱/۱۷۹	۴۰۴	۰/۲۳۹
اصلاح الگوی مصرف	۴۰۵	۳/۱۱۹۶	۰/۹۱۰۰۶	۲/۶۴۴	۴۰۴	۰/۰۰۹
ترویج و آموزش فرهنگ حمایت از کالای داخلی	۴۰۵	۲/۷۰۹۰	۱/۰۱۶۰۲	-۵/۷۶۵	۴۰۴	۰/۰۰۰
استفاده از ظرفیت‌های درآمدزایی	۴۰۵	۳/۵۳۹۵	۱/۱۳۲۲۵	۹/۵۸۹	۴۰۴	۰/۰۰۰
استفاده از ظرفیت‌ها	۴۰۵	۲/۶۳۵۸	۱/۲۹۳۱۰	-۵/۶۶۸	۴۰۴	۰/۰۰۰
کل	۴۰۵	۲/۸۲۲۳	۰/۸۶۹۹۷	-۴/۱۱۱	۴۰۴	۰/۰۰۰

بر اساس (جدول ۲)، با توجه به اینکه در مؤلفه‌های «آموزش و گفت‌وگوسازی، محتوای درسی، ترویج و آموزش فرهنگ حمایت از کالای داخلی، استفاده از ظرفیت‌ها» و نیز نمره کل مؤلفه‌ها، مقدار t معنادار است ($p \leq 0/05$) و میانگین نظری کوچک‌تر از میانگین ملاک است؛ بنابراین، در مؤلفه‌های مذکور، نقش دانشگاه در اقتصاد مقاومتی پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی شده. همچنین، با توجه به اینکه در مؤلفه‌های «اصلاح الگوی مصرف و استفاده از ظرفیت‌های درآمدزایی»، مقدار t معنادار است ($p \leq 0/05$) و میانگین نظری بزرگ‌تر از میانگین ملاک است؛ بنابراین، در این دو مؤلفه، نقش دانشگاه در اقتصاد مقاومتی بالاتر از حد متوسط ارزیابی شد و بالاخره با توجه به اینکه در مؤلفه «مهارت‌افزایی و آموزش فرهنگ کار به دانشجویان»، مقدار t معنادار نیست ($p > 0/05$)، لذا در این مؤلفه نقش دانشگاه در اقتصاد مقاومتی در حد متوسط ارزیابی شد.

محاسبه روایی همگرا

با توجه به اینکه، هرگاه یک یا چند ویژگی، از طریق دو یا چند روش؛ اندازه‌گیری شوند، همبستگی بین این اندازه‌گیری‌ها، دو شاخص مهم اعتبار را فراهم می‌کند. به‌طوری‌که اگر همبستگی بین نمرات آزمون‌هایی بالا باشد که ویژگی واحدی را اندازه‌گیری می‌کند، پرسشنامه دارای اعتبار همگرا هست. شایان‌ذکر است، ضرورت وجود این همبستگی برای اطمینان از این است که آنچه را می‌سنجد که توسط آزمون باید سنجیده شود. لذا، برای سنجش روایی همگرا، میانگین واریانس استخراج^۲ (AVE) و روایی مرکب^۳ (CR) محاسبه می‌شود؛ بنابراین، لازم است روابط زیر برقرار باشد:

$$CR > 0.7$$

$$CR > AVE$$

$$AVE > 0.5$$

1. Convergent Validity
2. Average Variance Extracted (AVE)
3. Composite Reliability (CR)

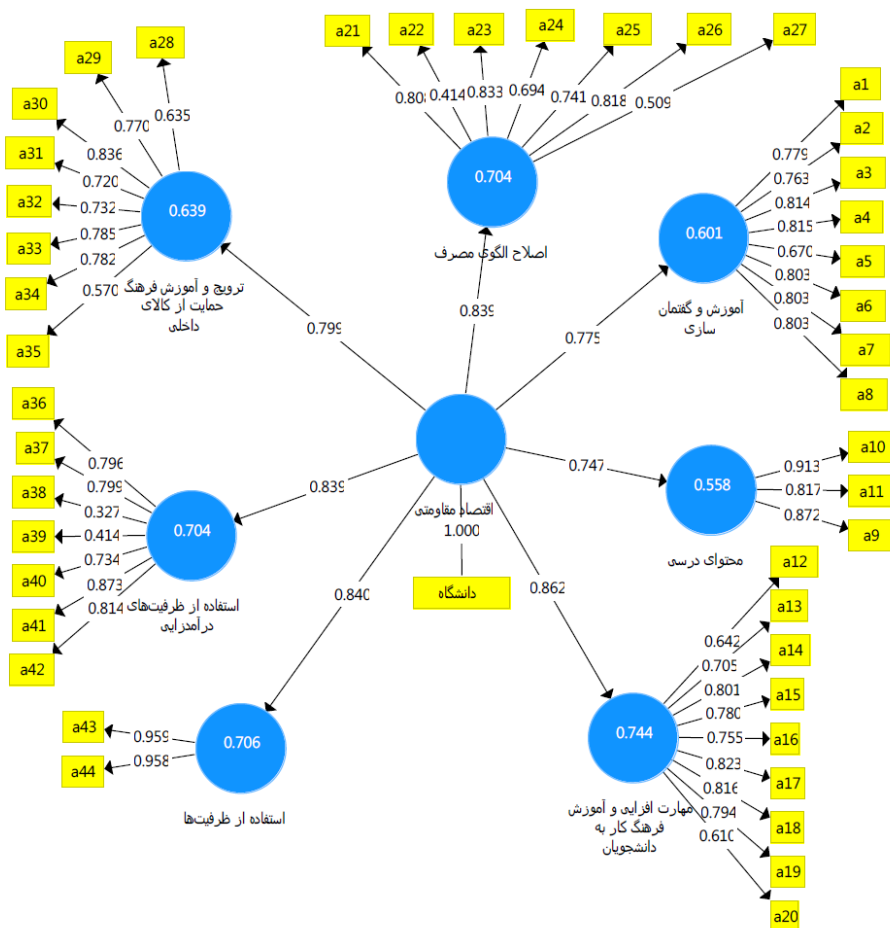
جدول ۳: روایی همگرا و پایایی مؤلفه‌ها

مؤلفه‌ها	تعداد سؤالات	آلفای کرونباخ	AVE	CR
آموزش و گفتمان‌سازی	۸	۰/۹۰۹	۰/۶۱۲	۰/۹۲۶
محتوای درسی	۳	۰/۹۱۲	۰/۹۱۹	۰/۹۵۸
مهارت‌افزایی و آموزش فرهنگ کار به دانشجویان	۹	۰/۸۲۶	۰/۵۰۲	۰/۸۶۶
اصلاح الگوی مصرف	۷	۰/۸۲۱	۰/۵۴۹	۰/۸۶۸
ترویج و آموزش فرهنگ حمایت از کالای داخلی	۸	۰/۸۷۴	۰/۵۳۸	۰/۹۰۲
استفاده از ظرفیت‌های درآمدزایی	۷	۰/۸۳۶	۰/۷۵۴	۰/۹۰۲
استفاده از ظرفیت‌ها	۲	۰/۹۰۲	۰/۵۶۴	۰/۹۲۰

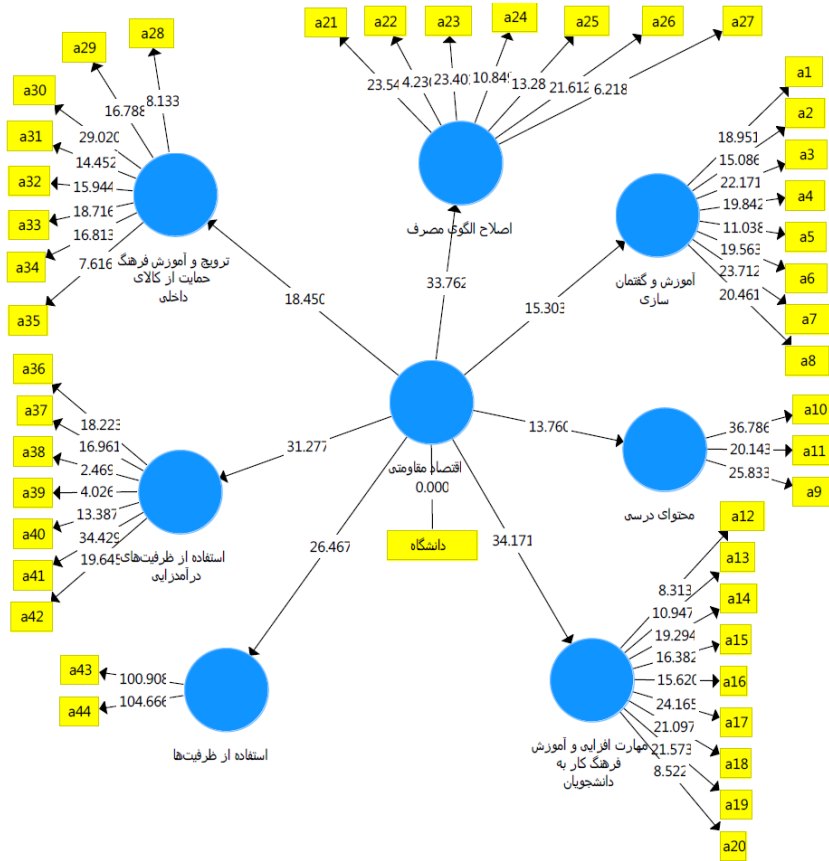
با توجه به (جدول ۳)، آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگ‌تر از $0/6$ محاسبه شده است. بنابراین، به لحاظ پایایی همه متغیرها مورد تأیید است. مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) همواره بزرگ‌تر از $0/5$ است. بنابراین، روایی همگرا نیز تأیید می‌شود. همچنین، مقدار روایی مرکب (CR) نیز بزرگ‌تر از AVE گزارش شده است.

آزمون مدل:

رابطه متغیرهای مورد بررسی در پژوهش بر اساس یک ساختار علی با تکنیک حداقل مربعات جزئی PLS آزمون شده است. در مدل کلی پژوهش (شکل ۱)، مدل اندازه‌گیری (رابطه هر یک از متغیرهای قابل مشاهده به متغیر پنهان) و مدل مسیر (روابط متغیرهای پنهان با یکدیگر) محاسبه شده است. برای سنجش معناداری روابط نیز، آماره t با تکنیک بوت استرپینگ (شکل ۲) محاسبه و ارائه شده است. در مدل مذکور، خلاصه نتایج مربوط به بار عاملی استاندارد روابط متغیرهای پژوهش ارائه شده است. آزمون فرضیه‌های تحقیق بر اساس روابط هر یک از متغیرها به تفکیک نیز ارائه شده است.



شکل ۱: بارهای عاملی هر خرده مقیاس در تحلیل مدل ساختاری و آزمون مدل نهایی



شکل ۲: اعداد معناداری خرده مقیاس‌ها در تحلیل ساختاری و آزمون مدل نهایی

بر اساس نتایج (شکل ۱)، بار عاملی گویه‌ها در همه موارد، بزرگ‌تر از ۰/۳ دارد، این نتایج حاکی از آن است، همبستگی مناسبی بین متغیرهای قابل مشاهده با متغیرهای پنهان مربوط به خود وجود دارد. همچنین بر اساس نتایج (شکل ۲)، مقدار آماره t در اکثر موارد (به جز مؤلفه کیفیت ارائه خدمات)، از مقدار بحرانی (۱/۹۶) بزرگ‌تر است. این نتایج بیان‌کننده آن است که همبستگی بین متغیرهای قابل مشاهده با متغیرهای پنهان مربوط به خود، معنادار است. بر اساس نتایج می‌توان دریافت، هر متغیر اصلی به‌درستی سنجیده شده و با توجه به یافته‌های حاصل از این مقیاس می‌توان به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخت.

برازش کلی مدل (معیار GOF):

این معیار توسط تننهاس، وینزی، چاتلین و لورو^۱ (۲۰۰۵) ابداع شده و مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنی که توسط این معیار، پژوهشگر می‌تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل کلی پژوهش خود، برازش بخش کلی را نیز کنترل کند.

وتزلز، ادکرکن، شرودر و ون این^۲ (۲۰۰۹) سه مقدار (۰/۰۱؛ ۰/۲۵ و ۰/۳۶) و بالاتر را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی کرده‌اند. معیار GOF طبق فرمول زیر محاسبه و (۰/۷۲۶) به‌دست آمد. بر این اساس می‌توان گفت، مدل ارائه‌شده از برازش مناسبی برخوردار است.

$$R^2 = 0/614$$

$$= 0/726 \text{ GOF}$$

جدول ۴: ضرایب همبستگی بین عوامل برونزا و درونزا

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
							آموزش و گفتمان‌سازی
						۱	محتوای درسی
					۱	۰/۷۵۶	مهارت‌افزایی و آموزش
						۰/۵۵۳	فرهنگ کار به دانشجویان
				۱	۰/۷۲۳	۰/۴۶۲	اصلاح الگوی مصرف
			۱	۰/۵۷۰	۰/۵۱۲	۰/۶۶۹	ترویج و آموزش فرهنگ حمایت از کالای داخلی
						۰/۴۱۷	استفاده از ظرفیت‌های درآمدزایی
		۱	۰/۵۰۸	۰/۶۳۸	۰/۶۵۲	۰/۴۱۷	استفاده از ظرفیت‌ها
	۱	۰/۷۵۲	۰/۵۹۷	۰/۷۰۶	۰/۷۰۵	۰/۵۳۹	مدل
۱	۰/۸۴۰	۰/۷۸۷	۰/۷۹۳	۰/۸۱۷	۰/۸۵۸	۰/۷۴۸	۰/۷۷۵

$P < 0.01^{**}$

بر اساس نتایج (جدول ۴) بین کلیه عوامل موردبررسی رابطه معناداری در حد بالا وجود دارد.

جدول ۵: ضرایب و معناداری مؤلفه‌های موردبررسی در تحلیل عاملی تأییدی الگوی طراحی‌شده

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	R^2	آماره t
آموزش و گفتمان‌سازی		مستقیم	۰/۷۷۵	۰/۶۰۱	۱۵/۳۰۳
محتوای درسی		مستقیم	۰/۷۴۷	۰/۵۵۸	۱۳/۷۶۰
مهارت‌افزایی و آموزش فرهنگ کار به دانشجویان		مستقیم	۰/۸۶۲	۰/۷۴۴	۳۴/۱۷۱
اصلاح الگوی مصرف	اقتصاد	مستقیم	۰/۸۳۹	۰/۷۰۴	۳۳/۷۶۲
ترویج و آموزش فرهنگ حمایت از کالای داخلی	مقاومتی	مستقیم	۰/۷۹۹	۰/۶۳۹	۱۸/۴۵۰
استفاده از ظرفیت‌های درآمدزایی		مستقیم	۰/۸۳۹	۰/۷۰۴	۳۱/۲۷۷
استفاده از ظرفیت‌ها		مستقیم	۰/۸۴۰	۰/۷۰۶	۲۶/۴۶۷



نتایج (جدول ۵)، نشان‌دهنده معناداری تمامی مسیرها در الگوی طراحی شده است. بیشترین تأثیر و نقش در بین مؤلفه‌های موردبررسی در الگوی طراحی شده بر روی «مهارت‌افزایی و آموزش فرهنگ کار به دانشجویان»، «استفاده از ظرفیت‌ها»، «اصلاح الگوی مصرف»، «استفاده از ظرفیت‌های درآمدزایی»، «ترویج و آموزش فرهنگ حمایت از کالای داخلی»، «آموزش و گفتمان‌سازی» و «محتوای درسی» هست، به طوری که با هر تغییر در واریانس دانشگاه مبتنی بر اقتصاد مقاومتی بر این متغیرها به ترتیب به اندازه $\beta = 0/862$ و $\beta = 0/840$ و $\beta = 0/839$ و $\beta = 0/839$ و $\beta = 0/799$ ، $\beta = 0/775$ و $\beta = 0/747$ در واریانس مدل نهایی تغییر ایجاد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش، به‌رغم اینکه دانشگاه در ترویج فرهنگ و اصلاح الگوی مصرف و استفاده از ظرفیت‌های درآمدزایی از جمله؛ استفاده بهینه از منابع، تفکیک و بازیافت کاغذ از موارد غیر کاغذی، ایجاد ظرفیت درآمدزایی از طریق فروش صنایع‌دستی دانشجویان، ارائه خدمات انسانی، فیزیکی، آموزشی و نرم‌افزاری به سایر سازمان‌ها، کارورزی و حرفه‌آموزی دانشجویان در مراکز صنعتی و غیره و انعقاد قراردادهایی مبنی بر تجاری‌سازی دانش، موفق عمل کرده است. لیکن، از آنجاکه مهم‌ترین عامل پیشرفت اقتصاد مقاومتی در کشور را گفتمان‌سازی اصول اقتصاد مقاومتی در جامعه می‌دانند. به طوری که گفتمان‌سازی نباید به صدور بخشنامه محدود شود، بلکه مشارکت فعال افراد جامعه و سازمان را می‌طلبد. این در حالی است که یافته‌های پژوهش حاکی از آن است گفتمان‌سازی اقتصاد مقاومتی در دانشگاه، پایین‌تر از حد متوسط است و برنامه‌ریزی، فعالیت مدون و تلاشی هدفمند انجام نشده است. حال این سؤال مطرح است؛ هنگامی که نگاه حرفه‌ای و علمی نسبت به مهم‌ترین مؤلفه اقتصاد مقاومتی یعنی «آموزش و گفتمان‌سازی» وجود ندارد، آیا می‌توان نهادینه شدن الگوی فرهنگ مصرف و حمایت از تولید ملی در دانشجویان را انتظار داشت؟ چراکه، زیربنای استفاده از تولید داخلی و رعایت الگوی مصرف، آموزش و گفتمان‌سازی این مؤلفه در بین دانشجویان هست. لذا به‌روشنی می‌توان دریافت، اگر مؤلفه‌های اقتصاد مقاومتی در جامعه و به‌ویژه دانشگاه‌ها در بحث اصلاح الگوی مصرف، حمایت از تولید داخلی، به گفتمان غالب افراد

تبدیل نشود؛ دیگر مؤلفه‌های اقتصاد مقاومتی نیز به شکست منجر خواهد شد. بر این اساس، گفتمان‌سازی اقتصاد مقاومتی باید به دغدغه مسئولان، اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان در دانشگاه تبدیل شود و این مهم نیازمند برنامه‌ریزی متنوع و بلندمدت در دانشگاه است، چراکه در کوتاه‌مدت اتفاق نخواهد افتاد. در راستای همسویی یافته‌ها، پژوهش سلیمی و امیری (۱۳۹۵) بیان‌کننده آن است که دانشگاه به‌عنوان مرکز فکر و اندیشه و تولید علم برای شکل‌دهی به سیاست‌های اقتصاد مقاومتی، در تبیین مفهوم، پرداخت فکری، محتوا‌سازی و گفتمان‌سازی در جهت جاری‌سازی این سیاست‌ها می‌تواند نقش اساسی و راهبردی ایفا کند. لذا بهسازی کرسی‌های آزاداندیشی را به‌منظور گفتمان‌سازی و تبیین ابعاد اقتصاد مقاومتی پیشنهاد می‌دهند.

در بحث اقتصاد مقاومتی و اشتغال، «مهارت‌آموزی» به‌عنوان یکی از واژه‌های کلیدی قلمداد می‌شود و توجه ویژه نسبت به آموزش‌های مهارتی ضروری است. به‌عبارتی دیگر، مهارت‌آموزی و اقتصاد مقاومتی ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر داشته و جایگاه مهمی در تحقق اقتصاد مقاومتی دارد. با توجه به اینکه دانشجویان به‌عنوان سرمایه‌عظیم انسانی جامعه ما، بیشترین زمان خود را در نظام‌آموزی از جمله دانشگاه سپری می‌کنند، دانشگاه می‌تواند با اثرگذاری در ذهن و نگرش او، جوانان را به‌عنوان منابع مهمی برای تأمین و ارتقاء سرمایه انسانی کشور تربیت کند. گفتنی است این مهم محقق نخواهد شد مگر در سایه بهینه‌سازی روندها و ساختارها و فرهنگ‌سازی از طریق سرفصل‌های درسی و محتوای آموزشی. یافته‌های پژوهش حاضر درخصوص نقش مؤلفه محتوای آموزشی در اقتصاد مقاومتی، بیان‌کننده آن است که دانشگاه این رسالت خود را به‌خوبی محقق نکرده است. لذا انتظار می‌رود، نظر به نقش پررنگ دانشگاه در تحقق سیاست‌ها و خط‌مشی‌های اعلامی اقتصاد مقاومتی نسبت به سایر بخش‌ها، کارآمدتر ظاهر شود. چراکه، محتوای آموزشی علاوه بر اینکه می‌تواند به مهارت‌آموزی و ایجاد فرهنگ اشتغال در نیروی انسانی موردنیاز کشور منجر شود، اعتمادبه‌نفس، علاقه، انگیزه، روحیه امید و نشاط را نیز در جوانان آماده‌به‌کار افزایش خواهد داد. بر این اساس مطالعه زاهدی مازندرانی (۱۳۸۳) نشان می‌دهد، مهارت‌آموزی و تبدیل دانشجویان به نیروی کار ماهر جهت جذب در بازار کار، نه‌تنها به قابلیت‌های علمی نیازمند است، بلکه تقویت اعتمادبه‌نفس، خلاقیت در کار، تمایل به همکاری در کار نیز بسیار اهمیت

دارد. لذا نقش محتوای برنامه‌های درسی و آموزشی به‌طور ویژه و دانشگاه به‌طور کلی بیش‌ازپیش در تربیت نیروی کارآمد خود را نشان می‌دهد. به‌طوری‌که به اعتقاد سلیمی و امیری (۱۳۹۵)، برنامه‌های درسی می‌توانند به‌عنوان ابزاری در جهت توسعه کارآفرینی از طریق ارتقای مهارت و خلاقیت در دانشجویان و تقویت فرهنگ جهادی و کارآفرینی ایفای نقش کنند. این بدین معنی است که چنانچه برنامه درسی و محتوای آموزشی فعلی نمی‌تواند در اجرایی شدن مؤلفه‌های اقتصاد مقاومتی کارایی داشته باشد، بازنگری آن در اولویت قرار گیرد؛ بنابراین، می‌توان گفت، سرمایه‌گذاری روی نیروی انسانی به‌خصوص دانشجویان به‌عنوان نیروی مولد، می‌تواند ما را در رسیدن به اهداف بلندمدت اقتصاد مقاومتی یاری رساند؛ زیرا از یک‌سو، با کسب دانش در کنار مهارت‌آموزی، به اشتغال‌زایی فارغ‌التحصیلان دانشگاه و تسریع اهداف اقتصاد مقاومتی منجر می‌شود و از سوی دیگر، آموزش مهارت همچون پلی بین دانش و کسب‌وکار به نوآوری، کارآفرینی و تولید ثروت و درنهایت پیشرفت کشور منجر می‌شود. ازاین‌روی، آموزش، نوعی سرمایه‌گذاری است و با مهارت‌آموزی در واقع می‌توان دانسته‌ها را در عمل به‌کار گرفت، این خود کلید موفقیت اقتصاد مقاومتی است. امروزه با تکیه بر اقتصاد مقاومتی می‌توان بر بیکاری و رکود اقتصادی غلبه کرد. ازاین‌روی، دانشگاه می‌تواند، کارجویانی متخصص با مهارت‌های مختلف تربیت کند که فرصت‌های شغلی را احراز و باعث رونق تولید، رشد و توسعه پایدار در کشور شوند. درحالی‌که نبود مهارت به چرخه تولید آسیب وارد کرده و باعث وابستگی کشور خواهد شد.

علاوه بر سرمایه‌گذاری بر ظرفیت‌های داخلی دانشگاه، اهمیت دادن و بهره‌برداری صحیح از ظرفیت‌های محلی در ترویج و پیاده‌سازی اقتصادی مقاومتی تأثیرگذار است. به‌طوری‌که دانشگاه می‌تواند نقش زیادی در تغییر نگرش محیط پیرامون خود داشته باشد و با تغییر نگرش و استفاده از ظرفیت نخبگان، سرمایه‌گذاران و کارآفرینان در ترویج مؤلفه‌های اقتصاد مقاومتی نقش شایسته‌ای را ایفا کند. این حرکت مستلزم تغییر بینش و نگرش مردم محلی است. چراکه هرگونه اقدامی بدون تغییر نگرش در این خصوص، به مقاومت در برابر تغییر منجر می‌شود. تعامل دوجانبه دانشگاه با نخبگان و کارآفرینان و سرمایه‌گذاران محلی می‌تواند زمینه‌ساز اجرای موفق مؤلفه‌های اقتصاد مقاومتی ازجمله فرهنگ الگوی مصرف، حمایت از تولید ملی، مهارت‌آموزی شود. به‌طور مثال، با استفاده از ظرفیت مکانی دانشگاه و با کمک سرمایه‌گذاران

و کارآفرینان محلی و استفاده از ظرفیت اعضای هیئت علمی دانشگاه می توان زمینه آموزش مهارت های مختلف را برای جوانان فراهم آورده و بسیاری از مشکلات ناشی از بیکاری جوانان را برطرف کند؛ اما یافته های پژوهش (جدول ۲) حاکی از آن است، دانشگاه از این ظرفیت به خوبی بهره برداری نکرده است. شاید بتوان گفت مهم ترین دلیل، نگاه درون سازمانی دانشگاه بدون توجه به محیط پیرامون خود است. غافل از اینکه موفقیت هر سازمانی از جمله دانشگاه علاوه بر اتکا به نیروها و ظرفیت های درون سازمان، تعامل با محیط بیرونی و استفاده به جا و صحیح از ظرفیت ها و قابلیت های محیط پیرامون خود است. به طوری که قریشی (۱۳۹۷) معتقد است سازمان ها در خلأ زندگی نمی کنند، بلکه در محیطی فعالیت می کنند که رفتار آن ها را شکل می دهد. بر این اساس، نقش محیط پیرامون در عملکرد دانشگاه اهمیت بالایی دارد.

در پایان می توان گفت، موضوع اقتصاد مقاومتی و نقش دانشگاه در این مهم، باید جدی گرفته شود چراکه دانشگاه می تواند در شکوفایی ظرفیت بالقوه عظیم انسانی اثرگذار باشد و افرادی را تربیت کند که در توسعه کشور اثرگذار بوده و راهکارهایی برای برون رفت از مشکلات و چالش های پیش رو ارائه دهند. لذا سرمایه گذاری در نظام آموزشی به ویژه در دانشگاه، به معنی پذیرفتن نقش دانشگاه در تحقق اقتصاد مقاومتی و توسعه پایدار است.

منابع

- ارشدی، وحید و اورعی، نرگس (۱۳۹۶). رصد و تحلیل محتوای مقاله های اقتصاد مقاومتی منتشر شده در فصلنامه های علمی و پژوهشی، دو فصلنامه پژوهش های اقتصاد مقاومتی، ۲(۴): ۱۳۱-۱۵۶.
- انصاری، عبدالله (۱۳۹۵). پیاده سازی اقتصاد مقاومتی در آموزش و پرورش؛ برنامه اقدام، فصلنامه مطالعات راهبردی بسیج، ۱۹(۷۰): ۱۶۹-۱۸۸.
- باقری مجد، روح اله، سید عباس زاده، میر محمد، حسنی، محمد، مهرعلیزاده، یداله و صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۵). دانشگاه در فرآیند توسعه پایدار از اقتصاد مقاومتی، فصلنامه راهبرد، ۲۵(۸۱): ۶۱-۸۷.
- جمالی، یعقوب و جابری، علی (۱۳۹۴). اقتصاد مقاومتی از دیدگاه اسلام مفهوم، اصول و

- سیاست‌ها، مجله معرفت، ۲۴(۲۱۳): ۹۱-۱۰۶.
- دولتی، حسن و مطلبی، ابوطالب (۱۳۹۶). تبیین راهبردها، الزامات و پیامدهای اقتصاد مقاومتی در نظام آموزش عالی، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، (۳۹): ۱۳۵-۱۵۳.
- ذاکری، نعیمه، یزدان پناه، فاطمه و شاکری، فائقه (۱۳۹۶). تبیین زمینه‌های مشارکت آموزش و پرورش در جهت تحقق رویکرد اقتصاد مقاومتی و ارائه راهکارها، فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی، (۴): ۱۹-۳۵.
- ذاکری، محمد و اسدی، اسماعیل (۱۳۹۵). بررسی مأموریت‌ها و کارکردهای آموزش عالی در راستای اقدام و عمل بر اساس دیدگاه‌های مقام معظم رهبری، فصلنامه رهیافت انقلاب اسلامی، (۳۵): ۴۷-۶۶.
- رحمان‌پور، محمد، نصر اصفهانی، احمدرضا و سیادت، سید علی (۱۳۹۴). بررسی رابطه مبانی و اصول برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با مضامین اقتصاد مقاومتی به‌منظور پیشنهاد برنامه درسی مطلوب، فصلنامه رهیافت انقلاب اسلامی، (۳۱): ۴۱-۶۰.
- زارعی متین، حسن (۱۳۹۴). نقش دانشگاه در ارتقای اقتصاد مقاومتی (سخن سردبیر)، مجله مدیریت در دانشگاه اسلامی، (۲): ۱۴۶.
- زاهدی مازندرانی، محمدجواد (۱۳۸۳). ضرورت‌های کارکردی توسعه اشتغال در بخش کشاورزی، مجله اقتصاد کشاورزی و توسعه، (۴۵): ۳۸-۳۲.
- سلیمی، قاسم و امیری، مهدی (۱۳۹۵). مفهوم‌پردازی و تبیین سهم کارآفرینی استراتژیک و مدیریت دانشگاهی در تحقق اقتصاد مقاومتی، مجله پژوهش‌های اقتصاد مقاومتی، (۲): ۱۷۷-۱۳۷.
- سیفلو، سجاد (۱۳۹۳). مفهوم‌شناسی اقتصاد مقاومتی، فصلنامه معرفت اقتصادی اسلامی، (۵): ۱۷۳-۱۵۱.
- شکاری، غلامعباس و صفر محمدلو، شیما (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین توانمندسازی منابع انسانی با تحقق اقتصاد مقاومتی، فصلنامه اقتصاد، مدیریت مالی و حسابداری، (۱): ۲۳-۱.
- عرب مازار، عباس (۱۳۹۶). اقتصاد مقاومتی: استراتژی ملی پیشرفت و توسعه، فصلنامه اقتصاد اسلامی، (۶۶): ۱۱-۵.

عمادزاده، مصطفی، نجفی، زهرا و الماسی، صادق (۱۳۹۴). اثر اقتصاد مقاومتی بر عدالت اجتماعی در نظام آموزشی، همایش ملی اقتصاد مقاومتی «چالش‌ها، واقعیت‌ها، راهکارها»، دانشگاه رازی، پانزدهم و شانزدهم اردیبهشت، ۳۲۱ - ۳۰۱.

عموزاده، جعفر، فلاح، وحید و صفاریان، سعید (۱۳۹۷). دانشگاه و اقتصاد مقاومتی: بررسی تأثیر دانشگاه‌ها بر تحقق اقتصاد مقاومتی با میانجی‌گری زیرساخت فرهنگی، فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۷ (۱): ۱۰۶ - ۸۹.

فاضلی‌نیا، نفیسه (۱۳۸۵). علل نگرانی غرب از انقلاب اسلامی (با تأکید بر عنصر ژئوپلیتیک شیعه)، فصلنامه علوم سیاسی، ۹ (۳۶): ۱۲۴-۱۱۱.

قریشی، مریم‌سادات، یمنی‌دوزی سرخابی، محمد، ذاکر صالحی، غلامرضا و مهران، گلنار (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی محیطی پردیس‌های خودگردان و پیامدهای ناشی از آن، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۴ (۴): ۱۶۵-۱۹۲.

کریمی اعتماد، فاطمه و یعقوبی، جعفر (۱۳۹۵). سنجش نگرش اعضای هیئت‌علمی دانشگاه زنجان نسبت به اقتصاد مقاومتی و عوامل مرتبط با آن، فصلنامه رهیافت انقلاب اسلامی، ۱۰ (۳۷): ۳۸ - ۱۹.

کیخا، مصطفی، زرگر، آرمین و اکاتی، مینا (۱۳۹۵). توجه به کارآفرینی و اقتصاد مقاومتی، نیاز امروز آموزش و پرورش و اجتماع، مجله مطالعات مدیریت و کارآفرینی، ۲ (۱/۲): ۱۵۳ - ۱۳۸.

موسوی، سیده زهرا و موسوی‌نیا، سید رضا (۱۳۹۶). دانشگاه آزاد، بسترساز توسعه اقتصاد مقاومتی، ماهنامه آفاق علوم انسانی، ۹ (۹): ۳۰ - ۱۷.

واعظی، سید کمال و فدایی، محمد (۱۳۹۴). بررسی و تبیین مؤلفه‌های مدیریت راهبردی دانشگاه اسلامی مبتنی بر الگوی اقتصاد مقاومتی، مجله مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۴ (۱): ۳۹-۵۸.

Adib, Y., Ebrahimi Harestani, A., Rezapour, Y. and Toghyani, M. (2016). Scrutiny of religious foundations of an optimal model of economic education curriculum based on resistance economy, *The Islamic Revolution Approach*, 36 (10): 41-58. (Text in Persian).

Arshadi, V. and Oura'ei, N. (2018). Observation and analysis of the content of articles on resistance economy published in scientific research quarterly journals, *The Journal of Resistance Economy Research*, 2 (4): 131-156. (Text in Persian).

- Ansari., A. (2016). Implementation of resistive economy in education; Policy evaluation, Action plan, *Bassij Strategic Studies*, 19 (70): 169 -188 (Text in Persion).
- Angeon, V. and Bates, S. (2015). Reviewing Composite Vulnerability and Resilience Indexes: A Sustainable Approach and Application, *World Development*, 72: 140-162.
- Arab Mazar, A. (2017). Resistance economy: The national strategy of progress and development, *The Journal of Islamic Economy*. 7 (66): 5-11. (Text in Persion).
- Amouzadeh, J., Fallah, V. and Saffarian, S. (2018). University and Resistance economy: Study on the effect of universities on materializing resistance economy by mediation of cultural infrastructure, *The Journal of Management in Islamic University*, 7 (1), 89-106. (Text in Persion).
- Briguglio, L. and Piccinino, S. (2012). Growth and Resilience in East Asia and The 2008 - 2009 Global Recession, *Asian Development Review*, 29(2): 183 – 206.
- Briguglio, L., Cordina. G., Farrugia, N. and Vella, S. (2009). Profiling Economic Vulnerability and Resilience in Small States: Conceptual Underpinnings Economics Department University of Malta. 37(3): 229 – 247.
- Bagheri majd, R., Seyyed Abbaszadeh, M. M., Hasani, M., Mehralizadeh, Y. and Salehi omran, E. (2017). University in the process of sustainable development in resistance economy, *The Quarterly Journal of Strategy*, 25 (81): 61-87(Text in Persion).
- Dowlati, H. and Motallebi, A. (2018). Explaining the strategies, requirements and consequences of resistance economy in the higher education system, *The Journal of Research in Educational Systems*, (39): 135-153(Text in Persion).
- Emadzadeh, M., Najafi, Z. and Almasi, S. (2015). *The effect of resistance economy on social justice in educational system, the national conference on resistance economy "challenges, realities, and approaches"*, University of Razi, May 5th and 6th, 301-321(Text in Persion).
- Fazelinia, N. (2007). The causes of West's concern over Islamic Revolution (with the emphasis on geopolitics component of Shia), *The Journal of Political Science*, 9 (36), 111-124(Text in Persion).
- Ghoraishi khorasgani, M., Yamani Douzi sorkhabi, M., Zaker salehi, Gh. and Mehran, G. (2019). Environmental Pathology of Autonomous Campuses and Its Outcomes, *New Thoughts on Education*, 14 (4): 167-195. (Text in Persion)
- Jamali, Y. and Jaberi, A. (2015). Resistance economy from the viewpoint of Islam; concept, principles, and policies, *The Journal of Marifat*, 24 (213): 91-106(Text in Persion).
- Kazemi Malek Mahmoudi, SH., Niaz Azari. K. and Jabare, N. (2018). Explaining the Aspects of Resistance Economy Based on Knowledge-based Economy in University of Medical Sciences: The Viewpoints of Managers and Faculty Members, *Jorjani Biomedicine Journal*, 6 (2): 77 – 94(Text in Persion).
- Karimi Etemad, F. and Yaghoubi, J. (2017). Measuring the attitudes of faculty members of Zanjan University towards resistance economy and the related factors, *The Islamic Revolution Approach*, 10 (37): 19-38(Text in Persion).



- Keikha, M., Zargar, A. and Ekati, M. (2016). Considering entrepreneurship and resistance economy, today's needs of education and society, *The Journal of Management and Entrepreneurship Studies*, 2 (1/2): 138-153(Text in Persian).
- Mousavi, S. Z. and Mousavi nia, S. R. (2018). Azad University; paving the way for resistance economy, *Monthly Journal of Human Sciences*, (9): 17-30(Text in Persian).
- Rahmanpour, M., Nasr Esfahani, A. and Siadat, S. A. (2015). Study on the relationship between the foundations and principles of IRI national curriculum and the themes of resistance economy in order to propose an optimal curriculum, *The Islamic Revolution Approach*, 9 (31): 41-60(Text in Persian).
- Rose, A.Z. and Krausmann, E. (2013). An Economic Framework for the Development of a Resilience Index for Business Recovery. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 5, 73-83.
- Rose, A. (2008). Defining and Measuring Economic Resilience to Disasters, *Disasters Prevention and Management*, 13 (4): 307 - 314.
- Rao, B. and B. Mulloth (2016). The Role of Universities in Encouraging Growth of Technology-Based New Ventures. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 14 (4):17500141-175001422.
- Salimi, Gh. and Amiri, M. (2017). Conceptualizing and explaining the strategic entrepreneurship and management of university in materializing resistance economy, *The Journal of Resistance Economy Studies*, 1(2): 137-177(Text in Persian).
- Seiflou, S. (2014). The concept of resistance economy, *The Journal of Islamic Science of Economy*, 5 (2): 151-173(Text in Persian).
- Shekari, Gh. and Safar Mohammadlou, Sh. (2016). The study on the relationship between empowering human resources with the aim of materializing resistance economy, *The Journal of Economy, Financial Management and Accounting*, 2 (1):1-23(Text in Persian)
- Tenenhaus M., Vinzi V. E., Chatelin Y. M. and Lauro C. (2005). PLS path modeling, *Computational Statistics and Data Analysis*, 48 (1):159 – 205.
- Vaezi, S. K. and Fadaei, M. (2015). Studying and explaining the components of strategic management in Islamic University based on a resistance economy mode, *The Journal of Management in Islamic University*, 4 (1): 39-58(Text in Persian).
- Van Bergeijk, P.A.G., Brakman, S. and Marrewijk, C.V. (2017). Heterogeneous Economic Resilience and the Great Recession's World Trade Collapse. *Papers in Regional Science*, 1(96): 1-10.
- Wetzels, M, Odekerken-Schroder, G. and Van Oppen, C. (2009). Using PLS Path Modeling for Assessing Hierarchical Construct Models: Guidelines and Empirical Illustration, *MIS Quarterly*, 33 (1): 177-195.
- Zaker, N., Yazdanpanah, F. and Shakeri, F. (2017). Explaining the areas of participation of ministry of education in achieving the resistance economy and providing solutions, *The Journal of Human Sciences Research*, (4): 19-35 (Text in Persian).

- Zakeri, M. and Asadi, E. (2016). Study on missions and functions of Iranian higher education in implementation of resistance economy based on supreme leader's viewpoints. *The Islamic Revolution Approach*, 35 (10): 47-66(Text in Persian).
- Zare'ei Matin, H. (2016). The role of university in upgrading resistance economy (chief editor's word), *The Journal of Management in Islamic University*, 4 (2):(Text in Persian).
- Zahedi Mazandarani, M. J. (2004). The requirements of employment development in agriculture, *The Journal of the Agricultural Economics and Development*, 12(45): 32-38(Text in Persian).

واکاوی رویکرد معنویت‌گرایانه مارتین بوبر به اخلاق معلمی

محمد احمد غلامی^۱، محمد حسین حدیدی^{۲*} و حسن علی تختیار نصرآبادی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی منظومه فکری مارتین بوبر در حوزه‌های دین، اخلاق و تربیت، به منظور تبیین مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلم است. در این پژوهش که با رویکرد توصیفی-تفسیری و روش استنتاجی انجام شد، در گام نخست، رویکرد معنویت‌گرایانه بوبر توصیف و تفسیر شد. بوبر از آن جهت فیلسوفی معنویت‌گرا قلمداد می‌شود که با طرح ایده «کسوف خداوند»، به حائل شدن اندیشه ابزارانگارانۀ مدرن در مواجهه انسان با خداوند اذعان کرده و از کم‌رنگ شدن جنبه‌های روحانی و اخلاقی در ابعاد مختلف زندگی انسان امروز، ابراز نگرانی کرده است. در گام بعدی، دلالت‌های این رویکرد برای عرصه‌های چهارگانه اخلاق معلمی یعنی خداوند، جهان، خود و انسان‌های دیگر (شاگردان، والدین، همکاران و جامعه)، استنتاج شده است. اخلاق معلمی براساس دیدگاه بوبر را می‌توان در دو مرحله خلاصه کرد: معلم به واسطه ایجاد رابطه شخصی با خداوند، معنویت الهی را به تمامی افکار و افعال خود فرا می‌خواند. نتیجه این حالت روحانی، آن است که معلم از قوای وجودی خویش مانند حق انتخاب، تصمیم‌گیری و اراده، آگاهی می‌یابد و در تمامی شئون ارتباطی از خودمداری، تنگ‌نظری، اصرار بر رابطه از نوع «من-آن» با مظاهر آفرینش و دیگران، رها می‌شود و با تمام وجود برای تحقق خداوند، جهان، خویشستن و انسان‌ها عمل می‌کند.

کلید واژه‌ها: اخلاق کاربردی، اخلاق معلمی، معنویت‌گرایی، مارتین بوبر، معلم

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران m_ahmadgholami@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. mh.heidari@edu.ui.ac.ir

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران h.nasrabadi89@gmail.com

- مقاله مستخرج از رساله دکتری محمد احمد غلامی، دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان است.

مقدمه

«اخلاق» به مثابه نیاز بنیادی و همیشگی جوامع بشری، رهیافتی دوگانه دارد: «اخلاق نظری» که مراد از آن، دانشی نظام‌مند از اخلاق است و «اخلاق کاربردی» که به رفتار عینی آدمی در موقعیت‌های واقعی برمی‌گردد. در این میان اخلاق حرفه‌ای به عنوان یکی از شاخه‌های مهم اخلاق کاربردی، برآیند توجه اندیشمندان به فاصله میان نظریه‌های اخلاقی و مسائل عینی است (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۹، صص: ۱۵۷-۱۵۵). در واقع به لحاظ فلسفی و منطقی، تئوری‌های اخلاقی به عنوان مبانی نظری اخلاق حرفه‌ای محسوب می‌شود و با عنایت به آرای اخلاقی متفاوت، پاسخ‌های مختلفی برای ساختار مفهومی اخلاق حرفه‌ای فراهم می‌شود.

صاحب‌نظران حوزه اخلاق کاربردی براین باورند که در حیطه اخلاق حرفه‌ای، پایبندی به مسئولیت‌های اخلاقی، نیازمند کسب بصیرت واقعی نسبت به مسأله حقوق افراد و رعایت ملاحظات سازمانی است (عنابستانی و سعیدی‌کیا، ۱۳۹۴: ۳۷). در مقایسه با سایر نهادهای اجتماعی، توجه به ملاحظات اخلاقی فردی و سازمانی در نهادهای تربیتی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کثرت مخاطبان نهادهای تربیتی، ماندگاری تأثیرات اخلاقی این نهادها بر مخاطبین و بازتولید ویژگی‌های اخلاقی فراگیران در آینده، از مهم‌ترین دلایل اهمیت توسعه اخلاق حرفه‌ای در نهادهای تربیتی در مقایسه با دیگر نهادهای اجتماعی است.

اما مهم‌ترین رکن اخلاق در هر نهاد تربیتی، شخص «معلم» است. قرار داشتن معلم در «جایگاه الگویی»، نقش وی را در توسعه اخلاقی فراگیران و به تبع آن، آحاد جامعه، بی‌بدیل می‌سازد؛ هم‌چنان‌که، لغزش اخلاقی معلم، هزینه سنگینی دربرخواهد داشت.^۱ به نظر می‌رسد همهٔ معلمان نسبت به رسالت‌های اخلاقی مرتبط با حرفهٔ معلمی (اخلاق حرفه‌ای معلمی) آگاه نیستند. استرایک^۲ و هم‌کاران (۱۹۹۰) معتقدند که هم‌اکنون، سردرگمی بسیاری از معلمان در قبال وظیفه‌ای که در برابر دانش‌آموزان، والدین، انتظارات اجتماع و نیز در قبال خودشان دارند و این‌که چگونه باید نسبت به مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای خویش هوشیار شده و چگونه به نحو مناسب به این مسئولیت‌ها پاسخ دهند، مسأله‌ای اساسی است. کاملاً مشهود است که معلمان به معیارهایی نیاز دارند که به عنوان یک راهنمای اخلاقی برای فعالیت‌های آن‌ها

۱. اذا فسَد العالم، فسَد العالم

2. Strike

محسوب شود (به نقل از قائدی، امیری و دیباواجای، ۱۳۹۲). بنابراین، بازشناسی و تقویت مفهومی اخلاق حرفه‌ای معلمی، امری ضروری است و این ضرورت ناشی از نقشی است که اخلاق حرفه‌ای در ایجاد مفاهیم و جوّ اخلاقی در محیط تربیتی، و کسب هویت حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری اخلاقی توسط معلمان ایفا می‌کند.

اگر بپذیریم که کارآمدی اخلاق حرفه‌ای در هر حوزه‌ای از جمله تعلیم و تربیت، در گرو توسعه‌ی آرای اخلاقی مکاتب و اندیشمندان است (فرامرزقراملکی، ۱۳۸۹، ص: ۱۵۷)؛ آنگاه باید به سراغ دیدگاه‌های اندیشه‌ورزانی رفت که ضمن ارائه دیدگاه‌های اخلاقی متقن، به حوزه تعلیم و تربیت نیز توجه کرده‌اند. مارتین بوبر^۱ (۱۹۶۵-۱۸۷۸) از فیلسوفان مشهور آگزیستانس است که تفکر او، در بسیاری از حوزه‌ها از جمله اخلاق، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت تأثیرگذار بوده است (اسمیت^۲، ۱۳۸۵: ۳۰). مهم‌ترین اثر بوبر، «من و تو»^۳ است؛ اساسی‌ترین علاقه او در این کتاب، رابطه اخلاقی میان انسان و هم‌نوع خویش است. بوبر به مسأله ازخودبیگانگی انسان‌ها در دنیای مدرن نیز توجه می‌کند که بر اثر توسعه یک جانبه جهان «آن»، تشدید شده است (بوبر، ۱۳۹۵). در «کسوف خداوند»^۴، توجه بوبر معطوف به تعرض اندیشه مدرن نسبت به اولویت مواجهه انسان با خداوند یا «توی ابدی»^۵ است (بوبر، ۱۳۹۲). در تفکر بوبر، بینش معنویت‌گرایانه بر دیدگاه ابزارانگاران غلبه دارد و نگرانی عمده او، کم‌رنگ شدن جنبه‌های روحانی و اخلاقی در ابعاد مختلف زندگی انسان است. به نظر می‌رسد که کاربرد نظریه اخلاقی و دیدگاه معنویت‌گرایانه مد نظر او در چارچوب اخلاق حرفه‌ای معلمی، می‌تواند دلالت‌های تربیتی سازنده‌ای برای حرفه معلمی، در بر داشته باشد و به گسترش افق دید معلمان منتهی شود.

اشاعه رویکرد معنویت‌گرا در اخلاق و منش معلمی، پیشینه‌ای نسبتاً طولانی دارد. بررسی تاریخچه اخلاق معلمی در مغرب زمین، از عهد باستان تا عصر معاصر، نشان می‌دهد که اخلاق و منش معلمی گاه صرفاً آبشخور بشری و گاه صبغه دینی (الهی) داشته است. برای نمونه، سقراط، معلم اخلاق محوری بود که در تقابل با نسبی‌گرایی سوفیستی، بر موازین مطلق اخلاقی

1. Martin Buber
2. Smith
3. I and Thou
4. Eclips of God
5. Eternal you

تأکید داشت. حال آن‌که مربیانی چون آگوستین و آکویناس، منش و سلوک معلمی خویش را بر آموزه‌های مسیحی استوار کرده بودند. با پایان قرون وسطی و ظهور رنسانس، مربیان بزرگ این دوره و حتی اندیشمندان عصر روشنگری، با تکیه بر عقل خودبنیاد بشری، رویکردی انسان‌گرایانه اتخاذ کرده و سیمایی از معلمی انسان‌گرا ترسیم کردند (کاردان، ۱۳۹۰).

در تمدن اسلامی نیز، برخی از اندیشمندان، براساس آموزه‌های دینی به اخلاق معلمی توجه کرده و با نوعی بینش معنویت‌گرایانه به این حوزه نگریسته‌اند. شهید ثانی در قرن دهم هجری، در کتاب «منیه المرید فی آداب المفید والمستفید» آداب و وظایفی را بیان می‌کند که معلم باید نسبت به خودش، شاگردان و در امر تدریس رعایت کند (شهیدثانی، ۱۳۶۴). ملا احمد نراقی نیز در قرن سیزدهم هجری در کتاب «معراج السعاده»، آدابی را برای حرفه معلمی بیان می‌کند (نراقی، ۱۳۸۹). در سال‌های اخیر نیز نگاه اسلامی به اخلاق حرفه‌ای معلمی رواج یافته است و پژوهش‌هایی مانند بانکی پورفرد و محققیان (۱۳۹۳)؛ حیدری، نصرتی هشی و متقی (۱۳۹۳)؛ صفایی مقدم، رحمانی، پاک‌سرشت و مرعشی (۱۳۹۵)؛ حسینی (۱۳۹۵)، سیدی نظولو و طبسی (۱۳۹۶) و جمالو (۱۳۹۷) اخلاق حرفه‌ای معلمی را بر مبنای متون دینی یا آراء اندیشمندان اسلامی بررسی کرده‌اند.

نگاهی به اسناد بالادستی و مرام‌نامه‌های اخلاق معلمی مربوط به نهادهای آموزشی سراسر جهان نشان می‌دهد که امروزه هم نقش و «مسئولیت اخلاقی» شخصی معلم اهمیت دارد و هم تعهد و «مسئولیت حرفه‌ای» وی که بیش‌تر جنبه سازمانی دارد. نمونه‌هایی از منشورهای اخلاق معلمی که برای محقق قابل دسترس بود، عبارتند از: «منشور اخلاقی کالج معلمان انتاریو»^۱، ۱۹۹۹ (به نقل از کریشناونی و آیتا^۲، ۲۰۰۷: ۱۵۱)، آیدین^۳ (۲۰۰۲) (به نقل از اکتای، رمضان و ساکین^۴، ۲۰۱۰: ۸)، «وزارت آموزش عالی مالزی، ۲۰۰۶» (به نقل از انگانگ و جان^۵، ۲۰۱۵: ۹)، بنکس^۶ (۲۰۰۳) (به نقل از فیشر^۷، ۲۰۱۳: ۲۹۹)، «انجمن معلمان امریکا»^۸ (به

1. The Ontario College Of Teachers
2. Krishnaveni and Anitha
3. Aydin
4. Oktay, Ramazan and Sakin
5. Ngang and Chan
6. Banks
7. Fisher
8. Association of American Educators

نقل از ایمانی‌پور، ۱۳۹۱: ۳۰). از طرفی ادبیات پژوهشی بیان‌کننده آن است که اعمال یک معلم، در ارتباط با عوامل متعدد، بروز و ظهور می‌یابد. بنابراین، از دانش اخلاق حرفه‌ای معلمی انتظار می‌رود که جهت‌گیری اساسی مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای یک معلم را، در قبال تمامی افراد و عواملی تبیین کند که فعالیت‌های حرفه‌ای او بر آنها تأثیر می‌گذارد. از این رو هدف پژوهش آن است که براساس دیدگاه معنویت‌گرایانه و آراء اخلاقی از دیدگاه مارتین بوبر (که برای ارتباط وجودی انسان با «خداوند» و «جهان» نیز، نقش انسان‌شناختی قائل است)، محور اصلی مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای شخص معلم در ارتباط با خداوند، جهان، خویشتن، شاگرد، والدین، هم‌کاران و جامعه تبیین شود.

۳- روش

پژوهش حاضر در پارادایم کیفی انجام شده و روش گردآوری اطلاعات، اسنادی بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از رویکرد توصیفی- تفسیری بهره گرفته شده است. در این رویکرد «پژوهش‌گر تلاش می‌کند تا با اتکا به تجربه و دانش خود از یک سو، و با توسل به مبانی نظری و ادبیات پژوهش از سوی دیگر، مضمون‌های اصلی را از یافته‌ها استخراج کند (میرزایی، ۱۳۹۵: ۱۹۴)». برای تبیین محور اصلی مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلمی براساس دیدگاه بوبر، از روش استنتاجی استفاده شده است. «در روش استنتاجی صریح، پژوهش‌گر موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد و به استخراج دلالت‌های آن دیدگاه فلسفی برای عرصه تعلیم و تربیت اقدام می‌کند (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹: ۱۰۱)». در این پژوهش، مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلمان، از فلسفه و نظریه اخلاقی بوبر استنتاج شده است.

یافته‌ها

در قسمت یافته‌های پژوهش، ابتدا آراء اصلی بوبر در ارتباط انسان با خداوند، جهان، خویشتن و انسان‌ها تبیین و سپس جهت‌گیری اصلی مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلم استنتاج و تشریح شد.

۴-۱- حوزه ارتباطی انسان با خداوند

بوبر معتقد است که انسان باید به وجود خداوند اعتقاد داشته باشد؛ خداوندی که به او، حیثیت وجودی عطا کرده است (بوبر، ۱۳۹۲: ۱۱۹). انسان تنها در پرتو دین و به واسطه ایجاد رابطه شخصی با خداوند، به حیات اخلاقی نایل می‌شود. «خوبی»، حرکت به سوی خداوند در واقعیت «اصیل فعلی» است که شخص در «مواجهات هرروزی» خود محقق می‌کند (بوبر، ۱۹۵۹: ۲۰۷-۲۰۶). انسان در طی حیاتش با جهان طبیعت، انسان‌ها و موجودات روحانی ارتباط برقرار می‌کند. در تمام این وجوه ارتباطی، مواجهه واقعی هنگامی محقق می‌شود که انسان نهایتاً به حضور الهی نایل شود (بوبر، ۱۳۹۵). دین‌داری صرفاً اعتقاد به قواعد ازپیش تعیین شده نیست؛ بلکه یک نوع «شدن انسان» در هر لحظه، و فعالیت خلّاقانه و اشتیاق او برای برقراری ارتباط با خداوند است (بوبر، ۱۳۹۳: ۱۶۴). اساس رابطه واقعی میان انسان و خداوند، گفت‌وگوی میان آنهاست که طی آن، انسان به واسطه مسئولیت و آزادی خویش به ندای الهی پاسخ می‌دهد و یا با بی‌تفاوتی، از ادای پاسخ سرباز می‌زند (بوبر، ۱۳۹۲: ۳۴).

بوبر از «تحقق» خداوند به وسیله انسان سخن گفته است؛ او تحقق را پیمانی عظیم میان خداوند و انسان تلقی می‌کند که مستلزم «شدن» و فداکاری انسان است. هر انسانی می‌تواند از طریق تصمیم‌گیری و اعمال خود، مشارکت با خداوند را تجربه کرده و از این طریق وجود خداوند را در زمین محقق کند (بوبر، ۱۳۹۳). بوبر به مسأله «کسوف خداوند» در دنیای مدرن نیز توجه دارد؛ کسوف خداوند به مثابه بیماری عصر ما، همان ذهنیت‌گرایی اندیشه مدرن است که به نابینایی روحانی انسان نسبت به حضور خداوند منجر شده است. مسئولیت انسان در غلبه بر کسوف، ابتدا آگاهی یافتن نسبت به آن، و سپس تسلیم کل وجود خود در برابر خداوند است (بوبر، ۱۳۹۲).

۴-۱-۱- مسئولیت اخلاقی معلم: تلاش برای تحقق ایده الهی در حیات بشری

شخص معلم باید به وجود خداوند در جهان، اعتقاد راسخ داشته باشد و با او ارتباطی حقیقی از نوع مواجهه «من-تو» بی‌برقرار کند. او باید خدا را نه به منزله یک ایده بیگانه نسبت به زندگی انسان، بلکه به مثابه وجودی بیندازد که در هر لحظه در این جهان، در حال شدن است

و در جهان انسانی مشارکت می‌کند. وجود اخلاقی معلم در صورتی محقق می‌شود که او با تمام وجود، به رابطه با خداوند وارد شود و از پنجره این رابطه، به کلیه روابط و فعالیت‌های خویش جهت دهد. به‌رغم مادی‌گرایی و ذهنیت‌مداری زندگی مدرن، معلم باید از طریق بازگشت به معنویت، حجاب نور الهی را کنار بزند و در تمام امور جهان، امر الهی را حاضر بداند. اعتلای ایده‌ی الهی در حیات انسانی، تنها در قالب یک گفت‌وگوی واقعی میان انسان و خداوند احراز می‌شود که در آن شخص معلم، تمامیت وجودی خود را در پاسخ به ندای الهی و در راه خدمت به او، وقف می‌کند و در پرتو پاسخ خداوند که همان عنایت الهی است، وجود خودش نیز به طور کامل محقق می‌شود. شخص معلم در سایه دین‌داری توحیدی، در مواجهه با تمامی مسائل اخلاقی که در حرفه‌اش و در یک موقعیت منحصر به فرد رخ می‌دهد، در اعماق وجود خویش، نور و خطابه الهی را درمی‌یابد و برای حل معضلات اخلاقی تلاش می‌کند تا همواره بر مبنای فرمان خداوند عمل کند.

۴-۱-۲- مسئولیت حرفه‌ای معلم: دادن جهت‌دهی الهی به فعالیت‌های حرفه‌ای

معلم در پرتو اعتقاد به خداوند، محیط تربیتی را عرصه تجلی الهی می‌داند و شاگردان و هم‌کاران خویش را نیز به مثابه عوامل و نشانه‌های قدرت خداوند تلقی کرده و در وجود آن‌ها، زیبایی و پرتوی از نور الهی را می‌بیند و تلاش می‌کند از طریق برقراری مواجهات صحیح با آن‌ها، به معرفت الهی دست یابد. معلمی که خودش را در محضر خداوند می‌بیند، باید حرفه‌اش را به مثابه یکی از ابعاد رحمت الهی، و خودش را نیز مددکار خداوند در آفرینش تلقی کند و سعی کند تا همواره نیکی را در گفتار و کردار خویش متجلی کند و به این ترتیب، در مسیری که خداوند مقرر کرده، گام بردارد. چنین معلمی، حتی یک لحظه هم از تلاش برای ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خویش باز نمی‌ایستد و رسیدن به بالاترین سطح شایستگی در حرفه‌اش را، یکی از راه‌های خدمت به نظام تربیتی می‌داند. معلمی که خدا را ناظر بر اعمال خویش می‌داند، از امکاناتی که در فضای تربیتی در اختیار اوست، در جهت انجام مطلوب وظایف حرفه‌ای خویش استفاده می‌کند و سوءاستفاده یا استفاده شخصی از اموال عمومی را، امری نامطلوب تلقی می‌کند. او شاگردان را به مثابه امانت الهی می‌نگرد که به او سپرده شده‌اند؛ از این رو سعی می‌کند تا از روی صداقت و با مسئولیت کامل به نیازها و مشکلات آن‌ها پاسخ

دهد. معلم، موقعیت‌های یادگیری را باید به گونه‌ای سازمان‌دهی کند تا زمینه برقراری ارتباط واقعی شاگردان با مبدأ الهی جهان، ایجاد و تقویت شود، تا آن‌ها بتوانند با مظاهر الهی در اطراف خویش، آشنا شده و به هدف خداشناسی مدنظر برنامه درسی نزدیک شوند.

۲-۴-۲- حوزه ارتباطی انسان با جهان:

بویبر بر این نظر تأکید دارد که انسان باید همواره با اعتقاد به یک جهان‌بینی زندگی کند و عمل براساس جهان‌بینی صحیح، موجبات اعتلای شخص و تشکیل جامعه حقیقی را فراهم می‌کند (بویبر، ۱۹۵۷: ۹۹). در جهان‌بینی صحیح، جهان هر لحظه در حال «شدن» است و انسان می‌خواهد آن را کامل کند. انسان به جای جدایی از جهان، مقابله با جهان و چیره شدن بر آن، با عمل خویش برای کامل شدن جهان مشارکت می‌کند (بویبر، ۱۳۹۳: ۱۰۵).

۲-۴-۱- مسئولیت اخلاقی معلم: تلاش برای فهم جهان در حال «شدن»

معلم باید به این معرفت دست یابد که جهان، جلوه‌گاه امر الهی است. معلم به امکانات موجود در جهان، تنها به عنوان «آن» نمی‌نگرد و خود را، به نگاه ابزارری نسبت به آفرینش محدود نمی‌کند. او جهان را، از طرفی نیکی و زیبایی، و از طرف دیگر، آیت و نشانه‌ای از امر مطلق می‌بیند. معلم در پرتو معرفت نسبت به «وحدت نهاده شده در ساختار وجودی جهان»، باید به این درک نائل شود که کلیه اجزاء جهان به صورت هماهنگ، در جهت نیل به یک هدف واحد یعنی خدمت به مبدأ حقیقی خود، انسان‌ها و سایر آفریدگان، در حال فعالیت هستند.

۲-۴-۲- مسئولیت حرفه‌ای معلم: جهت‌دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تکمیل

جهان

همان‌طور که جهان هر لحظه در حال «شدن» است، بالندگی شخص معلم نیز در گرو آن است که از رکود و انفعال نسبت به زندگی این جهانی اجتناب کرده و سعی کند که «سرزندگی» را در افعال خویش به نمایش بگذارد. معلم باید خودش را به مثابه یکی از نیروهای موجود در جهان تلقی کند. معلم در حرفه خویش، تجلی واقعی نیروها و قوای مؤثر موجود در جهان است (بویبر، ۱۹۴۷: ۸۹) و قابلیت آن را دارد تا آگاهانه، آن جنبه‌هایی از جهان را برگزیند که او

را در انجام مطلوب فعالیت‌هایش مدد می‌رساند.

پس رسالت معلم در مواجهه با جهان، مشارکت با تمام وجود و با حسن نیت، در امور جهان است؛ مشارکتی که از ره‌گذر انتخاب و تصمیم‌گیری‌های مطلوب، به تکمیل جهان و ایجاد شادی در آن مدد می‌رساند. معلم خود را موظف و متعهد می‌داند تا به‌منظور برقراری روابط مطلوب با عوامل انسانی فضای تربیتی و انجام صحیح وظایف حرفه‌ای خویش، به معارف و قوانین مربوط به جهان عینی (مانند علوم‌زیستی و طبیعی) و جهان انسانی (مانند تعلیم و تربیت، روان‌شناسی و اخلاق) تسلط پیدا کند. «معلم بر خود لازم می‌داند که شاگرد را برای درک صحیح و انتخاب مؤثر از جهان راهنمایی کند (بوبر، ۱۹۴۷: ۸۹)؛ به گونه‌ای که شاگرد به انگیزه لذت بردن از جهان یا تسلط بر آن منحرف نشود، بلکه جنبه‌هایی از امور دنیوی را برگزیند که باعث شکوفایی اصالت وجودی خودش، خدمت به جامعه انسانی و جهان آفرینش می‌شود. معلمی که با جهان، ارتباط مطلوبی برقرار کرده است، سعی می‌کند که در تدریس خود با بهره‌گیری از روش‌هایی مانند گردش و بازدید علمی و تفحص در طبیعت، از امکانات و جاذبه‌های جهان آفرینش، به گونه‌ای مطلوب بهره‌برداری کرده و از طرفی با هدف احترام به جهان و پاس‌داشت آن، هم خودش و هم شاگردان از تخریب مواهب دنیوی اجتناب کنند. بنابراین، معلم همواره هوشیار است تا شاگردان تنها به ورطه نگاه «من-آن»ی نسبت به جهان، سقوط نکنند.

۴-۳- حوزه ارتباطی انسان با خودش:

به عقیده بوبر «خیر و شر^۱»، اجزاء ثنویت ذاتی وجود انسان است. وظیفه انسان نسبت به خود، آگاهی از این ثنویت و تلاش برای دست‌یابی به وحدت است (بوبر، ۱۳۹۳: ۴۴-۴۱). منظور از وحدت، نگرشی است که یک شخص، نسبت به اجتناب از «شر» یا تبدیل آن به «خوبی» اتخاذ می‌کند (بوبر، ۱۹۵۹: ۱۱). بوبر معتقد است که «خودگردانی اخلاقی^۲» کاذب، که به معنای آزادی کامل برای انتخاب ارزش‌هاست، مفهوم اخلاق را نابود می‌کند (بوبر، ۱۹۵۹: ۱۹۹). آزادی اخلاقی واقعی، آزادی برای تصمیم‌گیری، در عین امکان مشارکت با «دیگری^۳» است

1. good and evil
2. moral autonomy
3. Otherness

(بوبر، ۱۹۴۷: ۹۱-۹۰). پس انسان، شخصیت مستقل خود را بیش تر در عمل نمایان می‌کند. اما هر عملی باید با نیت الهی انجام شود تا انسان در مسیر به سوی خداوند حرکت کند (بوبر، ۱۳۹۳: ۷۱-۷۰).

۴-۳-۱- مسئولیت اخلاقی معلم: اهتمام برای محقق ساختن وجود و شخصیت اصیل خویش

شخص معلم در قبال تحقق شخصیت خویش، مسئولیت کامل دارد. او باید در درجه اول، شناخت صحیحی نسبت به قوای مادی و معنوی وجود خویش و تضادهای موجود در آن، کسب کند و به مدد قابلیت آگاهی و شناخت واقعی، با اتکا به انتخاب آگاهانه، انگیزه‌ها و قوای نیک وجود خویش را بر نیروهای شر مسلط و بدین صورت، یکپارچگی شخصیتی خود را محقق کند.

۴-۳-۲- مسئولیت حرفه‌ای معلم: جهت‌دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تحقق خویش

از آن‌جایی که از نظر بوبر، تحقق خود بدون تعامل با دیگران سیر تکاملی نمی‌یابد، معلم باید نسبت به وجود شر و بدی در شاگردان خویش، با اتخاذ نگرشی واقعیت‌بینانه، سعی کند تا امیال منفی شاگرد را در جهت صحیح هدایت کند. معلم باید از آزادی واقعی خویش، در درجه اول برای برقراری ارتباط صحیح با خودش و در وهله بعدی، برای ایجاد مواجهه حقیقی با شاگردان بهره‌گیری کند. معلم باید با فراتر رفتن از دایره خویش، مسئولیت خود را در قبال همه عوامل انسانی مؤثر بر حرفه‌اش بپذیرد و با نیت الهی به همه موقعیت‌ها و افرادی که در فضای تربیتی چیزی از او مطالبه می‌کنند، به نحو مطلوب پاسخ داده و از این طریق، به وحدت وجودی خویش نایل شود.

چنین معلمی که به یکپارچگی شخصیتی رسیده است، به جای این‌که با خودخواهی و خودمحوری، محتوای درسی را به صورت نظری و در قالبی خشک به شاگرد عرضه کند، سعی می‌کند که در عمل و با روش‌های عملی، مفاهیم را به وی بیاموزد. چرا که به زعم بوبر، «تدریس، مرزی جدانشدنی با عمل دارد. مطلوب نیست که تدریس بدون عمل و سرزندگی

انجام شود؛ همان‌طور که زندگی فارغ از روح، شیطانی است (هربرگ^۱، ۱۹۶۳: ۳۱۹).

۴-۴- حوزه ارتباطی انسان با انسان:

بوبر بر آن است که در ارتباط بین انسان و «دیگری»، یکی از دو نوع رابطه‌ی اساسی به وقوع می‌پیوندد؛ یکی رابطه‌ی واقعی، یعنی رابطه‌ی «من و تو» که در آن، انسان بدون واسطه و با تمام وجود، «حضور^۲» واقعی خود را به دیگری عرضه می‌کند. نوع دوم رابطه، نسبت «من و آن» است که با فقدان تمامیت وجودی و حضور انسان برای دیگری، و با واسطه‌ی تجربه و فایده همراه است (بوبر، ۱۳۹۵). در روابط انسان با دیگری، وظیفه‌ی اخلاقی نباید تحت هیچ شرایطی به حالت تعلیق درآید یا کنار گذاشته شود (بوبر، ۱۳۹۲). ظهور روابط انسانی واقعی، مستلزم «تمکن^۳» متقابل انسانی است: هر شخصی نیاز دارد تا توسط «دیگری» متمکن شود و خود شخص نیز باید «دیگری» را متمکن سازد (بوبر، ۱۹۵۹: ۸۱). تمکن، در «حاضر ساختن^۴» دیگری تحقق پیدا می‌کند که در آن انسان، «دیگری» و اصالت او را درک و تصدیق می‌کند (بوبر، ۱۹۵۹: ۸۲). از طرفی انسان باید نسبت به دیگران، از روی دوستی و با عشقی اصیل رفتار کند که در این صورت، خداوند را اطاعت کرده است (بوبر، ۱۳۹۲: ۷۸-۷۷). به نظر بوبر مواجهه‌ی واقعی میان انسان و «دیگری»، تنها از طریق جلب «اعتماد» «دیگری»، ممکن است و این مهم، از طریق «مشارکت اصیل» در زندگی او حاصل می‌شود (بوبر، ۱۹۵۹: ۱۷۶).

«شمول^۵» و «گفتگو^۶» نیز از نکات اساسی تفکر اخلاقی بوبر در روابط میان انسانی است؛ شمول، رابطه‌ی گفت‌وگویی میان دو شخص است که توسط هردوی آنها، به طور مشترک تجربه می‌شود و این که هر دو نفر، از طریق حوادث مشترک و از طریق دیدگاه «دیگری» زندگی می‌کنند (بوبر، ۱۹۴۷: ۹۸-۹۷). بوبر از «دیدن دیگری^۷» یا «رابطه از سمت دیگر^۸» نیز سخن گفته است؛ «رابطه از سمت دیگر» به این صورت است که انسان با دیگری مواجه شود

1. Herberg
2. presence
3. confirmation
4. making present
5. inclusion
6. dialogue
7. seeing the other
8. relationship from the side of the other

و همراه با درک و دیدن او به عنوان شخص، اصالت خودش را نیز حفظ کند؛ زیرا عمل اخلاقی، نوع دوستی یا تکذیب خویشتن نیست (بوبر، ۱۹۵۹: ۲۰۵). بوبر بر مسئولیت مهم آدمی برای «تحقق» شخصیت دیگری و غلبه بر «ظاهر» نیز تأکید دارد؛ شخصیت انسان به عنوان یک کل، پیوند میان واقعیت کنونی (بودن) و امکانات آینده (شدن) است (بوبر، ۱۹۴۷: ۱۰۴). مسئولیت انسان در قبال دیگری، با تلاش برای تحقق شخصیت او و از طریق امتناع از سطحی‌نگری، ادا می‌شود (بوبر، ۱۹۵۷: ۱۰۵).

۴-۴-۱- مسئولیت اخلاقی معلم: مشارکت عملی در تحقق دیگران (شاگردان، هم‌کاران، والدین و جامعه)

معلم بایستی با تمامی افرادی که حرفه او، به نوعی به آنها مربوط است از جمله شاگردان، هم‌کاران، والدین و جامعه خویش، به نحو صحیح مواجهه شود. او باید انسان‌های دیگر را به عنوان شخص به رسمیت بشناسد و اصالت فردی آنها را تصدیق و تمکن کند و با هر کسی، به گونه‌ای اصیل روبرو شود؛ او باید خود را ملزم به برقراری رابطه «من-تو» با آنها کند. در چنین ارتباطی، شخص معلم دیوار بی‌اعتمادی و بدگمانی میان خود و دیگران را کنار می‌زند و تمامیت وجودی و حضور خود را به آنها ارائه می‌کند و بدین صورت، میان خود و دیگران، جوئی مطلوب از اعتماد ایجاد می‌کند. او کمال وجودی خود را تنها در قلمرو میان انسان‌ها، قابل تحقق می‌داند و با غلبه بر قشری‌نگری، مسئولیت خود را برای مشارکت عملی در تحقق شخصیت دیگران می‌پذیرد. معلم در جمیع شرایط، خود را ملزم به رعایت اصول اخلاقی در قبال دیگران می‌داند. او نفرت و بدبینی نسبت به زندگی و جهان را کنار می‌گذارد و همواره با عشق به انسانیت و از روی دوستی، سعی دارد تا دیدگاه و نظرات دیگران را، هرچند خلاف نظر او باشد، درک کرده و در تصمیم‌گیری‌ها و اعمال خویش مد نظر قرار دهد.

۴-۴-۲- مسئولیت حرفه‌ای معلم در قبال شاگرد: جهت‌دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای

براساس تحقق شاگرد

در میان عوامل انسانی فضای تربیتی، شاگرد مهم‌ترین عنصر است که فعالیت‌های حرفه‌ای معلم، به‌طور مستقیم با او در ارتباط قرار دارد. «کمک به تحقق شخصیت شاگرد، بزرگ‌ترین وظیفه معلم است (بوبر، ۱۹۴۷: ۱۰۴)». معلم به عنوان مجری اصلی اهداف و برنامه‌های نظام تربیتی، وظیفه مشارکت عملی در تحقق کمال وجودی شاگرد را بر عهده دارد. معلم در هنگام طراحی، آموزش و ارزش‌یابی از محتوای برنامه درسی به توانمندی‌ها و علایق شاگردان، توجه اساسی دارد و در تمامی موقعیت‌ها، به گونه‌ای انتخاب و تصمیم‌گیری می‌کند که خواسته‌های مشروع شاگردان را نیز لحاظ کرده باشد. معلم باید موقعیت‌های تربیتی را به گونه‌ای سازمان‌دهی کند تا زمینه برقراری انواع تعاملات مطلوب در شاگردان، ایجاد و تقویت شود تا در نتیجه آن، شاگرد بتواند با معلم خود، هم‌کلاسی‌ها و مسئولان مدرسه، تعامل سازنده‌ای داشته باشد و هم‌چنین قادر باشد تا با مضمون اصلی محتوای آموزشی، به نحو صحیح ارتباط برقرار کند؛ به نحوی که بتواند از جمیع این ارتباطات، شخصیت خود را به نحو واقعی شکل بدهد.

معلم نباید تنها به جنبه ابزاری و فناورانه موضوعات درسی توجه داشته باشد، بلکه باید این ایده را به شاگرد انتقال دهد که علوم و مهارت‌های مختلف، باید تنها در جهت مصالح بشری استفاده شود. معلم باید انواع محتوای آموزشی را به گونه‌ای منسجم به شاگرد ارائه کند تا در نتیجه آن، قوای مختلف وجود شاگرد، به نحوی هماهنگ و در راستای نیل به یک کل یک‌پارچه پرورش یابند. معلم، یادگیری را فرایندی می‌داند که توسط هر دانش‌آموز، به نحوی منحصر به فرد و با طی مسیر توسط خود او اتفاق می‌افتد؛ بنابراین، برای هر شاگرد، نحوه آموزش و ارزشیابی و تکالیفی خاص طراحی می‌کند. معلم فضایی دموکراتیک در کلاس ایجاد می‌کند؛ چرا که می‌داند تحقق شخصیت شاگردان، تنها در پرتو آزادی حقیقی امکان‌پذیر است. از این رو موقعیت‌های تربیتی را به گونه‌ای سامان می‌دهد که هر شاگردی، فرصت انتخاب و بروز استعدادهای خاص خود را داشته باشد. شخص معلم، شناخت صحیحی از رابطه میان اصول «کمال» و «فعالیت» در تعلیم و تربیت دارد. او تنها به حال و وضعیت فعلی شاگرد، یا تنها به آینده و وضعیت مطلوب او توجه ندارد؛ بلکه فعالیت‌های آزادانه شاگرد را با آینده

مطلوب او مرتبط می‌بیند و نقش فعالیت‌های هدف‌مند شاگرد را برای رسیدن او به آینده بهتر سازنده تلقی می‌کند.

۴-۴-۳- مسئولیت حرفه‌ای معلم در قبال همکاران: برقراری مواجهه اخلاقی-

حرفه‌ای با همکاران

برای یک معلم در فضای مدرسه، همکاران اداری و آموزشی، به مثابه عوامل انسانی مهم و مؤثر محسوب می‌شوند که مساعدت و همراهی آن‌ها، نقش مهمی در ارتقاء منزلت و هویت حرفه‌ای او و در نهایت تحقق کمال وجودی او ایفا می‌کند. معلم باید با تمام وجود، در تمامی موقعیت‌ها، با تمامی همکاران خود، به عنوان «تو» مواجهه شود و شخصیت آن‌ها را تصدیق کند. گاه بعضی از همکاران در انجام امورات حرفه‌ای، چنان مطلوب عمل می‌کنند، که از طرف دیگر معلمان، به عنوان یک الگوی حرفه‌ای، مورد توجه و پذیرش قرار می‌گیرند و در آن‌ها انگیزه‌ای مثبت برای انجام شایسته تعهدات حرفه‌ای ایجاد می‌کنند. معلم در موضعی که از حیث کیفیت اجرای امورات اداری و آموزشی، با همکارانش دچار اختلاف نظر می‌شود، باید سعی کند تا از طریق گفت‌وگوی متقابل با آن‌ها، دیدگاه و نگرانی‌های آن‌ها را با وسعت نظر بشنود و همواره تلاش کند تا فعالیت‌های حرفه‌ای خویش را در سطح کلاس درس و مدرسه، با لحاظ کردن نظرات مسئولان مافوق و نیز سایر همکاران، به انجام برساند و همواره رفتارها و تعاملات خود را با شاگردان، هم‌کاران و اولیاء، بر مبنای شرح وظایف شغلی و حدود انتظارات مقام مافوق خویش، سازمان‌دهی کند. معلم، از آنجایی که همکاران خود را به عنوان افرادی منحصر به فرد می‌شناسد، با اجتناب از تنگ‌نظری، موفقیت‌های شغلی و توان‌مندی‌های شاخص هر یک از آن‌ها را تأیید می‌کند و از ایجاد رقابت کاذب با آن‌ها، دوری می‌جوید و سعی می‌کند تا از دانش و مهارت‌های شغلی و قابلیت‌های ویژه هر یک از آن‌ها، به نحو مطلوب برای ارتقاء حرفه‌ای خویش بهره‌برد و به طور متقابل، دانش و توان‌مندی‌های حرفه‌ای خود را در اختیار آن‌ها قرار دهد.

۴-۴-۴- مسئولیت حرفه‌ای معلم در قبال والدین: درک حضور والدین

تربیت شاگردان در وهله اول، بر عهده والدین است؛ اما در دنیای مدرن، والدین بخش مهمی از وظایف تربیتی خویش را به مدرسه سپرده‌اند و معمولاً توقع نسبتاً بالایی از مدرسه و به

ویژه، شخص معلم دارند. معلم در برابر انتظار والدین مسئولیت دارد تا در وهله اول، شاگردان را به عنوان امانتی گران بها تلقی کند که به او سپرده شده‌اند. معلم باید مسئولیت خود را در برابر والدین، از روی وفاداری و صداقت حرفه‌ای، و از طریق جلب اعتماد والدین و مشارکت عملی در تحقق شخصیت فرزندشان به انجام برساند. معلم باید والدین را به عنوان شخص، به رسمیت بشناسد و به دغدغه‌ها و نگرانی‌های آن‌ها نسبت به فرزندشان احترام بگذارد و در فرایندهای آموزشی و تربیتی، دیدگاه و نظرات مشروع والدین و مقتضیات و شرایط خانوادگی آن‌ها را در نظر بگیرد و از تحمیل فشارهایی اجتناب کند که خارج از توان مادی و معنوی والدین است. معلم باید به توصیف والدین از ویژگی‌ها و توان‌مندی‌های منحصر به فرد و نکات ضعف و قوت فرزندشان، به‌طور دقیق گوش بسپارد و در تصمیم‌گیری‌ها و مواجهات خویش با فرزند آن‌ها، تمامی این موارد را لحاظ کند. بر یک معلم حرفه‌ای لازم است تا ویژگی‌های ظاهری و خانوادگی یک شاگرد مانند نژاد، قومیت، ملیت، مذهب، توان اقتصادی، موقعیت اجتماعی و سطح سواد والدین را در تصمیم‌گیری‌های خویش دخالت ندهد و با شاگردان از خانواده‌های مختلف، به‌طور یکسان و تنها بر حسب اصول اخلاقی و حرفه‌ای رفتار کند.

۴-۴-۵- مسئولیت حرفه‌ای معلم در قبال جامعه: دیدن جامعه، از سمت دیگر و مشارکت عملی در تحقق جامعه واقعی

عملکرد حرفه‌ی معلمی در ارتقاء یا نزول اخلاقی جامعه و هم‌چنین یکپارچگی یا از هم‌گسیختگی آن مؤثر است. بین حرفه‌ی معلمی و جامعه، ارتباطی دوجانبه برقرار است. مسئولیت یک معلم در قبال جامعه، این است که از انتظارات و دیدگاه جامعه، نسبت به حرفه‌ی خویش مطلع شده و خود را متعهد بداند که نهایت تلاش را برای خدمت به جامعه‌ی بشری انجام دهد. یک جامعه واقعی از شخص معلم انتظار دارد تا وظیفه‌ی انسانی و حرفه‌ای خویش را برای شکل بخشیدن به شخصیت واقعی تک‌تک آینده‌سازان جامعه، به انجام برساند و از طرفی در مواقع بحرانی و هنگام تشدید معضلات اجتماعی، یاور و مددکار جامعه باشد.

معلم باید به این بصیرت دست یابد که «جامعه انسانی، تنها اگر بر روابط واقعی میان اعضای خود بنا شده باشد، مشروعیت دارد (بوبر، ۱۳۹۳: ۳۱۶)». او باید از طریق حرفه‌ی خویش تلاش کند تا «صفات الهی به ویژه عدالت و عشق، در جامعه تجلی یابد؛ چرا که چنین صفاتی

در تحقق حیات مطلوب اجتماعی، نقش مؤثری دارد (بوبر، ۱۳۹۳: ۳۱۶). معلم باید در فعالیت‌های کلاسی، از ایجاد تضاد بین اصول «تفرد» و «اجتماع» پیش‌گیری کند. در نظر او، نه فردگرایی اتمیک و نه توده‌گرایی جامعه‌مدرن، هیچ‌یک آزادی شخصی واقعی و جامعه مطلوب را بنیان نمی‌نهد؛ بلکه حل تضاد تربیتی میان اصول تفرد و اجتماع، در گرو بهره‌گیری از قابلیت «آزادی برای مشارکت» است که طی آن، افراد آزادانه و با حفظ استقلال شخصیتی خود، به جمع و گروه می‌پیوندند که خود، زمینه‌ساز ایجاد جامعه انسانی حقیقی است. معلم باید با پرورش دادن هر یک از شاگردان، به صورت اشخاص اصیلی که آزادانه، حضور و تمامیت وجودی خود را به دیگر اعضای جامعه ارائه می‌دهند، به رسالت اجتماعی خود برای تحقق جامعه یکپارچه عمل کند. برای این منظور، شخص معلم در اغلب موقعیت‌های تربیتی، شاگردان را به مشارکت در فعالیت‌ها فرا می‌خواند، و تعاملات انسانی مثبت بین خودش و آن‌ها را تقویت می‌کند.

در مقابل، جامعه نیز در برابر حرفه معلمی، یک رسالت ویژه بر عهده دارد. جامعه باید اهمیت و ارزش‌های حرفه معلمی را درک کرده و هویت حرفه‌ای صنف معلمان، و ارزش‌مندی فعالیت‌های حرفه‌ای آن‌ها را تأیید و تصدیق کند و بدین ترتیب، شأن و منزلت شخصی و حرفه‌ای آن‌ها را در میان حرف و قشرهای مختلف جامعه، اعتلا ببخشد و پایگاه اجتماعی و اقتصادی آن‌ها را تقویت کند.

۵- نتیجه‌گیری

در این پژوهش، به منظور مفهوم‌پردازی در حوزه اخلاق حرفه‌ای معلمی، بر اساس بینش معنویت‌گرایانه بوبر و با روش فلسفی استنتاج، جهت‌گیری اصلی «مسئولیت‌های اخلاقی» و «مسئولیت‌های حرفه‌ای» شخص معلم در قبال تمامی افراد و عوامل مؤثر بر حرفه‌اش تبیین شد که در قالب جدول زیر خلاصه می‌شود:

جدول ۱: مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای شخص معلم براساس رویکرد معنویت‌گرایانه‌ی مارتین بوبر

شئون ارتباطی شخص معلم	مسئولیت اخلاقی معلم	مسئولیت حرفه‌ای معلم
ارتباط معلم با خداوند	تلاش برای تحقق ایده‌ی الهی در	جهت دهی الهی به فعالیت‌های حرفه‌ای
ارتباط معلم با جهان	تلاش برای فهم جهان در حال «شدن»	جهت دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تکمیل جهان
ارتباط معلم با خویشان	اهتمام برای محقق ساختن وجود و شخصیت اصیل خویش	جهت دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تحقق خویشتن
ارتباط معلم با شاگرد	مشارکت علمی در تحقق شاگرد	جهت دهی به فعالیت‌های حرفه‌ای براساس تحقق شاگرد
ارتباط معلم با همکاران	مشارکت علمی در تحقق همکاران	برقراری مواجهه‌ی اخلاقی - حرفه‌ای با همکاران
ارتباط معلم با والدین	مشارکت علمی در تحقق والدین	درک حضور والدین
ارتباط معلم با جامعه	مشارکت علمی در تحقق جامعه	دیدن جامعه، از سمت دیگر و مشارکت عملی در تحقق جامعه‌ی واقعی

در دیدگاه بوبر، اخلاق و ارزش‌ها در «ارتباط» معنا پیدا می‌کند. باید گفت آن ارتباطی که در تفکر بوبر ارجحیت و اولویت دارد، ارتباط و تماس با خداوند است. این ارتباط معنوی و توحیدی، اگر به درستی توسط شخص معلم ایجاد شود (یعنی به دور از رویکردهای افراطی عرفانی باشد)، به سایر شئون ارتباطی وی تسری می‌یابد و به همه‌ی ارتباطات او، جهت‌گیری معنوی و اخلاقی می‌بخشد که این وضعیت، زمینه‌ای برای رهایی انسان از نگرش ابزاری جامعه‌ی مدرن است. از طرفی در نظریه‌ی اخلاقی بوبر، مفهوم «تحقق»، نقشی محوری دارد. تحقق از صفات الهی است و از معلم انتظار می‌رود که همانند خداوند و جهان، همواره در حال «شدن» باشد و به عنوان همکار خداوند در آفرینش، در جهت تحقق یا اعتلای ایده‌ی الهی تلاش کند که راه تحقق خداوند، همان مشارکت عملی برای تحقق این جهان، خویشتن و دیگران است.

بر اساس دیدگاه بوبر، معلم باید از مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای خویش در قبال هر

یک از عوامل و افراد مؤثر بر حرفه‌اش، به نحو صحیح آگاه و هشیار شده و آن را به طور کامل بپذیرد و به نقش و جایگاه وجودی خود در آفرینش، و اهمیت مشارکت فعالانه برای ادای رسالت اخلاقی خویش در قبال خداوند، جهان، خویشتن و سایر انسان‌ها توجه اساسی داشته باشد که در این صورت قادر خواهد بود علاوه بر پیش‌گیری از مبتلا شدن به رذایل اخلاقی، با مسائل اخلاقی‌ای که در حرفه خویش با آن‌ها رویارو می‌شود، به نحو مطلوب مواجهه کند. مسئولیت حرفه‌ای، مبین خطوط اصلی تعهد حرفه‌ای یک معلم است. جهت‌دهی صحیح به فعالیت‌های حرفه‌ای، پیشگیری از بروز معضلات حرفه‌ای مانند بی‌انگیزگی و نبود وجدان کاری، ارتقاء واقعی و هدف‌مند دانش و مهارت‌های حرفه‌ای، و نیل به تعهد و کارایی حرفه‌ای در سطح بالا، از پیامدهای پذیرش و عمل به مسئولیت حرفه‌ای است. از طرفی مداومت معلم در عمل بر وفق مقتضیات مسئولیت‌های اخلاقی و مسئولیت‌های حرفه‌ای باعث می‌شود که تعارضات شایع در عرصه تعلیم و تربیت، یعنی تضاد میان اصول آزادی و اقتدار، اصول کمال و فعالیت، و اصول تفرد و اجتماع، با بهره‌گیری از معیاری اخلاقی و انسان‌گرایانه، یعنی بینش معنویت‌گرایانه «من-تو» بی‌نسبت به شاگرد رفع شود.

در مفهوم‌پردازی بوبری از اخلاق حرفه‌ای معلمی، ادای مسئولیت‌های اخلاقی و مسئولیت‌های حرفه‌ای به نحو احسن، مستلزم بهره‌گیری صحیح شخص معلم از قوای وجودی خویش مانند انتخاب، آگاهی، تصمیم‌گیری، اراده و قابلیت عملی است. برای این منظور معلم باید در تمامی شئون ارتباطی‌اش از خودمداری، تنگ‌نظری، اصرار بر برقراری رابطه از نوع «من-آن» با مظاهر آفرینش، نگرش کاذب و ناصحیح نسبت به دیگران، عدم پویایی و دیدگاه انفعالی در تمام شئون ارتباطی رها شود. از شخص معلم انتظار می‌رود که نگرشی مطلوب نسبت به زندگی اتخاذ کند که او را به برقراری ارتباط صحیح «من-تویی»، در هر یک از شئون ارتباطی سوق می‌دهد و از طرفی، پذیرش مسئولیت او برای مشارکت در تحقق و اعتلای خداوند، جهان، خویشتن، و انسان‌ها را به همراه دارد.

پژوهش حاضر علاوه بر پرداختن به مسئولیت‌های اساسی معلم در قبال خودش، شاگرد، والدین، همکاران و جامعه، برای شخص معلم در قبال خداوند و جهان نیز مسئولیت آگاهانه قائل شده است و همین موضوع، یکی از تمایزات مفهومی پژوهش حاضر با پژوهش‌های مشابه است. تفاوت دیگر، مفهوم‌پردازی از اخلاق حرفه‌ای معلمی در دو بخش مسئولیت

اخلاقی و مسئولیت حرفه‌ای است که در پژوهش‌ها و مرام‌نامه‌های قبلی اخلاق معلمی، چنین چیزی دیده نمی‌شود. هر چند که تفکرات بوبر در حوزه اخلاق حرفه‌ای معلمی را نمی‌توان برای معلمان و نظام تربیتی کشور ما به‌طور کامل و قاطع تجویز کرد؛ اما می‌توان گفت که معلم مد نظر بوبر با نظر به مسئولیت‌های اخلاقی و مسئولیت‌های حرفه‌ای که او باید در قبال آن‌ها متعهد باشد، می‌تواند به عنوان الگو و سرمشقی اخلاقی و حرفه‌ای تلقی شود و افق دید و بصیرت معلمان ما را در هنگام مواجهه با مسائل اخلاقی و حرفه‌ای ارتقا دهد. با توجه به این‌که در حال حاضر نظام‌نامه‌ای پیرامون اخلاق معلمی برای معلمان نظام تربیتی ما وجود ندارد، پیشنهاد می‌شود که منشور اخلاق معلمی برای معلمان ما، متناسب با فلسفه اخلاق و تربیت اسلامی تدوین شده و در اختیارشان قرار گیرد.

منابع

- اسمیت، رونالد گرگور (۱۳۸۵). *مارتین بوبر*. مترجم سیف، مسعود. تهران: حقیقت.
- ایمانی پور، معصومه (۱۳۹۱). *اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش*. اخلاق و تاریخ پزشکی، ۵(۶): ۲۷-۴۱.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بانکی پورفرد، امیرحسین و محققیان، زهرا (۱۳۹۳). *الگوی اخلاق حرفه‌ای در تدریس براساس روش حضرت خضر در قرآن کریم*. اخلاق زیستی، ۴(۱۴): ۳۷-۱۱.
- بوبر، مارتین (۱۳۹۲). *کسوف خداوند*. مترجمان کاشف، عباس و سهراب، ابوتراب. تهران: فروزان روز.
- بوبر، مارتین (۱۳۹۳). *در باب یهودیت*. مترجم فلاحیان وادقانی، علی. قم: ادیان.
- بوبر، مارتین (۱۳۹۵). *من و تو*. مترجمان سهراب، ابوتراب و عطاردی، الهام. تهران: فروزان روز.
- جمالو، رضا (۱۳۹۷). *اخلاق حرفه‌ای معلم از نظر قرآن و سنت*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، پردیس آیت الله طالقانی قم، دانشگاه فرهنگیان.
- حسینی، سیده زهرا (۱۳۹۵). *تبیین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان از دیدگاه شهید ثانی و*

- ملا احمد نراقی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شاهد. حیدری، محمدحسین، نصرتی هشی، کمال و متقی، زهره (۱۳۹۳). اخلاق حرفه‌ی معلمی و رویکردهای تربیتی از منظر ابن سینا. *فصلنامه اخلاق*، ۴(۱۴): ۳۹-۶۹.
- سیدی نظرلو، سیدطاهر و طبسی، سیده‌زکیه (۱۳۹۶). اخلاق حرفه‌ای در اسلام و رابطه آن با اثربخشی مدیران آموزشی. *فصلنامه اخلاق*، ۷(۲۵): ۱۸۷-۱۶۷.
- شهید ثانی (۱۳۶۴). *منیه المرید فی آداب المفید و المستفید*. مترجم حجتی، سید محمدباقر. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- عنابستانی، ملیحه و سعیدی‌کیا، مهدی (۱۳۹۴). *اخلاق حرفه‌ای*. تهران: آها.
- صفایی‌مقدم، مسعود، رحمانی، بهالدین، پاک‌سرشت، محمدجعفر و مرعشی، سیدمنصور (۱۳۹۵). مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۶(۱): ۲۳-۴۵.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۹). *درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای*. تهران: سرآمد.
- قائدی، یحیی، امیری، معصومه و دیباواجاری، مریم (۱۳۹۲). بررسی بنیادهای نظری اخلاق حرفه‌ای به منظور پیشنهاد چارچوبی برای تدوین آیین‌نامه اخلاق حرفه‌ای معلمان. *تعلیم و تربیت*، ۲۹(۱۱۳): ۱۸۲-۱۵۹.
- کاردان، علی محمد (۱۳۹۰). *سیر آراء تربیتی در غرب*. تهران: سمت.
- میرزایی، خلیل (۱۳۹۵). *پژوهش، پژوهش‌گری و پژوهش‌نامه‌نویسی* (جلد: اول). تهران: فوزان.
- نراقی، احمد (۱۳۸۹). *معراج السعاده*. قم: وحدت‌بخش.
- Annabestani, M. and Saeidikia, M. (2015). *professional ethics*. Tehran: Aha(Text in Persian).
- Bagheri, Kh., Sajadieh, N. and Tavasoli, T. (2010). *Research approaches and methods in philosophy of education*. Tehran: Institute of cultural and social studies(Text in Persian).
- Bankipourfard, A. and Mohagheghian, Z. (2014). The model of professional ethics in teaching based on the Prophet's method in the Holy Quran. *Bioethics Journal*, 4 (14): 11-37(Text in Persian).
- Buber, M. (1947). *Between Man And Man*. Translator, Smith, R.G. London: Kegan Paul.
- Buber, M. (1957). *Pointing the way*. Translator, Friedman, M. New York: Harper & Brothers.
- Buber, M. (1959). *The Life of Dialogue*. Translator, Friedman, M. New York:

- Harper & Row.
- Buber, M. (1988). *Eclips of God*. Translators, Kashef, A., & Sohrab, A. (2013). Tehran: Forouzane-rouz(Text in Persian).
- Buber, M. (1996). *On Judaism*. Translator, Fallahian Vadeghani, A. (2014). Qom: Adyan(Text in Persian).
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. Translators, Sohrab, A., & Attarodi, E. (2016). Tehran: Forouzane-rouz(Text in Persian).
- Faramarz Gharamaleki, A. (2010). *An introduction to professional ethics*. Tehran: Saramad(Text in Persian).
- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teacher's professional ethics. *Social Psychological Education*, 16: 297-315.
- Ghaedi, Y., Amiri, M. and Dibavajari, M. (2013). Investigating the theoretical foundations of professional ethics to propose a framework for developing teacher's professional ethics regulation. *Education*, 29 (113): 159-182. (Text in Persian)
- Herberg, W. (1963). *The Writings Of Martin Buber*. Cleveland: The World Publishing Company.
- Heidari, M H., Nosrati Heshi, K. and Mottaghi, Z. (2014). Teacher's professional ethics and educational approaches from Ibn Sina's perspective. *Faslnameh-Ye Akhlagh*, 4 (14): 39-69(Text in Persian).
- Hosseini, S Z. (2016). *Explaining the components of teacher's professional ethics from the viewpoints of Shahid Sani and Mullah Ahmad Naraghi*. M.A Thessis, Faculty of Literature and Humanities, Shahed university(Text in Persian).
- Imanipour, M. (2012). Principles of professional ethics in education. *Medical Ethics and History of Medicine*, 5 (6): 27-41(Text in Persian).
- Jammalou, R. (2018). *Teacher's professional ethics in terms of Quran and Sunnat*. M.A Thessis, Ayatollah Taleghani Campus of Qom, Farhangian university(Text in Persian).
- Kardan, A M. (2011). *Evaluation of educational thought in the West*. Tehran: Samt(Text in Persian).
- Krishnaveni, R. and Anitha, J. (2007). Educators' professional characteristics. *Quality Assurance in Education*, 2 (15): 149-161.
- Mirzaei, Kh. (2016). *Research, researcher and writing research* (Vol. 1). Tehran: Fozhan. (Text in Persian)
- Naraghi, A. (2010). *Ascension al- Sa'adah*. Qom: Vahdat-Bakhsh(Text in Persian).
- Ngang, T. and Chan, T (2015). The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205: 8-12.
- Oktay, A., Ramazan, O and Sakin, A. (2010). The relationship between preschool teacher's professional ethical behavior perceptions, moral judgment levels and attitudes to teaching. *Gifted Education International*, 26(1): 6-14.
- Safaei Moghaddam, M., Rahmani, B., Pakseresht, M J. and Marashi, S M. (2016). Foundations and Principles of Islamic Ethics: A Reflection on the Relationship between Teacher and Students. *Journal of Foundations of Education*, 6(1): 23-45(Text in Persian).

- Seyedi Nazarlou, S T. and Tabasi, S Z. (2017). Professional ethics in Islam and its relation to the effectiveness of educational managers. *Faslnameh-Ye Akhlagh*, 7 (25): 167-187(Text in Persian).
- Shahid Sani. (1985). *Mineh al-Murid in al-Mufid and al-Mustafid*. Translator. Hojati, S.M.B. Tehran: Islamic Culture Publication Office(Text in Persian).
- Smith, R. (1967). *Martin Buber*. Translator, Seif, M. (2006). Tehran: Haghighat. (Text in Persian)

مقایسه اثر بخشی کلاس درس معکوس و کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی، بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی

دانش‌آموزان

هوشنگ خسرو، معید بختیارپور^{۱*}، ساسان باوی^۳ و رضاهما^۴

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی کلاس درس معکوس و کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان آبدانان بودند. در این طرح ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌طور تصادفی در ۳ گروه: کلاس درس معکوس، کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی و کلاس درس سنتی (گروه کنترل) قرار گرفتند، پرسشنامه‌های خلاقیت تورنس و عملکرد تحصیلی فام و تیلور به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه‌ها اجرا شد. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره بیان‌کننده تأثیر معنادار و مثبت آموزش به روش کلاس درس معکوس و کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی روی متغیرهای خلاقیت و عملکرد تحصیلی است. همچنین نتایج نشان داد که کلاس درس معکوس در مقایسه با کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی، موجب اثرگذاری مثبت بیشتری بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی شده است.

کلید واژه‌ها: کلاس درس معکوس، کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی، عملکرد تحصیلی و خلاقیت

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. hoshbikaran20@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. saeedbakhtiarpoor@iauhvaz.ac.ir

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. rpasha@yahoo.com

۴. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. sasanbavi@gmail.com

-این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دوره دکتری هوشنگ خسرو دانشجوی روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز می‌باشد.

مقدمه

اوضاع آموزشی به سرعت در حال تغییر است و محیط‌های آموزشی در طی چند دهه گذشته به شدت تغییر کرده است. امروزه، کارایی و اثربخشی آموزش وابسته به استفاده مطلوب از قابلیت‌هایی است که فناوری اطلاعات و ارتباطات در اختیار قرار می‌دهد. این فناوری‌ها امکان دستیابی به اطلاعات و دانش به روز در قالب‌های متنوع فراهم آورده‌اند، به گونه‌ای که هر فرد متناسب با نیاز و سبک یادگیری خویش می‌تواند از آن‌ها بهره‌گیرد. در سال‌های اخیر، با استفاده گسترده از فناوری‌های جدید در دانشگاه‌ها، روش تدریس سنتی به تدریج اصلاح شده است، کلاس درس معکوس^۱ به سرعت در حال توسعه در دوره‌های پایه و در مدارس ابتدایی، متوسطه و دانشگاه است (هاوانگ^۲، ۲۰۱۸). متخصصان آموزش همیشه برای یافتن روش‌های نوین آموزشی در محیط یادگیری و یاددهی تحقیق می‌کنند تا از طریق این روش‌های نوین آموزشی، یادگیری دانش‌آموزان را ارتقاء دهند. «روش معکوس» یکی از روش‌های نوین است که اخیراً مطرح شده است. در این الگوی آموزشی، آموزش مستقیم محتوا به خارج از کلاس انتقال می‌یابد و انجام تکالیف و فعالیت‌های مربوطه به آن، تحت نظارت معلم در جایگاه تسهیل‌گر در کلاس رخ می‌دهد (اویالف و دوین^۳، ۲۰۱۱).

مهم‌ترین چالش آموزش و پرورش قرن بیست و یکم، چگونگی تربیت فراگیرانی است که آمادگی لازم را برای رویارویی با جامعه در حال تغییر و پیچیدگی‌های عصر انفجار اطلاعات داشته باشند. یکی از روش‌هایی که دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری درگیر می‌کند، روش کلاس درس معکوس است، در این روش یادگیرندگان مباحث خود را از طریق منابع آموزشی دریافت می‌کنند و زمان کلاس درس به مفاهیم دشوارتر یا کاربرد مفاهیم در عمل اختصاص می‌یابد. در کلاس درس معکوس طراحی مدل تدریس بسیار متفاوت بوده و در آن معلم کل یا برخی از محتوای آموزشی که نیاز دانش‌آموزان در آن‌ها به درک و فهم بیشتر باشد، در خارج از کلاس و با استفاده از وسایل رسانه‌ای ارائه می‌دهد که این کار به تقویت یادگیری و فهم بیشتر دانش‌آموز کمک می‌کند (تروی^۴، ۲۰۱۸).

1. Reverse Classroom
2. hurwang
3. ojalvo and Doyne
4. troy

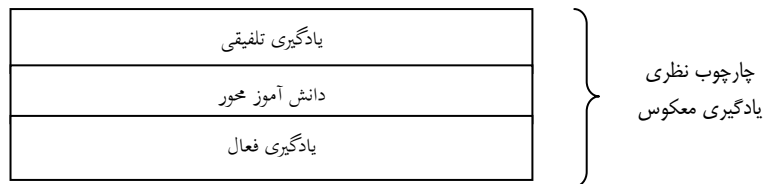
با پیشرفت فناوری‌های نوین، جستجو برای یافتن رویکردی مؤثر به منظور آموزش و یادگیری با استفاده از این فناوری‌ها بیشتر شده و در این راستا استفاده از کلاس‌های درس معکوس در اولویت بالایی هستند (کوپر^۱، ۲۰۱۷).

مدل کلاس معکوس تغییرات اساسی در مدل آموزش سخنرانی محور، به مدل یادگیری محور است، جایی که فراگیر قبل از کلاس درس توجه خود را به مواد آموزشی از قبل آماده شده و کامل کردن تکالیف درسی جلب می‌کند و مدرس از زمان کلاس درس خود برای بهبود درک فراگیران و فعالیت‌های یادگیری برای درک عمیق‌تر مفاهیم درسی و رفع اشکال استفاده می‌کند و این‌گونه کلاس معکوس به چالش مدیریت زمان در کلاس درس پاسخ می‌دهد، با توجه به چارچوب نظری پژوهش، فعالیت‌های یاددهی یادگیری معکوس، یک رویکرد پداگوژی نوین است که متمرکز بر یادگیری فراگیر محور است (گیلوی^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). یادگیری فراگیر محور مجموعه‌ای از تئوری‌ها و روش‌هایی است که در پشت مفهوم کلاس معکوس قرار دارد، آن‌ها بر انتقال مسئولیت‌پذیری یادگیری از معلم به فراگیر تأکید دارند. فراگیران به صورت فعالانه یاد می‌گیرند و انجام می‌دهند. آن‌ها همچنین به رشد یادگیری مستقل خود تأکید دارند و نقش مدرسان نیز بیشتر تسهیل‌کننده است. یادگیری فراگیر محور بر اساس نظریه یادگیری سازنده‌گرایی^۳ است که اصل مسلم آن، این است که یادگیری یک فرایند سازنده است. در دیدگاه سازندگی، دانش توسط فراگیر ساخته می‌شود. آن‌ها تلاش می‌کنند تجربیات را درک کرده و کسب دانش، زمانی رخ می‌دهد که اطلاعات جدید به وسیله دانش قبلی با هم متصل شوند. به عبارت دیگر، یادگیری یک فرایند مفهوم‌سازی فعال از ساخت دانش است. بنابراین، سازنده‌گرایی یک رویکرد یادگیری است که بر فعال بودن یادگیرنده در ساختن دانش و فهم تأکید می‌کند (سلوین و دیویس، ۲۰۰۶).

برخی پژوهشگران بر این باورند که یادگیری معکوس بر پایه سه اصل نظری استوار است. همان‌طور که شکل (۱) نشان می‌دهد، یکی از این اصول نظری، یادگیری تلفیقی (آبیسکرا و دواسن^۴، ۲۰۱۵) است که سخنرانی‌های کلاسی را به فضای آنلاین می‌برد و کلاس رو در رو

1. cooper
2. Gilboy
3. constructivist learning theory
4. Abesekera and Dawson

هم در پی آن اتفاق می‌افتد (هیل^۱، ۲۰۱۴). دومین نظریه، رویکرد دانش‌آموزمحور است (کلارک^۲، ۲۰۱۵) که فراگیر را از محیط یادگیری دانش‌آموز محور دور می‌کند (جانسون^۳، ۲۰۱۲). رویکرد دانش‌آموزمحور از نظریه ساختن‌گرایی نشأت گرفته است (استرایر^۴، ۲۰۱۲). نظریه ساختن‌گرایی اعتقاد دارد دانش را خود یادگیرنده می‌سازد و دانش از خارج به صورت انفعالی دریافت نمی‌شود. یادگیری را یادگیرنده محقق می‌کند و نباید به یادگیرنده تحمیل شود (سیاببرگ^۵، ۲۰۱۰). سومین اصل نظری، نظریه یادگیری فعال است (لمر^۶، ۲۰۱۳) که بر فعالیت و مشغولیت یادگیرنده در فرایند یادگیری تأکید دارد (پرینس^۷، ۲۰۰۴).



شکل ۱: چارچوب نظری یادگیری معکوس

در روش یادگیری معکوس، طبق تاکسونومی بلوم، سطوح پایین‌تر مهارت‌های یادگیری مانند شناخت و درک مفاهیم در خارج از کلاس اتفاق افتاده و کلاس به محلی برای ارتقاء سطوح بالاتر مهارت‌ها مانند به‌کارگیری، آنالیز و سنتز دانش جدید تبدیل خواهد شد (گالوی^۸، ۲۰۱۴).

استفاده از شبکه‌های اجتماعی، علاوه بر کلاس درس معکوس، یکی دیگر از تکنولوژی‌های است که امروزه با نیاز فراگیران تناسب دارد و در بستر اینترنت امکان تعامل دوطرفه را ایجاد کرده است، یکی از تکنولوژی‌های جدید مبتنی بر اینترنت شبکه‌های اجتماعی است (کوپر، ۲۰۱۲). شبکه‌های اجتماعی مجازی سرویس‌های تحت وب هستند که به کاربران

1. Hill
2. Clarak
3. Johanson
4. strayer
5. Sjoberg
6. lemmer
7. prince
8. Galway

خود امکان ایجاد صفحات شخصی و درج اطلاعات شخصی را می‌دهند، این صفحات می‌توانند به صورت عمومی یا نیمه عمومی قابل مشاهده باشند. به نظر می‌رسد وارد ساختن فناوری‌های نوین نظیر شبکه‌های اجتماعی اجرای رویکرد سازنده‌گرایی در آموزش را ساده‌تر می‌کند و برخی از انتقادهای مهم مطرح شده مانند نامناسب بودن برای کلاس‌های پرجمعیت، فردگرایی مفرط، کمبود زمان آموزشی و کمبود امکانات لازم را پوشش می‌دهد. شبکه‌های اجتماعی با داشتن ویژگی‌هایی نظیر حمایت از تعاملات اجتماعی، امکان دسترسی در هر مکان و زمان، ساده‌سازی امکان تبادل اطلاعات و به اشتراک گذاشتن تجارب با یکدیگر بر کلاس‌های حضوری برتری دارند (کرسچنر و کارپینسکی^۱، ۲۰۱۰). شبکه‌ها اجتماعی بسیار منعطف هستند و امکانات بسیار ساده‌ای را در اختیار کاربران قرار می‌دهند که می‌تواند تمام نیازمندی‌های مرتبط با پیاده‌سازی و ایجاد محیط‌های یادگیری سازنده‌گرایانه را فراهم آورد (گروسک^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). شبکه‌های اجتماعی به وسیله قدرتمندی برای ارتباط و یادگیری تبدیل شده‌اند (کیچن‌هام^۳، ۲۰۱۱). پیشرفت سریع در رشته کامپیوتر و تکنولوژی اطلاعات، میلیون‌ها نفر را قادر کرده که به وسیله شبکه‌های اجتماعی گوناگون تعامل آنلاین داشته باشند (سن^۴ و همکاران، ۲۰۱۲).

در عصر حاضر، دانش‌آموزان و دانشجویان برای رویاروی با تحولات شگفت‌انگیز هزاره سوم میلادی باید مهارت‌های خلاقیت و تفکر انتقادی خود را بهبود بخشند. یکی از اهداف مدارس و مراکز آموزشی، پرورش خلاقیت دانش‌آموزان است، خلاقیت یکی از موضوعات جالب و بحث‌برانگیز در حوزه‌های مختلف علمی به ویژه علوم تربیتی و روان‌شناسی است. امروزه، تغییرات و تحولات گسترده فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، مشکلات جدید و به تبع آن انتظارات تازه‌ای برای مدارس و نظام‌های آموزش و پرورش جهانی در پی داشته است. توسعه سریع فناوری در زمینه‌های مختلف، تراکم دانش، گسترش علم ارتباطات و ظهور انواع ابزار پردازش اطلاعات باعث شده است تا نیازهای جدیدی مبتنی بر ساختار جدید اقتصادی، فرهنگی، علمی و آموزشی شکل گیرد. با توجه به چنین امری، نیاز به نیروی متخصص و

1. kirschner &karpinski
2. Grosseck
3. kitchenham
4. son

خلّاق در همه ابعاد ضروری به نظر می‌رسد تا جوابگوی خواسته‌های دنیای مدرن باشد (گنجی و همکاران، ۱۳۹۰).

در راستای پژوهش حاضر، تحقیقاتی در داخل و خارج کشور انجام شده است که در این پژوهش به جدیدترین آن‌ها اشاره شده است.

صابری دهکردی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به عنوان «تأثیر روش معکوس بر خلّاقیت و انگیزش دانش‌آموزان پایه هشتم در درس کار و فناوری» با توجه تحلیل نتایج عنوان کرده است که روش تدریس معکوس در درس کار و فناوری موجب ایجاد انگیزه پیشرفت و خلّاقیت در دانش‌آموزان پایه هشتم می‌شود.

امانی ساری بگلو و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیق خود به عنوان «تأثیر کلاس معکوس بر عملکرد تحصیلی و اضطراب آمار دانشجویان» به این نتیجه رسیدند که روش معکوس اثر مثبتی بر برون‌دادهای تحصیلی دانشجویان مانند اضطراب و عملکرد تحصیلی دارد. به عبارت دیگر استفاده از این روش باعث افزایش عملکرد تحصیلی و کاهش اضطراب آمار دانشجویان می‌شود.

کاویانی و همکاران (۱۳۹۷) با اجرای پژوهشی با عنوان «فرایند یادگیری در کلاس معکوس: بازنمایی از برنامه درسی تجربه شده در آموزش عالی» مدلی را فراهم کردند که می‌تواند به عنوان چارچوبی مفهومی برای مطالعه فرایند یادگیری دانشجویان در کلاس معکوس استفاده شود، همچنین کاویانی و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی کاربردی به بررسی تأثیر کلاس معکوس بر متغیرهای پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی، تعامل گروهی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. نتایج تجزیه و تحلیل آماری حاکی از آن بود که رویکرد کلاس معکوس بر تمامی متغیرهای وابسته بالا تأثیر مثبت دارد.

خیرآبادی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «تأثیر راهبردهای کلاس معکوس بر یادگیری بخش گرامر در زبان انگلیسی پایه دهم تحصیلی» در بخش نتایج آزمون، عنوان کرده است که در عملکرد دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری مشاهده نشد، اما در دو سطح دیگر، شاهد رضایت‌مندی، افزایش انگیزه دانش‌آموزان و بهینه‌سازی فرایند تدریس از نظر مدیریت زمان و پرهیز از روندهای تکراری و فرساینده بود.

بروور و موحدآذرقلی^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «داستان‌ها و تلاش‌های موفق» ادبیات اثربخشی یادگیری معکوس در آموزش عالی را بررسی کرده‌اند. از آنجایی که پیشرفت‌های تکنولوژیک هم چنان به تدابیر انقلابی ادامه می‌دهد، استفاده از تکنولوژی در دانشگاه‌ها و کلاس‌ها باعث می‌شود تا یک مدل آموزشی پیشرفته‌تر یاد بگیرند.

موری^۲ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «یادگیری معکوس یک چارچوب آموزشی برای ارتقاء یادگیری فعال»، چندین نمونه از کلاس درس معکوس را برای طراحی یادگیری فعال ارائه داد. در تمایز دو نوع مدل متوجه شد که کلاس‌های معکوس که از طریق سخنرانی‌های ویدیویی تهیه شده، می‌توانند شکاف بین فکر و عمل را از بین ببرند، یکی از مشکلات عمومی در یادگیری فعال و کلاس معکوس برای موفقیت طراحی استراتژی یادگیری با استفاده از درون‌سازی مکرر و فرآیندهای خارجی و بحث و تبادل نظر دانش‌آموزان است. کلاس معکوس از مؤثرترین راه‌ها در درک و تقویت فعالیت‌های یادگیری فعال است.

پیکرینگ و روبرتر^۳ (۲۰۱۸)، در پژوهشی با عنوان «کلاس معکوس با سخنرانی فعال» به این نتیجه رسیدند که معلم در کلاس معکوس با وجود فضایی برای بررسی سطح درک و سطح دانش در کلاس و استفاده مناسب از فناوری موجب تسهیل در یادگیری مداوم و تعامل در کلاس می‌شود.

سرجیس^۴ و همکاران (۲۰۱۸)، در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر کلاس معکوس بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان: یک روش نظری خود تنظیمی»، به این نتیجه رسیدند که این مدل آموزشی پیامد یادگیری شناختی و انگیزش کلی فراگیران را در فرایند یادگیری پرورش می‌دهد.

لیتل^۵ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «کلاس‌های معکوس در آموزش عالی: بررسی ادبیات و مطالعه موردی» به این نتیجه رسید که کاربست رویکرد معکوس به پیشرفت تحصیلی فراگیران، درگیری تحصیلی و بازخورد بیشتر آن‌ها منجر می‌شود.

1. Brewer and movahedazargholi
2. Mouri
3. pickering and Roberts
4. Sergis
5. little

گوگن^۱ (۲۰۱۴) به دنبال این بود که آیا تغییر شیوه کلاس باعث افزایش مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس و پیشرفت آن‌ها می‌شود. وی با یک پژوهش کیفی که در درس تاریخ انجام داد، به این نتیجه رسید که تماشای ویدئوهای درسی قبل از کلاس و بحث و تبادل نظر در طی کلاس درس، مشارکت فعال دانش‌آموزان را به همراه دارد و باعث پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود. همچنین تحقیقات مشابهی که توسط چنگ^۲ و همکاران (۲۰۱۸)، لیمنیو^۳ و همکاران (۲۰۱۸)، دیویس^۴ و همکاران (۲۰۱۳)، مورفری^۵ (۲۰۱۴)، راو^۶ و همکاران (۲۰۱۳)، استرایر (۲۰۱۲)، تون^۷ و همکاران (۲۰۱۳)، یوکسل^۸ (۲۰۱۴) و کینت^۹ و همکاران (۲۰۱۳) انجام شد، نتایج مشابهی به همراه داشت. دانش‌آموزان اذعان داشتند که پیشرفت تحصیلی و پرورش فعالیت‌های خلاقانه آن‌ها در نتیجه تغییر شیوه کلاس درس اتفاق افتاده است.

همچنین مطالعات زیادی درباره استفاده از شبکه‌های اجتماعی در امر تدریس و یادگیری انجام شده است.

رضوانی و عجم (۱۳۹۵) در پژوهش خود به عنوان «رابطه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی با پیشرفت تحصیلی و اعتماد در روابط بین فردی دانشجویان» به این نتیجه رسیدند که پیشرفت تحصیلی دانشجویانی که از شبکه‌های اجتماعی مجازی برای مقاصد علمی استفاده می‌کردند، بیشتر از دانشجویانی است که از شبکه‌های اجتماعی مجازی برای مقاصد غیر علمی استفاده می‌کردند.

چراغ‌ملایی و همکاران (۱۳۹۵)، در پژوهش خود به عنوان «تحلیل محتوای آموزشی شبکه اجتماعی مورد استفاده در کلاس درس با هدف بررسی تولید دانش یادگیرندگان» به این نتیجه دست یافتند که استفاده از شبکه‌های اجتماعی در آموزش، یادگیرندگان را توانمند می‌کند تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند و خود به تولید دانش، تفکر و نپرداختن اقدام کنند.

1. gaughan
2. Chuang
3. limniou
4. Davies
5. Murphree
6. rowe
7. tune
8. yukssel
9. kyndt

نتایج پژوهش‌های یانگ^۱ (۲۰۱۱)، بارن^۲ (۲۰۱۰) و بسیاری از محققان دیگر نشان دادند که دانش‌آموزان به این سبک از یادگیری الکترونیکی علاقه نشان می‌دهند و این علاقه باعث بهبود رابطه اجتماعی معلم - دانش‌آموز، انگیزه آن‌ها برای یادگیری، فعالیت‌های خلاقانه و به تبع آن افزایش خلاقیت آن‌ها می‌شود. شبکه‌های اجتماعی این فرصت را به یادگیرندگان می‌دهند تا اطلاعات را سازماندهی کنند، ایده‌هایشان را به اشتراک بگذارند، نظرات و بازخوردها را دریافت کنند و مهم‌تر اینکه مهارت‌های خلاق خود را پرورش داده و از دیگران بیاموزند (وانگ و وو^۳، ۲۰۰۸). تحقیقات اخیر نشان داده مدل یادگیری مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مورد قبول و پذیرش دانش‌آموزان قرار گرفته است و شبکه‌های اجتماعی پتانسیل بالایی در تحول تدریس، پرورش مهارت‌های خلاق دانش‌آموزان و یادگیری دارند (بوش و پریز^۴ (۲۰۰۹)، پرز و آریزا^۵ (۲۰۱۳)، رابلیر^۶ و همکاران (۲۰۱۰)، سلوین^۷ (۲۰۰۹). حسینی (۱۳۸۹) در پژوهش خود عواملی چون دیده شدن، مشارکت، تولید محتوا به جای مصرف محتوا، ارتباط‌گیری از طریق اشتراک‌گذاری منابع، کمک گرفتن از دیگران برای بهبود تولیدات، کمک به پرورش مهارت‌های خلاق، انگیزه‌های شخصی و استفاده از تولیدات آموزشی دیگران را از جمله علل مقبولیت پدیده شبکه‌های اجتماعی برشمرده است (حسینی، ۱۳۸۹).

به‌طور خلاصه، بازنگری پیشینه نشان داد، استفاده از شیوه کلاس درس معکوس و کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی علاوه بر آنکه مورد اقبال و علاقه دانش‌آموزان هستند، امکانات فراوانی برای انتقال اطلاعات و گرفتن بازخورد در اختیار معلم و دانش‌آموز قرار می‌دهند و مرزهای کلاس را در بعد زمان و مکان از میان برمی‌دارند و موجب افزایش خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند. از آنجا که در دهه حاضر شبکه‌های اجتماعی به عنوان یکی از ابزارهای نوین آموزشی وارد حوزه آموزش شده‌اند و فرایند تدریس-یادگیری را تحت الشعاع قرار داده‌اند، مقوله‌های در خور توجه و تحقیق هستند. هدف پژوهش حاضر،

1. yang
2. baran
3. wang and woo
4. Bosch and Preeze
5. prez and Araiza
6. Roblyer
7. Selwyn

بررسی اثربخشی تعیین نوع آموزش بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود تا مشخص شود که آیا نوع آموزش در خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر هست یا خیر؟ در راستای مطالب فوق‌الذکر، این پژوهش در صدد بود تا به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

۱. آیا کلاس درس معکوس بر خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر است؟
۲. آیا کلاس درس معکوس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟
۳. آیا کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر است؟
۴. آیا کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟
۵. آیا کلاس درس معکوس در مقایسه با کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی، موجب اثرگذاری مثبت بیشتری بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی شده است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کاربردی و در قالب نیمه آزمایشی است. طرح تحقیق مورد استفاده شامل دو گروه آزمایش، یک گروه گواه به همراه پیش‌آزمون و پس‌آزمون بوده است. جامعه این پژوهش دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان آبدانان به تعداد ۳۰۰ نفر در ۶ مدرسه بود. نمونه‌گیری با توجه به روش پژوهش در مدارس انجام شد که به فناوری اطلاعات مجهز بودند. بدین ترتیب که پس از شناسایی مدارس مذکور، لیست آن‌ها تهیه و به‌طور تصادفی یک مدرسه از میان آن‌ها انتخاب و در این مدرسه دو کلاس به روش تصادفی ساده به عنوان گروه آزمایش و گروه کنترل انتخاب شدند. دانش‌آموزان هر کلاس توسط عوامل مدرسه انتخاب و به صورت تصادفی کلاس‌بندی شده بودند و پژوهشگران هیچ دخالتی در انتخاب دانش‌آموزان کلاس‌ها نداشتند. نمونه مورد نظر از لحاظ سطح سواد والدین تقریباً مشابه بوده و تفاوت زیادی باهم نداشتند، به همین منظور به عنوان متغیرهای مداخله‌گر حذف شدند. سپس ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌طور تصادفی در ۳ گروه، کلاس درس معکوس، کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی و کلاس درس سنتی (گروه کنترل) قرار گرفتند؛ پرسشنامه‌های خلاقیت تورنس و عملکرد تحصیلی فام و تیلور به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه‌ها اجرا شد.

برای هر سه کلاس یک معلم کامپیوتر در نظر گرفته شد، الگوی تدریس و طرح درس در کلیه جلسات تدریس کاملاً یکسان بود. در گروه آزمایش معلم برای تعامل بیشتر با دانش‌آموزان از شبکه اجتماعی ادمودو^۱ استفاده کرد. به دلیل قابلیت‌های فراوان و مطلوب و همچنین فضای سالم شبکه اجتماعی ادمودو، این شبکه از سوی محققان به عنوان یکی از ابزارهای پژوهش انتخاب شد. برای آشنایی با این شبکه، طی دو جلسه آموزش‌هایی پیرامون چگونگی عضویت و استفاده از امکانات آن به دانش‌آموزان ارائه شد. همچنین در دو جلسه آموزش خانواده، اطلاعات لازم از این شبکه در اختیار والدین قرار گرفت. معلم در گروه آزمایش پس از فراهم‌سازی زیرساخت‌های لازم، اطلاعات مربوط به هر جلسه از تدریس را به همراه ویدئوها، عکس‌ها، سئوالات تکمیلی، تکالیف و آزمون‌های مرتبط در این شبکه قرار می‌داد. بازخوردهای ویژه برای هر یک از دانش‌آموزان در زمان مقتضی لحاظ شده و به نظرات والدین نیز توجه می‌شد. پس از پایان نیمه اول سال تحصیلی، هریک از گروه‌ها از نظر میزان خلاقیت و عملکرد تحصیلی آزمون شدند. در روش آموزش معکوس نیز برای هر سه کلاس یک معلم کامپیوتر در نظر گرفته شده و الگوی تدریس و طرح درس در کلیه جلسات تدریس کاملاً یکسان بود، در روش آموزش معکوس معلم قبلاً هدف خود را از آموزش و محتوایی که در نظر داشت، مشخص (محدود کردن هدف) و منابعی را تهیه می‌کرد. این منابع شامل تهیه فیلم آموزشی از مفاهیم و مراحل انجام کار و همچنین استفاده از نرم‌افزارهای تولید و ویرایش فیلم، صدا، تصویر و جزوه بود. مواد آموزشی از طریق وب سایت، پست الکترونیک و شبکه‌های مجازی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت. فرایند کلاس معکوس بر اساس الگوی زیر تشریح شده است.



نمودار ۱: فرایند کلاس معکوس

فرایند کلاس معکوس بر اساس الگوی نمودار (۱) با مراحل زیر تشریح می‌شود:

مرحله اول: مشخص کردن محدوده هدف

بیان هدف اصلی درس، به طور مثال هدف از این درس ارتقاء توانایی دانش‌آموزان هنرستان در رابطه با تولید و ارزشیابی برنامه‌های چندرسانه‌ای تعیین شد.

مرحله دوم: محتوای قبل از کلاس

در این مرحله معلم با توجه به هدفی که دنبال می‌کرد، اقدام به تهیه برنامه‌های آموزشی در قالب فیلم آموزشی و چندرسانه‌ای آموزش کرد. محتوای آموزشی دبیر به شرح زیر است:

- اصول طراحی آموزشی نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای

- اصول ارزیابی رسانه‌ها و چندرسانه‌ای آموزشی

- آموزش نرم‌افزارهای سویس مکس و دموبیلدر (به عنوان نرم‌افزارهای ساخت برنامه‌های

چند رسانه‌ای)

مرحله سوم: فعالیت قبل از کلاس

در این مرحله فیلم‌ها و مواد آموزشی تهیه شده یک جلسه قبل از آموزش از طریق بارگذاری در وب سایت اختصاص داده شده به کلاس و همچنین شبکه‌های اجتماعی در اختیار

دانش‌آموزان قرار گرفت. دانش‌آموزان وظیفه داشتند به دقت مباحث آموزشی را در خارج از کلاس مرور کنند و نسبت به یادگیری آن‌ها تبحر لازم را به دست آورند. چنانچه در حین یادگیری از طریق مواد آموزشی به مشکلی برخورد می‌کردند، منبع آن‌ها معلم بود که می‌توانستند از طریق شبکه‌های اجتماعی مشکل را مطرح و نسبت به حل آن اقدام کنند.

مرحله چهارم: فعالیت درون کلاس

در روش آموزش معکوس یادگیرندگان در خارج از کلاس با استفاده مناسب از منابع و مواد آموزشی تهیه شده توسط معلم مفاهیم آموزشی را یاد می‌گیرند. در داخل کلاس یادگیرندگان زمان خود را صرف کار بر روی پروژه، انجام تکالیف پیچیده‌تر تحت نظارت معلم می‌کنند.

مرحله پنجم: فعالیت بعد از کلاس

در این مرحله یادگیرندگان موظف بودند که خود را برای جلسه آینده آماده کنند. لازمه این کار دریافت مواد آموزشی است که به صورت دقیق توسط معلم تهیه شده باشد. در واقع امکاناتی که فناوری‌ها، خصوصاً چندرسانه‌ای‌ها امروزه در اختیار معلم قرار می‌دهند، این امکان اجرایی شدن روش آموزش معکوس را فراهم آورده است.

شایان ذکر است یادگیری دانش‌آموزان در این دوره آموزشی شامل مباحث نظری و عملی بود. در مباحث نظری دانش‌آموزان اصول و فنون کار با کامپیوتر را دریافت می‌کردند، سپس در کلاس درس نمونه‌هایی به آن‌ها ارائه می‌شد و دانش‌آموزان به صورت انفرادی و گروهی اصول موردنظر را در نمونه‌های ارائه شده تحلیل می‌کردند.

در بخش عملی هم در رابطه با دو نرم افزار سویس مکس و دموبیلدر سرفصل‌های زیر آموزش داده شد:

- آشنایی با محیط برنامه و پانل‌ها
- آشنایی با وارد کردن تصویر و ویرایش آن‌ها
- آشنایی با وارد کردن صدا و فیلم
- ساخت اکشن‌ها و مووی کلیپ‌ها
- آشنایی با اسکریپت‌نویسی
- نحوه ضبط فیلم از دسکتاپ
- نحوه ویرایش و تهیه خروجی نهایی از برنامه

در این مطالعه معلم برای تهیه برنامه‌های آموزشی مورد نیاز دانش‌آموزان از نرم‌افزارها و فناوری‌های زیر استفاده کرده است:

- ۱- نرم‌افزار واژه‌پرداز^۱، ویرایش تصویر^۲
- ۲- نرم‌افزار ضبط و ویرایش صداها^۳
- ۳- نرم‌افزار ویرایش و تدوین فیلم و تصویر^۴
- ۴- نرم‌افزار انیمیشن‌سازی و ساخت چندرسانه‌ای^۵
- ۵- نرم‌افزار تصویربرداری از صفحه نمایش و ساخت فیلم آموزشی^۶
- ۶- نرم‌افزار پیشرفته در تصویربرداری از صفحه نمایش و ضبط صدا^۷

ابزارهای استفاده شده در این پژوهش عبارت بودند از:

الف) آزمون زمینه‌یابی مداد کاغذی چند جوابی سنجش خلاقیت تورنس (MPPT)

این پرسشنامه در ادبیات روان‌شناسی به آزمون خلاقیت تورنس مشهور و بر پایه تعریف وی از خلاقیت ساخته شده است. اصل آزمون سنجش خلاقیت تورنس، بسیار مفصل و طولانی است، که اجرای آن نیازمند صرف ساعت‌ها وقت است. آزمونی که تحت عنوان سنجش خلاقیت تورنس در ایران شناخته می‌شود، در واقع شکل کوتاه شده و استاندارد شده آن است که توسط دکتر عابدی استاد دانشگاه تهران در سال ۱۳۷۲ ساخته و معرفی شده و در ادبیات روان‌شناسی کشورمان با علامت اختصاری CT شناخته می‌شود. فرم کنونی آزمون را اساتید دانشگاه دوستو اسپانیا (۱۹۹۲) استفاده کرده‌اند (کفایت، ۱۳۷۳). تاکنون بیش از ۲۰۰۰ مقاله علمی چاپ شده که در آن‌ها آزمون تورنس به عنوان ملاک سنجش خلاقیت استفاده شده است (دائمی و مقیمی، ۱۳۸۳). در بین ابزارهای سنجش خلاقیت، آزمون تفکر خلاق تورنس در پژوهش‌ها و اندازه‌گیری‌های تربیتی این آزمون در واقع چهار عامل تشکیل‌دهنده خلاقیت یعنی سیالی، ابتکار، انعطاف و بسط را می‌سنجد که به ترتیب شامل ۱۶، ۲۲، ۱۱ و ۱۱ گزینه است. یعنی سؤال‌های ۱ تا ۲۲ عامل سیالی، ۲۳ تا ۳۳ عامل بسط، ۳۴ تا ۴۹ عامل ابتکار و ۵۰ تا ۶۰ عامل

1. Microsoft word
2. Adobe photoshop
3. Adobe Audition
4. Adobe primier
5. Swish Max
6. Demo Builder
7. Camtasia

انعطاف‌پذیری را می‌سنجند. البته هریک از این دسته سؤالات در واقع یک خرده‌آزمون را تشکیل می‌دهند. هرگزینه سه پاسخ متفاوت الف، ب و ج (کیفی) با ارزش تبدیل به کمیّت عددی ۰، ۱ و ۲ را دارند.

در کتابچه «راهنمای آزمون خلاقیت» دکتر عابدی ضریب پایایی کل آزمون را بین ۸۰٪ تا ۹۰٪ ذکر کرده است؛ براساس نتایج تحقیقات عابدی پایایی آزمون خلاقیت مورد استفاده، که از طریق آزمون مجدد بر روی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی تهران در سال ۱۳۶۳ به‌دست آمده، در چهار بخش آزمون به این شرح است: ضریب پایایی بخش سیالی ۸۵٪، بخش ابتکار ۸۲٪، بخش انعطاف‌پذیری ۸۵٪، در بخش بسط ۸۰٪ بوده است (عابدی، ۱۳۷۲). با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای میزان خلاقیت کل، مقیاس سیالی، مقیاس انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط به ترتیب نتایج ۷۸٪، ۷۸٪، ۷۸٪، ۷۳٪ و ۷۰٪ گزارش شده است که این نتایج نیز در سطح کم‌تر از ۵٪ معنادار است (کفایت، ۱۳۷۳). پایایی پرسشنامه در تحقیق حاضر با استفاده از نرم‌افزار spss به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به‌دست آمد.

ب) پرسشنامه استاندارد عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹)

پرسشنامه سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اقباسی از پژوهش‌های فام و تیلور است، که در سال ۱۹۹۹ تهیه کرده است و در حوزه عملکرد تحصیلی برای جامعه ایران اعتباریابی شده است. آزمون عملکرد تحصیلی قادر است با ۴۸ سؤال، ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی به شرح زیر را اندازه‌گیری کند: عامل خود کارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش. به هر یک از این عامل‌ها نمره‌ای اختصاص یافته است که به ترتیب ۵ و ۴ و ۳ و ۲ و ۱ است که در ۱۲ سؤال روش نمره‌دهی برعکس است.

در پژوهش در تاج (۱۳۸۳) روایی محتوای این پرسشنامه را اساتید تأیید کرده‌اند. همچنین روایی‌سازی این مقیاس توسط روش تحلیل عاملی تأیید شد. پایایی پرسشنامه هم توسط روش آلفای کرونباخ ارزیابی شد که برای خودکارآمدی ۰/۹۲، تأثیرات هیجانی ۰/۷۳، برنامه‌ریزی ۰/۹۳، فقدان کنترل پیامد ۰/۶۴، انگیزش ۰/۷۳ و روایی کل ۰/۷۴ به‌دست آمد. پایایی پرسشنامه در تحقیق حاضر با استفاده از نرم‌افزار spss به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به‌دست آمد.

یافته‌ها

با توجه به اینکه در مطالعه حاضر سه گروه از آزمودنی‌ها (گروه معکوس، گروه مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی و گروه سنتی) با یکدیگر مقایسه شدند، از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره برای تحلیل یافته‌ها استفاده شد. در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون آمده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی

گروه کنترل	گروه‌های آزمایش				میانگین	انحراف معیار	نمرات	تجزیه و تحلیل
	کلاس درس معکوس	کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی	کلاس درس سنتی (کنترل)	گروه کنترل				
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار				
	۱۲۴	۷	۱۲۸	۶	۱۱۵	۲	پیش‌آزمون	عملکرد
	۱۴۰	۴	۱۳۵	۵	۱۱۷	۲	پس‌آزمون	تجزیه و تحلیل
	۸۰	۱۵	۷۵	۱۳	۷۶	۱۵	پیش‌آزمون	نمرات
	۱۱۰	۲۱	۹۴	۱۵	۸۵	۱۴	پس‌آزمون	تجزیه و تحلیل

همان‌گونه که در جدول (۱) مشخص است، میانگین نمرات به دست آمده در پس‌آزمون بیشتر از نمرات پیش‌آزمون است. برای تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. برای بررسی پیش‌فرض‌های این آزمون ابتدا نرمال بودن آزمون‌ها با کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. سپس آزمون ام-باکس برای تأیید فرض همگنی واریانس - کواریانس انجام شد ($F=3.081$ و $P>0/05$ و $mbox= 19$). به منظور رعایت مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. مقادیر آماره F که نشان‌دهنده مقدار آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌های گروه‌های آزمایش و گواه است، در هیچ یک از مؤلفه‌های خلأقیّت و عملکرد تحصیلی معنادار نیست ($p>0/05$). با توجه به این نتیجه، پیش‌فرض برابری واریانس‌های دوگروه آزمایش و گواه در متغیرهای خلأقیّت و عملکرد تحصیلی و

مؤلفه‌های آن‌ها تأیید می‌شود.

نتایج بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون نیز نشان داد که مقادیر آماره F برای متغیرهای عملکرد تحصیلی و خلاقیت و مؤلفه‌های آن‌ها معنادار نیست ($p > 0.05$). بنابراین، تعاملی بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون وجود ندارد و پیش فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است. همچنین خطی بودن رابطه متغیر همگام و متغیر وابسته بررسی شد و با توجه به اینکه ضریب f محاسبه شده برای تعامل گروه و پیش‌آزمون در هیچ یک از متغیرها معنادار نشد ($p > 0.05$)، لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیر همگام و وابسته، رابطه خطی وجود دارد. با توجه به رعایت پیش‌فرض‌ها، آزمون تحلیل کواریانس انجام شد که نتایج آن در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲: نتایج آزمون‌های چهارگانه تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقیاس‌های خلاقیت و عملکرد تحصیلی

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری
اثربخشی	۰/۷۹۵	۸	۴	۲۹	۰/۰۰۱
لامبدای ویکلز	۰/۲۰۵	۸	۴	۲۹	۰/۰۰۱
اثرهتلینگ	۳/۸۶	۸	۴	۲۹	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۳/۸۶	۸	۴	۲۹	۰/۰۰۱

با توجه به اطلاعات جدول (۲) مقادیر آزمون‌های اثربخشی (۰/۷۹۵)، لامبدای ویکلز (۰/۲۰۵)، اثرهتلینگ (۳/۸۶)، بزرگ‌ترین ریشه روی (۳/۸۶) معنادار هستند ($p < 0.01$). معناداری این آزمون‌ها نشان می‌دهد که دست کم در یکی از مؤلفه‌های خلاقیت یا عملکرد تحصیلی بین میانگین نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت وجود دارد. در ادامه به منظور بررسی نقش کلاس درس معکوس و مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول (۳) آمده است.

جدول ۳: نتایج آنکوا در متن مانکوا برای مقایسه میانگین عملکرد تحصیلی و خلاقیت

متغیر وابسته	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
عملکرد	پیش‌آزمون	۹۱۲/۲۰	۱	۹۱۳/۲۲	۴۷/۳۳	.۳۱	
تحصیلی	گروه	۱۶۲۴/۱۴	۴	۴۰۶/۱۷	۹۵/۸۲	.۰۰۰	.۸۱
خلاقیت	پیش‌آزمون	۲۱۲۳۱/۳۲	۱	۲۱۲۳۴/۳۵	۲۸/۸۴	.۳۶	
	گروه	۱۷۵۶۳/۸	۴	۸۷۸۲/۵۶	۱۱۲/۱۵	.۰۰۰	.۸۵

همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، کنترل اثرات پیش‌آزمون، مداخلات مبتنی بر نوع کلاس درس باعث افزایش عملکرد تحصیلی و بهبودی خلاقیت در دانش‌آموزان هنرستانی می‌شود ($p < 0/01$). نتایج نشان داد که بین سه گروه آزمایش و کنترل در زمینه شاخص‌ها (عملکرد تحصیلی و خلاقیت) تفاوت معناداری وجود دارد، برای اینکه مشخص شود که کدام گروه آزمایشی بر متغیرهای وابسته اثرگذار بوده و تعیین تفاوت بین گروه‌های آزمایش در اثرگذاری روی متغیر وابسته از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی

گروه	در مقایسه با گروه	متغیر	اختلاف میانگین‌ها	سطح معناداری
عملکرد تحصیلی	کنترل	معکوس	-۶/۲۷	.۰۰۰
	کلاس معکوس	مبتنی بر شبکه	-۴/۵۳	.۰۱۱
	کلاس معکوس	مبتنی بر شبکه	۴/۱۰	.۰۰۰
خلاقیت	کنترل	معکوس	-۴۱/۱۸	.۰۱۱
	کلاس معکوس	مبتنی بر شبکه	-۱۰/۱۵	.۰۰۳
	کلاس معکوس	مبتنی بر شبکه	۳۰/۱۴	.۰۰۹

($p < 0/05$)

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، آموزش کلاس درس معکوس بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت تأثیر دارد ($p < 0/05$). همچنین آموزش کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر روی عملکرد تحصیلی و خلاقیت تأثیر دارد ($p < 0/05$). بین سه گروه در متغیرهای عملکرد تحصیلی و خلاقیت تفاوت معنادار در سطح ($p < 0/05$) وجود دارد. نتایج بیان‌کننده

این است که بین شاخص گروه‌های آزمایش (کلاس درس معکوس و کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی) با گروه کنترل اختلاف معناداری به دست آمده است ($p < 0/05$). لذا با توجه به یافته‌های یاد شده می‌توان گفت که کلاس درس معکوس و مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی موجب ارتقاء شاخص‌ها (عملکرد تحصیلی و خلاقیت) در دانش‌آموزان هنرستانی شده است ($p < 0/05$). همچنین با توجه به نتایج آزمون تعقیبی کلاس درس به روش معکوس نسبت به کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی نقش مؤثرتری در افزایش شاخص‌ها (عملکرد تحصیلی و خلاقیت) در دانش‌آموزان هنرستانی داشته است ($p < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق سعی کرد تا روشی ابتکاری را به متخصصان آموزشی و برنامه‌ریزان درسی معرفی کند تا بتوانند بر موانعی غلبه کنند که پیش روی معلمان و هنرجویان هنرستان‌ها در درس دانش فنی کامپیوتر وجود دارد. در این تحقیق ابتدا، اثربخشی تغییر شیوه کلاس درس به صورت کلاس درس معکوس بر خلاقیت دانش‌آموزان بررسی شد، نتایج به دست آمده نشان داد میزان خلاقیت دانش‌آموزان در کلاس درس معکوس در مقایسه با کلاس سنتی بالاتر بوده است که تأییدکننده یافته‌های صابری دهکردی و همکاران (۱۳۹۸)، کاویانی (۱۳۹۷)، خیرآبادی (۱۳۹۶)، موری (۲۰۱۸)، هاوانگ و همکاران (۲۰۱۸) و سرجیس و همکاران (۲۰۱۸) است. از نظر معلمان دروس فنی، نشستن و گوش دادن به سخنرانی‌ها خسته کننده است و آن‌ها به جای آن، ترجیح می‌دهند که به‌طور فعال، با محتوای آموزشی مشغول باشند. با توجه به روش اجرای کلاس درس معکوس، یادگیرندگان سهم بسزایی در فرایند یادگیری به عهده دارند، برای کشف پاسخ‌ها راه‌های احتمالی را بررسی می‌کنند، ایده‌های مختلف برای کشف جواب‌ها را بررسی می‌کنند که این تلاش‌ها از طرف دانش‌آموزان خود زمینه‌ساز پرورش خلاقیت در آن‌ها می‌شود. آن‌ها باید برای مشاهده فایل‌ها (که شامل ویدئوهای ضبط شده توسط دبیر می‌شد) برنامه‌ریزی کرده تا مباحث را در خارج از کلاس درس و با توجه به زمان و مکانی که خود مناسب می‌دانستند به خوبی فراگرفته و برای یادگیری بهتر از تمرین‌های ساده استفاده کنند که در فایل‌ها و منابع آموزشی موجود بود. با توجه به اینکه یادگیرندگان زمینه‌های لازم را در خارج از کلاس به دست می‌آورند، در داخل کلاس تحت راهنمایی معلم

خود در سطح بالاتری فعالیت می‌کنند. انجام این فعالیت‌های دانش‌آموزان در سطوح بالاتر نیز زمینه‌ای فراهم می‌کند که خلاقیت دانش‌آموزان بروز و ظهور پیدا کند. همچنین با توجه به تأثیر کلاس درس معکوس بر خلاقیت در هنرجویان هنرستان به نظر می‌رسد چون هنرجویان هنرستان‌ها بیشتر با دروس عملی و دست‌سازه‌های خودشان درگیر هستند و کارها و پروژه‌های خود را به صورت فردی یا گروهی مدیریت می‌کنند و با توجه به روند جاری یاددهی - یادگیری، تجربیات زیادی در یادگیری فعال داشته‌اند و بر این اساس آن‌ها خود فعالانه به دنبال کسب راه‌های جدیدی برای یادگیری هستند، چنین وضعیتی باعث می‌شود یادگیرندگان دارای آمادگی لازم بوده و به شکل فعالانه و خلاق درگیر فرایند یادگیری شوند و به راحتی بتوانند خود را سازگار کنند.

دومین سؤال این تحقیق، به دنبال این بود که اثربخشی کلاس درس معکوس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هنرستانی در درس دانش فنی را ارزیابی کند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که اثربخشی کلاس درس معکوس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، در مقایسه با کلاس سنتی بالاتر بوده که تأییدکننده یافته‌های امانی ساری بگلو و همکاران (۱۳۹۸)، یوکسل (۲۰۱۴)، کینت و همکاران (۲۰۱۳)، لیتل (۲۰۱۵)، گوگن (۲۰۱۴)، کاویانی (۱۳۹۴)، دیویس و همکاران (۲۰۱۳)، استرایر (۲۰۱۲) و بهمنی و همکاران (۱۳۹۶) است. استرایر در تحقیق خود نشان داد که نگرش دانش‌آموزان به رویکرد کلاس معکوس در کلاس زبان انگلیسی، بر اساس پاسخ به دست آمده از پرسشنامه مثبت بود. نتایج این بخش از پژوهش با گزارش‌های مؤسسه آموزشی پیرسون (۲۰۱۳) درباره به‌کارگیری روش کلاس درس معکوس در مدارس کلیتاً دایل و بارون مطابقت دارد که با اجرای این شیوه یادگیری نوین پیشرفت دانش‌آموزان خود را تا حد زیادی ارتقاء بخشیدند. با توجه به اینکه تدریس به روش معکوس موجب درگیر شدن دانش‌آموزان می‌شود و این مشغولیت برای دانش‌آموزان ایجاد انگیزه می‌کند که این افزایش انگیزه به دلیل عواملی مانند تعاملات گروهی، دریافت بازخوردها و مشارکت در فرایند یادگیری معکوس بود که بر یادگیری آن‌ها تأثیر داشته و به شکل‌گیری پیامدهای فردی و تحصیلی مطلوبی برای دانش‌آموزان منجر می‌شود و چون کلاس درس معکوس به دنبال پرورش یادگیری مستقل و بهبود پذیرش مسئولیت یادگیری در فراگیران است، لذا این رویکرد با در نظر گرفتن سرعت یادگیری افراد به دنبال تقویت یادگیری فراگیرمحور است و در نتیجه،

یادگیری فعال در کلاس معکوس اتفاق می‌افتد. فراگیران فرصت بیشتری برای تعاملات داشته و در فرایند یادگیری بیشتر درگیر می‌شوند. و در این محیط فعال یادگیری، معلمان تسهیل‌کننده یادگیری هستند، نه این‌که یادگیری را به فراگیران دیکته کنند. بنابراین، فعال بودن دانش‌آموزان در کلاس معکوس با تسهیل‌گری معلم در یادگیری مسائل مشکل می‌تواند برآیند عملکرد تحصیلی را در آن‌ها افزایش دهد.

سومین سؤال این تحقیق به دنبال این بود که اثربخشی کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر خلاقیت دانش‌آموزان هنرستانی در درس دانش فنی را ارزیابی کند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که اثربخشی کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر خلاقیت در مقایسه با کلاس سنتی بالاتر بوده که تأییدکننده یافته‌های چراغ ملایی و همکاران (۱۳۹۵)، یانگ (۲۰۱۱)، بارن (۲۰۱۰)، وانگ و وو (۲۰۰۸)، بوش و پرینز (۲۰۰۹)، رابلیر و همکاران (۲۰۱۰) است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت شاید تفاوت در سیستم‌های آموزشی و تأکید سیستم‌های سنتی آموزش بر حافظه و نمره باعث شده است که تلاش‌ها و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به سمت حافظه محوری و کسب نمره و کاهش انگیزه سوق پیدا کند. به عبارت دیگر، در این نوع از نظام‌های آموزشی جای هدف و وسیله جا به جا شده است، نمره که باید ابزاری برای برآورد میزان یادگیری افراد باشد به عنوان هدف اصلی بالاترین جایگاه را به خود اختصاص داده است و در عین حال یادگرفتن که باید هدف اصلی آموزش باشد به عنوان وسیله‌ای برای کسب نمره شده است، این در حالی است که در نظام‌های آموزشی پیشرو رسالت اصلی آموزش، یادگیری و ایجاد تغییر در دانش، نگرش و مهارت فراگیران است. لذا، در این نوع از نظام‌ها، حافظه محوری و تلاش برای کسب نمره هر کدام در جای خود و در سطح پایین‌تری قرار دارد. قابلیت‌های منحصر به فردی که در آموزش مبتنی بر وب وجود دارد، نه از خود وب، بلکه از شیوه‌های خلاق آموزشی مربوط به آن نشأت می‌گیرد. دانش‌آموزان باید وب را نه تنها به منزله رسانه‌ای جدید برای دریافت آموزش از طریق شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر وب، بلکه به مثابه نوعی همکاری و مشارکت بین پارادایم جدید آموزش و فناوری جدید در نظر گیرند که زمینه‌ای بالقوه برای تغییرات بنیادی در روش آموزش و یادگیری ایجاد می‌کند که می‌تواند خلاقیت دانش‌آموزان را در این حوزه شکوفا کند.

علاوه بر توجه روزافزون دانش‌آموزان به استفاده از شبکه‌های اجتماعی و جذاب بودن این شبکه‌ها برای آن‌ها، موارد متعددی را می‌توان یافت که باعث جذب بیشتر دانش‌آموزان به شبکه‌های اجتماعی شده به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان با لذت بردن در حین یادگیری می‌توانند مهارت‌های خلاق خود را در این شبکه‌ها پرورش دهند، از جمله مواردی که باعث جذب بیشتر دانش‌آموزان به شبکه‌های اجتماعی در حوزه آموزش و یادگیری می‌شود می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱- ارتباط با مدارس و دانش‌آموزان سراسر جهان؛ ۲- ارتباط شبانه‌روزی با معلم مربوطه؛ ۳- تعامل مجازی مستمر با دوستان و همکلاسی‌ها؛ ۴- مشارکت پویای خانواده‌ها در امر آموزش؛ ۵- امکان بیان آزادانه ایده‌ها و نظرات توسط دانش‌آموز.

چهارمین سؤال تحقیق، به دنبال این بود که اثربخشی کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هنرستانی در درس دانش فنی را ارزیابی کند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که اثربخشی کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، در مقایسه با کلاس سنتی بالاتر بوده که تأییدکننده یافته‌های تامپسون (۲۰۱۴)، مورفری (۲۰۱۴)، راو و همکاران (۲۰۱۳)، تون و همکاران (۲۰۱۳) است. رضوانی و عجم (۱۳۹۵) در پژوهش به این نتیجه رسیدند که پیشرفت تحصیلی دانشجویانی که از شبکه‌های اجتماعی مجازی برای مقاصد علمی استفاده می‌کردند بیشتر از دانشجویانی است که از شبکه‌های اجتماعی مجازی برای مقاصد غیر علمی استفاده می‌کردند؛ تونکی و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهش خود تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر آموزش و جو کلاس را مثبت ارزیابی کرده و استفاده از شبکه‌های اجتماعی را برای عملکرد تحصیلی فراگیران مثبت می‌داند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که در یادگیری مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی عوامل متعددی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند. یکی از عوامل، استفاده از محیط معتبر برای یادگیری است. یادگیری در محیط معتبر موجب افزایش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می‌شود. همچنین استفاده از شبکه‌های اجتماعی در آموزش برای تغییر فرایندهای شناختی و الگوهای یادگیری متناسب با عصر دیجیتال مناسب است. نباید از این واقعیت غافل شویم که نسل فعلی دانش‌آموزان بیشتر مستعد استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای در آموزش و یادگیری هستند، با ابزارهای وب درگیرند و انگیزه کم‌تری برای پرداختن به یادگیری با شیوه سنتی دارند. استفاده از آموزش مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی، به ایجاد یک محیط یادگیری فعال

منجر می‌شود که این محیط فعال بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. استفاده از شبکه‌های اجتماعی در امر تدریس دارای ویژگی‌های فوق‌العاده‌ای از جمله، تعامل چندگانه در فرایند یادگیری، پویایی ارتباطات شبکه‌ای، سهولت در یادگیری، اشتراک تجارب علمی، سهولت در دستیابی به منابع، گستردگی امکانات آموزشی شبکه‌های اجتماعی، دستیابی به منابع به روز، ارزیابی تکوینی، نقادی و فراهم کردن بازخورد به موقع در تعاملات علمی درون شبکه‌های اجتماعی است. شبکه‌های اجتماعی مجازی ابزارهای یادگیری ارزشمندی هستند، زیرا آن‌ها یادگیرندگان را برای ایجاد، انتشار و اشتراک‌گذاری کارهایشان قادر می‌کنند و شبکه‌های اجتماعی می‌توانند تعامل و همکاری یادگیرندگان را تسهیل کنند به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند به رفع ایرادات و مشکلات درسی خود از طریق این شبکه‌ها اقدام کرده و عملکرد تحصیلی خود را روز به روز بهبود بخشند.

پنجمین سؤال تحقیق به دنبال مقایسه اثربخشی کلاس درس معکوس با کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی بر خلأقیّت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هنرستانی در درس دانش فنی بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که کلاس درس معکوس در مقایسه با کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی، موجب اثرگذاری مثبت بیشتری بر خلأقیّت و عملکرد تحصیلی شده است که تأییدکننده یافته‌های پژوهش گوگن (۲۰۱۴)، پیکرینگ (۲۰۱۸) و لیمینو (۲۰۱۸) است. در تبیین این نتایج می‌توان فعال بودن دانش‌آموزان در کلاس‌های درس معکوس و انجام تکالیف در حضور و با همکاری سایر دانش‌آموزان را عامل اصلی در برتری روش کلاس معکوس در برابر کلاس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی عنوان کرد. نتایج تحقیقات قبلی نشان می‌دهد که مشارکت رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملی دانش‌آموزان موجب پیشرفت تحصیلی و رضایت‌مندی آن‌ها می‌شود. تغییر شیوه کلاس به روش معکوس باعث افزایش مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس و پیشرفت آن‌ها می‌شود (گوگن، ۲۰۱۴). برطبق نظریه بلوم، سطوح پایین‌تر مهارت‌های یادگیری مانند شناخت و درک مفاهیم در کلاس‌های درس معکوس در خارج از کلاس اتفاق می‌افتد و کلاس درس به محلی برای ارتقاء سطوح بالاتر مهارت‌ها مانند به‌کارگیری، تجزیه و تحلیل دانش جدید تبدیل خواهد شد (گالوی، ۲۰۱۴). کلاس درس معکوس و کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی تغییر آموزشی به‌وجود می‌آورد، به این شکل که کلاس معلم‌محور به کلاس دانش‌آموز‌محور تبدیل می‌شود و براساس

نظریه ساختن‌گرایی، یادگیری به جای آنکه در سطح جمعی باشد، فردی و شخصی‌سازی می‌شود. دانش‌آموزان کلاس درس معکوس تلاش قابل قبولی برای یادگیری و حل تکالیف مختلف در کلاس از خود بروز داده‌اند، تکالیف را به دقت انجام داده‌اند و در بحث‌های کلاسی فعالانه شرکت داشته‌اند. دانش‌آموزان تکالیف و تمرین‌های انجام شده در کلاس را با تجارب قبلی خود ارتباط می‌دهند و آنچه را که در کلاس یاد می‌گیرند، با دانسته‌های قبلی خود مرتبط می‌کنند و از مثال‌هایی که خودشان ساخته‌اند، برای بهتر فهمیدن مطالب در کلاس درس استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان در کلاس درس معکوس از یادگیری مطالب جدید در کلاس لذت می‌برند، وقتی روی موضوعی در کلاس کار می‌کنند، درگیر آن موضوع می‌شوند و کل کلاس درس با این شیوه برایشان خوشایند می‌شود.

این تحقیق با چالش‌هایی مواجه شد. یکی از چالش‌ها، استفاده از ابزار الکترونیکی بود و تعدادی دانش‌آموزان با سیستم مدیریت یادگیری «ادمودا» مشکل داشتند و مدت زمانی نیاز بود تا به آن‌ها خوب بگویند و آن را قبول کنند. چالش دیگر عدم دسترسی متوازن همه دانش‌آموزان به امکانات اینترنتی و شبکه‌های اجتماعی مجازی بود؛ چالش سوم، نهادینه شدن فرهنگ تدریس در کلاس و عدم باور معکوس شدن کلاس که قرار گرفتن در برابر این باور دانش‌آموزان و تشریح مزایای کلاس معکوس زمان بر بود. این مطالعه با محدودیت‌هایی مواجه شد: از آنجایی که جامعه آماری محدود به پسران دانش‌آموز متوسطه دوم بود، شاید نتوان یافته‌های به دست آمده را به راحتی تعمیم داد. لازم است تحقیقات بیشتری با تعداد افراد بیشتر و جامعه آماری بزرگ‌تر و با سایر دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی به جز متوسطه دوم در بافت‌های بزرگ‌تر انجام شود. باید توجه شود که داده‌های این تحقیق تنها نشان‌دهنده خلأقیّت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هنرستانی بود و می‌توان موارد دیگری را مطالعه کرد. این تحقیق به ادبیات کلاس معکوس و کلاس مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی کمک می‌کند و یافته‌های شبیه به این تحقیق را با ارائه مدارکی دال بر مطلوب بودن کلاس معکوس و مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی، به صورت روشی ابتکاری در پیشرفت تحصیلی و خلأقیّت دانش‌آموزان تأیید می‌کند.

در خاتمه کلاس درس معکوس و کلاس درس مبتنی بر شبکه‌های آموزشی به مثابه الگوهای پایدار آموزشی، می‌توانند برای مقاطع تحصیلی دیگر کاربرد داشته باشند. معکوس

کردن طراحی کلاس، باعث افزایش تجربه یادگیری دانش‌آموزان می‌شود و ارتقای عملکرد تحصیلی آن‌ها را در پی دارد. در نتیجه، هنوز کار بسیاری در این زمینه باید انجام شود. این تحقیق را می‌توان دوباره انجام داد تا دید آیا نتایج یکسانی حاصل می‌شود، علاوه بر این، پژوهش حاضر راهنمایی است برای پژوهش‌های آتی درباره بررسی اثربخشی کلاس درس معکوس و مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی در درس‌های دیگر به غیر از دانش فنی. توصیف مفصل‌تری از طراحی و اجرای این فرایند، برای الگوهای آموزشی مشابه در این بافت می‌تواند مفید باشد. اگرچه این الگو روشی برای ایجاد کلاس درس یادگیرنده محور است، ولی نمی‌توان آن را کلید حل همه مسائل آموزشی دانست. به نظر می‌رسد نیاز به تحقیقات کمی و کیفی، در خصوص شناسایی پتانسیل این الگوها در ایران و راهبردهایی برای عملی ساختن این روش‌ها وجود دارد.

منابع

- امانی ساری‌بگلو، جواد، واحدی، شهرام، فتحی‌آذر، اسکندر و عبیدی، لیلا (۱۳۹۸). تأثیر کلاس جورچین معکوس بر عملکرد تحصیلی و اضطراب آمار دانشجویان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۵(۵۲): ۱۳۳-۱۵۳.
- چراغ ملایی، لیلا، کدیور، پروین، صرامی، غلامرضا و انصاری، علیرضا (۱۳۹۵). تحلیل محتوای آموزشی شبکه اجتماعی مورد استفاده در کلاس درس با هدف بررسی تولید دانش یادگیرندگان، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۲(۲): ۱۹۰-۲۰۸.
- حسینی، محمد مصطفی (۱۳۸۹). مدیریت در شبکه‌های اجتماعی. ره آورد نور، ۴۰-۴۹.
- خیرآبادی، رضا (۱۳۹۶). تأثیر راهبرد کلاس معکوس بر یادگیری بخش گرامر درس زبان انگلیسی پایه دهم تحصیلی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال دوم، ۱۴۱-۱۶۲.
- دائمی، حمیدرضا و مقیمی بارفروش سیده فاطمه (۱۳۸۳). هنجاریابی آزمون خلاقیت، نشریه تازه‌های علوم شناختی، ۶(۴): ۸-۱.
- درتاج، فریبرز (۱۳۸۹). رابطه ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی ۶(۱۹): ۱۱۵-۱۳۷.

رضوانی، ابوالقاسم و عجم، علی اکبر (۱۳۹۵). رابطه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی با پیشرفت تحصیلی و اعتماد در روابط بین فردی دانشجویان، *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲۴): ۳۳-۴۳.

صابری دهکردی، افسانه، اسمعیلی کرانه، ریحانه و جزایری فارسانی، سمیه (۱۳۹۸). تأثیر روش معکوس بر خلاقیت و انگیزش دانش‌آموزان پایه هشتم در درس کار و فناوری، *مجله پژوهش و مطالعات علوم اسلامی*، ۵(۱): ۱۴-۲۸.

عابدی، جمال (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، شماره ۱ و ۲.

عطاران، محمد (۱۳۹۳). *بچه‌ها از درس عقبند. رشد مدرسه فرد، پیاپی ۸۳*.

کاویانی، حسن، لیاقت، محمدجواد، زمانی، بی‌بی عشرت و عابدینی، یاسمن (۱۳۹۷). الگوی برنامه‌ریزی درسی کلاس معکوس: سنتز پژوهی روش‌ها، *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌ریزی*، ۶(۱۱): ۲۰۳-۲۷۱.

کفایت، محمد (۱۳۷۳). بررسی ارتباط شیوه‌ها و نگرش‌های فرزندپروری با خلاقیت و رابطه متغیر اخیر باهوش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های پسرانه اهواز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز*.

گنجی، حسن، شریفی، حسین و میرهاشمی، مهدی (۱۳۹۰). اثر روش بارش مغزی در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۱(۹۰): ۱۲۰-۱۴۲.

Abeysekera, L. and Dawson, P.(2015). Motivation and cognitive load in the flipped alassroom : Definition, rational and a call for research. *Higher Education Research & Development*.

Abedi, J. (1993). *Creativity and a new way of measuring it, Psychological Research*, No. 1 and 2 (Text in Persian).

Amani Sari B, J., Vahedi, Sh., Fathi Azar, E. and Obaidi, L.(2019). The effect of reverse jigsaw class on academic performance and student statistics anxiety, *Quarterly Journal of Educational Psychology*. 15 (52):133- 153 (Text in Persian).

Attaran, M. (2014). *Children lag behind in school. School growth tomorrow*.(text in persian).

bachtold, M.(2013). What do student “construct” according to constructivism in science education?*reserch in science education* ,43: 2477-2496.

Baran, B.(2010). Fecebook as a formal instraction environment . *British Journal of Education*, 146-149.

- Bosch, T. and Preez, A. (2009). Using online social networking for teaching and learning : Facebook use at the university of cape. *South African journal for communication Theory and research*, 200-285.
- Boyd, danad. and Ellison, Nicole. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. Retrieved from <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>.
- Brewer, R. and Movahedazarhouli, S. (2018). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal of Computer Assisted learning*.
- Chen, F., Lui, A.M. and Martinelli, S.M. (2017). A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education. *Med Educ*. 51(6):585–597. doi:10.1111/medu.13272.
- Cheragh Mollai, L., Kadivar, P., Sarami, G. and Ansari, A. (2016). "Analysis of educational content of social network used in the classroom with the aim of examining the production of learners' knowledge", *New Educational Thoughts*, Faculty of Educational Sciences and Psychology of Al-Zahra University, 12 (2): 190-208 (Text in Persian).
- Chuang, H. H., Weng, C. Y. and Chen, C. H. (2018). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning?. *British Journal of Education a l T e c h n o l o g y*, 49(1): 56-68.
- Clarak, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators online*, 12(1):91-115.
- Cooper, A.Z., Hsieh, G., Kiss, J.E., et al. (2017). Flipping out: does the flipped classroom learning model work for GME? *J Grad Med Educ*. 9(3):392–393. doi:10.4300/JGME-D-16-00827.1.
- Daemi, H. and Moghimi B, S, F. (2004). Creativity Test Standardization, *New Journal of Cognitive Sciences*, 6 (4): 1-8 (text in Persian).
- Davies, R. S. Dean, D. L. and Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *educational technology Research and Development*, 61(4):563-580.
- Dortag, F. (2010). Relationship between perception of classroom environment and goal orientation with mathematical academic achievement in third grade female high school students, *Quarterly Journal of Educational Psychology*. 6 (19):115-137 (text in persian).
- Galway, L.P., Corbett, K.K, Takaro T.K, Tairyan, K. and Frank E. (2014). A novel integration of online and flipped classroom instructional models in public health higher education. *BMC medical education*. 14(1):181.
- Ganji, H., Sharifi, H. and Mirhashemi, M. (2011). The effect of brainstorming method on increasing students' creativity, *Quarterly Journal of Education*, 21 (90): 120-142 (text in persian).
- Gaughan, J. E. (2013). *The Flipped Classroom in World History*. Colorado State

- UniversityPueblo.
- Gaughan, J. E. (2014). *The flipped classroom in world history*. *History Teacher*, 2(74): 221-442.
- Gilboy, MB, Heinerichs S, Pazzaglia G. Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior* 2015;47(1):109-14.
- Grosseck, G., Bran. R. and Tiru. L. (2011). Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook; *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15: 1425– 1430.
- Hill, P. (2014). *Online educational delivery models: A descriptive viwe*.
- Hurwang, D., Ratelle, J.T., Halvorsen, A.J., Carter, K.J., Hafdahl, L.T., Wang, A.T. and et al.(2018). Flipping the quality improvement classroom in residency education. *Acad Med*. 92(1):101–107. doi:10.1097/ACM.
- Hosseini, M. (2010). Management in social networks. *Rahavar Noor*, 40-49.(Text in persian).
- Jarvis, W., Halvorson, W., Sadeque, S. and Johnston, S. (2014). A large class engagement (LCE) Model based on service- dominant logic (SDL) and flipped classrooms. *Education Reserch and perspectives* , 41(1),1-24.
- Johnson, G. (2012). Students, please turn to youtube for your assignment. *Education canada*, 52(5): 16-18.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational technology research and development*, 39 (3):5-14.
- Kaviani, E., Mostafae, S. M. and KHakrah, F. (2015). Investigating the Impact of Flipped Classroom on Academic Achievement, Academic Self-Regulatory, Group Interaction and Students' Educational Incentives, *Research in education*. (5)5: 5-6(Text in Persian).
- Kavian, H., Liaghatdar, M.G., Zamani, B.E. and Abedini Y.(2018). Flipped Classroom Theoretical Framework: Draw out hints for inclusive learning, *Research Papers on the Basics of Education*, 7(2): 78-59(text in Persian) .
- Kefayat, M. (1994). *The study of the relationship between parenting styles and attitudes with creativity and the relationship between the recent intelligent variable and academic achievement of first year high school students in Ahvaz*. Master Thesis, Shahid Chamran University of Ahvaz.(Text in persian).
- King, A., Boysen-Osborn, M., Cooney, R., Mitzman, J., Misra, A. and Williams J.(2017). Curated collection for educators: five key papers about the flipped classroom methodology. *Cureus*. 9(10):e1801. doi:10.7759/ cureus.1801.
- Kheirabadi, R. (2017). Influence of flip Classroom Strategy on Learning the Grammar Section of the English Language Course of the 10th Degree, *Quarterly Education al Innovations* , 141-162(Text in persian).
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. and Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?. *Educational Research Review*, 10, 133-149.

- Kitchenham, A.(2011). models for interdisciplinary mobile learning.unated state of America :onformation science reference.
- Kirschner, P. A. and A.C. Karpinski (2010). "Facebook and Academic Performance". *Computers in Human Behaviour*, 26: 1237-1245.
- Lemmer, C. (2013). A viwe from the flip side: using the " inverted classroom" to enhance the legal information literacy of the international LL.m. *student Law Library Journal*,105(4):461-491.
- Limniou, M., Schermbrucker, I. and Lyons, M. (2018). Traditional and flipped classroom approaches delivered by two different teachers: the student perspective. *Education and Information Technologies*, 23(2): 797-817.
- Little, C. (2015). The fli pped classroom in further education: literature review and case study. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(3): 265-279.
- Lux, L.R., Russel, M.L., Nelles, L.J. and Smith, C.M. (2010). Scaffolding Knowledge Building in a web based communication and cultural competence program for international Medical graduates. *Academic Medicine*. 84(10):55-58.
- Murphree, D. S. (2014). Writing Wasn'treally stressed ,accurate historical analysis was stressed: student perceptions of in class writing in the inverted, General Education,University History Survey Course. *History Teacher*, 47(2):209-219.
- Mouri, T. (2018). The Flipped Classroom: An Instructional Framework for Promotion of Active Learning. *In Deep Active Learning*, 95-109.
- Monroe, K. S. (2016). The relationship between assessment methods and self-directed learning readiness in medical education. *Int J Med Educ*, 7: 75-80.
- Ojalvo, H.E. and Doyne, S. (2011). Five ways to flip your classrooms with the New York Times . Retrieved from http://learning.blogs.nytimes.com/2011/12/08/five-ways-to-flip-your-classroom-wit-the-new-york-times/?_typed=blogs&r=1.
- Prez,T. and Araiza, M.(2013). Using facebook for learning: a case study on the perception of student in higher education. *Social and Behavioral Sciences*.3259-3267.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A reviewnof the reserch. *Journal of engineering education* , 93(3):223-231.
- Pickering, J. D. and Roberts, D. J. (2018). Flipped classroom or an active lecture?. *Clinical Anatomy*, 31(1): 118-121.
- Rezvani, A. and Ajam, A. A. (2016), The relationship between the use of virtual social networks with academic achievement and trust in students' interpersonal relationships, *Journal of Development of Education in Medical Sciences*, 9 (24):33- 43(Test in persian).
- Rowe,M., frantz, J. and Bozalek,V.(2013).beyond knowledge and skills: the use of a Delphi study to develop a technology – mediated teaching strategy. *BMC Medical Education*,13(1):51.
- Roblyer, M., McDaniel, M., Webb, Hhermen, J. and Witty, J. (2010). Findings on Feacebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses perceptions of social networking site. *The internt and Higher education*.134-140.
- Saberi D, A., Ismaili K, R. and Jazayeri F, S. (2019). The effect of inverse method

- on creativity and motivation of eighth grade students in work and technology, *Journal of Research and Studies of Islamic Sciences*, 1(5): 14-28(text in persian).
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students education related use of Facebook . *Learning, Media and Technology*, 157-174.
- Sergis, S., Sampson, D. G. and Pelliccione, L.(2018). investigtiging the impact of Flipped Classroom on students Learning experiences: A self-Determination Theory approach . *Computers in Human Behavior*,78: 368-378.
- Sjoberg, S. (2010). Constructivism and learning . In P.Peterson, E. Baker & McGaw. (Edsi), *International Encyc lopedia of Education (Vol.5, pp. 485-490).Oxford UK:Elsevier* , doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00467-x.
- Son, S. kang, A.R. Kim H-c., Kwon, T., Park, J., Kim, H.K.(2012). Analysis of context Dependence in Social interaction Networks of a Massively Multiplayer Online role –playing Game. *Plos One*. 7(4):e33918.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation ,innovation and task orientation . *Learning environments research* , 15(2):171.
- Troy, E. Smith, Paul, S. Rama, Joel, R. Helms. (2018).Teaching Critical Thinking in a GE Class: A Flipped Model. *Thinking Skills and Creativity*. No.28: 73-83.
- Tune, J. D. Sturek, M. and Basile, D. P.(2013). Flipped classroom modle improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology . *Advan in physiol Edu*.37 (4): 316-320.
- Tuncay, N., Keser, H. and Uzunboylu, H. (2010). If knowledge is power why keep it secret. *Social and Behavioral Sciences*, 5650-5658.
- Tucker, C. R. (2012). Leveraging the power of technology to create student-centered classrooms. *Corwin Press. Blended learning in grades*, 4-12.
- Wang, Q. and Woo. H. (2008). *New Educational Technology*. New york: Nova Science publishers,183-199.
- young, K. (2011). ties,social networks and the facebook experience.*internation journal of Emerging technologies and society*,20-34.
- Yuksel, I. (2014). Impact of activity-based mathematics instruction on students with different prior knowledge and reading abilities. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(6): 1445-1468.

تدوین و آزمون مدل ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین

رفیق حسنی* اورنومنی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف تدوین و آزمون مدل ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین در مدارس ابتدایی اجرا شد. پژوهش بر حسب هدف توسعه‌ای و براساس شیوه گردآوری داده‌ها همبستگی و از نوع مدل معادله ساختاری است. جامعه آماری شامل کلیه والدین دوره اول و دوم ابتدایی مدارس شهرستان پاوه بودند که از این تعداد ۲۹۱ نفر با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس از میان مدارس ابتدایی شهر پاوه به عنوان نمونه مورد بررسی انتخاب شدند. جمع‌آوری اطلاعات به وسیله پرسشنامه‌ای براساس چارچوب استراتژی‌هایی برای مشارکت والدین در مدرسه هور-دمپسی و همکاران (۲۰۰۵) با ۳۶ سؤال طراحی شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۷ به دست آمد. برای آزمون مدل در بخش اول از تحلیل عاملی اکتشافی از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس و سه شاخص ارزش ویژه؛ نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل و نمودار ارزش‌های ویژه (سنگ ریزه) استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین شامل ۵ بعد جو خوشامدگو و باز، توانمندسازی معلمان برای مشارکت، ساختارهای خانواده - معلم - والدین و فرصت‌های مشارکت و رویدادهای مشارکت مورد تأیید است. شاخص‌های برازش نیز نشان از مطلوبیت مدل داشت. این مدل قابلیت استفاده در سنجش ظرفیت مدارس ابتدایی برای مشارکت والدین در تحقیقات مرتبط با موضوع را دارد و می‌تواند ابزار مناسبی برای سنجش ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین باشد.

کلیدواژه‌ها: ظرفیت مدارس، مشارکت والدین، مدارس ابتدایی، شهر پاوه.

۱. * نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران. Hasani.rafigh@gmail.com

۲. دانشجوی رشته آموزش و پرورش پیش دبستانی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران.

zhino.hasani1994@gmail.com

-این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد است.

مقدمه

مشارکت والدین از موضوعات مورد توجه محققان از جمله (جکسون، کلی و لسلی^۱، ۲۰۱۹؛ المایهو، احمد و لگسی^۲، ۲۰۱۹؛ اودونگو^۳، ۲۰۱۸؛ کاندانگو^۴، ۲۰۱۸) بوده و دلیل این موضوع هم این است که مشارکت والدین در آموزش کودکان مدت‌هاست که بیان شده در نتایج آموزشی کودکان تأثیر دارد (هالووی^۵، ۲۰۱۸، به نقل از توراج^۶، ۲۰۱۸). به نظر ویلیام و چاوکین (۲۰۰۸) مشارکت واقعی در مدرسه موقعی انجام می‌شود که والدین از نظر ذهنی و عاطفی درگیر شوند و به عواطف آن‌ها توجه کافی شود. برای رسیدن به این اهداف باید انتظار والدین از مدرسه را شناخت و انتظارات مدرسه از والدین را تفهیم کرد (به نقل از معین‌فر، ۱۳۸۵).

در سال‌های نه چندان دور، والدین مسئول آموزش و پرورش کودکان خود در خانه بودند و معلمان مسئول آموزش (رسمی) کودکان در مدرسه بودند. امروزه پدر و مادران را در نقش معلمان و معلمان در حال تبدیل شدن به آموزگاران در یک معنی کلی‌تری می‌بینیم. معلمان و والدین به طور مشترک مسئول آموزش، هم در خانه و هم در مدرسه کودکان هستند. پژوهش‌ها درباره مسئولیت‌های جداگانه والدین و معلمان درباره رشد اجتماعی و یادگیری کودکان، نشان از تغییری در جهت یک نوع مشارکت است (اپستین^۷، ۲۰۰۱) به طوری که تحقیقات اخیر نشان‌دهنده تغییر نقش سنتی والدین و معلمان در زمینه آموزش کودکان از جمله (اندروویچسار^۸، ۲۰۰۳؛ اسمیت^۹ و همکاران، ۲۰۰۶؛ پاتل^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۸) است. با وجود اهمیت مشارکت والدین در مدرسه و امور دانش‌آموزان، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد در بسیاری از مناطق جهان، مشارکت والدین در تحصیل فرزندانشان محدود است، زیرا

1. Jackson, Kelly and Leslie
2. Alemayehu, Ahmed and Legesse
3. Odongo
4. Kandang'o
5. Holloway
6. Torach
7. Epstein
8. Onderwijsraad
9. Smit, Sluiter and Driessen
10. Patall, Cooper and Robinson



والدین درک محدودی از نقش‌های خود و چگونگی مشارکت دارند (کاپلند^۱، ۲۰۱۷). به نقل از توراج، ۲۰۱۸). به نظر اسمریکا و کوتمن - وگل (۲۰۰۱) عدم شرکت والدین، در امور مدرسه به علت عدم علاقه آن‌ها در رشد و پیشرفت فرزندشان نیست، بلکه عواملی مانند زمان، فاصله و کارهای روزمره دخالت دارند. همچنین آن‌ها معتقدند که والدین طبقات اجتماعی - اقتصادی پایین به برقراری ارتباط با مدرسه گرایش دارند، اما به علت آنکه فکر می‌کنند نقش آن‌ها محدود است، کم‌تر خود را درگیر می‌کنند (به نقل از میرکمالی، ۱۳۸۸). آدامز و کریستنسون^۲ (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که رابطه بین والدین و مدرسه در مدارس ابتدایی در سطح بالاتری نسبت به دوره راهنمایی یا سایر سطوح است. همان‌طور که کودکان رشد می‌کنند، سطح اعتماد بین خانواده و مدرسه از هر دو طرف کاهش می‌یابد. با توجه به تحقیقاتی که در این زمینه انجام شده است، مک فارلند^۳ (۲۰۱۰) توانایی، تخصص و تجربه مسئولان مدرسه را در ترغیب اولیای دانش‌آموزان به مشارکت را مهم خوانده است. فیش باین (۲۰۰۹) از بعد اقتصادی به موضوع نگریسته و بیان کرده، اولیاء زمانی به مشارکت روی می‌آورند که قبلاً پیامدها، نتایج احتمالی و فواید مترتب بر آن را ارزیابی کرده باشند (به نقل از رفیع‌پور، ۱۳۹۳). در نتیجه هر چه اولیاء دانش‌آموزان احساس کنند که مشارکت‌شان در مدرسه، پیامدهای مثبت داشته و به تبع آن از تأیید اجتماعی و مقبولیت عامه نیز برخوردارند، به همان میزان بر مشارکت خود در امور مدرسه خواهند افزود. همچنین هر چقدر مدیران مدارس در جلسات توجیهی اولیا را با اهمیت و فواید مشارکت آگاه کرده و به نظرات آن‌ها توجه کنند، به همان میزان در سوق‌دهی آن‌ها به امر مشارکت در مدرسه مؤثر خواهند بود. دغدغه روانی اولیاء در خصوص پیشرفت تحصیلی فرزندان خود بر میزان مشارکت آن‌ها نیز تأثیر بسزایی دارد (کیهانی، ۱۳۹۴). از چشم‌انداز نظریه خودتعیین‌گری، وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین همچنین نقش مهمی در تعیین کیفیت مشارکت والدین دارد. برای مثال عسگری ثابت (۱۳۹۴) متغیرهای کمبود درآمد خانواده‌ها، کثرت فرزندان، وضعیت نامناسب اقتصادی و میزان استقبال مدیران از مشارکت اولیاء را در امر مشارکت دخیل دانسته است. کاظمی (۱۳۹۵) نیز بیان می‌کند بین مهارت‌های انسانی مدیران (احترام به شخصیت اولیای دانش‌آموزان) و سهیم کردن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مدرسه با جلب مشارکت اولیاء در امور مدارس، رابطه معناداری وجود دارد. وضعیت اجتماعی و اقتصادی

1. Copland
2. Adams and Christenson
3. Macfarland

والدین، پیش‌بینی‌کننده مهمی از مقدار و کیفیت مشارکت والدین است و تحقیقات نشان داده است که والدین با سطوح پایین‌تر تحصیلات، کم‌تر در آموزش فرزندان خود هم در خانه و هم در مدرسه درگیر می‌شوند (دوبر و اپستاین^۱، ۱۹۹۳). نتایج پژوهش سبحانی نژاد و یوزباشی (۱۳۹۲) نیز نشان داد که تأثیر اقتصاد خانواده بر عدم مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مدارس نقشی بیشتر از سایر متغیرها است و پس از آن به ترتیب مقوله‌های فرهنگ خانواده، سطح تعامل خانواده، رعایت علایق دانش‌آموزان و مشکلات خانوادگی قرار دارند. در پژوهشی یزدخواستی و عباس‌زاده (۱۳۸۶) میزان مشارکت والدین بیش از هر متغیر دیگری، از عوامل روانی تأثیر پذیرفته است و بعد از آن به ترتیب متغیرهای ساختاری، درآمد، عامل رسانه‌ای و سن بر میزان مشارکت تأثیرگذار بوده‌اند. مایو و رایان^۲ (۲۰۰۶) عامل‌هایی چون سن، سطح سواد و میزان آگاهی والدین، لی^۳ (۲۰۱۶) و لیه، لرنر و لرنر^۴ (۲۰۰۶) میزان سواد افراد و عملکرد رسانه‌ها، چو^۵ (۲۰۱۵) عملکرد رسانه‌ها و برنامه‌های تلویزیونی، مایو^۶ (۲۰۱۳) سن، سطح سواد و میزان آگاهی مردم، منهیر^۷ (۲۰۱۰) میزان سواد والدین، روسی^۸ (۲۰۱۳) عوامل اقتصادی و اجتماعی بر میزان مشارکت والدین در مدارس را مؤثر دانسته‌اند. یافته‌های چانگ و سو^۹ (۲۰۰۸) نشان داد که والدین با مدارس مشارکت‌چندگانه دارند و همچنین نمرات درسی دانش‌آموزان به طور مستقیم با ارتباط پدر و مادر با مدارس رابطه دارد. فیتزجرال^{۱۰} (۲۰۰۴) نیز درآمد پایین و شرایط بد اقتصادی والدین، تفاوت‌های زبانی و فرهنگی والدین، دیدگاه منفی معلمان نسبت به فرهنگ و صلاحیت والدین و غیره را از جمله موانع مشارکت اولیاء برشمرده‌اند و در نهایت کیس و دیویدسون^{۱۱} (۲۰۱۸) به عدم حساسیت فرهنگی نسبت به والدین مهاجر در مدارس به عنوان مانع مشارکت والدین در امور مدرسه نام برده‌اند. آن‌ها نتیجه گرفته‌اند که چگونه یک مدرسه با داشتن یک برنامه از نظر فرهنگی حساس برای اقلیت‌ها به الگوی دموکراتیک مشارکت والدین منجر می‌شود، که در آن هم والدین اقلیت‌ها و هم مدرسه

1. Dauber and Epstein
2. Mayo and Ryan
3. Lee
4. Lie, Lerner and Lerner
5. Cho
6. Maio
7. Menhir
8. Rose
9. Cheung and Siu
10. Fitzgerald
11. Case and Davidson

احترام و درک متقابل را تجربه کنند.

در پیشینه و ادبیات موضوع، نکته‌ای قابل تأمل است و آن این است که دو اصطلاح درگیری و مشارکت در بسیاری از تحقیقات هم‌معنی در نظر گرفته شده‌اند. اسمیت و همکارانش (۲۰۰۷) مفهوم درگیری والدین را به معنی درگیر شدن والدین در تربیت و آموزش فرزند خود در خانه و در مدرسه تعریف کرده‌اند، درحالی که مشارکت والدین می‌تواند به عنوان مشارکت فعال والدین در فعالیت‌های مدرسه تعریف شود. در این زمینه، مشارکت والدین را می‌توان به اشکال سازمانی^۱ (به عنوان مثال مشارکت در شورای والدین یا در اداره و مدیریت مدرسه) و اشکال غیر سازمانی^۲ که والدین در فعالیت‌های روزمره مانند همراهی کودکان در سفرهای مدرسه، در تمیز کردن اسباب بازی‌ها یا کمک به معلم در کارهای کتابخانه‌های مدرسه، تقسیم کرد (کارستن، لدوکس و اسلایت^۳، ۲۰۰۶). این درحالی است که نتایج تحقیقات توافق خاصی در رابطه با این واقعیت دارند که بین درگیری والدین و نتایج دستاوردهای کودکان از جمله با پیشرفت‌های کلامی و خواندن رابطه مثبت وجود دارد (دیرینگ، مک کارتی، وایس، کرایدر و سیمپکینز^۴، ۲۰۰۴؛ دیرینگ، کرایدر، سیمپکینز و وایس، ۲۰۰۶) و همچنین درگیری والدین^۵ در آموزش کودکان تأثیر مثبتی بر موفقیت تحصیلی آن‌ها دارد (جینز^۶، ۲۰۰۳؛ مک واین، هامپتون، فانتازو، کوهن و سکینو^۷، ۲۰۰۴؛ فانتازو، مک واین و پری^۸، ۲۰۰۴؛ هور- دمپسی، واکر، ساندلر، وتسل، گرین، ویلکینز و کالسون^۹، ۲۰۰۵؛ اسمیت، اسلویتر و درایسن^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ اسمیت، درایسن، اسلویتر و بروس^{۱۱}، ۲۰۰۷)، اما از سوی دیگر بیان شده که درگیری والدین تأثیر مثبت بیشتری بر رشد کودکان نسبت به مشارکت والدین داشته باشد (دفورگس و ابوچار^{۱۲}، ۲۰۱۰).

1. Institutionalised forms
2. Non-institutionalised forms
3. Karsten, Ledoux and Sligte
4. Dearing, McCartney, Weiss, Kreider and Simpkins
5. parental involvement
6. Jeynes
7. Mcwayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen and Sekino
8. Fantuzzo, McWayne and Perry
9. Hoover- Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins and Closson
10. Smit, Sluiter and Driesen
11. Smit, Driesen, Sluiter and Brus
12. Desforges and Abouchaar

در زمینه چارچوب نظری هور- دمپسی^۱ و همکاران (۲۰۰۵) چارچوبی از استراتژی‌های برای مشارکت والدین در مدرسه را شامل ۵ استراتژی کلی از جمله خلق یک جو خوشامدگو و باز در مدرسه^۲؛ توانمندسازی معلمان برای مشارکت والدین؛ خلق توجه پایدار، سیستماتیک و پویا در سطح مدرسه برای بهبود روابط مدرسه خانواده^۳؛ مشارکت و همکاری با ساختارهای خانواده معلم والدین موجود برای تقویت مشارکت^۴؛ ارائه طیف کاملی از فرصت‌های مشارکت شامل (کنفرانس‌های معلمان والدین و رویدادهای دانش‌آموزی) و فرصت‌های جدید منحصربه‌فرد برای مدرسه و اجتماع (مانند جشن‌های روز اول ورود به مدرسه، کارگاه‌هایی برای والدین و رویدادهای شبکه‌سازی/ اجتماعی)^۵ و دعوت از معلمان، والدین، مدیر و کارکنان برای رویدادهای دانش‌آموز محور در مدرسه^۶ ارائه داده‌اند.

با توجه به اهمیت نقش مشارکت والدین به عنوان زمینه‌ساز رشد و شخصیت کودکان مسأله اصلی در این پژوهش تدوین و آزمون مدل ظرفیت مدارس ابتدایی برای مشارکت والدین است.

روش

این پژوهش بر حسب هدف توسعه‌ای و براساس شیوه گردآوری داده‌ها، همبستگی و از نوع مدل معادله ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل والدین دانش‌آموزان دوره اول و دوم ابتدایی شهر پاره به تعداد ۱۲۰۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد که بر این اساس حجم نمونه ۲۹۱ نفر به دست آمد. با توجه به ماهیت موضوع پژوهش و جامعه آماری مورد مطالعه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد.

برای جمع‌آوری داده‌های لازم در این پژوهش، باتوجه به اینکه هیچ پرسشنامه استاندارد و

1. Hoover-Dempsey
2. Create an inviting, welcoming school climate
3. Empower teachers for parental involvement; create dynamic, systematic, and consistent school attention to improving family school relationships
4. Join with existing parent teacher family structures to enhance involvement.
5. Offer full range of involvement opportunities, including standard approaches (e.g., parent teacher conferences, student performances) and new opportunities unique to school and community (e.g., first day of school celebrations, parent workshops, social/networking events)
6. Invite teachers, parents, principal, and staff to student centered events at school

حتی محقق ساخته‌ای در این زمینه وجود نداشت؛ از چارچوب استراتژی‌های مشارکت والدین در مدرسه هور- دمپسی و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شد. به این صورت که پرسشنامه‌ای (پیوست ۱) با ۳۶ سؤال طراحی شد که محتوای آن را شاخص‌های بیان‌کننده ابعاد و ویژگی‌های ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین تشکیل می‌داد. این پرسشنامه شامل ویژگی‌های ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین در قالب ۵ بعد اصلی شامل جوّ خوشامدگو و باز (شامل سؤالات ۱-۱۱)، توانمندسازی معلمان برای مشارکت (شامل سؤالات ۱۲-۲۳)، ساختارهای خانواده - معلم - والدین (شامل سؤالات ۲۴-۳۰)، فرصت‌های مشارکت (شامل سؤالات ۳۱-۳۳) و رویدادهای مشارکت (شامل سؤالات ۳۴-۳۶) است. روایی این پرسشنامه توسط تنی چند از اساتید حوزه سنجش و اندازه‌گیری و همچنین برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی تأیید و سپس به صورت آزمایشی روی ۳۰ نفر از والدین اجرا شد. برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها پس از اجرای آزمایشی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار آلفای کرونباخ مؤلفه جوّ خوشامدگو و باز، توانمندسازی معلمان برای مشارکت، ساختارهای خانواده - معلم - والدین، فرصت‌های مشارکت و رویدادهای مشارکت به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۴، ۰/۸۷، ۰/۷۴ و ۰/۸۷ و کل پرسشنامه ۰/۹۷ به دست آمد.

برای تحلیل عاملی اکتشافی داده‌ها از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. برای تعیین تعداد عامل‌های اصلی از سه شاخص ارزش ویژه؛ نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل و نمودار ارزش‌های ویژه (سنگریزه) استفاده شد که با توجه به ارزش ویژه به دست آمده که برای پنج عامل بالاتر از ۱ به دست آمد که در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: نسبت واریانس تبیین شده پرسشنامه ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین

بعد	کل	درصد واریانس	درصد واریانس تراکمی
۱	۶/۶۲	۱۸/۴۰	۱۸/۴۰
۲	۵/۸۸	۱۶/۳۳	۳۴/۷۳
۳	۵/۰۸	۱۴/۱۲	۴۸/۸۵
۴	۳/۶۳	۱۰/۰۹	۵۸/۹۵
۵	۲/۴۷	۶/۸۷	۶۵/۸۲

در جدول (۲) شاخص کامو و بارتلت و بار عاملی مربوط به هر گویه آمده است.

جدول ۲: شاخص کامو و بارتلت و بارهای عاملی مربوط به پرسشنامه ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین

شاخص KMO		عاملها						
آماره بارتلت	درجه آزادی	سطح معناداری	گوئیة	جو خوشامدگو و باز	توانمندسازی معلمان	ساختارهای خانواده	فرصت‌های	رویدادهای
					برای مشارکت	- معلم - والدین	مشارکت	مشارکت
۰/۹۴	۴۵۹۰/۶۵	۶۳۰	۰/۰۰۱					
				۰/۴۴				
				۰/۷۲				
				۰/۷۴				
				۰/۸۰				
				۰/۷۴				
				۰/۷۳				
				۰/۴۶				
				۰/۷۱				
				۰/۴۴				
				۰/۴۹				
				۰/۶۱				
					۰/۵۴			
					۰/۴۸			
					۰/۵۰			
					۰/۴۴			
					۰/۴۶			
					۰/۴۹			
					۰/۵۳			
					۰/۵۴			
					۰/۶۸			
					۰/۶۱			
					۰/۵۹			

	۰/۶۷	۲۳
	۰/۶۱	۲۴
	۰/۶۵	۲۵
	۰/۶۸	۲۶
	۰/۶۷	۲۷
	۰/۵۲	۲۸
	۰/۷۴	۲۹
	۰/۵۵	۳۰
	۰/۵۱	۳۱
	۰/۵۸	۳۲
	۰/۸۲	۳۳
۰/۷۳		۳۴
۰/۷۰		۳۵
۰/۶۲		۳۶

نتایج فوق نشان می‌دهد که ۳۶ گویه مربوط به پرسشنامه ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین در بردارنده ۵ عامل بود که در مجموع ۶۵/۸۲ درصد از واریانس را تبیین کردند؛ یعنی گویه‌های این پرسشنامه ۶۶ درصد متغیر ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین را می‌توانند تبیین کنند. از بین ۵ عامل، عامل اول دارای ۱۱ گویه و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش به عنوان بعد جو خوشامدگو و باز، عامل دوم با ۱۲ گویه به عنوان بعد توانمندسازی معلمان برای مشارکت، عامل سوم با ۷ گویه به عنوان بعد ساختارهای خانواده - معلم - والدین و عامل چهارم با ۳ گویه به عنوان بعد فرصت‌های مشارکت و عامل پنجم با ۳ گویه به عنوان بعد رویدادهای مشارکت نام‌گذاری شدند.

یافته‌ها

در جدول زیر اطلاعات توصیفی مربوط به پاسخگویان آمده است.

جدول ۳: اطلاعات توصیفی نمونه آماری

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۱۷۸	۶۱٪
	مرد	۱۱۳	۳۹٪
سن	زیر ۳۰ سال	۲۹	۱۰٪
	۳۱ تا ۳۵ سال	۷۶	۲۶٪
	۳۶ تا ۴۰ سال	۹۰	۳۱٪
	۴۱ تا ۴۵ سال	۶۷	۲۳٪
	۴۶ به بالا	۲۹	۱۰٪
تحصیلات	بی‌سواد	۱۴	۵٪
	سیکل	۳۸	۱۳٪
	دیپلم	۸۳	۲۹٪
	فوق دیپلم	۲۹	۹٪
	لیسانس	۹۹	۳۴٪
	کارشناسی ارشد	۱۴	۴٪
	دکتری	۱۴	۵٪

نتایج حاصله از جدول (۳) نشان می‌دهد که از کل نمونه آماری این پژوهش ۶۱٪ زن و ۳۹٪ مرد، ۱۰٪ زیر ۳۰ سال، ۲۶٪ بین ۳۱ تا ۳۵ سال، ۳۱٪ بین ۳۶ تا ۴۰ سال، ۲۳٪ بین ۴۱ تا ۴۵ سال و ۱۰٪ بیش از ۴۶ سال سن داشتند. همچنین میانگین و انحراف معیار سنی برابر با (۶/۵۷) \pm (۳۸/۳۷) و حداقل و حداکثر به ترتیب ۲۴ و ۷۰ سال بودند. از کل نمونه آماری این پژوهش ۵٪ بی‌سواد، ۱۳٪ سیکل، ۲۹٪ دیپلم، ۹٪ فوق دیپلم، ۳۴٪ لیسانس، ۴٪ فوق لیسانس و ۵٪ دکتری بودند. همچنین در جدول (۴) حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف استاندارد ابعاد متغیرها ارائه شده است.

جدول ۴: اطلاعات توصیفی ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین

مؤلفه	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
جو خوشامدگو و باز	۲۹۱	۲/۰۹	۵	۴/۱۷	۰/۶۸
توانمندسازی معلمان برای مشارکت	۲۹۱	۱/۸۳	۵	۳/۹۷	۰/۷۶
ساختارهای خانواده - معلم - والدین	۲۹۱	۱/۷۱	۵	۳/۷۲	۰/۸۵
فرصت‌های مشارکت	۲۹۱	۱/۶۷	۵	۴/۱۲	۰/۸۰
رویدادهای مشارکت	۲۹۱	۱	۵	۳/۸۷	۰/۹۸
ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین	۲۹۱	۲/۰۳	۵	۳/۹۹	۰/۷۰

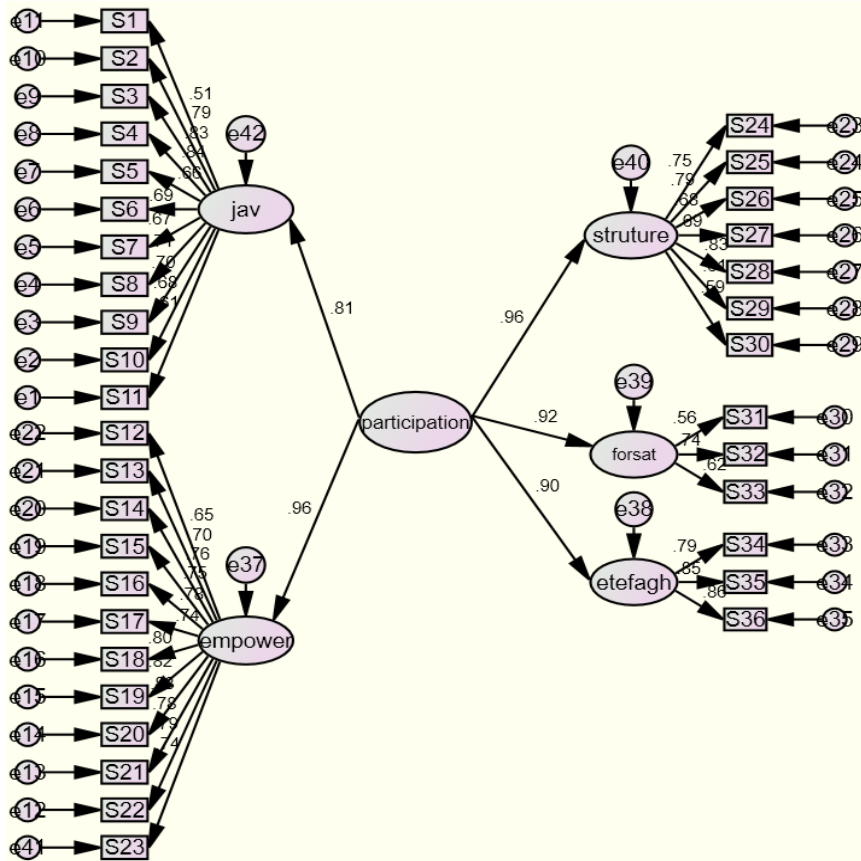
بر اساس جدول بالا میانگین و انحراف معیار بعد جو خوشامدگو و باز برابر با $(۰/۶۸ \pm ۴/۱۷)$ ، توانمندسازی معلمان برای مشارکت $(۰/۷۶ \pm ۳/۹۷)$ ، ساختارهای خانواده - معلم - والدین $(۰/۸۵ \pm ۳/۷۲)$ ، فرصت‌های مشارکت $(۰/۸۰ \pm ۴/۱۲)$ ، رویدادهای مشارکت $(۰/۹۸ \pm ۳/۸۷)$ و ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین $(۰/۷۰ \pm ۳/۹۹)$ است.

سؤال اصلی: آیا مدل ساختاری ظرفیت مدارس ابتدایی برای مشارکت والدین از برازش

مناسب برخوردار است؟

برای سنجش برازش مدل از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. در مدل معادلات ساختاری برای این که مشخص شود نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌های مورد نظر خود از دقت لازم برخوردار هستند، از تحلیل عاملی تأییدی^۱ استفاده شده است. در مدل معادلات ساختاری هرگاه بار عاملی هر نشانگر با سازه خود دارای مقدار T بالاتر از $۱/۹۶$ باشد، در این صورت این نشانگر از دقت لازم برای اندازه‌گیری آن سازه یا صفت مکنون برخوردار است. پرسشنامه ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین با توجه به نتایج تحلیل کمی دارای پنج شاخص اصلی جو خوشامدگو و باز، ساختارهای خانواده - معلم - والدین، توانمندسازی معلمان برای مشارکت، فرصت‌های مشارکت و رویدادهای مشارکت بود که در این بخش اعتبارسنجی شده‌اند. پس از مناسب بودن مدل برای بررسی رابطه علی بین ابعاد و تدوین مدل ساختاری ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین از مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار ایموس گرافیک انجام شده است.

در این پژوهش ابتدا به بررسی عوامل پنج‌گانه پرسشنامه شامل جوّ خوشامدگو و باز، ساختارهای خانواده - معلم - والدین، توانمندسازی معلمان برای مشارکت، فرصت‌های مشارکت و رویدادهای مشارکت برای مشارکت از طریق تحلیل عاملی اکتشافی اقدام شد. بعد از انجام تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس، بعد جوّ خوشامدگو و باز دارای {۱۱ گویه}، بعد ساختارهای خانواده - معلم - والدین {۷ گویه}، بعد توانمندسازی معلمان برای مشارکت {۱۲ گویه}، فرصت‌های مشارکت {۳ گویه} و رویدادهای مشارکت {۳ گویه} شناسایی و وارد مدل شد. به این صورت که ابعاد را به عنوان متغیرهای پنهان ترسیم و برای هر کدام از آن‌ها سؤالات موردنظر را به عنوان متغیرهای مشاهده شده در نظر گرفتیم که در نمودار ۱ و جدول ۵ و ۶ مدل نهایی و برآوردها و شاخص‌های نیکویی برازش ارائه شده است.



نمودار ۱: مدل نهایی به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

جدول ۵: برآوردها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	ضرایب استاندارد	کمیت T	سطح معناداری
جو خوشامدگو و باز ← ظرفیت مشارکت	.۸۰	۷/۶۵۵	۰/۰۰۱
ساختارهای خانواده - معلم - والدین ← ظرفیت مشارکت	.۹۶	۷/۰۲۵	۰/۰۰۱
توانمندسازی معلمان برای مشارکت ← ظرفیت مشارکت	.۹۵	۷/۲۷۸	۰/۰۰۱
فرصت‌های مشارکت ← ظرفیت مشارکت	.۹۲	۵/۶۴۸	۰/۰۰۱
رویدادهای مشارکت ← ظرفیت مشارکت	.۹۰	۷/۰۲۸	۰/۰۰۱

با توجه به جدول (۵) نتایج به دست آمده از شاخص‌های نیکویی برازش مدل نشان می‌دهد که خی دو به دست آمده با توجه به درجه آزادی معنادار است ($P \leq 0/01$). که البته، این خی دو شاخص معتبری نیست و اگر مقدار خی دو بر درجه آزادی تقسیم شود شاخص معتبرتری است. مقدار به دست آمده از تقسیم خی دو بر درجه آزادی ۲/۳۳۴ است، که حاکی از برازش خوب مدل است چرا که مقدار کم‌تر از ۳ شاخص خوبی برای برازش مدل است. همچنین ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RSMEA) برای مدل ۰/۰۷۸ است، این شاخص برای مدل‌های خوب کم‌تر از ۰/۰۵ و برای مدل‌های قابل قبول کم‌تر از ۰/۰۸ است. همچنین ضعیف بزرگ‌تر از ۰/۱۰ است. بنابراین، برای مدل حاضر قابل قبول است. شاخص تعدیل یافته برازندگی (AGFI) برای مدل ۰/۹۴، شاخص نرم شده برازندگی (NFI) ۰/۹۳ و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) ۰/۹۲ است. این شاخص‌ها برای مدل‌های خوب ۰/۹۰ یا بالاتر است و برای مدل‌های قابل قبول ۰/۸۰ است و در مدل حاضر خوب است. با توجه به شاخص‌ها می‌توان گفت که این مدل از برازش خوبی برخوردار است.

جدول ۶: شاخص‌های نیکویی برازش مدل

شاخص‌های برازش	x2/df	NFI	RFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
برازش قابل قبول	< ۳	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸
برازش محاسبه شده	۲/۳۳۴	۰/۹۲۶	۰/۹۰۷	۰/۹۲۳	۰/۹۴۵	۰/۹۲۱	۰/۰۷۸

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق با هدف تدوین و آزمون مدل ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین در مدارس

ابتدایی انجام شد. نتایج تحقیق نشان داد که مدل ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین شامل ۵ بعد جوّ خوشامدگو و باز، توانمندسازی معلمان برای مشارکت، ساختارهای خانواده - معلم - والدین، فرصت‌های مشارکت و رویدادهای مشارکت است. مشارکت یک فراگرد سهیم کردن و سهیم شدن در کارهاست، کاری که می‌تواند به صورت‌های مختلف تجلی یابد. مشارکت والدین در امور مدرسه موجب نگرش مثبت والدین نسبت به خود، مدرسه و نقش کادر آموزشی در رشد و تربیت فرزندشان می‌شود. هدف نهایی از مشارکت در مدرسه، این است که برای والدین فرصتی فراهم شود تا با مسئولان مدرسه و دیگر کارکنان آموزشی و سایر والدین بچه‌ها ملاقات کرده و دربارهٔ مسائل و موضوعات مرتبط با فرزندانشان با هم بحث و تبادل نظر کنند.

یکی از ابعاد این مدل «جو خوشامدگو و باز» است. در واقع محیط مدرسه بایستی منعکس‌کنندهٔ فرهنگ خانواده‌ها باشد و والدین از فرهنگ‌های مختلف در مدرسه احساس راحتی و نزدیکی کنند. مدیر مدرسه یک حس قوی را به وجود آورده که والدین دوست دارند فرزندانشان در آن مدرسه درس بخوانند و احساس تعلق دارند. مدیر مدرسه یک جوّ مثبت مدرسه‌ای به وجود آورده که همه احساس می‌کنند به این مدرسه تعلق دارند. مدیر و کارکنان آموزشی و غیرآموزشی مدرسه خود را در جهت بهبود و حفظ جوّ مثبت مدرسه متعهد می‌دانند. رابطهٔ خوبی بین والدین و معلمان مبنی بر اعتماد به مدرسه و معلمان وجود دارد. همیشه پاسخگو بودن و با احترام متقابل رفتار کردن معلمان و مدیران زمینهٔ مشارکت والدین را بیشتر فراهم می‌کند. در همین راستا کلیهٔ پرسنل مدرسه از جمله مدیر، معاونان مدرسه و حتی خدمت‌گذار مدرسه خود را مسئول و پاسخگوی والدین می‌دانند و علاوه بر این احساس و نگرش همیشگی احترام به والدین، دانش‌آموزان و مراجعه‌کنندگان وجود دارد. مدرسه یک فضای راحت برای والدین ایجاد کرده که ضمن حمایت از گفت‌وگوهای معلم و والدین و شبکه‌های ارتباطی، افرادی در مدرسه و از میان والدین وجود دارند که اطلاعاتی دربارهٔ نحوهٔ درست کارکردن مدرسه به سایر والدین می‌دهند.

«توانمندسازی معلمان برای مشارکت» نیز از دیگر ابعاد مدل ظرفیت مدرسه برای مشارکت والدین است. در واقع برای ایجاد ظرفیت در زمینهٔ مشارکت والدین در مدرسه، بایستی اقدامات و فعالیت‌هایی توسط مسئولان و مدیران و پرسنل مدرسه انجام شود تا روابطی مثبت

و قابل اعتماد بین والدین و معلمان وجود داشته باشد و توسعه یابد. این روابط و تعاملات مدرسه - خانواده بخشی از زندگی و فرهنگ روزانه مدرسه است که به درگیری و رفت آمد والدین به مدرسه منجر خواهد شد. در چنین موقعیتی مدیر و معلمان مدرسه به طور منظم به دنبال ایده‌ها، دیدگاه‌ها و نظرات والدین در مورد مدرسه و نقش خانواده در یادگیری دانش‌آموزان هستند و جلساتی منظم برای بحث درباره دیدگاه و پیشنهادات والدین در مورد یادگیری کودکان برگزار شده و در نتیجه ظرفیت مشارکت والدین در مدرسه بیشتر می‌شود. در چنین فضایی مشارکت والدین مفید و مؤثر در نظر گرفته می‌شود و در کنار این هم به روابط مدرسه - خانه اهمیت داده می‌شود. وقتی چنین ظرفیتی در حال ایجاد است از مهارت‌ها و ظرفیت معلمان برای روابط بهتر معلم و والدین حمایت می‌شود.

ایجاد «ساختارهای خانواده - معلم - والدین» نیز از دیگر ابعاد ظرفیت مدرسه برای مشارکت والدین است. مدیر مدرسه از طریق ایجاد ساختارهای رسمی و غیررسمی تلاش می‌کند تا مثلث خانواده - معلم - والدین را با هدف مشارکت والدین تقویت کند. از جمله این ساختارها برنامه‌های پس از مدرسه است که می‌توان از این برنامه‌ها برای افزایش ارتباطات مدرسه - خانه استفاده کرد. یکی دیگر از این ساختارها انجمن اولیا و مربیان است که در مدرسه از اعضای انجمن اولیا و مربیان برای ارتباط بیشتر با مدرسه استفاده می‌شود. استفاده از پتانسیل و نیروی افراد تأثیرگذار در بین والدین برای آموزش، آگاهی و دعوت به مشارکت همه خانواده‌ها از دیگر ساختارهای غیررسمی برای ایجاد ظرفیت مشارکت در مدرسه است. از دیگر ساختارهای غیررسمی برای ایجاد ظرفیت مشارکت در مدرسه، طراحی فعالیت‌های متنوع از جمله کلاس‌های هنری (نقاشی، طراحی، خطاطی و هنرهای زیبا)، فرهنگی (قرآنی، عقیدتی، دینی و معنوی)، مهارتی (آشپزی، انواع آموزش‌های مهارتی و شغلی) و ... برای گروه‌های مختلف خانوادگی درون مدرسه است. همچنین دسترسی والدین به یک مشاور در زمینه برنامه‌ریزی درسی و پیشرفت تحصیلی کودکان زمینه ایجاد ارتباط بیشتر والدین با مدرسه را فراهم می‌کند. و بلاخره اختصاص مکانی در مدرسه برای حضور و گرد هم آمدن والدین با یکدیگر، بعضی مواقع هم صحبت کردن با مدیر، معلمان و کارکنان آموزشی می‌تواند ظرفیت مدرسه برای مشارکت والدین را ارتقا بخشد. در همین زمینه سویک (۲۰۰۲) از راهبردهایی نام می‌برد که می‌توان برای ارتباط بیشتر والدین با مدرسه از جمله، برگزاری هم‌اندیشی‌ها، دیدار

از خانه شاگردان، ایجاد مراکز والدین، شرکت در تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌های آموزشی والدین، فعالیت‌های یادگیری و شبکه خانواده و مدرسه استفاده کرد که می‌تواند به همکاری در قالب حمایت از سوی مدرسه و خانه منجر شوند.

«فرصت‌های مشارکت» چهارمین بعد مدل ظرفیت مدرسه برای مشارکت والدین است. برای ایجاد چنین ظرفیتی معمولاً مدیر و سایر کارکنان آموزشی از هر فرصتی برای ایجاد مشارکت بیشتر والدین استفاده می‌کنند. برای مثال از جشن‌ها و جلسات اولیا و مربیان برای اطلاع‌رسانی بیشتر و فراهم کردن زمینه تعامل و ارتباط بیشتر استفاده می‌شود. همچنین زمان جلسات اولیا و مربیان و جشن‌های برگزار شده با دقت انتخاب شده تا زمینه مشارکت بیشتر کلیه والدین فراهم می‌شود. مدیران و معلمان درباره روش‌ها و نحوه مشارکت و ارتباط با مدرسه اطلاع‌رسانی لازم را انجام می‌دهند.

و بلاخره «رویدادهای مشارکت» آخرین بعد ظرفیت مدرسه برای مشارکت والدین است. مدیر و سایر کارکنان آموزشی مدرسه از این واقعیت آگاه هستند که رویدادهای مدرسه از جمله جلسات اولیا و مربیان، کلاس‌های آموزشی خانواده، جشن‌ها و مراسمات از جمله جشن مراسم کلاس اولی‌ها (جشن شکوفه‌ها)، جشن تکلیف، انواع مسابقه‌های سرگرم‌کننده، مسابقات علمی و المپیادها و حتی جشن فارغ‌التحصیلی ظرفیت‌هایی هستند که از طریق آن‌ها می‌توان مشارکت والدین در مدرسه را افزایش داد. در این نوع جشن‌ها و مراسمات مدیران و معلمان می‌توانند نظرات و پیشنهادات مربوط به مشارکت والدین را دریافت و در برنامه‌ریزی‌های خود به‌کار گیرند و همچنین از جشن‌ها و مراسمات مختلف برای توزیع اطلاعات کوتاه و جذاب در قالب‌های بروشورهای مناسب درباره مسائل مربوط به مشارکت والدین استفاده کنند.

براساس نتایج به‌دست آمده به مدیران و مسئولان مدارس پیشنهاد می‌شود که محیط فیزیکی مدرسه را از طریق نصب تصاویر و پوسترهایی که نشان‌دهنده فرهنگ خانواده‌ها هستند، زمینه بیشتر مشارکت والدین در مدرسه را فراهم کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که مدیران از طریق تقویت روابط مدرسه - خانواده به دنبال ایده‌ها، دیدگاه‌ها و نظرات والدین درباره مدرسه باشند. در همین راستا مدیران می‌توانند از طریق برنامه‌های پس از مدرسه و ظرفیت افراد تأثیرگذار در بین والدین برای ایجاد ظرفیت مشارکت در مدرسه استفاده کنند.



پیشنهاد می‌شود که زمان جلسات اولیا و مربیان و جشن‌های برگزار شده با دقت انتخاب شود تا زمینه مشارکت بیشتر کلیه والدین فراهم شود و بلاخره پیشنهاد می‌شود که مدیران از رویدادهای مدرسه در جهت دادن اطلاعات برای نحوه ارتباط و مشارکت والدین در مدرسه استفاده کنند.

شایان ذکر است که مدل خروجی پژوهش سعی کرده ابعاد جدیدی از مفهوم مشارکت والدین در مدرسه را ارائه دهد که می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های آتی قرار گیرد.

منابع

رفیع پور، فرامرز (۱۳۹۳). *سنجش نگرش روستائیان نسبت به مشارکت در آموزش و پرورش*. تهران: شرکت سهامی انتشار.

سبحانی‌نژاد، مهدی و یوزباشی، علیرضا (۱۳۹۲). *بررسی موانع خانوادگی مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مدارس متوسطه ی شهر اصفهان*. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۳: ۲۴-۳۴.

عسگری ثابت، حسین (۱۳۹۴). *بررسی راهکارهای مشارکت مردمی در مدارس، سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی*. *پژوهشکده کاربردی تعلیم و تربیت*، کمیته پژوهشی آموزش و پرورش شهرستان مرنند.

کاظمی، میترا (۱۳۹۵). *بررسی ارتباط بین مهارت‌های انسانی مدیران با جلب مشارکت اولیای دانش‌آموزان متوسطه و راهنمایی شهرستان بابلسر*. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی.

کیهانی، مسیح‌الله (۱۳۹۴). *بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت سیاسی دانشجویان*. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی*. دانشگاه اصفهان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه علوم اجتماعی.

معین‌فر، محمود (۱۳۸۵). *اصول و عوامل برقراری ارتباط میان اولیاء و مربیان*. *پیوند*، ۳۲۴: ۱-۴.

میرکمالی، محمد (۱۳۸۸). *روابط انسانی در آموزشگاه*. تهران: یسپرون.

یزدخواستی، بهجت و عباس‌زاده، محمد (۱۳۸۶). *بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت والدین*

دانش‌آموزان مقطع متوسطه استان آذربایجان شرقی. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*
 دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳(۱۴): ۴۵-۶۲.

- Adams, K.S. and Christenson, S.L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parentteacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5): 477-497.
- Alemayehu, T., Ahmed, S.F. and Legesse, S.M. (2019). The Status of Parental Participation in School and Its Impact on the Students Learning in Amuru Woreda Schools. *Journal of Culture, Society and Development*, 47, 15-23.
- Asgari Sabet, H. (2015). Evaluation of Public Participation Strategies in Schools, East Azarbaijan Education Organization. Applied Research Institute of Education, *Marand County Education Research Committee* (Text in Persian).
- Case, M. and Davidson, K. (2018). Building trust, elevating voices, and sharing power in family partnership. *Phi Delta Kappan*, 99 (6): 49-53.
- Cheung, K. and Siu M. Li, K. (2008). Collaboration between school and parents to foster information literacy. *Learning in the information society*, 22: 220-225.
- Cho, J. (2015). *Political ads, communication, and democracy* (Dissertation), The university of Wisconsin- Madison.
- Coster, J. G., Saoirse, N.F., Collette, O.H. and Sioban. J. (2015). Children's', parents' and teachers' perceptions of child wellbeing. *Health Education*, 107(6): 511-523.
- Dauber, S. L. and Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: SUNY.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. and Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4): 653-664.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H.B., Kreider, H. and Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42: 445-460.
- Desforges, C. and Abouchar, A. (2010). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment : a literature review. [Research report (Great Britain. Department for Education and Skills) ; no. 433.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Fan, W. and Williams, W. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1): 53-74.
- Fantuzzo, J., MacWayne, C. and Perry, M.A. (2004). Multiple dimensions of family

- involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4): 467-480.
- Fitzgerald, D. (2004). *Parent Partnership in the Early Years*. London: Continuum.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. and Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2): 105-130.
- Jackson, S., Kelly, L. and Leslie, B. (2019). Parental participation in child protection case conferences. *Child and Family Social Work*. <https://doi.org/10.1111/cfs.12698>
- Jeynes, W. (2003). A meta-analys. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2): 202-218.
- Kandang'o, M.N.A. (2018). *Parental participation in Kenyan kindergarten - A qualitative study on teachers' reflections on parental participation and children's stay in the kindergarten*. Master's thesis in Early Childhood Education, Norwegian university of science and technology. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2574568?show=full>
- Karsten, D., Jong, U. de, G. Ledoux and Sligte, H. (2006). *The position of parents and pupils in governance policy*. Amsterdam: COKohnstamminstituut, Universiteit van Amsterdam.
- Katsillis, I. M. (1987). *Education and social selection: A model of high school achievement in Greece*. Doctoral dissertation, The Florida State University.
- Kazemi, M. (2015). *Investigating Factors Affecting Student Political Participation*. M.Sc. in Sociology, University of Isfahan, Faculty of Literature and Humanities, Department of Social Sciences (Text in Persian).
- Kazemi, M. (2016). *Investigating the Relationship between Managers 'Skills with High School Students' Parent Engagement and Guidance in Babolsar*. M.Sc., Al-Zahra University: Faculty of Education (Text in Persian).
- Lee, E. (2016). *Asocial resource model of political participation: Mass media use, social capital, and political participation* (Dissertation), Cornell University.
- Lie, Y., Lerner, J. V. and Lerner, R. M. (2006). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 2 (18): 137-149.
- Macfarland, H. J. (2010). Institutions about Citizen Influence on Government. *British Journal of Political Science*, 32: 370-390.
- Maio, C. (2013). *Towards democratic neighborhoods: The emergence of bottom-up citizen engagement in urban china* (Dissertation), Canada: university of Toronto.
- Mayo, J. D. and Ryan, R. M. (2006). *Teachers, Parents, and Student Motivation: The Effects of Involvement and Autonomy Support, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San



- Francisco, CA.
- McNeal, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (8): 564-576.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L. and Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3): 363-377.
- Menhir, J. H. (2010). The impact of Citizen Participation on Public Administration. *Public Administration Review*, 32, 457-470.
- Mirkamali, M. (2009). *Human relations in school*. Tehran: yasteron. (Text in Persian).
- Moeinfar, M. (2006). *Principles and Factors of Communication between Parents and Trainers*. Pivand, 324, 1-4 (Text in Persian).
- Odongo, G. (2018). Barriers to Parental/Family Participation in the Education of a Child with Disabilities in Kenya. *International Journal of Special Education*, 33 (1): 21-33.
- Onderwijsraad (2003). *Count your worries. Educational worries of pupils, parents, teachers and the public*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Patall, E.A., Cooper, H. and Robinson, J. C. (2008). Parental involvement in homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4): 1039-1101.
- Rafi Pour, F. (2014). Measuring the attitude of villagers towards participation in education. Tehran: *Publishing Joint Stock Company* (Text in Persian).
- Rose, T. M. (2013). *Measuring civic engagement in Idaha Falls* (Dissertation), Idaho state university.
- Smit, F., Driessen G., Sluiter, R. and Brus, M. (2007). *Parents, schools and diversity. Parental involvement in schools with many and few underprivileged pupils*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smit, F., Sluiter, R. and Driessen, G. (2006). *Review study parental involvement in international perspective*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Sobhanninejad, M. and Yosbashi, A. (2013). Investigating the Family Barriers of Student Parenting Participation in Isfahan High School Affairs. *Teaching and Learning Research*, 3, 24-34 (Text in Persian).
- Torach, R.D. (2018). *Parental participation in early childhood care and education: an exploratory study of knowledge and behaviors of parents in nakawa division, Kampala*. A Dissertation Submitted to the Department of Social Work and Social Administration in Partial Fulfillment of the Requirements for the Award of A Bachelor's Degree in Social Work and Social Administration of Makerere University Kampala.

Yazd Khosti, B. and Abbaszadeh, M. (2007). Investigating the Factors Affecting Parent Involvement of High School Students in East Azarbaijan Province. *Journal of Educational Sciences and Psychology of Shahid Chamran University of Ahvaz*, 3 (14): 45-62 (Text in Persian).

پیوست ۱: پرسشنامه ظرفیت مدارس برای مشارکت والدین

مؤلفه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
در راهرو و ورودی مدرسه تصاویر و عکس‌هایی وجود دارد که منعکس‌کننده فرهنگ خانواده‌ها است.					
مدیر مدرسه یک حس قوی را به وجود آورده که همیشه این احساس را دارم که این مدرسه ما است؛ ما به اینجا تعلق داریم.					
مدیر مدرسه یک جو مثبت مدرسه‌ای به وجود آورده که همه احساس می‌کنند به این مدرسه تعلق دارند.					
مدیر مدرسه خود را در جهت بهبود و حفظ جو مثبت مدرسه متعهد می‌داند.					
یک رابطه خوبی بین کلیه والدین و معلمان وجود دارد که می‌توانم به مدرسه و معلمان آن اعتماد کنم.					
معلمان این مدرسه همیشه پاسخگو و با احترام متقابل رفتار می‌کنند.					
معاونین مدرسه و حتی خدمتگذار مدرسه خود را مسئول و پاسخگوی والدین می‌دانند.					
در این مدرسه یک احساس و نگرش همیشگی احترام به والدین، دانش‌آموزان و مراجعه‌کنندگان وجود دارد.					
در این مدرسه یک فضای راحت برای والدین ایجاد شده است.					
در این مدرسه از گفت‌وگوهای معلم و والدین و شبکه‌های ارتباطی حمایت می‌شود.					
در این مدرسه از بین والدین کسانی وجود دارند که اطلاعاتی در مورد نحوه کارکردن مدرسه به سایر والدین می‌دهند.					
در این مدرسه سعی می‌شود اقدامات و فعالیت‌هایی صورت					

مؤلفه

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

بگیرد تا روابطی مثبت و قابل اعتماد بین والدین و معلمان وجود داشته باشد و توسعه یابد.

در این مدرسه روابط و تعاملات مدرسه - خانواده بخشی از زندگی و فرهنگ روزانه مدرسه است.

در این مدرسه مدیر و معلمان به طور منظم به دنبال ایده‌ها، دیدگاه‌ها، نظرات، سؤالات والدین در مورد مدرسه و نقش خانواده در یادگیری دانش‌آموزان هستند.

در این مدرسه جلسات منظم برای بحث در مورد مشارکت والدین برگزار می‌شوند.

در این مدرسه احساس می‌کنم که مشارکت والدین مفید و مؤثر در نظر گرفته می‌شود.

در این مدرسه احساس می‌کنم که روابط مدرسه خانه اهمیت داده می‌شود.

در این مدرسه از مهارت‌ها و ظرفیت معلمان برای روابط بهتر معلم و والدین حمایت می‌شود

در این مدرسه شرایط خانوادگی و فرهنگ خانواده‌ها در نظر گرفته می‌شود.

در این مدرسه بر توسعه ارتباطات خانه - مدرسه دو طرفه (سؤال کردن، گوش دادن به واکنش‌ها) توجه می‌شود.

در این مدرسه دیدگاه و پیشنهادات والدین در مورد یادگیری کودکان مورد توجه قرار می‌گیرند.

در این مدرسه تناسب بین زمان جلسات اولیا و مربیان و دعوت‌نامه‌ها با شرایط خانوادگی رعایت می‌شود.

در این مدرسه فرصت‌های ارتباط والدین با مدرسه افزایش یابد.

در این مدرسه سعی می‌شود از برنامه‌های پس از مدرسه برای افزایش ارتباطات مدرسه - خانه استفاده شود.

در این مدرسه از گروه‌های والدین برای دعوت مشارکت همه خانواده‌ها استفاده می‌شود.

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

مؤلفه

در این مدرسه از اعضای انجمن اولیا و مربیان کار برای ارتباط بیشتر با مدرسه استفاده می‌شود.

در این مدرسه برای گروه‌های مختلف خانوادگی درون مدرسه فعالیت‌های متنوعی در نظر گرفته می‌شود.

در این مدرسه والدین به یک مشاور در زمینه پیشرفت کودک، برنامه‌ریزی درسی دسترسی دارند.

در این مدرسه والدین درباره مسائل فرزندانشان به راحتی می‌توانند با مدیر مدرسه و معلمان آن‌ها صحبت کنند.

در این مدرسه مکانی وجود دارد که والدین با معلمان و کارکنان صحبت کنند.

در این مدرسه برای جشن‌ها و جلسات اولیا و مربیان دعوت‌نامه فرستاده می‌شود و یا اطلاع‌رسانی کافی می‌شود.

در این مدرسه زمان جلسات اولیا و مربیان و جشن‌های برگزار شده مناسب است.

در این مدرسه در مورد روش‌ها و نحوه مشارکت و ارتباط با مدیران و معلمان مدرسه اطلاع‌رسانی شده است.

در این مدرسه فرصت‌ها برای ارتباطات و تعاملات غیررسمی کارکنان - معلم - والدین وجود دارد.

در این مدرسه از جشن‌ها و جلسات اولیا و مربیان برای جستجوی نظرات و پیشنهادات مربوط به مشارکت والدین استفاده می‌شود.

در این مدرسه از جشن‌ها و جلسات اولیا و مربیان برای توزیع اطلاعات کوتاه و جذاب در قالب‌های مناسب در مورد مسائل مربوط به مشارکت والدین استفاده می‌شود.

توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله دکتری

سعید شکوری مغانی^۱ و مجتهد شهبانی^{۲*}

چکیده

این پژوهش، با هدف فهم تجربه‌های زیسته دانشجویان دکترا در پیوند با توانمندسازی آن‌ها در فرایند راهنمایی رساله انجام شد. نوع پژوهش، کیفی و روش پژوهش، پدیدارشناسی توصیفی هوسرل بود. مصاحبه‌شوندگان، ده تن از دانشجویان دکتری بودند که با روش گلوله برفی انتخاب و با استفاده از ابزار مصاحبه باز پاسخ استاندارد، با آن‌ها مصاحبه شد. قابلیت اعتماد یافته‌ها (باورپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و قابلیت وابستگی) از طریق بررسی توسط اعضاء، توصیف فربه و ممیزی بیرونی احراز شد. نتایج پژوهش، بیان‌کننده فراز و فرود وضعیت توانمندسازی در فرایند راهنمایی است. از جمله عوامل افزایش‌دهنده توانمندی: گزینش راهنما، درک همدلانه، نقش‌های سیال، بازخورد اثربخش و قابلیت‌های دانشجو است. از جمله عوامل کاهش‌دهنده توانمندی: مسئولیت‌پذیری حداقلی، عدم تخصص و سوء بازخورد راهنما است که دانشجو را به مسیرهای غیرمتعارف سوق می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: راهنمایی رساله؛ تجربه زیسته دانشجو؛ توانمندسازی

۱. فوق لیسانس تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
saeed.shakori@mail.um.ac.ir

۲. *نویسنده مسئول: استاد گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

مقدمه

دانشگاه فردوسی مشهد به‌عنوان برترین دانشگاه جامع در نیمه شرقی کشور، قصد دارد تا سال ۱۳۹۹، با تربیت انسان‌های متعهد، خلاق، متخصص، پژوهشگر و کارآفرین؛ در فهرست دو دانشگاه جامع ملی برتر و ۵۰۰ دانشگاه ممتاز جهان قرار گیرد (معاونت برنامه‌ریزی و توسعه منابع دانشگاه فردوسی مشهد: ۱۷ بهمن ۱۳۹۶).

از نظر سیاست‌گذاران آموزش عالی، دوره دکترا بالاترین دوره و حیاتی‌ترین مقطع است (پارکر جنکینز^۱، ۲۰۱۶) و راهنمایی به‌عنوان محور اصلی آن شناخته می‌شود (هالس و مالفوری^۲، ۲۰۱۰)؛ زیرا دانشجو در این فرایند از طریق تعامل با راهنما توانمندی‌هایی را به‌دست می‌آورد (مونپو^۳، ۲۰۱۳) که کیفیت آن تأثیر به‌سزایی در تحقق رسالت‌ها (دوین و اچ هونتر^۴، ۲۰۱۶)، جایگاه علمی دانشگاه‌ها و همچنین آینده تحصیلی و شغلی دانش‌آموختگان دارد (یمنی دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، دانشجو باید از طریق تعامل با راهنما توانمند شوند، زیرا توانمندسازی انجام موفق رساله را تضمین می‌کند و به تحقق رسالت‌های دانشگاه می‌انجامد (مونپو، ۲۰۱۳). منظور از توانمندسازی؛ مناسبات حرفه‌ای راهنما و دانشجو در فرایند راهنمایی رساله است که دانشجو به‌واسطه آن، توانمندی‌هایی در سطوح دانستن، انجام دادن و بودن به‌دست می‌آورد. توانمندسازی دانشجویان نیازمند آن است که راهنما؛ آگاهی‌دهنده، حمایت‌کننده، در دسترس و با اطلاعات باشد. ماهیت روابط راهنمایی باید محترمانه، حرفه‌ای و لذت‌بخش باشد (فیلیپو، کالو و میکیلا اردمن^۵، ۲۰۱۷). باوجود اهمیت توانمندسازی دانشجویان از طریق فرایند راهنمایی رساله؛ نارسایی‌ها و کاستی‌های موجود در این فرایند، آن را به یک نگرانی بزرگ در عرصه بین‌المللی تبدیل کرده است (پارکر جنکینز، ۲۰۱۶).

راهنما و دانشجو درباره وظایف و تعهدات خود، آگاهی لازم را ندارند (محمدزاده قمصر، ۱۳۹۱) و راهنمایان درباره اینکه چگونه راهنمایی می‌کنند، چگونه باید راهنمایی کنند و چه راهنمایی به توانمندسازی منجر می‌شود، اطلاعات اندکی دارند (مینهارد و همکاران، ۲۰۰۹).

1. Parker-Jenkins
2. Hales and Malfoy
3. Mhunpiew
4. Devine and Hunter
5. Filippou, Kallo and Mikkila-Erdmann

اساتید بیش از حد توانایی خود مسئولیت بر عهده می‌گیرند؛ به همین خاطر فرصت کافی برای حمایت و توجه به نیازهای دانشجو ندارند (شولز^۱، ۲۰۱۲) و نقش آن‌ها به‌عنوان راهنما، تبدیل به نقشی نمادین و صوری شده است (گرین و لی^۲، ۱۹۹۵).

ناکارآمدی، نامتناسب بودن، مسامحه‌کاری و سوءاستفاده، مهم‌ترین مسائلی است که در فرایند راهنمایی بروز پیدا کرده و زمینه را برای برنامه‌ریزی و مدیریت ضعیف طرح، فردگرایی دانشجو، مشکلات روش‌شناختی و نگارش ضعیف رساله فراهم کرده است (اتکینز و براون^۳، ۱۳۹۲). به همین خاطر، تجربه‌های دانشجویان، به حاشیه رانده شدن فضای دانشگاهی، راهنمایی ضعیف، عدم حمایت کافی و دسترسی ناپذیری راهنما را نشان می‌دهد (گاتفیلد، ۲۰۰۵). جذابیت موضوع، احساس مسئولیت مشترک، دیالوگ‌های تخصصی دانشجو با راهنما و مشاور و کسب مهارت، مهم‌ترین عوامل برانگیزاننده دانشجو در فرایند توانمندسازی هستند که به مرور زمان اهمیت و ارزش واقعی خود را از دست داده‌اند (یمینی‌دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری، ۱۳۹۶). در فرایند راهنمایی، دانشجو نقش اساسی ایفا می‌کند، به همین دلیل، قابلیت پذیرش، مشارکت، علاقه و تعامل ناکافی او، جورچین ناتوان‌سازی^۴ را تکمیل کرده است (مینهارد و همکاران، ۲۰۰۹).

با وجود اهمیت آسیب‌شناسی وضعیت توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی؛ توصیف، تحلیل و نقد پژوهش‌های میدانی مرتبط با توانمندسازی (واگنر^۵، ۲۰۱۸؛ رابرتسون^۶، ۲۰۱۷؛ هونتر، لارسن و سیمور^۷، ۲۰۰۶؛ بهزادی و داور پناه، ۱۳۸۸؛ نواح، رضا دوست و پورتر کارونی، ۱۳۹۱؛ محمدزاده قمصر، ۱۳۹۱؛ یمینی‌دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری، ۱۳۹۶؛ شیربگی و کاوه‌ای، ۱۳۹۱؛ بنی‌اسدی و ضرغامی، ۱۳۹۴؛ دی کلاین، برونکهورست، مایر، پایلت و بریکلمنس^۸، ۲۰۱۴؛ دی کلاین، مایر، بریکلمنس و پایلت، ۲۰۱۵، هاچینز، ۲۰۱۵؛ فیلیپو، کالو و میکیلا اردمن^۹، ۲۰۱۷) نشان داد که اکثر این پژوهش‌ها با روش کمی انجام شده‌اند، دارای مشکلات روشی هستند که نمی‌شود به نتایج آن‌ها اعتماد کرد و به راهنمایی به‌مثابه توانمندسازی توجهی نداشته‌اند. بر این اساس، این سؤال مطرح می‌شود که تجربه

1. Schulze
2. Green and Lee
3. Atkins and Brown
4. disempowering
5. Wagener
6. Rabertson
7. Hunter, Laursen and Seymour
8. De Kleijn, Bronkhorst, Meijer, Pilot and Brekelmans
9. Filippou, Kallo and Mikkilä-Erdmann

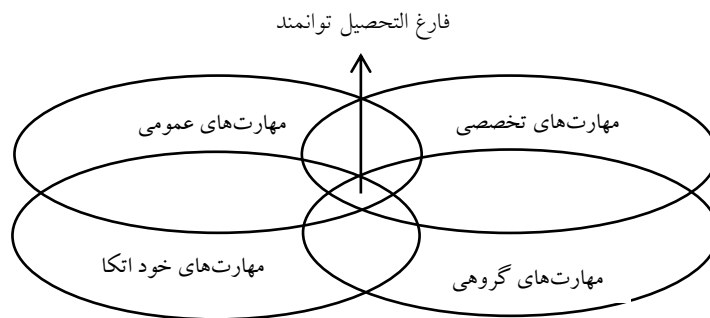
دانشجویان دکتری در پیوند با توانمندسازی آن‌ها در فرایند راهنمایی رساله چگونه است؟ کیفیت تعاملات و عملکرد راهنما و دانشجو در فرایند راهنمایی، تحت تأثیر رویکرد آن‌ها به راهنمایی است؛ در واقع رویکردها ارتباط عمیق میان پیش‌فرض‌های ذهنی راهنما، چگونگی عملکرد او و تأثیرش بر عملکرد دانشجو را نشان می‌دهد. لی^۱ (۲۰۰۷) این رویکردها را تحت عناوین، کارکردی^۲ (تکنیکی)، انتقادی، توسعه روابط، رهایی‌بخشی^۳ و فرهنگ‌پذیری صورت‌بندی کرده است. هالس و بانسل^۴ (۲۰۱۲) بر اساس بررسی پیشینه راهنمایی و اسناد دانشگاه‌ها، چهار رویکرد به راهنمایی را شناسایی کردند: (۱) کارآموزی^۵: ماهیت روابط به صورت سلسله‌مراتبی و بر اساس فرایندهای انتقالی است (بارتلت، مرکر، ۲۰۱۰). (۲) شخص‌محور: راهنمایی فرایند شخصی است و باید به رشد مهارت‌های ذهنی/فکری و عاطفی دانشجو توجه کرد. کیفیت رساله تا حد زیادی تابع مهارت‌های تکنیکی و روش‌شناسی خود دانشجو است که به صورت خودتنظیمی آن‌ها را فراگرفته است (واگنر، ۲۰۱۸). (۳) تکنیکی-علمی: در جامعه عمل‌گرای مدرن، ابعاد تکنیکی عمل مورد نیاز است؛ این باور زمینه را برای تقلیل‌گرایی و غیرحرفه‌ای‌گری^۶ فراهم کرد. (۴) اجتماعی فرهنگی: راهنمایی، فرایندی اجتماعی-فرهنگی، موقعیتی و وابسته به زمینه است و تفکر انتقادی، فرهنگ‌پذیری و مشارکت محیطی مشروع^۷، محور توانمندسازی^۸ است. فعالیت به صورت تیمی باعث هم‌افزایی می‌شود و ساختار آن سیال است، زیرا تابع عوامل زمینه‌ای مانند مرحله رساله، شرایط حرفه‌ای و فردی اعضای تیم است (رابرتسون، ۲۰۱۷). دیستی^۹ (۲۰۰۲)، نقل از دیستی و وستریم^{۱۰}، مدل سه‌گانه تدریس، مشارکت و کارآموزی را مطرح کرد. در نظر گرفتن نقش تأثیرگذار دانشجو در کیفیت راهنمایی، از ویژگی‌های بارز این مدل است، در حالی که در مدل «لی» چگونگی فعالیت دانشجو به رویکرد منتخب راهنما بستگی دارد. هاجینز^{۱۱} (۲۰۱۵: ۹) در مدل ابعاد راهنمایی،

1. Lee
2. functional
3. emancipation
4. Bansel
5. apprenticeship
6. de-professionalizing
7. legitimate peripheral participation
8. empowering
9. Dysthe
10. Westrheim
11. Hutchings

مجموعه رویکردهای ارائه شده توسط «لی» را به عنوان ابعاد مختلف راهنمایی در نظر گرفت و عناصر موانع^۱، کمک کننده^۲ و تداوم بخش^۳ را به آن افزود.

«هالس و بانسل» با ارائه زمینه تاریخی دوره دکترا – که این دوره از روش های غیر ساختارمند به کاملاً ساختاریافته (برنامه درسی، قوانین و مقررات و دوره های یکنواخت و ثابت) تغییر هویت داده است – و «لی» با وارد کردن ویژگی قطعیت و بازنمایی به چهار رویکرد راهنمایی، نشان دادند که بیشترین توجه آن ها معطوف به جنبه های کارکردی (وظیفه محوری، ثبات، از پیش تعیین شدگی و ساختارمندی) راهنمایی است. در مقابل آن ها، «هاچینز» تأکید زیادی بر جنبه های اجتماعی و فرهنگی و هیورستیکی (ویژگی موقعیتی، اکتشافی و خلق الساعگی) راهنمایی داشت، به نحوی که مدل «لی» را برای یک راهنمایی گروهی موردبازسازی قرارداد و رویکردهای مختلف و جدا از یکدیگر را به عنوان ابعاد راهنمایی در نظر گرفت.

اگرچه در هر رویکرد به مهارت ها و استراتژی های تربیتی متفاوتی توجه شده است؛ اما در عمل، این رویکردها منفک از یکدیگر نیستند. مهارت ها با یکدیگر همپوشانی دارند و برخی از آن ها زمینه ساز یا مکمل دیگری هستند؛ به همین خاطر، استراتژی های پرورش مهارت های مختلف را نباید جدا از یکدیگر در نظر گرفت. این یکپارچگی در شکل (۱) به تصویر کشیده شده است (کرایر^۴، ۱۹۹۸ نقل از پیرسون و بریو^۵، ۲۰۰۲).



شکل ۱: مدل یکپارچگی مهارت های دانشجویان (کرایر، ۱۹۹۸، نقل از پیرسون و بریو، ۲۰۰۲: ۱۳۷)

1. hindering factors
2. helping factors
3. nourished scholarship dimensions
4. Cryer
5. Pearson and Brew

بنابراین، در عملکرد راهنما و دانشجو، عناصر مختلف؛ مانند، هدف‌ها، انتظارات، وظایف، نقش‌ها و چگونگی انعکاس هر یک در موقعیت‌های مختلف راهنمایی، درهم‌تنیده‌اند که در مدل‌ها و سبک‌های راهنمایی نمایان می‌شوند. در جدول (۱)، پیوند رویکرد راهنمایی با مدل‌ها نشان داده شده است که شامل سبک‌های مختلف هستند.

جدول ۱: طبقه‌بندی مدل‌های راهنمایی بر اساس ویژگی هیوریستیکی و کارکردی

کارکردی ←	هیوریستیکی →
- سبک‌های راهنمایی مرجح ^۲ (گاتفیلد، ^۳ ۲۰۰۵)	- مدل راهنمایی منحصربه‌فرد (شولز، ^۱ ۲۰۱۲)
- هم‌ترازی راهنما و دانشجو ^۶ (بلومبرگ، ^۷ ۱۹۷۴)	- فاصله ارتباطی راهنما- دانشجو (زوبر اسکریت، ^۴ ۱۹۹۲)
- نقل از گر، ^۸ ۲۰۱۰	- نقل از هاربون، ^۵ ۲۰۱۰
	- رفتار بین فردی راهنما ^۹ (مینهارد، ون در ریجست، تارت وجک و ویلز، ^{۱۰} ۲۰۰۹)
	- انتظارات، نقش‌ها و مرزهای موقعیتی (پارکر جنکینز، ۲۰۱۶)
	- مدل سه وجهی ^{۱۱} (دیستی، سمرا ^{۱۲} ، و ستریم، ۲۰۰۶)

1. Schulze
2. preferred supervisory styles
3. Gatfield
4. zuber-Skerritt
5. Harbon
6. the supervisor/student alignment
7. Blumberg
8. Gurr
9. interpersonal supervisor behavior
10. Mainhard, van der Rijst, Tartwijk and Wubbels
11. three-pronged
12. Samara

همان‌طور که در جدول (۱) ملاحظه می‌شود قطعیت^۱، پیش‌بینی‌پذیری، علیت خطی، بازنمایی^۲، تحویل و برنامه از ویژگی‌های بارز مدل هم‌ترازی راهنما و دانشجو و سبک‌های مرجح است. در این مدل‌ها، راهنمایی به‌عنوان یک سیستم ساده در نظر گرفته شده است که از طریق تحلیل کل به اجزاء آن، روابط میان این عناصر را می‌توان شناسایی و پیش‌بینی کرد؛ ویژگی بازنمایی و برنامه، زمینه را برای یکسان فرض کردن موقعیت‌ها و تجویز مدل‌های یکسان برای تمام موقعیت‌ها فراهم می‌کند. این پیش‌فرض‌ها، باعث تحویل راهنمایی به فرایندی عینی، قطعی، پیش‌بینی‌پذیر و خطی شده است. در مدل‌ها همانند رویکردها، کانون توجه برخی طراحان به ویژگی کارکردی و برخی دیگر به ویژگی هیوریستیکی معطوف است و به نظر می‌رسد این دوگانگی از رویکردهای راهنمایی به سطوح عینی‌تر و عملیاتی آن سرایت کرده است.

مدل سه وجهی راهنمایی، الهام‌بخش ما در استفاده از رویکرد «چندصدایی دیالوجیسم باختین^۳» برای ترکیب رویکردهای مختلف است. این رویکرد، برای نحوه ترکیب کردن پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی و نظری مختلف با یکدیگر مطرح شده است که بر اساس آن، دانش ویژگی خلق‌الساعه^۴ دارد و از طریق تعامل و تنش میان رویکردهای چندصدایی^۵ ساخته می‌شود (دیستی، سمرا، وستریم، ۲۰۰۶؛ ساموئل^۶، ۲۰۰۵ نقل از نامور مطلق، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، در یک متن صداهای مختلف به‌صورت مساوی بازتابانده می‌شوند و هیچ‌کدام برتر از دیگری نیستند.

1. Certainty
2. representations
3. Bakhtin dialogism
4. emergent
5. multivoiced ness
6. Samoyault

توانمندسازی^۱، استلزام رویکردی دیالکتیکی، پیچیده و انتگرالی به راهنمایی

در کنار رویکرد دیالوجسیم باختین، از رویکرد دیالکتیک، پیچیدگی^۲ و نظریه انتگرال به منظور تبیین جامع پدیده توانمندسازی می‌توان استفاده کرد. دوگانگی یا چندگانگی واقعیت‌های اجتماعی با ماهیت دیالکتیکی آن همخوانی ندارد، زیرا ماهیت برساخته دارد، ساختار و عامل لازم و ملزوم هم هستند و هم‌آیندی ساختار/ میدان و عامل/ منش، زمینه‌ساز عمل است (بورديو^۳، ۱۹۹۳ نقل از جمشیدی‌ها و پرستش، ۱۳۸۵).

سیستم‌های پیچیده و نظریه آشوب^۴ (اثر پروانه‌ای، جاذب غریب، سازگاری پویا و خود مانایی^۵)، الهام‌بخش رویکرد پیچیدگی به پدیده‌های انسانی و اجتماعی هستند. در یک سیستم پیچیده، میان عناصر روابط متقابل و تودرتو وجود دارد و به خاطر ویژگی خلق‌الساعگی و ثابت نبودن، این روابط از طریق تجزیه سیستم به عناصر تشکیل‌دهنده آن قابل‌شناسایی کامل نیستند. بر اساس جاذب غریب در نظریه آشوب، انرژی جنبشی مسئول حرکت فعلی یک عنصر است، درحالی‌که حرکت آینده عنصر به‌وسیله انرژی نهفته مشخص می‌شود و علیت خطی و پیش‌بینی‌پذیری، به این بعد از حرکت عناصر توجه نمی‌کند (محمدی چابکی، ۱۳۹۲). سیستم‌های آشوبناک، طیفی از الگوهای رفتاری باثبات و پیش‌بینی‌پذیر و بی‌نظم را در برمی‌گیرد (دانایی فرد و الوانی، ۱۳۹۴). «هر پدیده‌ای را می‌توان روی یک پیوستار قرارداد که در یک سر طیف به‌صورت ساعت‌وار^۶ و در طرف دیگر به‌صورت ابرگونه^۱ است؛ بنابراین، هر

۱. توانمندسازی (empowerment) اصطلاحی است که با توجه به بافت مورد استفاده، بار معنایی متفاوتی دارد؛ به‌عنوان مثال در زمینه سیاسی بیشتر به معنای قدرت بخشیدن و در بخش‌هایی مانند عدالت اجتماعی به معنای توزیع برابر قدرت است. در مدیریت هم توانمندسازی با مفاهیمی مانند تفویض مبتنی بر اختیار، درگیری و مشارکت کارکنان در مسائل سازمان، استفاده حداکثری از ظرفیت کارکنان برای تحقق اهداف سازمان، تیم‌های مدیریتی و بهبود مستمر عملکرد گره خورده است (کینلا، ۱۳۸۳). با توجه به نزدیکی این مفهوم در مدیریت با مفهوم توانمندسازی در زمینه راهنمایی، ولی بافت این دو مفهوم (سازمان و تعاملات راهنما و دانشجو) با یکدیگر بسیار متفاوت است. سازمان با هدف بهره‌وری، امنیت شغلی و تغییر و تحول، اقدام به توانمندسازی کارکنان می‌کند (پاک طینت و فتحی‌زاده، ۱۳۸۷)؛ ولی در زمینه راهنمایی، این مفهوم قراردادی برای نشان دادن رویکردی خاص به فرایند راهنمایی اتخاذ شده است. در فرایند شناخت، پژوهشگران با مصیبت پیچیدگی روبرو می‌شوند؛ از یک طرف، در برابر پایان‌ناپذیری شناخت و از طرف دیگر، در برابر میل به انسجام و نظم قرار می‌گیرند (مورن، سیورانا و دومینگو موتا، ۱۳۸۸)؛ رسیدن به سطح بسندگی در مطالعات این تضاد را حل می‌کند.

2. Complexity

3. Bourdieu

4. Chaos Theory

5. butterfly effect, strange attractors, dynamic adaptation, self similarity

6. clockishness



پدیده درجه‌ای از سادگی و پیچیدگی یا ابهام را در درون خود دارد» (پوپر^۲، ۱۹۷۹ نقل از محمدی چابکی، ۱۳۹۲). در سطح نخست آشوب، معادلات غیرخطی قادر به پیش‌بینی رفتار است، ولی در آشوب سطح بالا، انشعاب‌هایی از معادلات اصلی به وجود می‌آید که پیش‌بینی پذیری رفتار را غیرممکن می‌کند؛ نظم به بی‌نظمی منجر می‌شود و این بی‌نظمی، نظم‌ی غایی/ ساختاری را در خود نشان می‌دهد (دانایی فرد و الوانی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین، دوگانگی هیورستیکی و کارکردی راهنمایی با در نظر گرفتن آن به عنوان یک سیستم پیچیده قابل حل است؛ پس مدل‌های نشان‌دهنده نظم (کارکردی) و بی‌نظمی (هیورستیکی) را نباید جدای از یکدیگر در نظر گرفت. اگرچه ویژگی چابکی مدل‌های موقعیتی، ساختار نرم و انعطاف‌پذیر به آن‌ها می‌بخشد که پیش‌بینی‌پذیری آن را دشوار می‌کند، ولی نظم مرحله‌ای نشان‌دهنده وجود نظم در پس این بی‌نظمی^۳ است. در واقع مدل‌ها و سبک‌های کارکردی، راهنمای خوبی برای راهنما و دانشجو هستند، ولی در مراحل از پروژه راهنما و دانشجو در هم می‌پیچند و این در هم‌تنیدگی، سبک‌هایی را به وجود آورد که اگرچه برخاسته از همان سبک‌های کارکردی هستند، اما نظم مرحله‌ای، ماهیت خلّاق و خلق‌الساعه به آن‌ها می‌بخشد.

شبکه‌های علی غیرخطی، روابط درهم‌تنیده، هم‌افزایی^۴ عناصر و حساسیت نسبت به شرایط اولیه، نشان‌دهنده این ادعا هستند که برای درک رفتارهای درونی سیستم‌های پیچیده، نگاهی کل‌گرایانه به پدیده‌ها ضرورت دارد (دانایی فرد و الوانی، ۱۳۹۴). امروزه با کشکولی^۵ از رویکردها مواجه هستیم که با وجود هم‌افزایی میان آن‌ها، در کشاکش پیروزی بر یکدیگر هستند و این تصور انفصال، ارائه توصیفی جامع از پدیده‌ها را با مشکل مواجه کرده است؛ درحالی که باید در یک شبکه درهم‌تنیده قرار بگیرند تا یک فرا پارادایم^۶ تشکیل شود. حداقل

1. cloudishness
2. Popper
3. order out of disorder
4. mutually enriching

۵. "کن ویلبر" برای بیان مجموعه از رویکردهای مختلف که هرکدام نگاه متفاوتی به جهان دارند، از اصطلاح "cornucopia" استفاده کرده است (در یونان باستان به معنی "شاخ پر از میوه‌های متنوع" و نماد فراوانی بوده است)؛ در این مقاله، اصطلاح کشکول (برگرفته از کتاب کشکول شیخ بهایی است که در آن انواع مطالب از رشته‌های مختلف؛ مانند، شعر و ادبیات، معانی و بیان، نحو و صرف، مطایبه و لطیفه و غیره می‌توان یافت) جایگزین آن شده است.

6. meta-paradigms

چهار دیدگاه تحویل‌ناپذیر وجود دارد: ۱) ذهنی (التفاتی)^۱، ۲) بیناذهنی (فرهنگی)^۲، ۳) عینی (رفتاری)^۳ و ۴) بیناعینی (اجتماعی)^۴ که از ترکیب ابعاد درونی^۵، بیرونی^۶ با فردی و جمعی^۷ شکل می‌گیرند (اسبیر هارگنس^۸، ۲۰۱۲).

اگر یک تجربه کوچک، مانند تنظیم قرار ملاقات با راهنما را در نظر بگیریم، دانشجو تصمیم می‌گیرد که با راهنما قرار بگذارد، این می‌تواند به خاطر ابهامی در کار، ارائه گزارش، حل مشکل اداری و غیره باشد (درونی - فردی)؛ دانشجو وارد عمل می‌شود و با راهنما هماهنگ می‌کند (بیرونی - فردی)، راهنما با توجه به آگاهی که از دانشجو دارد احساس می‌کند که او به راهنمایی نیاز دارد (درونی - جمعی). میزان زمانی که راهنما به دانشجو اختصاص می‌دهد و همچنین میزان پایبندی راهنما به تصمیم خود، بستگی به این دارد که سیاست‌های دانشگاه یا تصمیم راهنما برای پذیرش تعداد دانشجو چگونه است (بیرونی - جمعی). تجربه هر فرد، ریشه‌های ذهنی، رفتاری، اجتماعی و فرهنگی دارد؛ بنابراین، هیچ‌یک از ابعاد نباید به دیگری کاهش داده شوند، زیرا ابعاد تجربه همزاد^۹ یکدیگر هستند و به صورت هم‌زمان پدیدار می‌شوند، به همین خاطر ویلبر^{۱۰} این رویکرد را انتگرال^{۱۱} نامید (اسبیر هارگنس، ۲۰۱۲). توصیف هم‌آیندی وجوه مختلف واقعیت، نیازمند مفهومی است که این ذات توأمان را به نمایش بگذارد (بورديو، ۱۹۹۳ نقل از جمشیدی‌ها و پرستش، ۱۳۸۵).

توانمندسازی، فرایندی شامل مجموعه‌ای از مناسبات یک‌طرفه و دوطرفه، برابر و نابرابر، حضوری و غیرحضوری دانشجو با راهنما، همتایان و جامعه علمی است؛ که در آن بخشی از وظایف، نقش‌ها و تعاملات طرفین ارتباط از پیش تعیین شده است و بخشی دیگر از طریق تعامل راهنما و دانشجو، در آن موقعیت شکل می‌گیرد؛ از ابتدای راهنمایی تا پایان آن تداوم دارد؛ و به واسطه آن دانشجو می‌تواند، با سایر متخصصان و پژوهشگران روابط حرفه‌ای

1. Subjective (intentional)
2. intersubjective (cultural)
3. objective (behavioral)
4. interobjective (social)
5. interiors
6. exteriors
7. singular and plural (collective)
8. Esbjörn-Hargens
9. co-arise
10. Ken Wilber
11. integral

برقراری کند؛ نظریه‌ها، رویکردها و پدیده‌های موجود را نقد کند، توانایی مسئله‌یابی را به دست آورد، منابع معتبر را از غیر معتبر تشخیص دهد (مونپو، ۲۰۱۳)، به پیشینه نظری و پژوهشی، روش‌های جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و استفاده عملی از روش‌های تحقیق مسلط شود (شعبانی ورکی، ۱۳۹۳)، با اصول استناددهی، اخلاق پژوهشی، ساختار پایان‌نامه و نحوه نوشتن گزارش آشنا شود و آن را به کار گیرد (اورلنا، دردر، پرز و سالین، ۲۰۱۶)، با توانایی‌های بالقوه خود آشنا شود و شرایط لازم برای بالفعل شدن آن‌ها و همچنین، جسارت و مهارت لازم برای تغییر، خلق و ارائه ایده جدید و انجام پژوهش به صورت مستقل به دست آورد (دیستی ۲۰۰۲، نقل از دیستی و وستریم، ۲۰۰۳)؛ به انجام پژوهش علاقه‌مند شود و انگیزه درونی برای انجام آن را به دست آورد (اورلنا و همکاران، ۲۰۱۶) و از لحاظ عاطفی، شخصیتی، ذهنی و هویت شخصی و حرفه‌ای رشد کند (دیستی ۲۰۰۲، نقل از دیستی و وستریم، ۲۰۰۳).

هدف از پژوهش حاضر؛ فهم ادراک، توانش، نگرش و بینش (تأمل) دانشجویان دکترای ورودی سال تحصیلی ۹۲ - ۱۳۸۸ دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد در پیوند با توانمندسازی آن‌ها در فرایند راهنمایی رساله است؛ بنابراین، سؤال‌های پژوهش بدین شرح مطرح می‌شود:

- (۱) وضعیت توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله چگونه است؟
- (۲) ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما در فرایند توانمندسازی چیست؟
- (۳) ماهیت وظایف و نقش‌ها در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟
- (۴) راهنما و دانشجو چگونه شرایط شناختی، هیجانی و رفتاری یکدیگر را در فرایند توانمندسازی لحاظ می‌کنند؟

- (۵) وضعیت تخصص و تجربه راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟
- (۶) وضعیت مسئولیت‌پذیری راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟
- (۸) قابلیت‌های موردنیاز دانشجو برای ایفای نقش مؤثر در فرایند توانمندسازی چیست؟
- (۹) ماهیت بازخوردهای راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟
- (۱۰) راهنمایی ضعیف و ناکافی (زهرآگین)، دانشجو را به چه مسیرهای غیرمعارفی سوق می‌دهد؟

(۱۱) چه عواملی خارج از تعاملات راهنما و دانشجو (برون‌زاهها) فرایند توانمندسازی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

روش

این پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از لحاظ رویکرد کیفی است. برای انجام این پژوهش، از روش پدیدارشناسی توصیفی هوسرلی^۱ استفاده شد. در استفاده از این روش، به ملاک‌های زیر توجه شد: ۱. تمرکز بر تجربه زیسته دانشجویان؛ ۲. اپوخه^۲: پس از تسلط بر رویکردها و پژوهش‌های حوزه توانمندسازی، پیش‌فرض‌های خود را به حالت تعلیق درآوردیم؛ باورپذیری و تأییدپذیری یافته‌ها گواهی بر این ادعا هستند؛ ۳. وجه التفاتی^۳: ادراک دانشجویان از تعاملات جنبه التفاتی (حیث التفاتی آگاهی) داشت و ناظر به تجارب آن‌ها از توانمندسازی بود، زیرا به راحتی برای آن مصداق‌های عملی مطرح می‌کردند؛ ۴. فروکاهش استعلایی^۴ و کشف ماهیت مشترک تجربه‌های زیسته: در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف مناسبات حرفه‌ای راهنما با دانشجو، امکان فروکاهش استعلایی و رسیدن به ماهیت توانمندسازی را تسهیل کرد. فروکاهش استعلایی تا جایی ادامه یافت که احساس کردیم ماهیت توانمندسازی رخ نشان داده است و داده‌ها توانایی به تصویر کشیدن این ذات مشترک یا ماهیت را دارند.

میدان پژوهش: الف) زمینه پژوهش: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد است؛ دانشکده سه گروه دارد: ۱) علوم تربیتی، ۲) روان‌شناسی و ۳) علم اطلاعات و دانش‌شناسی. تعداد دانشجویان دکترا، ۱۴۷ تن؛ و هیئت علمی جاری، ۳۹ تن است (وبسایت دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۷ بهمن ۱۳۹۶). کتابخانه دانشکده، ۵۸۰۰۰ کتاب فارسی و لاتین دارد که تمام این کتاب‌ها تخصصی و مربوط به رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی و کتابداری است. ظرفیت پذیرش راهنمایی رساله و قوانین و قواعد آموزشی و پژوهشی دانشکده برای دوره دکترا، تابع آیین‌نامه‌های دوره دکترا (تخصصی معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد و وزارت علوم است. ب)

1. Husserlian descriptive phenomenology
2. epoche
3. intentionality
4. transcendental phenomenological reduction

مصاحبه‌شوندگان: مصاحبه‌شوندگان با منطق هدفمندی و روش گلوله برفی انتخاب شدند. فهرست دانشجویان دکترا از استادان راهنمای آن‌ها گرفته شد. اولین مشارکت‌کنندگان از این طریق انتخاب شدند و سپس از آن‌ها خواستیم تا با توجه به ملاک شرکت در پژوهش (دانشجویان دکترای ورودی سال تحصیلی ۱۳۹۲ - ۱۳۸۸ که حداقل یک سال از دفاع پروپوزال آن گذشته باشد)، همتایان خود را معرفی کنند؛ در نتیجه، با توجه به ظاهر شدن نشانه‌هایی از اشباع در مصاحبه‌های نهایی، به مصاحبه با چند تن از دانشجویان بسنده شد.

برای جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه باز پاسخ استاندارد^۱ استفاده شد. سؤالات مصاحبه به دو بخش اصلی تقسیم می‌شدند: (۱) سؤالات مربوط به تاریخچه زندگی: برای برقراری ارتباط و درک بیشتر نسبت زمینه و شرایط پژوهیده پرسیده شدند (به‌عنوان مثال: بین ارشد و دکترا چند سال فاصله افتاد؟). (۲) سؤالات مربوط به تجارب زیسته در ارتباط با پدیدار توانمندسازی: ناظر به ابعاد دانش، توانش، نگرش و بینش (تأمل^۲) تجربه‌های زیسته دانشجویان بود (به‌عنوان مثال: در جلسات راهنمایی چه اقداماتی انجام می‌دادید؟). در جریان مصاحبه، سؤالات اکتشافی برای توضیح بیشتر مطالب مبهم و کلی پرسیده شد (شما گفتید وقتی به استاد راهنما مراجعه می‌کردید و جلسه می‌گذاشتید که به یک رضایتی رسیده باشید، لطفاً بیشتر توضیح بدهید؟). در پایان مصاحبه، موافقت پژوهیده برای رجوع دوباره به منظور ابهام‌زدایی از کدگذاری یا رفع نکات مبهم مصاحبه، دریافت می‌شد؛ پس از هر مصاحبه بلافاصله پیاده‌سازی انجام می‌شد تا متن برای تحلیل آماده شود.

تحلیل داده‌ها: از ویژگی فروکاهش استعلایی در پدیدارشناسی استفاده شد؛ در تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از فروکاهش استعلایی، سه مرحله سیال آشکار بود: افقیابی، مضمون‌یابی و مفهوم‌سازی. در افقیابی، مصاحبه با پژوهیده چندین بار مطالعه و افق پژوهیده از آن استنباط شد. افقیابی باعث شد از لنز مصاحبه‌شونده به مصاحبه او نگریسته شود و ساخت‌گشایی جهت مضمون‌یابی را فراهم کند. برای عینیت بخشیدن به مضامین، مفاهیم عینی به آن‌ها الصاق شد. با مقایسه مداوم، مجموعه‌ای از مفاهیم عینی کنار یکدیگر قرار گرفتند و برای مفهوم‌سازی مضمون آن‌ها از مفاهیم انتزاعی استفاده شد، در واقع برای فروکاست مفاهیم، از استعلا دادن

1. standardized open-ended interviews
2. knowledge, practice and reflection

آن‌ها (استفاده از مفاهیم انتزاعی‌تر) استفاده کردیم. برای فراموش نکردن ایده‌ها و اندیشه‌های خلق‌الساعه که در فرایند مصاحبه و کدگذاری شکل می‌گرفتند، یادداشت‌برداری انجام شد و از آنجاکه کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد، یادداشت‌ها به‌سرعت در دسترس بودند و برای تحلیل‌ها استفاده شدند. آخرین مرحله کدگذاری پس از رسیدن به اشباع و تحلیل آخرین مصاحبه انجام شد؛ بدین ترتیب که پس از بررسی مجدد تمامی کدها مضمون نهایی آن‌ها استخراج و مفهوم‌سازی انجام شد؛ بنابراین، چرخه افق یابی، مضمون‌یابی و مفهوم‌سازی تا تمام شدن تحلیل‌ها ادامه یافت.

قابلیت اعتبار^۱: برای احراز قابلیت اعتبار چهار ملاک موردتوجه قرار گرفته است: (۱) باورپذیری^۲: از روش بررسی توسط اعضاء استفاده شد؛ (۲) انتقال‌پذیری^۳: ویژگی‌های میدان پژوهش به‌صورت فربه توصیف شد؛ (۳) تأییدپذیری^۴: از کدگذار ثانوی و ممیزی بیرونی استفاده شد؛ (۳) قابلیت وابستگی: مراحل مختلف تحقیق به‌وسیله همکار پژوهشی ارزیابی و بازخوردهای دریافتی اعمال شد.

اخلاق پژوهش: این ملاحظات اخلاقی رعایت شد: (۱) گمنامی مصاحبه‌شوندگان: به جای اسامی، از کد استفاده شد؛ (۲) رازداری: تمام اطلاعاتی که مصاحبه‌شوندگان در اختیار ما گذاشتند، به‌صورت محرمانه باقی ماند؛ (۳) حقوق و رفاه مصاحبه‌شوندگان: زمان و مکان مصاحبه با توجه به وضعیت شغلی و شرایط خود مصاحبه‌شوندگان انتخاب شد و به آن‌ها توضیح داده شد که ادامه مشارکت آن‌ها در تحقیق اختیاری است و در هر مرحله‌ای می‌توانند از فرایند تحقیق خارج شوند. (۴) کسب رضایت آگاهانه: قبل از مصاحبه، به آن‌ها از نظر گمنامی، رازداری و حقوق و رفاه اطمینان داده شد و رضایت آگاهانه آن‌ها به‌صورت کلامی کسب شد.

یافته‌ها:

در این بخش، یافته‌ها به تفکیک سؤالات پژوهش ارائه شدند. با بهره‌گیری از نقل‌قول‌های

1. trustworthiness
2. credibility
3. transferability
4. confirmability

مصاحبه‌شوندگان و نشان دادن چگونگی الصاق مفاهیم به آن‌ها، «قابلیت وابستگی مفاهیم»^۱ به تجربه‌های زیسته نشان داده شد.

سؤال (۱): وضعیت توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله چگونه است؟

جدول ۲: تجربه‌های زیسته در پیوند با فرازوفرود وضعیت توانمندسازی

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
عوامل فرابرنده	گزینش راهنما درک همدلانه نقش‌های سیال بازخورد اثربخش راهنما
	قابلیت‌های دانشجوی مستولیت‌پذیری حداقلی راهنما
	عوامل فروکاهنده
عوامل فروکاهنده	عدم تخصص راهنما سوء بازخورد راهنما درماندگی دانشجوی پناهندگی دانشجوی برون‌زاهها
فرازوفرود توانمندسازی	نقدپذیر: «به من قدرت نقد می‌دادند خیلی جاها، حتی اگر یک جایی بحث نمی‌کردم باهاشون، می‌گفتند نه من می‌دانم تو یک جایی نظرت مخالفه، نظر مخالفت را حتماً بگو، استقبال می‌کردند از اینکه من نظرم را در این حوزه بدهم، این ویژگی‌ها خوب بود، من را ترغیب کرد که بروم سراغ ایشان ...» (ز. ر). تغییر فضای ذهنی: «آن زمانی که من داشتم کار می‌کردم و بکوب داشتم جلو می‌رفتم، اگر مانع نمی‌شدند الان تمام کرده بودم. شما حساب کنید داغ رساله هستید و رسیدید به یک جایی به یک‌دفعه ترمز می‌کنند و می‌گویند شما این‌ها رو ول کن و برو توی یک فضای دیگه، بعد می‌بینی شما چهار ماه درگیر نشدی با پایان‌نامه باز بخوای دوباره شروع کنی باید برگردید به عقب» (ب. د).

سؤال (۲): ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما در فرایند توانمندسازی چیست؟

جدول ۳: تجربه‌های زیسته در پیوند با ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته	
ملاک‌های گزینش	صبر و حوصله اخلاق حرفه‌ای نقص‌پذیر نقدپذیر سنگ‌انداز نبودن در دسترس وقت دادن مسئولیت‌پذیر	صبر و حوصله: «ایشون در گفت‌وگو با دانشجویان صبر و حوصله‌ای دارند که برخی جاها محدودیت زمانشون مانع این است که بروز پیدا کنه، اما توی فکر کنم ده روز اخیر هفت و هشت تا ایمیل براشون فرستادم اگرچه ایران هم نیستند و اونجا هم مشغله داشتند و پاسخ می‌دادند. این صبر و حوصله خب قابل تقدیره با اون مشغله‌های ذهنی که داشتند» (م. ف).
	اشتراک ذهنی تمرکز مطالعاتی به‌روز بودن تخصص روشی باتجربه افقی دید نقاد پرسش‌گر منسجم‌کننده	باتجربه: «خب یک فردی که خودش ساده باشه مرحله اولیه باشه شاید نتواند به تو به عنوان یک دانشجوی دکترا کمک‌کننده باشه. در مرحله اول کسی که تجربه کاری خوبی داشته باشه، رساله‌های زیادی کار کرده باشه، جهان دیده باشه؛ حالا جهان دیده منظور جغرافیایی نیست، سرد و گرم روزگار رو چشیده باشه، جافتاده باشه؛ به نظر من خیلی می‌تواند توی رساله دکترا به دانشجو کمک کند: (ر. ج).
گزینش راهنما	خودشناسی ملاحظات شخصی اولویت مسئله دیالکتیک مثلی پافشاری	دیالکتیک مثلی: «بین استاد، موضوع و دانشجو دیالکتیک اتفاق می‌فته؛ مثلاً شما یک قلمرو انتخاب می‌کنید که یکی تو دو تا استاد توی اون کار کردند، رفت و برگشت‌ها باعث می‌شود که استاد هم دقیق‌تر انتخاب بشود و هم موضوع دقیق‌تر بشود و یک جاهایی به این سمت برود که پروژه فکری استاد بر پروژه فکری دانشجو مسلط بشود ...» (م. ف)
	روش گزینش	پیش‌بینی روابط انتخاب پوششی تیم مکمل روشن‌سازی شرایط جمع‌بندی ذهنی

سؤال (۳): ماهیت وظایف و نقش‌ها در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟

جدول ۴: تجربه‌های زیسته در پیوند با نقش‌های سیال

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
نقش‌های پیشینی	تسهیلگر: «خب فلسفش همین است؛ قراره شما بری کارتو انجام بدی و راهنما بازخورد بده، بارت رو باید خودت حمل کنی؛ دقیقاً مثل بچه هست که می‌خواهد راه برود، اون چجوری راه می‌رود؛ هی پا میشه هی می‌خورد زمین تا پاهاش بنیه رو پیدا کند و بتونه سرپا و ایسته (زدن به پا و اشاره به خود)... اون نقش هدایت‌گری دارد که تو به بیراه نروی و از مسیر خارج نشوی؛ خب اون می‌تونه هم راه بره و هم می‌تونه بدوه ... نقش راهنما را بگذارید تسهیلگری و کوچینگ کردن.» (ب. د).
نقش‌های سیال	هم‌ترازی دانشی
هادی ارزیاب	متنقد - مدافع

سؤال (۴): راهنما و دانشجو چگونه شرایط شناختی، هیجانی و رفتاری یکدیگر را در فرایند توانمندسازی لحاظ می‌کنند؟

جدول ۵: تجربه‌های زیسته در پیوند با درک همدلانه

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
خسود	ارزیابی رفتار: «یک موقع‌هایی قرار داشتیم و دیدم ایشون تمرکز فکری ندارد و گرفتاری‌های ذهنی داره و حواسشون به کار نیست؛ من می‌گفتم یک روز دیگه مزاحمتون می‌شوم و به هیچ جمع‌بندی نمی‌رسیدم، مثلاً من استرس داشته باشم شما به هیچی چیزی از من نمی‌رسید و اصلاً آرامش نداشت و تمرکز نداشت و اگر صحبت هم بکنه صحبتش اعتبار ندارد» (ب. د).
افشاگری	همکاری
سواد ارتباطی	آرامش بخشی
ارزیابی رفتار	همگام بودن
درک شرایط	فرصت خطا کردن
موقعیت‌سازی	وقت گذاشتن
مرزشناسی	رشد همه‌جانبه
اعتماد متقابل	

سؤال (۵): وضعیت تخصص و تجربه راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟

جدول ۶: تجربه‌های زیسته در پیوند با عدم تخصص راهنما

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
پراکنده‌کاری	پراکنده کاری: «من توی نیوزلند یه دوره کوچولو گذروندم؛ این جوریه بود که مثلاً یه استادی می‌گفت من توی هرمنوتیک متخصصم بقیه دانشجویها رو به هیچ‌عنوان قبول نمی‌کرد تموم شد رفت، ولی توی دانشکده ما این جوریه که مثلاً یه استادی توی همه موضوعات مقاله داره و کار کرده، یه شله‌قلماکار می‌شن که از دانشجو نهایت اگه خیلی خیلی جلو باشه یک شب جلو است.» (الف. ت).
پراکنده‌کاری	راهنمایی سطحی
رصد نکردن	مراقبت نکردن
پژوهش‌ها	
خودمحوری	تحدید نکردن
عدم تخصص	اصطکاک کم
خلأقیّت نداشتن	گزارش صرف
استنباط ضعیف	ابهام‌فزایی
همگام نبودن	تحریرف مسأله
منحرف کردن	

سؤال (۶): وضعیت مسئولیت‌پذیری راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟

جدول ۷: تجربه‌های زیسته در پیوند با مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
ابهام نقش	دل به کار ندادن
شفاف‌سازی نکردن	مشارکت نکردن
مسئولیت - برنامه‌ریزی ضعیف	آموزش سطحی
پذیری - ضرب‌الاجل نداشتن	خودخواهی
حداقلی پیگیر نبودن	گم‌گشتگی دوطرفه
راهنما تفویض نابهنگام	خودسانسوری
	برنامه‌ریزی ضعیف: «... حتما دوست داشتم یک زمان مشخصی وجود داشت و من در اون زمان مشخص می‌رفتم، ولی این اتفاق در مورد ایشان نمی‌افتاد چون برنامه خاصی نداشتند؛ یعنی معمولاً به همه وقت می‌دادن بعد می‌رفتی اونجا و معطلی داشت و خیلی راحت نبودی که مشکلات ذهنیتو در حضور بقیه بیان کنی» (ز. ر).

سؤال (۷): قابلیت‌های مورد نیاز دانشجویان برای ایفای نقش مؤثر در فرایند توانمندسازی چیست؟

جدول ۸: تجربه‌های زیسته در پیوند با قابلیت‌های دانشجویان

مفاهیم	خودشناسی	خودتلقینی	نمونه تجربه زیسته
بودن کارآمدی	خود معیاری	پافشاری	پافشاری: «این جواری نبود که اون چیزی که خودم می‌تونستم به دست بیارم به گردن اون‌ها بندازم، نه این جواری نبود؛ وقتی می‌دونستم که هیچ سائیتی در ایران نیست خب دیگه ولش کن؛ نه این جواری نبود، منبع رو ول نمی‌کردم و تا پیدااش نمی‌کردم بی‌خیال نمی‌شدم» (ع. د).
	واقع‌بینی	تمرین و تکرار	
استقلال‌پذیری	مواجهه با موقعیت	قابلیت انطباق	
	سطح سنجی مطالب		
بودن آگاهی	مطمئن نبودن	روحیه همکاری	فرصت یافتن: «استاد راهنمام در جلسه‌ای که داشتیم، باهاشون صحبت می‌کردم ... که باید موضوع رو محدود کنم، روش رو این‌طور انجام بدم که بتونم این کار رو انجام بدم، ولی تصمیم بر عهده خودم بود و ایده‌های خودم رو مطرح می‌کردم و بهم اجازه انتخاب می‌دادند» (م. س).
	جسور	انتقال یادگیری	
بودن تلاش	پیگیر	یادگیری از خطا	
	فرصت یافتن	ترس سازنده	
قابلیت‌های دانشجویان	اشتراک یادگیری	مهارت پژوهش	
	آرامش ذهنی	دیالکتیک ایده‌ها	چرخه تنش و تعادل: «همچنان هم من آشفتنگی فکری دارم ... شما در یک سطحی از تنش هستی، مطالعه می‌کنی بازمی‌رسی به یک حدی از نزال، باز دوباره یک تنش دیگه، باز مشورت می‌گیری یا مطالعه می‌کنی دوباره به تعادل میرسی؛ هی تنش و تعادل و هی تنش و تعادل» (ب. د).
بودن تعادلی	تحمل ابهام	نقدپذیری	
	بسط آگاهی	سؤال آفرینی	
بودن تعادلی	غرق رساله شدن	چرخه تنش و تعادل	
	نوگرایی	تولید ساختار جدید	
بودن تعادلی	کشف تناقض		
	پژوهش‌پذیری	مطالعه معنادار	پژوهش‌پذیری: «... یعنی هدایت کردن بیشتر در جهت عملیاتی بود و محدودسازی به خاطر اینکه کار عملی از تویش بیرون بیاد و قابل انجام باشه. پیشنهاد من کار بزرگی بود؛ استاد راهنمام گفت محدودش کن وگرنه این کار ده/ دوازدهتا رساله می‌شود. هی موضوع و قلمرو رو محدود کرد تا من بتونم به جایی برسم و در موردش تصمیم بگیرم» (م. س).
زادرسازی	مدل‌سازی ایده	معناداری تناقض	
	بازبینی مسأله	انعطاف‌پذیری شناختی	
زادرسازی	اعتبارسنجی اثر	اپوخه کردن	
	سازمان‌دهی منابع	محدودیت زمان	
زادرسازی	گزیده‌خوانی	مراقبت راهنما	
	ایده محوری		
زادرسازی	نقص‌یابی پروژه	ایده‌های خلق‌الساعه	ایده‌های خلق‌الساعه: «من یک کتاب که می‌خوندم یک ایده به ذهنم می‌رسید بالای کتاب می‌نوشتم؛ و اون موقع باید توی فیش‌های خودم می‌نوشتم و یک دیالکتیک به وجود می‌اد، ولی خیلی از چیزهایی که اون موقع زیاد ترند و الآن نیستند که ذهنت هنوز زنده بود و می‌تونستی از دنیاها متفاوت معانی متفاوت رو بگیری» (ع. د).
	نقد کردن	مقوله‌بندی	
زادرسازی	مطالعه بیشتر	شبیه‌سازی نظریه‌ها	
	استنباط علمی	ذهن میانجی	
زادرسازی	پذیرا بودن	وسعت دید	
	ابهام‌زدایی نظری	استنباط زاویه‌ساز راهنما	

مفاهیم	روش‌های تربیتی	مسئله‌مندی
<p>نمونه تجربه زیسته جغرافیای منطقی مفاهیم: « وقتی توی مفهوم‌شناسی تخیل کار کرده بودم، مفهوم تخیل رو کامل توضیح داده بودم؛ گفتم که تخیل چیه؟ هوش چیه؟ ... اوادم مرزهای هر کدوم رو مشخص کردم، گفتم حالا کجا تخیل رو باید جدا کنم؛ پس ویژگی‌های هر کدوم رو گفتم. حالا کجا می‌تونه تخیل تعریف خاص خودش رو داشته باشه، ... دیدم که آها حالا فهمیدم که تونستم تخیل رو مرزشو بفهمم» (ع. د).</p>	<p>یادداشت‌برداری تحلیل ذهنی تعاریف دسته‌بندی بدیع جغرافیای منطقی مفاهیم</p>	<p>تکامل فهم زاویه دید ژرف‌نگری کلیپ‌های آموزشی علایق مطالعاتی عدم تعادل شناختی دغدغه اجتماعی دغدغه نظری جاذبه نظری پژوهش‌های سطحی استمرار موضوعی دیالوگ راهنما - دانشجو طرح مسأله تحلیل کردن سرنخ دادن درگیری علمی آشنایی تاریخی پژوهش پذیری تکامل تدریجی ابهام‌زدایی تدریجی پیشنهاد کاوی</p>
<p>زاویه دید: « یک سری دغدغه‌های دیگری هم داشتیم؛ به خاطر همون پژوهش‌هایی که انجام می‌دادم توی حوزه‌های مختلف توی مجموعه کارهایی که بود من با اون دغدغه‌ها وارد کلاس می‌شدم و اون باعث می‌شد که با اون دید به مسأله‌ها نگاه می‌کردم و تربیت غیررسمی مهم‌ترین بود» (م. ف).</p>	مسئله‌یابی	پالایش مسأله
<p>پیشینه‌کاوی: « تقریباً همیشه گفت که مشکل این بود که همه به‌جای یک درس، به دوره ابتدایی توجه کرده بودند ... بر اساس پژوهش‌ها و تحقیقات قبلی به این صورت کاملاً مستند و واضحی معلوم بود که در خلأقیّت دوره ابتدایی ضعف وجود دارد و این مستدل بودن باعث روشن‌تر شدن مسأله ما می‌شد» (ر. ج).</p>	پالایش مسأله	پالایش مسأله

سؤال (۸): ماهیت بازخوردهای راهنما در فرایند توانمندسازی دانشجویان چگونه است؟

جدول ۹: تجربه‌های زیسته در پیوند با بازخورد اثربخش و سوء بازخورد

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته	
زمینه‌سازی	انسجام ذهنی	مرور کردن
	درگیری ذهنی	توضیح دادن
	سازمان‌دهی	اصلاح سوء برداشت
	استقلال فکری	اعتماد داشتن
بازخورد اثربخش	گره یابی	در جریان بودن
	روایت جدید	خود افشاگری
ویژگی بازخورد	خوش خلقی	تشریحی
	نمود رفتاری	استدلال محور
	موشکافی	آگاهی بخش
	هدف وابسته	شکوفای کننده
روش بازخورد	عملکرد وابسته	عملکرد وابسته: «... بازخورد نباید مصنوعی باشد، باید منطبق بر سطح عملکردت باشد، یک تصویر واقعی از کارت باشد؛ ... یعنی بازخورد مثبت یا منفی ولی واقعی باشد ...» (م. ف).
	تلنگر زدن	بازخورد کارکردی
	به چالش کشیدن	پیگیری
	روحیه دادن	حساسیت مفهومی
سوء بازخورد	امیدوار کردن	حساسیت ویرایشی
	ارزیابی طرح‌واره	تصویرسازی
	ساختاردهی	اجماع نظری
	ارزیابی استنباط	ارزیابی نقدها
سوء بازخورد	تیتروار	غیر مرتبط
	بی مقدمه	بلد کردن نکات منفی
	ناواضح	ارزیابی شخصیت
	تهی	حساسیت مفهومی ناسالم
سوء بازخورد	دستوری	مچ گیری
	تأیید غیر مستقیم	سرسنگین بودن
	بازخواست	انحصارطلبی
	محدودیت پاسخگویی	محدودیت پاسخگویی

سؤال (۹): راهنمایی ضعیف و ناکافی (زهرا آگین) دانشجو را به چه مسیرهای غیرمتعارفی سوق می‌دهد؟

جدول ۱۰: تجربه‌های زیسته در پیوند با پناهندگی و درماندگی

مفاهیم	گروه ویژه مطالعاتی	فرصت مطالعاتی	نمونه تجربه زیسته
پناهندگی	پژوهشگران موازی	مؤسسات تخصصی خارجی	پژوهشگران موازی: «خب یکی از دوستان من که موضوع و روشمون به هم نزدیک بود ... از اون نظر می‌خواستیم؛ یعنی یک جور راهنمای پنهان من اون بود چون این مسیر رو طی کرده بود ... با ایشون مشورت می‌کردم. چون اصلاً احساس می‌کردم این آدمیه که تو این حوزه حداقل از بقیه اساتیدی که من دارم متخصص‌تره ... نظراتش خیلی عمیق‌تر از نظرات استاد راهنمام بود ... خیلی راهنمایی‌های عملی می‌کرد ...» (ز. ر).
	همایش	اساتید خارجی	اعتماد به نفس دادن: «من چون باید انگلیسی ارائه می‌دادم به پیترز گفتم صدامو می‌فرستم اگه اشکالی داشت به وقت اشتباهی چیزی کلمه‌ای چیزی، اینارو به من بگو، گفت تو نیازی نداری به من، من با اعتماد به نفس شروع کردم به صحبت کردن واقعاً خیلی خوب بود» (الف. ت).
درماندگی	کارگاه	نویسندگان	متخصص: «به دانشگاهی شاید مثلاً از دانشگاه فردوسی خیلی کوچولو تر بود، ولی سه طبقه فقط اساتید داشت، سه طبقه فقط مال دانشکده علوم تربیتی و هر طبقه‌ای بیست تا عکسانشون زده بودن که فلانی و فلانی و هر کدوم هم جلوش تخصصشو نوشته که دقیقاً در چه حوزه‌ای کار می‌کنه. دانشجو دستش بازه، آزاده، می‌دونه کجا بره، کی رو انتخاب کنه، ولی اینجا چی؟» (الف. ت).
	سلوک عاطفی	تقدیم بازخوردهای مثبت	مطالعه تراکمی: «من اوادم دویمت و پنجاه تا مقاله گرین رو چندین کنایش رو همه رو ترجمه کردم و سه هزار صفحه اطلاعات داشتم، ولی من هم‌زمان با ترجمه نوشتن رو شروع نکردم و گم شدم که کجا چی رو بیارم و اگر به من می‌گفتن که باید حین مطالعه نوشتن رو شروع کنی خیلی بهتر بود» (خ. د).
	فرصت خطا دادن	درک کردن انگیزه دادن تقویت کردن منت نگذاشتن تحقیر نکردن ترحم نکردن متخصص آزادی فکری تجدید منابع همکاری پاسخ‌دهی مداوم همگام‌سازی دیالوگ عمیق مستمر تبادل اطلاعات	
	موضوع بسیط الگو نداشتن گستردگی منابع کمال‌گرایی	انزوای فکری ناتوانی نوشتاری مطالعه تراکمی و اسازی ذهنی آشوب ذهنی	

سؤال (۱۰): چه عواملی خارج از تعاملات راهنما و دانشجو (برونزاها) فرایند توانمندسازی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

جدول ۱۱: تجربه‌های زیسته در پیوند با برون‌زاها

مفاهیم	نمونه تجربه زیسته
ساختارمندی	مسأله ممنوعه
نقش‌های درونی شده	توانمندنمایی
ابهام نقش‌ها	تناقض انتظارات
برنامه درسی ضعیف	اختلاف اساتید
برنامه درسی واحد	تجارب منفی همکاری
محدودیت انتخاب	شک عمل‌گرایانه
انتخاب حداقلی	فرهنگ جنسیتی
نقد صوری	دسترس ناپذیری منابع
تساهل	استقلال مالی
هماهنگی اداری	مشکلات خانوادگی
قوانین متغیر	فاصله جغرافیایی
تغییر فضای ذهنی	اهمیت‌زدایی

توانمندسازی

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد که تجربه‌های زیسته دانشجویان، ناظر به وضعیت و ابعاد توانمندسازی آن‌ها در فرایند راهنمایی است که شامل این موارد می‌شود: فرازوفروود وضعیت توانمندسازی؛ ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما؛ نقش‌های سیال؛ درک همدلانه در روابط؛ عدم تخصص اساتید راهنما؛ مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما؛ قابلیت‌های دانشجو؛ ملاک‌ها و روش‌های بازخورد اثربخش و سوء بازخورد؛ راهنمایی زهرآگین (آسیب‌ای راهنمایی ضعیف و ناکافی)؛

تأثیر عوامل برون‌زا در کیفیت راهنمایی. درباره هر یک از این ابعاد به تفکیک بحث می‌شود.

(۱) فرازوفروود وضعیت توانمندسازی: در بالاترین سطح از فروکاهش استعلایی تجربه‌های زیسته، یافته‌ها حاکی از نوسان و فرازوفروود وضعیت توانمندسازی در فرایند راهنمایی است. عوامل فرابرنده، فرایند توانمندسازی را به قله نوسان نزدیک می‌کنند؛ مانند گزینش راهنما، درک همدلانه، نقش‌های سیال، بازخورد اثربخش، قابلیت‌های دانشجو. عوامل فروکاهنده، باعث افت فرایند به سمت قعر نوسان می‌شوند؛ مانند مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما، عدم تخصص راهنما، سوء بازخورد، درماندگی و پناهندگی دانشجو و عوامل برون‌زا. در فرایند راهنمایی، تعاملات راهنما و دانشجو در نوسان است؛ راهنما باید این نوسانات را مدنظر داشته باشد تا بتواند رشد تدریجی دانشجو را پذیرا باشد و زمینه را برای آن فراهم کند (زوبر اسکریت، ۱۹۹۲ نقل از هارون، ۲۰۱۰). تأثیر و تأثر متقابل (چابکی، ۱۳۹۲؛ اسپیر هارگنس، ۲۰۱۲)، حساسیت نسبت به شرایط اولیه، تعامل تهورآفرین (پارکر جنکینز، ۲۰۱۶)، اثر پروانه‌ای (الوانی، ۱۳۹۴)، هم‌آیندی ساختار و عامل و تکامل تدریجی (گر، ۲۰۱۰)؛ نشان‌دهنده این هستند که فرایند راهنمایی را نمی‌توان ثابت و یکسان در نظر گرفت، بلکه معرف یک فرازوفروود در این فرایند هستند؛ بنابراین، فرایند توانمندسازی یک فرایند خطی نیست که از یک نقطه شروع شود، مسیر ثابتی را در پیش بگیرد و در یک نقطه ختم شود؛ بلکه در این فرایند عواملی درگیر هستند که آن را دست‌خوش نوسان می‌کنند. این فرازوفروود، نیازمند آگاهی پویا و رصد کردن مداوم عملکرد به‌منظور انطباق خود با شرایط و موقعیت‌های خلق‌الساعه است.

(۲) ملاک‌ها و روش‌های گزینش راهنما: گزینش راهنما دروازه ورود به فرایند راهنمایی است و کیفیت راهنمایی و تعاملات را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. گزینش راهنما با این استدلال که خوش‌برخورد است و ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی عالی دارد نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای تخصصی دانشجوی دکترا باشد، زیرا هدف این است که پس از انتخاب وارد تعاملات شوند و دانشجو حمایت تکنیکی، نظری و روشی را دریافت کند (شیربگی، کاوه‌ای، ۱۳۹۱؛ روگ و پیتر، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش شیربگی و کاوه‌ای (۱۳۹۱) نشان داد که از نظر دانشجویان مهم‌ترین عامل در انتخاب راهنما، طرز برخورد و رفتار اجتماعی استاد با دانشجویان و کم‌اهمیت‌ترین عامل، پیشنهاد شدن راهنما به‌وسیله دانشجویان و اساتید است. به

همین خاطر دانشجویان در تجارب زیسته خود پیشنهاد می‌کنند که باید در گزینش راهنما به ملاک‌های گشودگی (صبر و حوصله، نقص‌پذیر، نقدپذیر، سنگ‌انداز نبودن، در دسترس و مسئولیت‌پذیر) و پاسخگویی (اشتراک ذهنی، به‌روز بودن، تمرکز مطالعاتی، تخصص روشی، باتجربه، افق دید، نقاد، پرسشگر، منسجم‌کننده) توجه ویژه‌ای داشت. توجه ویژه دانشجویان دکترا به دو بعد اصلی گشودگی و پاسخگویی به این خاطر است که دانشجویان دکترا از یک‌طرف؛ به خاطر شرایط فکری و احساس استقلال‌ی که دارند نسبت به نحوه برخورد‌ها حساس هستند، به همین خاطر به ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی راهنما هم توجه می‌کنند. از طرف دیگر؛ راهنما اگر تخصص لازم را داشته باشد، می‌تواند با دانشجو دیالوگ‌های عمیق مستمر داشته باشد و گره‌های نظری و عملی را برای او باز کند.

۳) نقش‌های سیال: برخی نظریه‌پردازان دستورالعمل‌های ثابتی درباره نقش‌ها و وظایف راهنما و دانشجو دارند؛ یعنی برای هرکدام حوزه وظیفه و نقش را مشخص کرده‌اند (کینگ، ۲۰۰۵ نقل از محمدزاده قمصر، ۱۳۹۱؛ روگ و پیتر، ۲۰۰۴ و براون و اتکینز، ۱۹۸۸). درحالی‌که یافته‌ها نشان می‌دهد که نقش‌های پیشینی، استدلال محوری، هم‌ترازی دانشی راهنما و دانشجو و نقش‌های متغیر راهنما باعث ایجاد ویژگی پویایی و سیالی در نقش‌ها می‌شود. تضاد بین ساختار و عاملیت یک جنگ قدیمی است. از آنجاکه توانمندسازی در نوسان است؛ این دستورالعمل‌ها و نقش‌های پیشینی تنها می‌تواند چارچوب کلی را مشخص کند و این راهنما و دانشجو هستند که با توجه به شرایط، خود را انطباق می‌دهند و نقش‌های موقعیتی یا پسینی را خلق می‌کنند. میزان تهور و چابکی نقش‌ها به میزان تعامل بستگی دارد، پس مشخص کردن نقش‌های هریک در ابتدای کار به معنای نقض نوسان این فرایند نیست، بلکه زمینه را برای تعامل غنی‌تر و نوسان فراهم می‌کند. اگر تعاملات تهور آفرین برقرار باشد، نقش‌های پیشینی زمینه‌ساز نقش‌های پسینی و موقعیتی هستند. به‌وفور مشاهده می‌شود که اساتید راهنما بین دو وضعیت ساختار و عامل نمی‌دانند کدام را انتخاب کنند، زیرا بی ساختاری منجر به انحراف دانشجو و اعمال ساختار باعث نفی استقلال و واکنش‌های اعتراض‌آمیز دانشجو می‌شود. اگر به تجارب توجه شود اعتراض دانشجویان به ساختارهای ثابت از پیش تعیین شده مانند مقررات، اعمال نظر دستوری راهنما و غیره است و تمایل آن‌ها بیشتر به ساختارهای توافقی است؛ یعنی همان‌جایی که ساختار و عامل در هم می‌پیچند و استقلال ذهنی دانشجو حفظ می‌شود.

برنامه‌های زمانی توافقی، نقش‌های مشترک، دیالوگ‌ها و استدلال محوری نمونه‌هایی هستند که ساختار و عاملیت را باهم دارند.

۴) درک همدلانه در روابط: تجربه‌های زیسته نشان می‌دهد که دانشجو و راهنما از طریق درک همدلانه؛ شرایط شناختی، هیجانی و رفتاری یکدیگر در روابطشان لحاظ می‌کنند. درک همدلانه نیازمند خود افشاگری، سواد ارتباطی، ارزیابی رفتار، درک شرایط، موقعیت‌سازی، همکاری، آرامش‌بخشی، همگان بودن، فرصت خطا دادن، وقت گذاشتن، مرز شناسی، اعتماد متقابل و رشد همه‌جانبه است. همان‌طور که فیلیپو، کالو و میکیلا اردمن (۲۰۱۷)، تأکید می‌کنند که راهنما و دانشجو باید به‌نوعی رفتار کنند که مناسبات حرفه‌ای آن‌ها، لذت‌بخش، مبتنی بر درک متقابل و احترام باشد؛ هالس و بانسل (۲۰۱۲)، توجه به نیازهای عاطفی و عقلانی دانشجو را برای تعاملات اثربخش و متقابل ضروری می‌دانند (هالس و بانسل، ۲۰۱۲)؛ هاچینز (۲۰۱۵) در بعد توسعه روابط راهنمایی به استفاده از هوش هیجانی و انعطاف‌پذیری برای روحیه‌بخشی، پرورش و مراقبت از دانشجو اشاره می‌کند و کینگ (۲۰۰۵)، نقل از محمدزاده قمصر، (۱۳۹۱)، حریم حرفه‌ای اثربخش و همدلی اثربخش را از موارد حقوق راهنما و دانشجو در نظر می‌گیرد. فرایند راهنمایی طولانی است و در این فرایند فراز و نشیب‌هایی وجود دارد. نوسانات فرایند توانمندسازی می‌طلبد که راهنما و دانشجو نسبت به شرایط شناختی، هیجانی و رفتاری یکدیگر درک همدلانه داشته باشند. یک واکنش همدلانه می‌تواند مشکلات دانشجو در این فرایند را برطرف کرده و جلوی آسیب‌های احتمالی بزرگ بعدی را بگیرد. راهنما وقتی دانشجو را به‌عنوان دانشجو می‌پذیرد به نیازهای او توجه دارد و در جهت برآورده کردن آن‌ها تلاش می‌کند؛ پس برای او وقت می‌گذارد، همگام با او حرکت می‌کند و فرصت خطا کردن می‌دهد. همچنین اگر در گزینش راهنما به هر دو ملاک‌های شخصیتی و اخلاقی توجه شود و تناسب بین دو طرف برقرار شود، انتظار درک همدلانه در تعاملات راهنما و دانشجو افزایش می‌یابد.

۵) بازخورد اثربخش و سوء بازخورد: تجارب زیسته دانشجویان نشان می‌دهد که بازخورد اثربخش سه عنصر اصلی دارد: ۱) زمینه‌سازی (مانند انسجام ذهنی، سازمان‌دهی، گزارش کار، خود افشاگری)؛ ۲) ماهیت و چیستی (مانند هدف وابسته، عملکرد وابسته، تشریحی، استدلال محور و آگاهی‌بخش)؛ و ۳) روش و چگونگی (مانند بازخورد کارکردی، حساسیت مفهومی،

تصویرسازی، اجماع نظری). همان‌طور که از نظر دیستی، سمرا و وستریم (۲۰۰۶) دیالوگی بودن؛ و دی کلاین و همکاران (۲۰۱۴) تمرکز، فوری بودن، هدف وابستگی و تشریحی بودن از ویژگی‌های بارز بازخورد اثربخش است. همچنین راهنما برای ارائه بازخوردهای سریع و به‌موقع، از انواع حمایت‌ها به خصوص حمایت هیجانی استفاده می‌کند (گادوما، ۲۰۱۸). دانشجویان علاوه بر بازخورد اثربخش به نوع آسیب‌زای بازخورد اشاره کردند که سوء بازخورد ناظر به آن است و ویژگی‌های آن شامل این موارد است: تیتروار، بی‌مقدمه، ناواضح، تهی، دستوری، ارزیابی شخصیت، مچ‌گیری، بازخواست و انحصارطلبی. عمل بازخورد جدای از سایر بخش‌های راهنمایی نیست؛ راهنما و دانشجو زمینه لازم برای بازخورد را فراهم می‌کنند؛ دانشجو اشراف نظری دارد و یک متن منسجم تهیه و برای راهنما ارسال می‌کند، راهنما در جریان تمام بخش‌های پروژه است، دانشجو با ذهن منسجم در جلسه با راهنما حضور می‌یابد، سوءبرداشت‌ها اصلاح می‌شود و دانشجو منطق کار خود را توضیح می‌دهد. جنبه‌های سلبی بازخورد با عنوان سوء بازخورد شناخته می‌شوند؛ تمرکز بازخورد بر وظایف و فرایندها است و خود یا شخصیت دانشجو به‌عنوان خط قرمز بازخورد شناخته می‌شود؛ اگر به‌جای عملکرد، قابلیت‌ها ارزیابی شود، انگیزه دانشجو برای اصلاح عملکرد کاهش می‌یابد و زمینه‌ساز فاصله ارتباطی راهنما و دانشجو می‌شود.

۶) عدم تخصص اساتید راهنما: راهنما باید آگاهی‌دهنده و با اطلاعات باشد؛ تا بتواند به نیازهای تخصصی دانشجو پاسخ بدهد (دنیگولو، ۲۰۰۴ نقل از مینهارد، ون در ریجست، تارت ویک و وبلس، ۲۰۰۹)؛ درواقع باید از تخصص و مهارت‌های خود برای توانمند کردن دانشجو استفاده کند (کینگ، ۲۰۰۵، نقل از محمدزاده قمصر، ۱۳۹۱). درحالی که یافته‌ها نشان می‌دهد؛ راهنمایی‌های سطحی، پراکنده‌کاری، استنباط ضعیف، ابهام‌افزایی، تحریف مسأله، خودمحوری و به‌روز نبودن دانش راهنما، نشان‌دهنده عدم تخصص آن‌ها در یک حوزه موضوعی خاص و عدم تمرکز مطالعاتی و پژوهشی یا برنامه پژوهشی است. تخصص و تجربه راهنما در او نسبت به مسائل یک افق دید به‌وجود می‌آورد و به او قدرت انطباق سبک راهنمایی با شرایط موجود را می‌بخشد؛ درواقع افق دید راهنما سکان این فرایند را به‌دست می‌گیرد. وقتی کشتی راهنمایی در دانشگاه‌های ما، سکان‌داری ندارد باید در انتظار کوه‌های یخ عظیمی باشد که غرق شدن آن

را تضمین می‌کنند. در واقع؛ وقتی راهنما تخصص ندارد، نمی‌توان به هدایت‌های او اعتماد کرد و باعث گمراهی و انحراف پروژه می‌شود.

۷) مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما: تجربه زیسته دانشجویان از ابهام نقش، شفاف‌سازی نکردن، برنامه‌ریزی ضعیف، ضرب‌الاجل نداشتن، مشارکت نکردن، پیگیر نبودن و تفویض نابهنگام راهنما؛ نشان‌دهنده مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما است. همان‌طور که گاتفیلد (۲۰۰۵)؛ شیربگی، کاوه‌ای؛ (۱۳۹۱)؛ شولز (۲۰۱۲) نشان دادند که تجارب دانشجویان دکترا راهنمایی ضعیف، عدم حمایت کافی و دسترسی‌ناپذیری راهنما را نشان می‌دهد و خواهان مشارکت فعالانه و منظم‌تر راهنما در این فرایند هستند. نوسانات توانمندسازی، تعاملات تهور آفرین و تکاملی بودن نشان‌دهنده حساسیت زیاد راهنمایی هستند؛ راهنما باید در جریان و مرکز این تعاملات باشد تا بتواند انحرافات را شناسایی کند و هدایت‌های لازم را انجام دهد، ولی وقتی راهنما بیش‌ازحد توانایی خود مسئولیت بر عهده می‌گیرد، فرصت کافی برای توجه به چگونگی پیشرفت رساله و تعامل با دانشجو را ندارد. وقتی راهنما مسئولیت‌پذیری حداقلی دارد سعی می‌کند تا خود را مقید به یک برنامه منظم نکند و بیشتر بدون برنامه و ضرب‌الاجل کار را پیش ببرد و ترجیح می‌دهد تا نقش‌ها و وظایف در هاله‌ای از ابهام باقی بمانند.

۸) قابلیت‌های توانمندساز دانشجو: دانشجو، یکی از عناصر مهم در فرایند توانمندسازی است که در سبک‌ها و مدل‌های مختلف راهنمایی به نقش او و تأثیرش بر فرایند راهنمایی اشاره شده است. محمدزاده قمصر (۱۳۹۱) مدل کینگ را توسعه داده و مشارکت اثربخش، علاقه اثربخش، تعهد اثربخش و تعامل اثربخش را به‌عنوان وظایف دانشجو به آن اضافه می‌کند و کرایر (۱۹۹) نقل در پیرسون و بریو، (۲۰۰۲) مجموعه مهارت‌های موردنیاز دانشجو را در قالب مدل یکپارچگی مهارت‌ها معرفی کرد. همچنین تجربه‌های زیسته حاکی از این است که دانشجو برای ایفای نقش مؤثر در فرایند توانمندسازی باید این قابلیت‌ها را داشته باشد: خودکارآمدی، استقلال‌پذیری، خودچالشی، خود تحدیدی، زاویه‌سازی و خلق فرا متن. دغدغه اصلی سبک‌ها و رویکردهای کارکردی، مدیریت پروژه و تحت کنترل درآوردن فرایند راهنمایی است و به این توجه نمی‌کند که دانشجوی دکترا یک فرد بالغ و تأثیرگذار است. دانشجوی دکترا با قابلیت‌های خود به‌عنوان یک فرد بالغ؛ می‌تواند فرایند را کنترل و به‌عنوان یک پژوهشگر مستقل ایفای نقش کند و آن را به‌شدت تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین، پیشبرد

فرایند توانمندسازی نیازمند وجود قابلیت‌های ذکر شده در او است.

۹) راهنمایی زهرآگین (آسیب‌های راهنمایی ضعیف و ناکافی): راهنمایی ضعیف و ناکافی، در بهترین حالت باعث می‌شود تا دانشجو حمایت تخصصی، تکنیکی، اداری و اخلاقی مورد نیاز را از سایر منابع دریافت کند و در حالت بدبینانه اثرات مخربی بر آینده تحصیلی و شغلی او دارد (شولز، ۲۰۱۲؛ گاتفیلد، ۲۰۰۵). یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری حداقلی راهنما، راهنمایی ضعیف و ناکافی و سوء بازخوردها باعث می‌شود که دانشجو برای کسب حمایت تخصصی، اخلاقی، روش‌شناختی به سایر منابع مانند پژوهشگران، اساتید خارجی، گروه‌های علمی پنهاننده شود. در صورتی که دانشجو به خاطر محدودیت انتخاب، راهنمایی را انتخاب کند که تخصص موضوعی یا برنامه پژوهشی ندارد، در فرایند کار با موانعی برخورد می‌کند که برای پیشرفت پروژه راهی به‌جز برداشتن آن‌ها ندارد؛ در این وضعیت دانشجو برای حل آن از سایر منابع ذکر شده در بالا استفاده می‌کند و تحدید کردن، همکاری، پاسخ‌دهی مداوم، دیالوگ‌های عمیق، تبادل اطلاعات، استقبال و غیره را از آن‌ها دریافت می‌کند. زمانی که تعاملات راهنما و دانشجو در حد مطلوبی باشد، پیوستن دانشجو به جامعه علمی و هم‌تایان باعث درک بهتر مسائل می‌شود، ولی وقتی عدم تخصص راهنما باعث می‌شود که دانشجو حمایت کافی را دریافت نکند و به دنبال جبران آن در سایر منابع باشد، نسبت به راهنمایی نگرش منفی پیدا می‌کند. در واقع؛ دانشجویان در یک‌زمان در تمام زمان‌ها زندگی می‌کنند، این تفاوت زیاد میان وضعیت تخصص در داخل و دانشگاه‌های خارج باعث ایجاد و انتقال فرهنگ بی‌تفاوتی دانشجو نسبت به فرایند راهنمایی می‌شود و این باور شکل می‌گیرد که راهنما قرار نیست کاری بکند و تنها راه‌حل را دریافت حمایت از سایر منابع می‌دانند.

۱۰) تأثیر برون‌زها بر وضعیت توانمندسازی: یافته‌ها نشان می‌دهد که توانمندسازی تنها تحت تأثیر دانشجو و راهنما نیست، بلکه از سایر عوامل خارج از فرایند راهنمایی یا همان برون‌زها تأثیر می‌پذیرد که شامل این عوامل است: برنامه درسی ضعیف، محدودیت انتخاب، تساهل، قوانین متغیر، فرایندهای اداری خسته‌کننده، اختلاف اساتید، تجربه منفی از همکاری، فرهنگ جنسیتی، دسترس ناپذیری منابع، اهمیت‌زدایی، فاصله جغرافیایی و غیره. یمنی‌دوزی سرخابی، سهرابی، گلدسته و ثمری (۱۳۹۶) هم در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که وضعیت نامطلوب جو فکری دانشکده و زیرساخت‌ها؛ محدودیت منابع علمی، مالی و زمانی؛ تجهیزات

و مسائل مربوط به کمبود راهنما؛ راهنمایی را در وضعیت نامطلوبی قرار داده است. رویکردهای اجتماعی و فرهنگی برای توصیف فرایند راهنمایی توجه خود را به فراتر از تعاملات راهنما و دانشجو معطوف کرده‌اند؛ زیرا زمینه‌ای که دانشجو در آن عمل می‌کند رفتارهای او را تحت تأثیر قرار می‌دهند. عوامل برون‌زا، ناظر به عواملی خارج از تعاملات راهنما و دانشجو هستند که معمولاً در تصمیم‌گیری‌ها برای بهبود آموزش یا وضعیت راهنمایی نادیده گرفته می‌شوند، زیرا تصور می‌شود که با کیفیت تعاملات ارتباط خیلی دوری دارند، ولی این نکته را باید به یاد داشت که در یک سیستم پیچیده؛ کوچک‌ترین کنش‌ها، بزرگ‌ترین واکنش‌ها را می‌تواند به همراه داشته باشد.

منابع

- اتکینز، مدلین و براون، جورج (۱۳۹۲). *تدریس مؤثر در آموزش عالی* (چاپ اول). مترجم سیادت، سید علی و لیاقت مدار، محمدجواد، تهران: علمی و فرهنگی.
- بنی‌اسدی، احمد و ضرغامی، سعید (۱۳۹۴). *واکاوی انتقادی رابطه استاد- دانشجو در فرایند پایان‌نامه نویسی؛ از منظر دانشجو: (رشته فلسفه تعلیم و تربیت)*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۲): ۱۴۸ - ۱۲۶.
- بهبزادی، حسن و داور پناه، محمدرضا (۱۳۸۸). *بررسی عوامل مؤثر بر تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱۰(۲): ۲۵۰ - ۲۲۸.
- بهمن‌آبادی، سمیه (۱۳۹۳). *بررسی میزان رعایت اخلاق پژوهشی در رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در طی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰*. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- پاک‌طینت، اقبال و فتحی زاده، علی‌رضا (۱۳۸۷). *توانمندسازی کارکنان: ضرورت‌ها و راهکارها*. *فصلنامه مدیریت*، ۵(۱۱): ۴۷ - ۳۳.
- جمشیدی‌ها، غلامرضا و پرستش، شهرام (۱۳۸۵). *دیالکتیک منش و میدان در نظریه عمل پیر بوردیو*. *نامه علوم اجتماعی*، (۳۰): ۳۲ - ۱.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۹۳). *بازگشت PH به PHD: ضرورت آموزش فلسفه علم به*

- دانشجویان رشته‌های علوم و مهندسی. همایش فلسفه علم، دانشکده علوم دانشگاه فردوسی مشهد، ۸ - ۶.
- شیربگی، ناصر و کاوه‌ای، صدیقه (۱۳۹۱). بررسی نقش و رابطه نظارتی استاد راهنما و دانشجو از دیدگاه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد. رویکردهای نوین آموزشی، ۷ (۱): ۲۶ - ۱.
- کینلا، دنیس (۱۳۸۳). توانمندسازی منابع انسانی (چاپ سوم). مترجم ایران نژاد پاریزی، مهدی و سلیمیان، معصومعلی، تهران: مدیران.
- محمد زاده قمصر، اعظم (۱۳۹۱). راهبردهای راهنمایی رساله و پایان‌نامه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه فردوسی مشهد، تحلیلی بر وضع موجود و ترسیم وضع مطلوب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی.
- محمدی چابکی، رضا (۱۳۹۲). استلزامات طرح نظریه‌ای تربیتی مبتنی بر پارادایم پیچیدگی. رساله دکترا. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی.
- معاونت برنامه‌ریزی و توسعه منابع دانشگاه فردوسی مشهد (۱۳۹۶). سند راهبردی دانشگاه. بازیابی در ۱۷ بهمن ۱۳۹۶ از: yon.ir/jkva6.
- نامور مطلق، بهمن (۱۳۸۷). باختین، گفت‌وگو مندی و چندصدایی مطالعه پیشابینامتنیت باختینی. پژوهشنامه علوم انسانی، (۵۷): ۴۱۴-۳۹۷.
- نواح، عبدالرضا، رضا دوست، کریم و پورتر کارونی، محمد (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر تعاملات و ارتباطات دانشجویان با استادان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (۶۳): ۴۱ - ۲۵.
- الوانی، سید مهدی و دانایی فرد، حسن (۱۳۹۴). نظریه نظم در بی‌نظمی و مدیریت (چاپ اول). تهران: صفار.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد.، سهرابی، منیره،، گلدسته، اکبر و ثمری، عیسی (۱۳۹۶). تحلیلی بر وضعیت عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی (فرآیند پایان‌نامه نویسی) دانشجویان تحصیلات تکمیلی و تغییرات آن در دانشگاه شهید بهشتی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۸ (۱): ۱۸ - ۱.

- Alvani, S.M and Danaeifard, H. (2015). *Theory of order in disorder and management (First Edition)*. Tehran: Saffar (Text in Persian).
- Bahmanabadi, S. (2014). *Study of research ethics in the Ph.D. dissertations of Faculty of Humanities of the Ferdowsi University of Mashhad In the academic year of 2007 to 2011*. Master's thesis. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad (Text in Persian).
- Bani Asadi, A. and Zarghami, S. (2015). Critical analysis of the teacher-student relationship in the dissertation process; From the Student's Perspective: (Philosophy of Education). *New thoughts in Education*, (2)11: 126-148 (Text in Persian).
- Bartlet, A. and Mercer, G. (2010). Cooking up a feast: finding metaphors for feminist postgraduate supervision. *Australian Feminist Studies*, 14 (30): 367-375.
- Behzadi, H. and Davar Panah, M.R. (2009). Investigating the factors affecting the research experience of graduate students of Ferdowsi University of Mashhad. *Educational and Psychological Studies of Ferdowsi University of Mashhad*, (2)10: 228-250 (Text in Persian).
- Brown, G. and Atkins, M. (2013). *Effective teaching in higher education*. Translator, Siadat, Seyed Ali and Liaghatmadar, Mohammad Javad. Tehran: scientific and cultural (Text in Persian).
- De Kleijn, R.A.M., Bronkhorst, L.H., Meijer, P.C., Pilot, A. and Brekelmans, M. (2014). Understanding the up, back, and forward-component in master's thesis supervision with adaptivity. *Studies in Higher Education*, 41 (8), 1463- 1479.
- De Kleijna, R. A. M., Meijera, P. C., Brekelmansa, M. and Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisor's practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34 (1).
- Devine, K. and H. Hunter, K. (2016). PhD student emotional exhaustion: the role of supportive supervision and self-presentation behaviors. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Dysthe, O. and Westrheim, K. (2003). *The Power of the group in graduate student supervision an empirical study of group based supervision combined with student groups and individual supervision*. Paper presented at Symposium: Writing to Learn and Learning to Write in Higher Education. AUGUST 26-30, PADOVA, ITALY, 1-11.
- Dysthe, O., Samara, A. and Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31 (3): 299-318.
- Esbjörn-Hargens, S. (2012). An over view of integral theory, an all-inclusive framework for the 21st century. *MetaIntegral Foundation*, (1): 1-20
- Filippou, K., Kallo, J. and Mikkilä-Erdmann, M. (2017). Students' views on thesis supervision in International master's degree programs in Finnish universities. *Intercultural Education*, 28 (3): 334-352.

- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD supervisory management styles: development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27 (3):311-325.
- Gedamu, A.D. (2018). TEFL Graduate Supervisees' Views of Their Supervisors' Supervisory Styles and Satisfaction with Thesis Supervision. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, (6)1, 63-74.
- Green, B. and Lee, A. (1995). Theorizing postgraduate pedagogy. *Australian Universities Review*, 38 (2): 40-45.
- Gurr, G. M. (2010). Negotiating the rickety bridge a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 81-92.
- Hales, C. and Malfory, j. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in higher education*, 35 (1): 79-92.
- Halse, C. and Bansel, p. (2012). The learning alliance: ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 38 (4): 377-392.
- Harbon, L.A. (2010). Balance and trust: issues in the supervisor—student relationship. *Institute for Teaching and Learning, University of Sydney*. Download from: yon.ir/1mPDB
- Hunter, A.B., Laursen, S.L. and Seymour, E. (2006). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91 (1): 36-74.
- Hutchings, M. (2015). Improving doctoral support through group supervision: analyzing face to face and technology- mediated strategies for nurturing and sustaining scholarship. *Studies in Higher Education*, 42 (3): 533-550.
- Jamshidiha, G. and Parastesh, S. (2006). The dialectic of character and field in Pierre Bourdieu's theory of action. *Social Sciences Letter*, (30): 1-32 (Text in Persian).
- Kinla, D. (2004). Empowering human resources (Third Edition). Translator, Irannejad Parizi, Mehdi and Salimian, Masoum Ali, Tehran: Managers (Text in Persian).
- Lee, A. (2007). Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education*, 21 (4): 680-693.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., Tartwijk, J.V. and Wubbels, T. (2009). A Model for the supervisor—doctoral student relationship. *Higher Education*, 58 (3): 359-373.
- Mary Coughlan, T.D. and Colin Hunt, C. (2011). *National strategy for higher education to 2030*. Ireland: Department of Education and Skills
- Mhunpiew, N. (2013). A Supervisor's roles for successful thesis and dissertation. *US-China Education Review*, 3 (2): 119-122
- Mohammadi Chaboki, R. (2013). *The implications of the design theory of education based on the paradigm of complexity*. PhD Thesis. Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Department of Educational Sciences (Text in Persian).
- Mohammadzadeh Ghamsar, A. (2012). *Strategies to guide students graduate theses and dissertations, Ferdowsi University of Mashhad (an analysis of the status quo*

- and the ideal status depicted). Master's thesis. Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Department of Educational Sciences (Text in Persian).
- Namvar Motlagh, B. (2008). Bakhtine, Dialogism and Polyphony: the Study of Bakhtine's Intertextuality. *Humanities*, (57): 397-414 (Text in Persian).
- Navah, A., Reza Doust, K. and Porter Karuni, M. (2012). Investigating the factors affecting students' interactions and relationships with professors. *Research and Planning in Higher Education*, (63): 25-41 (Text in Persian).
- Orellana, M. L., Darder, A., Perez, A. and Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, (11): 87-103
- Pakatint, E. and Fathi Zadeh, A.Z. (2008). Employee Empowerment: Necessities and Strategies. *Management Quarterly*, (11)5: 33-47 (Text in Persian).
- Parker-jenkins, M. (2016). Mind the gap: developing the roles, expectation and boundaries in the doctoral supervisor-supervisee relationship. *Studies in Higher Education*, 43 (1): 57-71.
- Pearson, M. & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, 27 (2): 136-150.
- Rabertson, M. (2017). Team modes and power: supervision of doctoral students. *Higher Education Research & Development*, (36)2: 358-371.
- Schulze, S. (2012). Empowering and disempowering in supervisor- student relationship. *Kores Bulletin for Christian Scholarship*, 7(2):1-8.
- Shabani Varki, B. (2014). *Return of PH to PHD: The need to teach philosophy of science to students of science and engineering*. Conference on Philosophy of Science, Faculty of Science, Ferdowsi University of Mashhad, 6-8 (Text in Persian).
- Shirbegi, N. and Kaveh, S. (2012). Investigating the role and supervisory relationship of supervisor and student from the perspective of master's degree students. *New Educational Approaches*, (1)7: 1-26 (Text in Persian).
- Vice Chancellor for Planning and Resource Development, Ferdowsi University of Mashhad (2017). *University Strategic Document*. Retrieved February 6, 2017 from: yon.ir/jkva6 (Text in Persian).
- Wagener, B. (2018). The importance of affects, self-regulation and relationships in the writing of a master's thesis. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*, (23)2: 227-242.
- Yemeni E.S, M., Sohrabi, M., Goldasteh, A. and Samari, J. (2017). An Analysis of the Status of Factors Affecting Research Experiences (Thesis Processing Process) Graduate Students and Its Changes at Shahid Beheshti University. *Iranian Higher Education Association*, (1)8: 1-18 (Text in Persian).

داوران این شماره

دانشیار دانشگاه تربیت معلم شهید رجایی	غلامعلی احمدی
دانشیار پژوهشکده سمت	محمد آرمند
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی	سمیه تاجیک اسماعیلی
دانشیار دانشگاه تهران	محمد جوادی پور
دانشیار دانشگاه گیلان	عباسعلی حسین خانزاده
دانشیار دانشگاه تهران	افضل السادات حسینی
استادیار بازنشسته دانشگاه الزهراء	انسیه زاهدی
مدرس آموزش و توسعه منابع انسانی	سمیه دانشمندی
استادیار دانشگاه تهران	مرضیه دهقانی
دانشیار دانشگاه خوارزمی	علی ذکاوتی
دانشیار دانشگاه کردستان	ناصر شیربگی
دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی.	حمید شفیع زاده
استادیار دانشگاه تهران	سعید صفایی موحد
دانشیار دانشگاه الزهراء	پروین صمدی
استادیار دانشگاه تهران	میترا عزتی
دانشیار دانشگاه خوارزمی	مجید علی عسگری
استادیار دانشگاه الزهراء	مریم سادات قریشی خوراسگانی
استادیار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادی

In the name of GOD
**New Thoughts
on Education**

A Peer Reviewed Journal
Vol. 16, No. 2
Summer 2020, No.56

Publisher Alzahra University, Faculty of Education and Psychology
Chief Executive Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.
Chief Editor Taiyebé Mahroozadé, Ph.D.

Editorial Board

Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University

Azra Dabiri Esfahani, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University

Simin Hoseiniyan, Ph.D.
Professor, Alzahra University

Taiyebé Mahroozade Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University

Golnar Mehran, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University

Farkhonde Mofidi, Ph.D.
Professor, Allame Tabatabayi University

Bahram MohsenPoor, Ph.D.
Associate Professor, Kharazmi University

Parvin Kadivar, Ph.D.
Professor, Kharazmi University

Alireza KiyaManesh, Ph.D.
Professor, Kharazmi University

Soosan Seif, Ph.D.
Professor, Alzahra University

Gholamreza Shams, Ph.D.
Assistant Professor, Shahid Beheshti University

Ali Zekavati Gharagazloo, Ph.D.
Assistant Professor, Kharazmi University

Executive Manager Parvin Samadi, Ph.D.
Editorial Secretary Roghayeh Nazari
Persian Editor Roghayeh Nazari
English Editor Afsaneh Abaszade
Cover Designer Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.
Publication Frequency Quarterly
Publication Permit No. 124/4374
Peer Review Permit No. 3/2910/1068
ISSN 1735-448X
Circulation 1000
Address 3rd Floor, Faculty of Education And Psychology, Al-Zahrā University, Vanak St., Vanak Sq., Tehran, Iran
P.O. Box 19935/663
TeleFax +98 (21) 8805 8940 (2309)
Fax +98 (21) 88041463
E-mail jontoe@alzahra.ac.ir
Home page <http://journals.alzahra.ac.ir/jontoe>

Journal of New thoughts on Education is indexed in ISC, Iran Journal and has been auocated an impact factor by ISC.

Abstract

- Analysis of the Role of Policy Actors and Context in Educational Policies Enactment** 7-28
Abbas Abbaspour, Ali Khorsandi Taskoh, Keyvan Moradi
- A Comparative Study of course evaluation in Universities of Iran and World Top Universities** 29-74
Mostafa Bagherian Far, Ahmad Reza Nasr Esfahani
and Mohamad Reza Ahanchian
- How to Train Tolerance and Respect for others' Thoughts and Ethics and Literacy in the School's Environment Case Study: Ardabil's Elementary Students** 75-90
Esmaeil Soleimani, Roghieh Nooripour, Hasan Akbari and Simin Hoseinian
- Online Curriculum Evaluation: A Meta-Analysis of the Components, Criteria and Standards of Higher Education** 91-120
Ameneh Mollamohammadi and Morteza Karami ,
Hossein Jafari Suni and Mahnaz Moallem
- Identifying and rating the components of citizenship education in national curriculum document** 121-146
Mahdieh KHosravi and Parvin Samadi
- Validating the components of universities based on resistance economy** 147-172
Maryam sadat Ghoraishi Khorasgani
- Exploring the Martin Buber's spiritualist approach to teacher's ethics** 173-194
Mohammad Ahmadgholami , Mohammad-Hossein Heidari
and Hassan-Ali Bakhtiar Nasrabadi
- Comparison of the effectiveness of reverse classroom and classroom based on social networks on students' creativity and academic performance** 195-224
Houshang Khoshnood, Saeed Bakhtiyarpour, Sasan Bavi and Reza Pasha ,
- Developing and Testing The Model of School Capacity for Parental Participation** 225-248
Rafiq Hasani and Zhino Hasani
- empowering students in the process of guiding the doctoral dissertation** 249-282
Saeed Shakuri Moghani and Bakhtiar Shabani Varaki

Analysis of the Role of Policy Actors and Context in Educational Policies Enactment

Abbas Abbaspour^{1*}, Ali Khorsandi Taskoh² and Keyvan Moradi³

Abstract

Despite considerable research on the analysis of texts, policy principles and practices by educational policy researchers in Iran, one missing link has been the lack of attention to the role of local actors in the educational policy development process. Accordingly, the purpose of this descriptive-analytical study was to analyze the role of educational leaders as local policy actors in interpreting, translating, and enacting educational policies with respect to different cultural, legal, political, institutional, and contextual interventions. The method of this study was descriptive-analytical. Due to the lack of scientific-academic and institutional evidence in the field of educational policy in Iran, the most recent foreign literature related to the research topic was used for data collection. In analyzing the findings, in addition to the texts, the observations and experiences of the authors were tried to be considered as one of the examples of educational policy enactment. The findings of this study show that, unlike traditional approaches that mainly insist on mere policy implementation, the policy enactment emphasize that educational policies may be modified and sometimes ignored during implementation. policy type, power and positionality, space and time constraints, as well as different subjectivities, plays an important role in changing, modifying, and ignoring educational policies.

Keywords: Educational Policy, Enactment Theory, Policy Work, Policy Actors, Policy Context

1. *Corresponding Author: Associate Professor in Department of Educational Planning & Management, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. abbaspour1386@gmail.com

2. Assistant Professor in Department of Educational Planning & Management, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. khorsandi@gmail.com

3. PhD Candidate in Educational Management, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. klmoradi.87@gmail.com

A Comparative Study of course evaluation in Universities of Iran and World Top Universities

Mostafa Bagherian Far¹, Ahmad Reza Nasr Esfahani*²

and Mohamad Reza Ahanchian³

Abstract

The major objective of the present study was to conduct a comparative study of the course evaluation in the universities of Iran and world top universities. For this purpose, universities of Tehran, Ferdowsi University of Mashhad, and Isfahan were selected by purposive sampling method in order to compare with 16 top universities of different continent from 6 countries: United States of America, England, Singapore, South Africa, Australia, and Turkey. The research method is Bordi's (1969) comparative and four-staged model which embarks upon the comparative processes in terms of four stages of description, interpretation, proximity, and comparison. The data collection tools include a respective list related to the information driven out of the first and second hand resources of evaluation course in different universities of the world. These sets of information were available online in respective documents and websites., The findings indicated that Iranian universities use only questionnaire tools for evaluation that are filled out by the students that have taken the respective course, while the evaluation course in different universities of the world is undertaken by the existing students, graduates, colleagues, departments and Scientific and professional unions. The related results also showed that all universities under research employ semester-final questionnaire to assess a course. Assessing the elements of a course curriculum is different in universities. Some universities merely exert on assessing two elements, while some others take on to assess other elements of a curriculum.

Key words: *comparative analysis, evaluation course, curriculum, Top University.*

-
1. Ph.D Candidate of Curriculum Studies in higher education, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Isfahan, Iran. m_bagherian@edu.ui.ac.ir
 2. *Corresponding Author: Professor, Department of Education, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Isfahan, Iran. arnasr@edu.ui.ac.ir
 3. Professor, Department of educational management and human resource development, Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Education and Psychology, Mashhad, Iran. ahanchi8@um.ac.ir
- DOI:10.22051/jontoe.2020.30512.2980
<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

How to Train Tolerance and Respect for others' Thoughts and Ethics and Literacy in the School's Environment Case Study: Ardabil's Elementary Students

Esmail Soleimani*¹, Roghieh Nooripour², Hasan Akbari³
and Simin Hoseinian⁴

Abstract

The purpose of the present study was to study the tolerance and respect for the thoughts of others and ethics and literacy in the school environment for the elementary students of the city of Ardabil. To achieve this goal, a case study was used in which first quantitative data and then based on its findings, quantitative data were collected and analyzed based. In the next stage, based on the findings of the qualitative research, a questionnaire was prepared, with Cronbach's alpha of 0.90. The statistical population of the study was elementary teachers in the city of Ardabil; In the qualitative section and using a targeted sampling, 13 sample teachers were interviewed and from 253 community members, 114 individuals were selected in a quantitative phase by simple random sampling. To analyze the data, the thematic analysis (theme) technique was used and the validity of the research findings was guaranteed using the methods reviewed by the members, peer review, and research participation. Also, to test the reliability of the coding, the open-ended and inter-subject agreement methods were used. In order to analyze the quantitative data, structural equation modeling was used with PLS software. The findings of the study showed that teachers referred to the teaching of philosophy for children, holding cultural workshops for parents, producing moral content, teaching on cultural diversity, improving student communication skills, creating group discussion in class, appreciating ethical students, performing the ethics training program as

1.* corresponding author: Associate Professor, Department of Psychology, Urmia University, Azerbaijan-e-Gharbi, Urmia, Iran E.soleimani@urmia.ac.ir

2. PhD of Counseling, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran nooripour.r@gmail.com

3. PhD of Educational Management, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

4. Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran Hosseins1381@yahoo.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.22405.2373

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

components of teaching tolerance and respect for others' thoughts and ethics and literacy in the school environment. The results of the quantitative phase showed that the model has a proper fit and all of these components are considered important by teachers.

Keywords: *Education, Tolerance of others' thoughts, Politeness, Ethics, Ardabil*

Online Curriculum Evaluation: A Meta-Analysis of the Components, Criteria and Standards of Higher Education

Ameneh Mollamohammadi¹, Morteza Karami*²,

Hossein Jafari Suni³ and Mahnaz Moallem⁴

Abstract

According to the increasing growth of online curriculum as a subset of e-learning in the higher education system and existing concerns, its evaluation is an important issue. Therefore, the aim of the present study was to conduct a systematic and meta-analysis study of the component, criteria and evaluation standards from the existing background, in order to develop and present a comprehensive framework for evaluating the online curriculum in the higher education system. The research method was qualitative and research Synthesis method. Using Robertes' six-step model, from 246 research documents related to the subject, 19 documents were selected purposefully with the most coordination and appropriateness. After analyzing and integrating the commonalities, seven main components and twelve sub-components of online curriculum evaluation were extracted. Peer-review and assessment method were used to validate the data. The results of this meta-analysis, while providing a comprehensive online curriculum evaluation framework for universities and higher education institutions, showed that the component of assessment and evaluation with the highest frequency was of the highest importance and then the components of educational content, technology, learning activities, introductions, interaction and participation, and goals are in the next important ranks, respectively.

Keywords: Online curriculum, Evaluation, Criterions and standards, Research synthesis

-
1. PhD Student in Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran. ameneh.m2017@gmail.com
 - 2.* Corresponding Author: Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran. m.karami@um.ac.ir
 3. Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran. hsuny@um.ac.ir
 4. Professor of Instructional Technology & Research, Towson University, Maryland-USA. mmoallem@towson.edu
- DOI:10.22051/jontoe.2020.29100.2886
<https://jontoe.alzahra.ac.ir>

Identifying and rating the components of citizenship education in national curriculum document

Mahdieh Khosravi¹ and Parvin Samadi*²

Abstract

The main purpose of the present study is to identify and rate the content of the national curriculum document based on the components of citizenship education. The content analysis of this research is Shannon entropy and the analysis unit is the pages of national curriculum document. The statistical population of the study is the national curriculum document in 5 components. Data validation was performed using content validity and test – retest method. The results indicate that the word "citizen" has not been used in the document, but the content of the document is a reflection of citizenship' education. In the section "Principles governing curriculum and education", the curriculum document has the highest importance factor related to the civil and the lowest importance factor related to the political system. In the section "General Orientation Approach", "Targeting" and "Evaluation of Academic Achievement" were only considered as civil ones. In the "Areas of Learning" section, most attention has not been paid to the civics, then the social, and political, and political spheres. Based on these findings, balanced attention has not been paid to the components of citizenship education in the national curriculum document and accordingly, some suggestions have been presented at the end of the paper.

Keywords: *Content Analysis, national Curriculum Document, Citizenship education, Shannon entropy*

1 MA in curriculum development, Alzahra University, Terhan, Iran.
mahdiehmaleka1396@gmail.com

2.*Corresponding author: Faculty member of Education and Psychology, Alzahra University, Terhan, Iran p.samadi2013@yahoo.com

DOI:10.22051/jontoe.2020.21189.2272

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

Validating the components of universities based on resistance economy

Maryam sadat Ghoraisi Khorasgani¹

Abstract

The present study aims at validating university components based on resistance economy. The research was practical in terms of purpose and quantitative in terms of approach and the research method was descriptive-survey. The statistical population consisted of undergraduate, postgraduate and doctoral students of Al-Zahra University. Due to the heterogeneity of the population, sampling was performed by stratified random sampling and using Cochran's formula 405 students were selected. To collect data, a researcher-made questionnaire with 43 items based on the 5-point Likert scale was developed. In addition to studying the theoretical foundations, background, and objectives of the research, the validity of the research was also based on the views and guidelines of a group of experts in the field of resistive economics. The reliability of the study was calculated by Cronbach's alpha coefficient and was obtained 0/86. Data were analyzed through conducting confirmatory factor analysis and one-group t-test. Findings regarding the first question of the study "extent of university role in resistive economics", considering the obtained t-value ($p \leq 0.05$) and theoretical mean, showed that for the components of "education and discourse, course content, teaching and promulgation of the culture of supporting domestic products, and benefitting from capacities", the contribution of university in resistance economy was below average; for the components of "modification of consumption pattern and benefitting from earning capacities" it was above average, and for the components of "skill synergy and teaching work culture to students" the contribution was evaluated at an average level. Also, in terms of component validation, the model developed for the university based on resistance economics had a good validity.

Keywords: validation, university, resistance economy

1. Assistant Professor of Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran, m.ghoraishi@alzahra.ac.ir
DOI:10.22051/jontoe.2020.25740.2626

Exploring the Martin Buber's spiritualist approach to teacher's ethics

Mohammad Ahmadgholami¹, Mohammad-Hossein Heidari^{*2} and

Hassan-Ali Bakhtiar Nasrabadi³

Abstract

The purpose of the present study is to explore the Martin Buber's intellectual system in the areas of religion, ethics and education in order to explain teacher's professional and ethical responsibilities. Research that has been done with descriptive - interpretative approach and with deductive method, in the first step, describe and interpret Buber's spiritualistic approach. Buber is considered a spiritualist philosopher because by proposing the idea of the "Eclipse of God", he acknowledged the obstruction of modern instrumentalist thought in man's confrontation with God and expressed concern at the diminishing spiritual and moral aspects of the various aspects of human life today. In the next step, the implications of this approach are deduced for the four areas of teacher's ethics: God, the world, the self, and other human beings (students, parents, co-workers, and society). Teacher's ethics based on Buber's perspective can be summarized in two stages: Teacher calls divine spirituality into all his thoughts and actions by creating a personal relationship with God. The result of this spiritual state is that the teacher becomes aware of his existential powers, such as the right to choose, making decision and will, and in all communication, releases from selfishness, narrow-mindedness, insistence on the "I-It" kind of relationship with the manifestations of creation and others, and he works with all of being for the fulfillment of God, world, self, and human beings.

Keywords: *Applied ethics, teacher's ethics, spirituality, Martin Buber, teacher*

1. Ph.D student in philosophy of education, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. m_ahmadgholami@yahoo.com

2. *Corresponding author: Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. mh.heidari@edu.ui.ac.ir

3. Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. h.nasrabadi89@gmail.com

DOI:10.22051/jontoe.2020.27748.2792

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

Comparison of the effectiveness of reverse classroom and classroom based on social networks on students' creativity and academic performance *

Houshang Khoshnood¹, Saeed Bakhtiyarpour*²,
Sasan Bavi³, Reza Pasha⁴,

Abstract

The aim of this study was to compare the effectiveness of a flipped classroom and a classroom based on social networks on students' creativity and academic performance. The method of the present study was a quasi-experimental pre test-post test with a control group. The study population was all high school students in Abdanan city. In this project, 60 students were selected by purposive sampling method and randomly divided into 3 groups: flipped classroom, classroom based on social networks and traditional classroom (control group). Torrance Creativity Questionnaire and Pham and Taylor Academic Performance Questionnaires were administered as pre-test and post-test for the groups. The results of multivariate analysis of covariance indicate a significant and positive effect of flipped classroom and classroom based on social networks on creativity and academic performance variables. The results also showed that the flipped classroom has a greater positive effect on creativity and academic performance than the classroom based on social networks.

Keywords: *Flipped Classroom, classroom based on social networks, academic Performance and Creativity*

1. Ph.D student in Educational Psychology, Department of Psychology, Ahvaz branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran. hoshbikaran20@gmail.com

2.*Corresponding author: Assistant Professor, Department of Psychology, Ahvaz branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran. saeedbakhtiarpoor@iauahvaz.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Ahvaz branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran. g.rpasha@yahoo.com

4. Assistant Professor, Department of Psychology, Ahvaz branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran. sasanbavi@gmail.com

- This article is taken from the Ph.D.'s dissertation of Houshang Khoshnood, a student of educational psychology at the Islamic Azad University, Ahvaz Branch.

DOI:10.22051/jontoe.2020.25561.2608

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

Developing and Testing The Model of School Capacity for Parental Participation

Rafigh Hasani*¹ and Zhino Hasani ²

Abstract

The purpose of this study was to develop and test the school capacity model for parental participation in primary schools. The research is based on a developmental purpose and a correlational data collection method and is a structural equation model. The statistical population consisted of all parents of the first and second elementary schools of Paveh city. Data collection was designed using a 36-item questionnaire based on strategies for parental participation in school of Hoor-Dempsey et al (2005). The reliability of the questionnaire using Cronbach's alpha was .97. In order to test the model in the first part, exploratory factor analysis was performed using principal component analysis with varimax rotation and three special values; variance ratio explained by each factor, and Special value (gravel) were used. In the second stage, confirmatory factor analysis was used. The results showed that the school capacity model for parental involvement includes 5 dimensions of welcoming and open atmosphere, teacher empowerment for participation, family-teacher-parent structures and participation opportunities and participation events. Fit indices also showed the desirability of the model. This model is capable of measuring primary school capacity for parental participation in related research and can be a useful tool for assessing the school capacity for parental participation.

Keywords: School Capacity, Parental participation, Primary Schools, Paveh City.

1. * Corresponding Author: Faculty of human science, Islamic Azad University of sanandaj branch, sanandaj, Iran. Hasani.rafigh@gmail.com

2. M.Sc. Student in Preschool education, Faculty of human science, Islamic Azad University of sanandaj branch, sanandaj, Iran. zhino.hasani1994@gmail.com

- This article is excerpted from a master s' thesis.

DOI:10.22051/jontoe.2020.28667.2853

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

empowering students in the process of guiding the doctoral dissertation

Saeed Shakori Moghani¹ and Bakhtiar Shabani Varaki*²

Abstract

The aim of this study was to understand the lived experiences of Ph.D. candidates in relation to their empowerment in the dissertation guidance process. The type of research was qualitative and the research method was Husserl descriptive phenomenology. The interviewees were 10 PhD students who were selected by snowball method and interviewed using standard open-ended interview tools. For ensuring the trustworthiness of the finding (credibility, transferability, confirmability, and dependability), we employed member checking, thick description, and external audits. The results demonstrate the ups and downs of empowerment in the guidance process. The factors that increase the empowerment are freedom of selecting their supervisor, empathetic understandings, fluent roles, effective feedback, and student capabilities. On the other hand, the factors that reduce empowerment are minimal responsibility, lack of expertise, and poor feedback, which led the students to unconventional pathways.

Keywords: dissertation supervision., PhD candidate Lived Experience., empowerment

1. M.A in Educational Research, Department Of Education and Psychology, Ferdowsi University Of Mashhad, Iran. Saeed.shakori@mail.um.ac.ir

2.* Corresponding author: Professor of Philosophy of Education, Department Of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran. bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

DOI:10.22051/jontoe.2020.22981.2413

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>